12+

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Выпуск 60
Часть IV

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 (4)

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. 4. – 500 с.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Группы научных специальностей:
19.00.00 – психологические науки
13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:
- в систему Российского индекса научного цитирования

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

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Агаева Индира Бабаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева» (г. Красноярск);
магистрант кафедры коррекционной педагогики Вяземская Любовь Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева» (г. Красноярск)

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НОРМАТИВНЫМ И ЗАДЕРЖАННЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ

Аннотация. В статье анализируется проблема речевого развития детей раннего возраста с нормативным и задержанным развитием речи. Авторы обращают внимание на необходимость сравнительного анализа особенностей речевого развития детей с нормативным и задержанным речевым развитием с целью раннего профилактического и коррекционного воздействия.

Ключевые слова: фактор риска, дети с неярко выраженными отклонениями в развитии, задержка речевого развития, ранняя помощь, языковая и коммуникативная дисфункция, дизонтогенез.

Annotation. The article analyzes the problem of speech development of young children with normative and delayed development of speech. The authors draw attention to the need for a comparative analysis of the features of the speech development of children with normative and delayed speech development for the purpose of early preventive and corrective action.

Keywords: risk factor, children with pronounced developmental abnormalities, delayed speech development, early help, language and communicative dysfunction, dysontogenesis.

Введение. Проблема раннего речевого развития ребенка – междисциплинарная и мультипарадигмальная проблема, фундаментальным аспектом которой является все увеличивающееся количество детей раннего возраста, нуждающихся в коррекционном вмешательстве с целью преодоления речевых нарушений. Исследователи в области дефектологии (Архипова Е.Ф., Бенилова С.Ю., Давидович Л.Р., Мастюкова Е.М., и др.) констатируют факт увеличения распространенности перинатальных поражений ЦНС и, как следствие, появления на свет «физиологически незрелых» новорожденных, несомненно имеющих риск задержки развития моторных и психических функций, в том числе и речи [1], [2], [3], [4], [8], [12].

В современной педагогике термин «дети с неярко выраженными отклонениями в развитии» (Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева) свидетельствует о необходимости осуществления ранней профилактикой работы с детьми данной категории [5]. Рассматриваемая проблема является сегодня актуальной и дискуссионной. Как известно, в силу пластичности нервной системы в раннем возрасте многие нарушения могут быть преодолены либо скомпенсированы (Архипова Е.В., Гаркуша Ю.Ф., Горлова Н.А., Громова О.Е., Датешидзе Т.А., Карелина И.Б., Мастюкова Е.М., Приходько О.Г., Разенкова Ю.А., Шереметьева Е.В.).

Российскими исследователями получены «верифицированные данные, доказывающие, что грамотно организованная ранняя помощь для значительной части детей открывает возможности включения их в общий образовательный поток (инклюзивного образования) на более раннем этапе возрастного развития, что исключает для этих детей необходимость дорогостоящего специального образования» [13, с. 54]. Вопросы образования и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья достаточно подробно описаны и изучены, разработано нормативно-правовое поле, изучен международный опыт организации и внедрения инклюзивного образования [2]. Однако проблема изучения детей раннего возраста с «неярко выраженными отклонениями в развитии» продолжает оставаться дискуссионной.

Основополагающим, на наш взгляд, является вопрос, связанный с определением понятия «задержка речевого развития». С одной стороны, термин классифицируется как «языковая и коммуникативная дисфункция, не являющаяся следствием других ограничений психофизических способностей ребенка» [12]. Исходя из этого определения, к детям раннего возраста с задержанным речевым развитием относят группы детей, у которых этиология и патогенез задержки речи до конца не изучены и предполагается спонтанная компенсация. С другой стороны – понятие включает в себя все формы и разновидности нарушений, как функционального, так и органического генеза, среди которых можно выделить задержку первичного характера (алалия и дизартрия) и задержку вторичного характера, обусловленную нарушениями психического или умственного развития [6]. Дискуссионность вопроса обусловлена как «мультифакторностью» самой природы речевых нарушений (Мастюкова Е.М., Приходько О.Г., Стребелева Е.А., Чиркина Г.В., Филичева Т.Б.), так и трудностями клинической диагностики, связанными с дифференциальной диагностикой. Бадалян Л.О., Мастюкова Е.М., Бенилова С.Ю., Давидович Л.Р., Корнев А.Н. и др. указывают на сложности дифференциальной диагностики детей раннего возраста. Речь детей находится еще в стадии формирования, отличается стремительностью и нестатичностью фазовых характеристик. На принцип гетерохронии нормативного системогенеза может накладываться ряд специфических особенностей, присущих дизонтогенезу [1], [2], [3], [4], [7], [8]. Особая трудность заключается в том, что часто общее нервно-психическое и моторное развитие детей в младенчестве может протекать близко к нормативному, а многие проблемы развития, особенно речи, выявляются лишь ко второму либо третьему году жизни [там же].

Изложение основного материала статьи. На базе МАДОУ № 333 г. Красноярска нами было организовано экспериментальное исследование речевого развития детей раннего возраста (2 г. 6 мес. – 2 г. 9 мес.) с целью сравнительного изучения речевого развития детей с нормированным и задержанным развитием речи (далее ЗРР). На этапе констатирующего эксперимента за основу была взята методика Ю.В. Герасименко [13]. Критерии оценки и речевой материал были сопоставлены с данными, представленными в пособиях Мишиной Г.А., Пантюхиной Г.В., Печоры К.Л., Разенковой Ю.А., Серебряковой Н. В., Стребелевой Е.А.

На первом этапе осуществлялся обзор психолого-педагогической и клинической литературы, определялись цели и задачи исследования, разрабатывалась рабочая гипотеза, определялись основные теоретические предпосылки. На втором этапе было организовано исследование, проводился констатирующий

эксперимент. На третьем этапе эксперимент был завершен, осуществлен количественно-качественный анализ полученных результатов исследования, разработаны дифференцированные методические рекомендации.

При проведении эксперимента нами были использованы общепринятые в логопедии методы и приемы обследования речевого развития детей раннего возраста, авторский вклад заключался в разработке общей стратегии исследования, структурировании методики, разработке бальной системы оценивания, подборе стимульного материала, соответствующего возрасту детей. На основе изученной документации, опроса родителей и наблюдений за детьми раннего возраста нами были сформированы две группы детей.

В первую контрольную группу были включены дети раннего возраста, использующие вербальные средства общения. Они взаимодействовали с взрослым, проявляли интерес к общению со сверстниками. Их познавательная и игровая деятельность проявлялась в активности и любознательности. Анализ медицинской документации выявил норму развития по всем показателям.

Во вторую экспериментальную группу были включены дети раннего возраста, которые либо не использовали вербальные средства общения, либо их активная речь находилась на уровне звукоподражаний и «языка нянь». Анализ медицинской документации показал, что раннее психомоторное и речевое развитие этой категории детей классифицировался как нормативное. У них не было отмечено нарушений деятельности анализаторных систем. Однако у большей части детей данной группы (80%) имелись осложнения в натальный и постнатальный период (наличие ПП ЦНС, острая травма ЦНС и др.).

В исследование были включены следующие параметры: исследование состояния импрессивной речи и исследование состояния экспрессивной речи.

Оценивание результатов осуществлялось по 5-бальной шкале. Все данные подвергались количественному и качественному анализу и были представлены графически.

Анализ результатов 1 блока заданий, целью которого являлось изучение сформированности импрессивной речи детей с нормативным и ЗРР свидетельствует о том, что у детей с нормативным речевым развитием сформированность импрессивной речи находится на высоком уровне (80%) и уровне выше среднего (20%). У детей с ЗРР без ярко выраженных психофизиологических отклонений наблюдается неравномерность импрессивного уровня сформированности речевого развития. Респонденты показали результаты выше среднего (50%), средний (40%) и ниже среднего (10%). Сравнительный анализ полученных результатов позволил выявить следующие специфические особенности сформированности импрессивной речи у двух групп детей раннего возраста:

- у детей с нормативным речевым развитием в целом, сформированы представления о реальных игрушках, предметах и действиях с ними; дети имели представления о себе, своем теле, основных сенсорных эталонах (размер, форма и цвет), при этом испытывали единичные трудности, связанные с определением функционального назначения некоторых предметов. У детей с ЗРР возникали сложности при показе формы и цвета предмета, что объясняется, на наш взгляд, более поздним формированием данных признаков в онтогенезе; часть детей не имела представлений о сенсорных эталонах (цвет, форма, размер);
- предметный словарь детей с ЗРР приближен к предметному словарю детей с нормой речевого развития; дети имели представления о предметах и вещах, находящихся вокруг них; при этом дети с ЗРР так же имели представления о себе, своем теле, однако испытывали трудности при показе менее частотных слов в языке (*«живот»);*
- значительные трудности выявлены у более половины респондентов с ЗРР при определении функционального назначения предмета по сравнению с детьми с нормативным речевым развитием; данная группа детей могла показать лишь наиболее часто встречающиеся предметы из их личного опыта (*шапка, варежки, зонт*), периодически требовалось уточнение инструкции с опорой на объект действия (*руки, голова, дождь*), что свидетельствует как о более низком уровне взаимодействия со взрослыми, так и о недостаточном понимании речевой инструкции;
- у детей с ЗРР в целом были сформированы представления о простых действиях, которые их окружают в повседневной жизни («*кушает», «играет»*), при этом возникали трудности показа несколько отвлеченных действий («*читает», «рисует»);*
- у незначительной части детей с нормированным речевым развитием имели место трудности формирования предложно-падежных конструкций (предлог «ПОД»), респонденты не всегда могли положить зернышки ПОД баночку, однако после изменения инструкции в более знакомом контексте – *«положи ПОД стол»* – задание выполнялось; дети с ЗРР испытывали трудности понимания даже простых предлогов «В» и «НА», некоторые понимали только беспредложные конструкции (могли положить зернышки только «В баночку», что можно объяснить наглядностью ситуации, либо имел место перебора зерен, манипулирования игрушкой; что свидетельствует о достаточно низком уровне сформированности понимания предложно-падежных конструкций, а также о несформированности пространственной ориентировки у детей с ЗРР;
- дети с ЗРР значительно затруднялись в дифференциации грамматической категории числа существительных, большая часть детей показывала либо наиболее частотные формы (*шар – шары, яблоко – яблоки*), либо осуществляла хаотический показ картинок, что свидетельствует о недостаточности речевого внимания и трудностях формирования грамматических категорий у респондентов данной группы;
- у одних детей с ЗРР было выявлено хорошее понимание ситуативно-бытовой речи, они различали беспредложные конструкции винительного и дательного падежей существительных единственного числа мужского и женского рода без предлогов, дети брали игрушку, понимали обращенную речь («*возьми курочку», «дай зернышки курочке», «дай мне курочку»*), передавали предметы экспериментатору, проявляли заинтересованность в выполнении задания; у других детей возникали трудности переключения с одного вида задания на другое, они ориентировалась на жест экспериментатора, либо оставалась на уровне манипулирования игрушкой, не реагируя на последующие просьбы экспериментатора; эти дети были пассивны и инертны, ожидали поддержки взрослого, быстро теряли интерес к заданию;
- дети с ЗРР испытывали стойкие трудности в дифференциации существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами: лишь незначительная часть детей показала наиболее частотные формы (*шар – шарик, самолет – самолетик*), большая же половина респондентов осуществляла хаотичный показ картинок; дети данной группы вычленяли лишь основное лексическое значение предмета и не обращали внимания на формальные языковые средства;

- несформированность фонематического слуха по сравнению с детьми с нормой речевого развития, что свидетельствует о том, что у детей с ЗРР имеет место незавершенность данного процесса в результате наличия перенатальной патологии;
- уровни сформированности понимания фразовой речи у детей с нормативным речевым развитием – высокий и выше среднего; при этом большинство детей данной группы выполняли поручения, связанные не только с выбором игрушки, но и удерживали в памяти алгоритм выполнения всех заданий. Дети с ЗРР также понимали речевые обращения, но не удерживали в памяти даже двухступенчатую инструкцию, нуждались в стимулирующей помощи со стороны взрослого; при этом встречались дети, которые осуществляли разнообразные манипуляции, не соотнося свои действия с заданной инструкцией.

Результаты исследования 2 блока заданий, целью которого являлось изучение состояния сформированности экспрессивной речи у детей с нормативным и ЗРР свидетельствуют о том, что у детей с нормативным развитием речи сформированность экспрессивной речи находилась на высоком уровне (60%), уровне выше среднего (20%) и среднем (20%), а у детей с ЗРР был выявлен только низкий уровень (20%) и уровень ниже среднего (80%).

Рассмотрим более подробно специфические особенности экспрессивной речи у двух групп респондентов:

- большая часть детей с нормативным речевым развитием актуализировала предметный словарь, словарь действий и признаков в соответствие с онтогенезом; наблюдалось смешение отдельных существительных по семантическому признаку («*варежки – перчатки», «рубашка – футболка»*); у некоторых детей наряду с правильным произнесением существительных имели место единичные случаи звукоподражаний (вместо *кукла – «ля-ля», машинка – «би-би», собачка – «ав-ав»*); дети с ЗРР в заданиях на актуализацию предметного словаря, словаря действий и признаков, предметов функционального назначения показали уровни низкий и ниже среднего, лексический словарь не актуализирован;
- у детей с ЗРР отсутствовала активная речь, либо словарь обиловал только звукоподражаниями и звукоподражательными «словами-осколками», словами общеупотребительной лексики (*собака – «бабака», машинка – «бибика», кошка – «китя»*); слоговая структура была значительно упрощена, выявлялись только звуки раннего онтогенеза, имело место уподобление отдельных звуков и дистантная ассимиляция; встречались слова нехарактерные для родного языка (*машинка – «мякись», замок – «бамать», змея – «диня», санки – «тапи»*);
- более половины детей с нормативным речевым развитием актуализировали формы единственного и множественного числа существительных, овладевали окончаниями винительного, родительного и дательного падежей без предлога и с предлогами, но в большинстве случаев пользовались простыми предлогами;
- дети с ЗРР в 100% случаев находились на дограмматической стадии речевого развития; дети данной группы не могли актуализировать простые действия, выраженные глаголом 3 лица единственного числа, наблюдалось лишь наличие усеченных аморфных слов-корней (*играет – «и-га», рисует – «и-су», большой – «бо», маленький – «ма»*);
- у части детей с нормативным речевым развитием звукопроизношение полностью соответствовало нормам онтогенеза, у части детей наблюдались отдельные случаи нарушения звукопроизношения, случаи «физиологического косноязычия», отсутствие звуков среднего онтогенеза, замена по звонкости-глухости (*собака – «фабака» или «пабака», сапоги – «забаги», газета – «казета»*) и твердости-мягкости (*спина – «пиня, тетя – «тота»*); у части респондентов наблюдалось использование общеупотребительной лексики при наличии замен (вместо *кубик – «тубик», кот – «тот», конфеты – «танфеты»*), смешений (*собака – «сабатя» или «сабача»*, *кубик – «кубич», паук – «пають»*) и искажений (*коза – «каша», самолет – «шамалет», письмо – «пишо»* – шипящий сигматизм, *Маша – «Маха»,* машина – *«махина»*, шапка – *«хапка»* – носовой сигматизм, звуков раннего и позднего онтогенеза, а так же сокращения звукослоговой структуры слова (*сапоги - «пиги», рисовать – ритить*);
- у детей с ЗРР выявлялось лишь наличие вокализаций, лепетных слов (*ба-ба, па-па, ма-ма, де-да),* звукоподражаний, а так же аморфных слов-корней со значительным упрощением звукослоговой структуры слова до двух слогов с открытыми слогами, метатезисом и дистантной ассимиляцией (*белка – «бетя», очки – «оти», петух – «ипу», колеса – «еси», делает – «дея», юла – «ия», мишка – «мия»*);
- большая часть детей в возрасте от 2 лет 6 мес. до 2 лет 9 мес. с нормативным речевым развитием находилась по состоянию активной речи на этапе усвоения грамматической структуры предложения, усвоения служебных слов (развитие сложного предложения) и показала высокий результат и результат выше среднего; некоторые дети раннего возраста находились на этапе усвоения флективной системы языка (дальнейший рост простого предложения) и показала средний результат, у детей данной группы наблюдалось употребление инфинитивных форм глагола (*«одень сапошки» – надевает сапожки,*) и беспредложных конструкций типа «субъект + объект в В.п» без глагола (*«деичка ципленки»* – девочка кормит цыплят или *«деичка сапошки»* – девочка надевает сапожки), также дети наряду с общеупотребительной лексикой использовали в речи звукоподражательные слова (*«ципятак, ням-ням, камить*» – девочка кормит цыплят);
- дети с ЗРР по состоянию активной речи находились на уровне предложений, состоящих из аморфных слов-корней (отдельные аморфные слова-корни в роли предложения и два-три аморфных слова, объединенных в предложение) (*«я бу ка»* – буду рисовать (красить); *«да ме пи»* – дай мне пить; *«мама ботя»* – мама на работе; *«баба де?* – где бабушка*; «да пи ади»* – дай попить воды; *«мама какеты»* – мама принесет конфеты); у части детей удалось выявить лишь наличие вокализаций и слов раннего онтогенеза (*мама, баба).*

Выводы. Таким образом, изучение особенностей сформированности речи детей с нормативным и задержанным речевым развитием позволило выявить весьма полиморфную по своим речевым возможностям группу респондентов. Проведенный сравнительный анализ выявил детей как с темповым отставанием речи и отдельными недостатками звукопроизношения, так и детей «группы риска» по типу общего недоразвития речи (далее ОНР). Как известно, в группу ОНР входят различные по своей этиологии и патогенезу формы речевого недоразвития, которые носят системный характер и самостоятельно не компенсируются.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости и целесообразности начала как можно более раннего логопедического вмешательства, направленного на коррекцию речевого недоразвития на начальных этапах становления детской речи, с целью предупреждения дальнейших речевых и когнитивных отклонений в развитии ребенка.

Литература:

1. Агаева И.Б., Вечер М.В. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016 № 1 [35]. – С. 95 – 98.
2. Агаева И.Б., Вяземская Л.В. Интегрированное воспитание и обучение детей раннего возраста с задержанным и нормативным речевым развитием (из опыта работы) // Журнал РИНЦ. Защита детей – приоритет России. – The Newman in Foreign Policy № 37 (81), июнь-июль 2017 Журнал зарегистрирован в российской наукометрической базе цитирования (РИНЦ). Научная электронная библиотека e-library Номер договора: 443-06/2015. https://elibrary.ru/item.asp?id=30113843
3. Бадалян, Л.О. Невропатология: Учеб. для студентов дефектол. фак. пед. ин–тов по спец. № 2111 «Дефектология». – 2-е изд. перераб. - М.: Просвещение, 1987. – 317 с.: ил.
4. Бенилова, С.Ю. Логопедия. Системные нарушения речи у детей (этиопатогенез, классификации, коррекция, профилактика): монография / С.Ю. Бенилова, Л.Р. Давидович. – М.: НОУ ВПО «МПСУ»; Воронеж: МОДЭК,2014. – 536 с.
5. Екжанова, Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии: Научно-методическое пособие / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – Санкт – Петербург: КАРО, 2016. – 336 с. – (Коррекционная педагогика)
6. Карелина, И.Б. Комплексная реабилитация неговорящих детей раннего возраста с нарушениями онтогенетического развития / И.Б. Карелина // Логопедия. 2015. – № 3 (9). – С. 19 – 34.
7. Корнев, А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А.Н. Корнев. - СПб.: Речь, 2006. – 380 с: ил.
8. Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / Под ред. А.Г. Московкиной. – М.: Классике Стиль, 2003. – 320 с.
9. Михалик, М. Нейролингвистические основы логопедической диагностики и коррекции при ранних повреждениях центральной нервной системы / М. Михалик // Дефектология. – 2016. – № 2. – С. 60 – 68.
10. Распоряжение Правительства РФ от 31.08.2016 №1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года»
11. Разенкова, Ю.А. Трансформация понятий и терминов «раннее вмешательство» и «ранняя помощь» в отечественной науке, практике и социальной политике / Ю.А. Разенкова // Дефектология. – 2016. – № 3 С. 49 – 54.
12. Сырвачева, Л.А. Особенности родительского отношения и его влияние на психическое развитие детей 3 лет с перинатальным поражением ЦНС. Диагностика и коррекция: монография. – Изд.2-е перераб. и доп. / Краснояр. гос. пед. ун – т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – 352 с.
13. Титова, Т.А. Речевое и психическое развитие детей раннего возраста: учебно-методическое пособие / Т.А. Титова, О.В. Елецкая, М.И. Матвеева, Н.С. Куликова. – М.: ФОРУМ: ИНФРА – М, 2016. – 192 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Аксенова Марина Владимировна
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Гороховцева Лилия Александровна
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ»

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации самостоятельной учебной деятельности баклавров в процессе освоения содержания программы дисциплины «Основы математической обработки информации», входящей в состав основной профессиональной образовательной программы бакалавриата, и решения проблемных ситуаций, встречающихся в процессе профессиональной деятельности учителей начальной школы. В ней рассматриваются учебно-профессиональные задачи, решение которых необходимо бакалавру для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: основы математической обработки информации, самостоятельная учебная деятельность, учебно-профессиональные задачи.

Annotation. The article is devoted to organization of autonomous learning activities of bachelors during the progress through the contest of programme in «Basics of mathematical data processing» which is included in the main professional academic programme of Baccalaureate. It also cover various solutions of problematic situations that are frequent in the process of professional activities of primary school teachers. This article considers academic and vocational objectives, attainments of which are essential for bachelor to be successful in future profession.

Keywords: basics of mathematical data processing, autonomous learning activities, academic and vocational objectives.

Введение. Современный этап развития образовательной системы характеризуется качественными преобразованиями компонентов, составляющих её основу. Эти процессы связаны с изменением федеральных государственных образовательных стандартов образования, которые определили новые образовательные цели и задачи для всех ступеней образования. «Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться» [1, с. 3].

Важной задачей высшего образования в этих условиях является подготовка творческих специалистов, способных к непрерывному саморазвитию, умеющих ориентироваться в современном информационном пространстве. Преподаватели, организующие учебно-воспитательный процесс по направлению подготовки бакалавров «Педагогическое образование» профили «Начальное образование», «Дошкольное и начальное образование», «Начальное образование и Иностранный язык», «Русский язык и Начальное образование»,

находятся в постоянной инновационной деятельности для обеспечения будущего учителя начальных классов совокупностью знаний, умений, навыков, формирования опыта будущей профессиональной деятельности и развития личной ответственности которые составляют ключевые компетенции, определяющие качество содержания современного высшего образования.

Учителю начальных классов в современных условиях, приходится иметь дело с большим объемом информации. В этой связи его информационная грамотность, которая предполагает умение осуществлять работу с различной информацией, а именно эффективно получать, критически оценивать, грамотно использовать, управлять, успешно обрабатывать и на основе этого принимать правильные решения во многом определяет успех профессиональной деятельности. На современном этапе развития общества сложно представить любую работу с информацией такую как ее получение, обработку, хранение, прогнозирование, передачу без применения компьютеров. В основе работы всех прикладных программ ЭВМ лежат алгоритмы, которые используют математических методах обработки информации. Знание этих методов, а также понимание их сути позволит будущему учителю начальных классов свободнее ориентироваться в выборе средств для решения, как учебных задач, так и задач будущей профессиональной деятельности.

В этой связи в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) второго поколения, в том числе, и для направления подготовки «Педагогическое образование» профилей «Начальное образование», «Дошкольное и Начальное образования», «Начальное образование и Иностранный язык», «Русский язык и Начальное образование» появилась базовая дисциплина «Основы математической обработки информации», которая образовалась на стыке информатики, а также ряда математических и педагогических учебных дисциплин.

Изложение основного материала статьи. *Цель* дисциплины «Основы математической обработки информации» – формирование общекультурных и профессиональных компетенций, направленных на развитие комплекса знаний, умений и навыков, связанных с особенностями математических способов и методов представления и обработки информации, а также применения математического аппарата обработки данных теоретического и экспериментального исследования при решении профессиональных задач.

Основными *задачами изучения дисциплины* являются:

– формирование комплекса знаний и умений, связанных с представлением информации с помощью математических средств;

– актуализация межпредметных знаний, способствующих пониманию особенностей представления и обработки информации средствами математики;

– ознакомление с основными математическими моделями и типичными для соответствующей предметной области задачами их использования;

– формирование системы математических знаний и умений, необходимых для понимания основ процесса математического моделирования и статистической обработки информации в профессиональной деятельности;

– ознакомление с математическим аппаратом обработки данных теоретического и экспериментального исследования при решении профессиональных задач;

– обеспечение условий для активизации познавательной деятельности бакалавров и формирования у них опыта математической деятельности в ходе решения прикладных задач, характерных для области их профессиональной деятельности;

– стимулирование самостоятельной деятельности по освоению содержания дисциплины и формированию необходимых компетенций.

В процессе освоения данной учебной дисциплины систематизируются и обобщаются имеющиеся знания, связанные с особенностями математических способов представления и обработки информации, составляющие основу для развития универсальных и профессиональных компетенций бакалавров. Изучение дисциплины «Основы математической обработки информации» способствует формированию у студентов представлений о математическом аппарате как инструменте описания и моделирования тех или иных явлений в различных отраслях человеческой деятельности. Студентам сообщается о классических методах математической обработки и представления информации, а также происходит овладение навыками применения математического аппарата обработки данных теоретического и экспериментального исследования при решении профессиональных задач. Полученные знания и умения студенты применяют на практике.

В условиях вуза основными организационными формами изучения дисциплин являются: лекции, аудиторные занятия и самостоятельная работа. На лекциях излагаются важнейшие в профессиональном отношении и наиболее трудные вопросы программы. На аудиторных занятиях, как правило, решаются задачи, а также осуществляется текущий и промежуточный контроль усвоения материала. Однако для успешного овладения дисциплиной, необходима напряженная, систематическая самостоятельная учебная деятельность студентов. Самостоятельная учебная деятельность бакалавров - будущих учителей начальных классов, являясь важным компонентом образовательного процесса, всё больше становиться его основой, формирующей личность бакалавра, его мировоззрение и культуру профессиональной деятельности, развивает способность к самообучению и постоянному повышению своего профессионального уровня.

Организация самостоятельной учебной деятельности будущих учителей начальных классов в процессе изучения дисциплины «Основы математической обработки информации» требует от каждого преподавателя переориентировать учебный процесс не только на новые образовательные результаты, но и на метапредметные, а также личностные. В ходе организации самостоятельной учебной деятельности преподаватель должен ориентироваться не на работу со студентами «вообще», а с конкретной личностью, оказать ей помощь в адаптации к профессиональной деятельности в современном мире. Для этого, преподавателями разрабатывается материал, помогающий обучающимся организовать самостоятельную учебную деятельность при изучении дисциплины «Основы математической обработки информации» и осуществить контроль за качеством усвоения основных теоретических вопросов, так как включает в себя вопросы и задания для самоконтроля, вопросы к зачету, задания к контрольной работе, а также учебно-методический материал: основные вопросы каждой из изучаемых тем, перечни знаний и умений, которыми студенту необходимо овладеть при изучении дисциплины, образцы решения типовых задач. Среди предлагаемых задач присутствуют учебно-профессиональные задания, решение которых необходимо

будущему учителю начальных классов для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности.

В ходе самостоятельной учебной деятельности будущих учителей начальных классов по освоению учебной дисциплины «Основы математической обработки информации» необходимо использовать учебно-профессиональные задания, связанные с решением тех или иных педагогических проблем, возникающих в реальном процессе обучения математике младших школьников. По форме эти задания самостоятельной учебной деятельности студентов представляют собой описание некоторых жизненных практических ситуаций и задач. Этот тип заданий имеет принципиальное отличие от академических задач. Академические задачи обычно специально сформулированы в контексте конкретных задач обучения, жестко определены, относительно них имеется полная информация, они, как правило, однозначны. В учебно-профессиональном задании содержится некая проблема, решение которой требует от студента использовать предметную или мультипредметную информацию, полученную в процессе освоения дисциплины «Основы математической обработки информации», учитывать, извлекать и представлять информацию в виде разного рода текстов, графиков, диаграмм, таблиц, используя при этом интеллектуальные умения различного вида. Применимость такого рода заданий в самостоятельной учебной деятельности, предполагает не просто овладение студентами некоторыми навыками работы с информационными потоками (поиск, переработка, распространение), а развитие способности с их помощью выстраивать целостный познавательный процесс в окружающей информационной среде (восприятие – мышление – применение – творчество).

Самостоятельная учебная деятельность будущих учителей начальных классов ориентированная на использование математики в целях решения учебно-профессиональных заданий, т.е. в создании математических моделей реальных ситуаций, и в создании различных алгебраических и геометрических интерпретаций теоретических фактов или понятий – это ведущая организационная форма изучения дисциплины «Основы математической обработки информации».

Рассмотрим возможные варианты учебно-профессиональных заданий, которые можно предложить студентам для самостоятельной учебной деятельности в процессе освоения дисциплины «Основы математической обработки информации».

Так при изучении темы «Элементы теории вероятности. Вероятностные методы обработки информации» интерес у будущих учителей начальных классов вызывают задания, связанные с понятием статистической информации и формами её представления. Рассмотрим пример учебно-профессионального задания по этой теме и его решение.

Задание: Данные об оценках полученных учащимися одного из классов начальной школы за контрольную работу по математике представленны в таблице 1.

Таблица 1

Оценка	2	3	4	5
Количество учащихся получивших оценку	3	10	15	5

Постройте гистограммы распределения учащихся по оценкам, которые они получили за контрольную работу по математике используя частоту, относительную частоту, а также постройте полигон частот для данной выборки.

Решение: Частота появления определенной оценки в нашей задаче – это количество учащихся получивших данную оценку за контрольную работу по математике. Чтобы найти относительную частоту нужно соответствующую частоту разделить на общее количество учащихся писавших контрольную работу и умножить на 100%. Зная это составим таблицу 2 с указанием частот и относительных частот для каждой из полученных оценок.

Таблица 2

Оценка	2	3	4	5
Частота	3	10	15	5
Относительная частота	9,1%	30,3%	45,5%	15,2%

По данным таблицы 2 построим столбчатые гистограммы распределения учащихся по оценкам, которые они получили за контрольную работу по математике используя частоту (рисунок 1) и относительную частоту (рисунок 2):

Рисунок 1

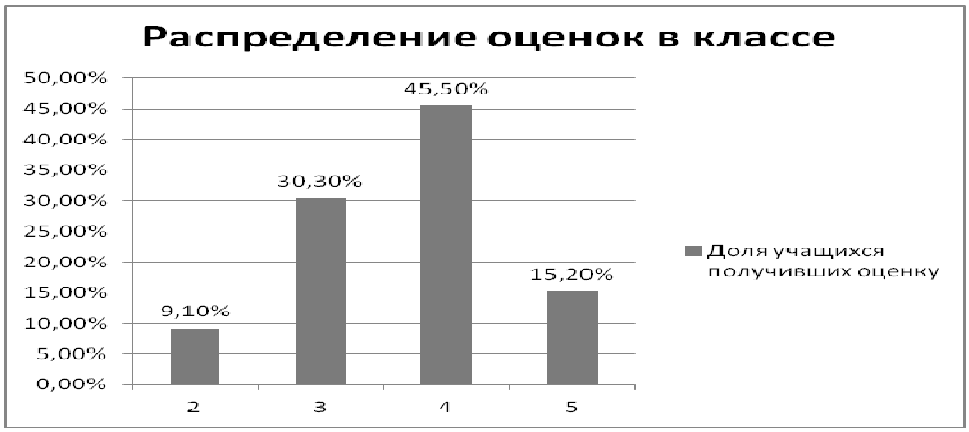

Рисунок 2

Полигон частот, используют также для наглядного представления распределения данных, полученных в результате статистического исследования.

Полигон частот для данной задачи о распределении оценок изображен на рисунке 3.

Рисунок 3

В процессе изучения темы «Обработка результатов педагогического эксперимента» студентам можно предложить следующее учебно-профессиональное задание.

Задание 1. Рассчитать результат (средний балл и доверительный интервал) итоговой контрольной работы в экспериментальном классе. Если известно, что в классе всего учится 30 человек, из них получили оценку «5» – 6 человек; оценку «4» – 10; оценку «3» – 12; оценку «2» – 2 человека.

Решение. Средний балл по итоговой контрольной работе рассчитывается как среднее арифметическое и по условию нашей задачи составляет X =3,6

$$\overline{X} = \frac{\sum X_i}{n} = \frac{5 \cdot 6 + 4 \cdot 10 + 3 \cdot 12 + 2 \cdot 2}{30} = 3{,}6$$

Средняя квадратическая ошибка выборочного среднего

$$\sigma_{CP} = \sqrt{\frac{\sum (\overline{X} - X_i)^2}{n(n-1)}} = 0{,}12$$

Задаем 95%. достоверность и по таблице коэффициента Стьюдента находим: α=2,04

Вычисляем доверительный интервал

$$\Delta X_{ДОВ} = \pm \alpha \sigma_{CP} = 2{,}04 \cdot 0{,}12 \cong 0{,}2$$

Получаем что ожидаемый результат контрольной работы

$$X = \overline{X} \pm \alpha \sigma_{CP} = (3{,}7 \pm 0{,}2) балла$$

Следовательно, результат аналогичной повторной контрольной работы в этом классе будет с 95% вероятностью лежать в этой области (от 3,5 балла до 3,9 балла).

Задание 2. Рассчитать коэффициенты вариации для двух групп изучаемых классов учащихся: контрольных и экспериментальных.

Сравнительная характеристика относительной вариации результатов некоторого экспериментального обучения представлена в виде таблицы 3.

Таблица 3

Контрольные классы			Экспериментальные классы		
оценки	количество оценок	параметры	оценки	количество оценок	параметры
5 4 3 2	18 38 42 11 Итого: 109	$\tilde{x}_1 =$ 3,6 σ1=0,88 ν1=24%	5 4 3 2	27 41 33 0 Итого: 101	$\tilde{x}_2 =$ 3,9 σ2=0,88 ν2=22%

Как видно из данной таблицы, в контрольных классах, в которых обучение осуществлялось традиционным способом σ1=0,88, $\tilde{x}_1 =$ 3,6, а в экспериментальных классах σ2=0,88, $\tilde{x}_2 =$ 3,9. Абсолютная величина вариации среднего балла одинакова в обеих группах, а величины относительной вариации различны. Сравнивая величины средних оценок и коэффициентов вариации, можно сделать вывод о том, что в контрольных классах не только более низкий уровень успеваемости, но и процесс обучения менее стабилен (ν1>ν2).

В рамках изучения вышеназванной темы можно предложить следующие задания для самоконтроля:

1. Проведите статистическую обработку результатов вашего педагогического эксперимента. Оформите данные в виде таблицы.
2. Изучите особенности проведения количественной и качественной обработки результатов педагогического эксперимента.
3. Разработайте план мероприятий по мониторингу учебных достижений младших школьников в процессе работы по педагогическому исследованию.

В некоторых темах при изучении дисциплины «Основы математической обработки информации» для самостоятельной учебной деятельности студентам предлагаются индивидуальные домашние учебно-профессиональные задания.

Приведем пример тематики индивидуальных домашних заданий по теме «Методы шкалирования»:

1. Приведите примеры различных видов измерительных шкал (номинативной, порядковой, метрической) используемых в начальной школе.
2. Предложите систему диагностических методик развития детей в начальной школе (класс по выбору).
3. Проведите диагностическое исследование по одной из методик и опишите результаты исследования.
4. Составьте тесты для будущих первоклассников (Готов ли ребенок к школе? Что ребенок знает к школе? и т. д.). Опишите виды шкал, используемые для обработки результатов тестирования.
5. Составьте тесты для родителей (выбор темы произвольный). Опишите виды шкал, используемые для обработки результатов тестирования.

Выводы. Таким образом, отметим, что изучение дисциплины «Основы математической обработки информации» в соответствии с современными требованиями к подготовке будущих учителей начальных классов должна осуществляться на основе самостоятельной учебной деятельности бакалавров, включающей решения учебно-профессиональных заданий, обеспечивающих в целом становление и развитие высокопрофессиональной личности, готовой к инновационной профессиональной деятельности в системе модернизации образования.

Литература:

1. Гусева, Е. Н. Теория вероятностей и математическая статистика [Электронный ресурс]: учебное пособие / Е. Н. Гусева. – М.: Флинта, 2011. – 220 с. – www.biblioclub.ru /book /83543/.
2. Организация самостоятельной деятельности бакалавров профиля «Начальное образование», «Начальное образование и Иностранный язык» в процессе изучения учебной дисциплины «Основы математической обработки информации»: учебно-методическое пособие/ авт-сост. М.В. Аксенова, Л.А. Гороховцева – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2017. – 80 с.

УДК 796.8

профессор Алексеев Николай Алексеевич
Белгородский юридический институт МВД России имени И. Д. Путилина (г. Белгород);
доцент Манышев Владимир Владимирович
Белгородский юридический институт МВД России имени И. Д. Путилина (г. Белгород);
кандидат педагогических наук Клименко Борис Александрович
Белгородский юридический институт МВД России имени И. Д. Путилина (г. Белгород)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, СОДЕЙСТВУЮЩИЕ ВОСПИТАНИЮ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ ДЛЯ ВЕДЕНИЯ РУКОПАШНОГО ПОЕДИНКА

Аннотация. В статье авторы на основе результатов педагогического исследования и большого фактического материала, рассматривают проблему формирования и выраженности проявлений волевых качеств у курсантов образовательных организаций МВД России при применении приемов рукопашного боя. Основной задачей исследования является определение зависимости проявления волевых качеств курсантами от индивидуальных типологических особенностей основных свойств нервной системы. В данной работе представлены результаты сравнения психофизиологических особенностей волевых качеств у курсантов и высококвалифицированных спортсменов, проанализированы и определены факторы, способствующие воспитанию волевых качеств. С учетом полученных результатов в группах исследуемого контингента, даны практические рекомендации по совершенствованию волевой подготовки курсантов, которая лежит в основе прогнозирования ранней специализации по видам профессиональной деятельности в практических подразделениях.

Ключевые слова: воля**,** волевые качества, волевые усилия, рукопашный бой, боевые приемы борьбы, психологическая подготовка, эмоции, мотив, типологические способности.

Annotation. In the article, the authors on the basis of the results of a pedagogical research and big actual material consider a problem of formation and expressiveness of proving strong-willed qualities at the cadets of the educational organizations of the MIA of Russia in using physical force and fighting methods (a hand-to-hand fight). The main objective of the research is determination of the dependence of proving strong-willed qualities by the cadets on specific typological features of the main characteristics of their nervous system. Taking into account the received results in the groups of the researching contingent, the authors give practical recommendations about improvement of strong-willed training of the cadets, which is the cornerstone of forecasting an early specialization in the types of professional activity in practical divisions.

Keywords: will, strong-willed qualities, strong-willed efforts, hand-to-hand fight, fighting methods, psychological training, emotions, motive, typological abilities.

Введение. Согласно законодательству Российской Федерации, курсанты образовательных организаций МВД России являются действующими сотрудниками органов внутренних дел. На них возлагаются те же обязанности, что и на всех сотрудников.

Рукопашный бой в органах внутренних дел представляет собой вид оперативно-служебной деятельности сотрудников полиции при ограничении свободы передвижения правонарушителя с применением физической силы, боевых приемов борьбы и специальных средств. Специфика рукопашного боя заключается, в том, что в условиях высокого стресса, сотруднику полиции необходимо владеть такими методами силового задержания правонарушителя и приемами рукопашного боя, которые будут надежны, эффективны и правомерны в конкретной ситуации оперативно-служебной деятельности. Целями учебно-тренировочных занятий с курсантами по единоборствам являются формирование навыков самозащиты, обезвреживания и задержания лиц, нарушающих общественный порядок и личную безопасность граждан, воспитание смелости, решительности, инициативы и находчивости. В системе физической подготовки сотрудников полиции, этот раздел называется «Боевые приемы борьбы».

Изложение основного материала статьи. Анализ литературных источников, нормативно-правовых актов показал, что в теории физической подготовки разделу боевые приемы борьбы нет определения, следовательно, исходя из того, что содержательный компонент этих двух понятий одинаковый, мы считаем, что под боевыми приемами борьбы следует понимать приемы рукопашного боя, которые применяют сотрудники, при задержании правонарушителей вступив с ними в рукопашную схватку [1].

Целью исследования было выявление особенностей зависимости проявления волевых качеств у курсантов экспериментальной группы от типологических особенностей основных свойств нервной системы, в сравнении с контрольной группой, охарактеризованной также по типологическим особенностям. Контрольная группа высококвалифицированные спортсмены единоборцы из числа курсантов. В качестве гипотезы предложенного исследования являлось изучение индивидуальных, волевых и личностных особенностей курсантов Белгородского юридического института МВД России имени И. Д. Путилина.

Особое внимание авторами в методологии исследования уделено проблеме:

1. Определения степени выраженности проявления волевых качеств у курсантов и высококвалифицированных спортсменов единоборцев;
2. Выявление предрасположенности характеров испытуемых к ведению рукопашного поединка в процессе оперативно-служебной деятельности или не предрасположенности;
3. Сравнение их психофизиологических особенностей волевых качеств у этой категории обучающихся;
4. Определение факторов содействующих воспитанию волевых качеств.

Главной целью образовательного процесса в учебных заведениях МВД России является формирование необходимой профессиональной готовности выпускников к практической работе в территориальных органах МВД России. Понятие «готовность» выпускников учебных заведений МВД России имеет интегративный характер, оно реализуется в ходе оперативно-служебной деятельности и определяется их отдельными составляющими выраженными в специальной, физической, морально-волевой и психологической подготовленности.

Анализ особенностей профессиональной деятельности практических сотрудников органов внутренних дел свидетельствует о высоких требованиях, предъявляемых к физической и психологической готовности выпускников образовательных организаций МВД России. В центре внимания профессионально-прикладной подготовки курсантов должны находиться проблемы формирования профессиональных качеств, прочности полученных знаний, умений и навыков, надежности применения их в профессиональной деятельности.

Физическая подготовка является составной частью профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел. Целью физической подготовки является формирование физической и психологической готовности сотрудников к успешному выполнению оперативно-служебных задач, умелому применению физической силы, боевых приемов борьбы и специальных средств при пресечении противоправных действий, а также обеспечение их высокой работоспособности в процессе служебной деятельности. В образовательных организациях МВД России это плановый учебно-тренировочный процесс. Он включает в себя общефизические упражнения на силу, быстроту, выносливость, ловкость и служебно-прикладные упражнения, боевые приемы борьбы, преодоление полос препятствий, технико-тактические двигательные действия в различных ситуациях. Физическая подготовка является мощным фактором воспитания морально-волевых качеств, психической устойчивости к стрессу, нормативной агрессивности, уверенности в своих силах.

Для успеха в спорте необходима не только отличная физическая, технико-тактическая, но и психологическая подготовка спортсмена. Значительно легче подготовить спортсмена до определенного уровня физической и технической готовности, чем психологической. Обладая психологической устойчивостью спортсмен способен показать высокие результаты в спорте. Достижение высокого уровня морально-волевой и психологической подготовленности спортсмена предполагает комплексное проявление самых различных качеств. Недостаточное развитие даже одного из них часто является причиной проигрыша в поединке высококвалифицированных спортсменов.

Рассматривая актуальность проблемы воспитания волевых качеств у курсантов, мы не должны забывать о человеческом факторе. По нашему мнению, все проблемы, порождаемые человеческим фактором, заложены в недостаточной, а иногда очень слабой профессиональной его подготовленности. Основной задачей преподавателей является подготовка курсантов, чтобы их, профессиональная компетентность и психологическая готовность придавала им уверенности в своих действиях, и они чувствовали свое превосходство над преступниками. Поэтому психическая подготовка воспитание морально-волевых качеств должно занимать приоритетное направление в профессиональной подготовке курсантов образовательных организаций МВД России на всех ступенях их совершенствования.

Волевая сфера человека характеризуется с помощью понятий «воля», «волевые качества», «волевое усилие», «волевая регуляция». Доктор психологических наук, профессор Рудик П.А. дал определение понятию воля «как сознательное регулирование психической деятельности человеком обеспечивающей преодоление трудностей при достижении цели» [2].

Волевые действия - высшее проявление активности личности. Проявление воли в конкретной ситуации определяется как волевое усилие (волевой акт). С помощью волевых усилий регулируется физическое и психическое напряжение человека в ситуациях достижения цели, борьбы с трудностями и т.п. Важно подчеркнуть, что волевые усилия необходимы только тогда, когда препятствие отражается в сознании как трудность, которую надо преодолеть. Спортивные единоборства предъявляют высокие требования к волевой подготовке спортсмена. Для них характерны высокая психологическая напряженность, динамизм, скоротечность выполнения двигательных действий, зависимость результата от подготовки соперника.

В последние годы особенно в зарубежной психологии, все чаще стали отвергать понятие «воля», его подменяют понятием «мотив», под которым понимают сильное желание человека, при котором не требуется никакого дополнительного психологического механизма. Однако волю невозможно подменить мотивом, сознанием или эмоциями.

Воля – это способность человека осуществлять усилие. Под ними понимают сознательное и осознанно совершаемое внутренне усилие (усилие над собой), являющееся толчком (импульсом) к выбору цели, к концентрации внимания на объекте, к исполнению принятого решения, к началу и остановке двигательных действий. Волевое усилие проявляется в особом мышечном напряжении, которое при отсутствии значительных затруднений может и не осознаваться (в процессе жизни этот механизм функционирует на уровне мышечной памяти). Каковы физиологические механизмы возникновения волевого усилия, каким путем человек регулирует его интенсивность, пока до конца не изучены. Известно только, что сила мотива и эмоции влияют на величину и длительность волевых усилий. Волевые усилия – это резервный энергетический и высший регуляторный фактор в оперативно-служебной деятельности и в спорте в частности.

Признаками воли являются: мотивы, осознание цели, действие, преодоление трудностей, достижение цели, которые проявляются в ситуациях, повышенной опасности для жизни и здоровья граждан и самого сотрудника полиции.

Волевые качества являются свойством личности, и их проявление зависит от индивидуальных особенностей человека темперамента, возраста, профессиональной направленности, уровня подготовленности. Механизмы возникновения волевых усилий спортсменов и их функции связаны с осознанием необходимости успешного выполнения соревновательной деятельности с активизацией их сознания, применением различных приемов самоубеждения и самовнушения. Всё это способствует мобилизации на выполнение двигательных действий, направленных на преодоление трудностей и достижение поставленной цели.

Значение волевых качеств, как в спорте, так и в повседневной оперативно-служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел является важнейшей составляющей общей профессиональной готовности.

Педагогическое исследование проводилось в экспериментальной группе курсантов и спортсменов имеющих спортивные звания и разряды по единоборствам на основе экспериментальных данных, базирующихся на типологических особенностях нервной системы.

В ходе проведения исследования ставилась задача определения степени выраженности волевых качеств и их влияние на способность ведения рукопашного поединка, а также выявление предрасположенности характеров испытуемых к ведению единоборств или их не предрасположенность. Типологические

особенности проявления основных свойств нервной системы, оказывают комплексное влияние на те или иные психологические проявления.

Группа спортсменов высокой квалификации примерно пополам разделилась по стилям ведения поединков, и в соответствии с этим мы можем охарактеризовать каждую группу. Наиболее характерна сила нервной системы - слабая для контратакующего стиля (71,3%) - это естественно предполагает великолепную чувствительность в отношении к спарринг – партнеру, средняя сила нервной системы для этого стиля менее характерна и поэтому составила всего (28,7%). Атакующий стиль предполагает в основном прямолинейность ведения боя, (напористость), что является характерным для большой силы нервной системы по возбуждению и составила (43,4%), хотя слабая нервная система составила (56,6). С помощью кинематометрической методики Ильина удалось установить, что у большинства спортсменов-единоборцев преобладает в атакующем стиле торможение (66,7%), уравновешенность (33,3%), а у спортсменов контратакующего стиля преобладает уравновешенность (55,2), торможение (29,4%), возбуждение (15,4%). У большинства спортсменов, преобладает уравновешенность по «внутреннему» балансу «атака» - (65,4%), возбуждение – остальные (34,6%), «контратака» - (45,1%), торможение (42,9%), возбуждение- (12,0%.

У большинства спортсменов обнаруживается подвижность процессов возбуждения (61,5%), инертность – соответственно (38,5%), у курсантов (75%) - подвижность, инертность - (25%).

Имея преимущество в скорости напряжения мышц (при наличии подвижности возбуждения), хотя это преимущество не весьма значительное, курсанты в группе обследованных могут отставать от спортсменов в скорости расслабления (при наличии инертности торможения). Подвижность торможения у высококвалифицированных спортсменов составила (92,3%), инертность торможения (7,7%) подвижность торможения у экспериментальной группы курсантов составила (45,8%), инертность (54,2%).

Особое место в образовательном процессе по дисциплине физическая подготовка должно быть отведено практическим действиям по применению физической силы и боевых приёмов борьбы.

Выводы. Полученные результаты исследования подтверждают необходимость направлять учебно-тренировочный процесс курсантов вузов МВД России не только на выполнение технико-тактические двигательные действия, но и на морально-волевую и психологическую подготовку.

По нашему мнению, содержание учебного занятия должно в первую очередь иметь служебно-прикладную направленность. Курсантов готовить к комплексному проявлению различных качеств и навыков при ведении рукопашного боя.

Сравнив результаты тестирования экспериментальной группы курсантов и высококвалифицированных спортсменов, мы видим явное преобладание у спортсменов силы нервной системы. Хотя, согласно индивидуальным данным обследования - 45% курсантов имеют хорошие показатели по силе и степени силы нервной системы, что дает возможность отнести их к группе предрасположенной к ведению рукопашного поединка в сложных условиях. Другая же группа, имеющая слабо выраженную силу нервных процессов, будет отнесена к категории не предрасположенных к ведению рукопашного поединка. У курсантов (практически 70% состава группы) ярко выражены индивидуальные качества, типологические особенности, что дает возможность активно работать над усвоением основного программного материала по разделу: «Боевые приемы борьбы», а также индивидуальных целевых спаррингах.

При проведении занятий профессорско-преподавательскому составу необходимо индивидуализировать практические задания с учетом темперамента обучающихся, а также типологических особенностей проявления основных свойств их нервной системы.

Полученные данные, позволяют осуществлять раннюю специализацию курсантов, склонных к ведению единоборств и проводить более углубленную их подготовку.

Морально-волевое воспитание курсантов целесообразно проводить комплексно по дисциплинам физической, огневой и тактико-специальной подготовки различными методами (убеждения, упражнения, соревновательным с поэтапным увеличением физической нагрузки усложнением техники выполнения двигательных действий и постепенно повышающимися трудностями), которые в конечном счете обеспечивают формирование у курсантов морально-волевых качеств.

Литература:

1. Торопов В.А., Ушенин А.И., Хыбыртов Р.Б. Рукопашный бой или боевые приемы борьбы в теории и практике физической подготовки сотрудников органов внутренних дел. Санкт-Петербургский университет МВД России. 2014.
2. Пуни А. Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте. Л.1977; Ильин Е. П. Психология воли. Спб.: Питер, 2011.
3. Ильин Е.П. Психологические особенности учебной и спортивной деятельности. - Л. 1984.
4. Макаров Н.А, Антонов В.Г. Психологическая самоподготовка к рукопашному бою. – Минск. 1994.
5. Ловягина А.Е, Ильина Н.Л, Волков Д.Н. Психология физической культуры и спорта. М. 2016.

Педагогика

УДК: 378.183

кандидат педагогических наук, доцент Алешина Светлана Александровна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОПОРОЙ НА РЕГИОНАЛЬНЫЕ ИСТОЧНИКИ

Аннотация. В статье представлен анализ основных тенденций развития исторического знания Оренбургского региона с опорой на первоисточники. Доказывается, только опираясь на действительно исторические знания можно выработать собственное понимание настоящего и будущего.

Ключевые слова: историко-педагогическая компетентность, источники региональной тематики, источники краеведческого характера.

Annotation. The article presents the analysis of the main trends in the development of the historical knowledge of the Orenburg region based on primary sources. Proved only by relying on a truly historical knowledge it is possible to develop your own understanding of the present and the future.

Keywords: historical-and-pedagogical competence, sources of regional issues, sources of local history.

Введение. Историко-педагогическая компетентность безусловно является компонентом профессионализма того педагога, в котором нуждается современная школа, а значит и наше государство.

Профессорско-педагогическое сообщество Оренбургского педагогического университета имеет большой опыт преподавания учебных дисциплин с позиции историзма. Классическое историко-педагогическое знание всегда предлагало обращение к первоисточникам.

Но в период реформ, обрушившихся на Отечественную систему образования, под видом «инноваций» стало модным призывать к игнорированию всего того, что было достигнуто советской школой. Приверженность к историзму зачастую трактовалась как тенденция к консерватизму.

Вскоре это перемещение из крайности в крайность показали свои результаты: студенчество 2000-х гг зарекомендовало себя наличием резкого негативного перелома в сфере историко-культурной компетенции, Что позволило оценить ситуацию как тихую гуманитарную катастрофу [5].

Изложение основного материала статьи. Преодолеть создавшуюся ситуацию мы посчитали возможным путем привлечения в учебный процесс документов, источников региональной тематики. Посыл замечательного учёного XIX в. Т.Н. Грановского продолжает быть актуальным: человек, непонимающий того, что он живет во временном потоке, является частью его, - неполноценен. Т.Н. Грановский призывал понимать историю, размышляя над фактами, анализируя и сопоставляя их, «ведать и понимать» историю, приближаться через источник к изучаемому событию, создавая особый эмоциональный фон [10].

Источник же краеведческого характера, оперируя словами К.Д. Ушинского, помогает «возгореться искрами любви к отечеству» [22].

Известный дореволюционный отечественный педагог Н.Х. Весель настаивал на том, что ребенка нужно с «младых ногтей» окунать в факты российской истории, путем введения в учебный курс специальной дисциплины – «отчизноведения». По словам Николая Христиановича, местный компонент, введенный в учебный курс, делает последний фундаментальным. «Отчизноведение» стоит расценивать как базовое. Сведения по местной истории, географии, естествознанию способствуют получению на выходе достаточно подготовленных выпускников.

Таким образом, достигается главная цель общеобразовательного училища [9].

Современник Н.Х. Весселя, Василий Иванович Водовозов, не только проявлял солидарность во взгляде на необходимость "Отчизноведения", но и делал многое для того, чтобы осуществить задуманное на практике. Участие в работе педагогических съездов и курсов в пореформенный период позволило В.И. Водовозову, будучи с подобной миссией в Оренбурге (1874 г), поднять проблему повышения квалификации «отчизноведов» [17] . Из Оренбурга он писал жене о том, как после практических занятий с учителями, находилось время и для публичных лекций, демонстраций опытов с использованием местных условий.

Не без гордости за успешно начатое дело В.И. Водовозов упоминал о том, что он «... ввел занятия арифметикой, звуковой метод, [...] отчизноведение и экскурсии» [19].

Однако в дореволюционный период включение историко-педагогического компонента, да еще и с региональной направленностью в учебный процесс если и наблюдалось, то исключительно как личная инициатива того, либо другого педагога.

В этом плане не до конца исследованы жизнь и научное наследие В.Я. Струминского - автора фундаментальных трудов по истории образования и педагогической мысли, деятельность которого непосредственно связана с развитием педагогического образования в Оренбургском крае.

В 1915г В.Я. Струминский преподавал педагогические дисциплины в Оренбургском учительском институте [18]. Вслед за современным исследователем А.М. Аллагуловым отметим, что Василий Яковлевич принадлежал к когорте тех деятелей отечественной педагогики, которые постоянно, систематически рефлексировали образовательную политику, как отечественную, так и зарубежную [3, 4].

Подтверждением этому служит увидавшая свет только в первые годы советской власти хрестоматия, в которой содержались выдержки из работы педагогических деятелей, трудившихся над созданием абсолютно новой школы для государства рабочих и крестьян [20]. Этот факт тем более примечателен в силу того, что с 1919 по 1926 г В.Я. Струминский занимал должность ректора, продолжал преподавать педагогические дисциплины в Оренбургском институте народного образования.

Возвращаясь к дореволюционному периоду еще раз подчеркнем, что необходимость в историко-педагогическом компоненте осознавалась большинством педагогов. Приведем выдержку из выступления одного из участников первого Всероссийского съезда представителей обществ вспомоществования лицам учительского звания, проходившего в Москве на рождественских каникулах в 1902/1903 гг (на съезде были представители из Оренбурга).

Делегат общества взаимного вспомоществования при С. Петербургском учительском институте И.М. Губкин, поднимая проблемы общеобразовательный и педагогической подготовки народного учителя, отметил крайнюю обеспокоенность тем, как поставлено преподавание педагогики в учительских семинариях и институтах: «Программа по педагогике в учительском институте предписывает проходить этот предмет элементарно, сближая теоретический курс с учебно-воспитательной практикой. Вследствие чего, целью этого курса становится «сообщение оснований и правил учебно-воспитательного дела в применении к городским училищам и некоторых сведений из истории педагогики»...

Особенная невнимательность к теоретическим вопросам воспитания и обучения сказались в подготовке курса по истории педагогики, который сводится» к «на некоторые сведения», иногда на полное его устранение из курсов учительских институтов [...]» [13].

И.М. Губкин усмотрел противоречия: при заявленной необязательности курса истории педагогики. Та же инструкция гласила: имена многих наставников юношества упоминаются в различных педагогических статьях и сочинениях. Следовательно, будущий учитель должен быть «ознакомлен с их действительным значением, для того, чтобы потом не увлекаться бессознательно их авторитетными именами, не быть введенным в заблуждение относительно их настоящего достоинства». Докладчик считал, что выявленная противоречивость есть последствия боязни власть имущих допустить " отвлечение мечтания" будущих учителей [11].

Региональный компонент мог быть обеспечен либо энтузиастами, совмещающими педагогическую практику с участием в работе тех же ученых архивных комиссий, либо путем наработки в ходе экскурсионной деятельности. Относительно последней отметим, что" экскурсии учащих" рассматривались, в том числе и как продолжение накопления интеллектуального багажа.

В состав Оренбургской ученой научной комиссии входили представители местной интеллигенции: преподаватели учебных заведений, военные, и гражданские чиновники, краеведы-любители.

На уже рассматриваемом нами съезде был поставлен вопрос об организации в городах кружков, которые теоретически разрабатывали бы план осмотра данной местности и «оказывали бы экскурсантам другого рода практические содействия» [21].

О том, что экскурсии, и довольно отдаленные, практиковались в Оренбургских учебных заведениях, связанных с подготовкой учительских кадров, говорят сведения о том, что Председатель Педагогического Совета Оренбургской частной гимназии К.С. Доброловский неоднократно инициировал экскурсии для учениц старших классов Оренбургских женских гимназий. Так, в летний период 1908 г девушки, среди которых было немало будущих учительниц, посетили Ташкент, Самарканд, Красноводск, Каспийское море, Баку, Тифлис, Черное море до Севастополя, Киев, Варшаву, Москву. Судя по отчету, экскурсантам многое почерпнули для «отчизноведения», в том числе познакомились с постановкой обучения и воспитания у инородцев и иноверцев [23].

В советский период историко-педагогическая компетентность предусматривалась всем ходом обучения в профессиональных образовательных учреждениях педагогического профиля. Однако исторические источники, вводились в ту же дисциплину «Истории педагогики» отбирались в соответствии с концепцией, основанной на марксистско-ленинской методологии.

Региональный компонент также зависел от курса партии и государства. В 1920-е гг краеведение было на подъеме; в 1922 г в стране насчитывалось 637 краеведческих организаций, 1925г-1057, в 1930-м г-2500. На III Всероссийской конференции по краеведению (Москва, декабрь 1927 г.) в докладе одного из лидеров краеведения Н.Ф. Петрова прозвучало следующее: «Я должен прямо сказать, что никогда не соглашусь, что краеведение, в части научных исследований, может завестись к одному только моменту изучения условий труда или к изучению естественных богатств [...].

Для меня краеведение тем и ценно, что оно объединяет в себе на данной территории исследование, как в отношении природы, так и по отношению к самому человеку» [8].

Про педвузы и педтехникумы на этой конференции было заявлено особо. Выявлены недостатки: «... преподавание краеведения, как предмета, не имеет целевой установки, изучается без точного объема, содержания и выявления методов работы.

Тем не менее, целевые установки краеведения в педвузах и педтехникумах должны сводиться:

- к подготовке педагога, способного работать на краеведческой основе по программе ГУСа;
- к выпуску из Педвузов и Техникумов лиц общественников, организаторов краеведения в регионе;
- выработке из числа студентов ВУЗов и техникумов лиц, владеющих методами краеведческой работы и умеющих вести пропаганду по охране природы и памятников культуры.

Учащимся педтехникумов и педвузов должны быть сообщены сведения о комплексном познании края, причём всё это должно быть проведено на конкретном и фактическом материале [16].

Автор обзора приводит слова Н.К. Крупской: «сейчас, когда вся страна охвачена жаждой строительства, когда массы активно вовлечены в наш бешеный темп работы, значение краеведения в разрешении общегосударственных задач чрезвычайно усиливается. Это относится к развитию производительных сил страны, к росту культурности,.. к повышению научно-производственной и общественной работы» [16, С. 55].

Всё сказанное вело за собой необходимость серьёзного внимания на постановку краеведения в Оренбургской губернии.

Трагично развернулась ситуация в последующей период (т.н. «дело краеведов» 1933-1934 гг). Краеведческая деятельность на долгие годы переместилась в краеведческие музеи, школьные кружки, хотя учеными Оренбургского педагогического института был подготовлен ряд учебных пособий по краеведению [15].

В настоящее время вновь актуализировались идеи тех прославленных педагогов прошлого, которые высоко ставили значение опоры на источники в процессе преподавания педагогических дисциплин. Они получили новое звучание в современных условиях. Не забыто и краеведение, которое заняло значимое место в гуманитарном образовании, ориентированное на освоение знаний, приобщение к гуманным ценностям в системе «человек-край-общество» [12].

Эти принципы положены в основу современных историко-педагогических исследований, выполненных учеными Оренбургского государственного педагогического университета [6, 7]. Вслед за авторитетным современным исследователем, доктором педагогических наук, заведующим центром истории педагогики и образования ФГБНУ Институт стратегии развития образования РАО "М.В. Богуславским, мы считаем, что обращение к историко-педагогической проблематике не только актуализирует потенциал историко-педагогического знания, но идёт в русле государственного заказа, поскольку:

- именно так создаётся многомерная модель органичного процесса преемственности развития отечественной педагогики и образования;
- происходит закономерная актуализация всей ретроспективной национально-патриотической проблематики, идейно-теоретического и научного потенциала советской педагогики;
- происходит повышение действенности влияния историко-педагогического знания на образовательную политику [1, 2].

Нам близко высказывание Омского исследователя Н.С. Макаровой, которая уверена в том, что ретроспективные педагогические системы, теории, концепции нуждаются в переосмыслении в свете новых реалий. Одновременно новое научное знание должно быть рассмотрено сквозь призму историзма.

Выводы. Таким образом, экстраполяция исторического опыта на современную практику образования невозможна без фундаментальных знаний по истории педагогики, недостаточная историко-педагогическая компетентность как педагогов-практиков а, так и управленцев делает вероятным повторение ошибок прошлого, а в лучшем случае топтание на месте. Для высшей школы проблема актуализируется изучением того, как развивается педагогическая мысль [14].

Формированию историко-педагогический компетентности студентов Оренбургского педагогического университета способствует обращение к масштабному интернет проекту - научно-образовательному сайту «Источник истории Оренбургского края в опубликованных дореволюционных источниках».

Данный проект был осуществлён кафедрой истории России в ОГПУ при поддержке Российского гуманитарного фонда. Дореволюционные источники, введенные в научный оборот, помогают осмыслить то, как происходило обучение окраинного региона в имперское пространство под воздействием становления и развития системы образования. Не менее интересны документы, проливающие свет на процесс аккультурации «инордцев» (казахов, башкир, чувашей и др.) посредством системы «инородческого» образования.

Безусловно, ценны те архивные документы, которые показывают инициативы местной администрации, включая губернаторов, генерал-губернаторов, в указанных процессах.

Таким образом, мы стремимся разбудить и поддержать стремление студентов опираться на реальные факты при погружении в историко-педагогические проблемы, особенно если речь идет о родном крае. Только так можно подготовить не только высокопрофессионального специалиста, компетентного педагога, но и гражданина Российского государства, помочь ему, опираясь на действительно исторические знания выработать собственное понимание настоящего и будущего.

Литература:

1. Алешина С.А. Традиции педагогического профессионального образования (на примере Оренбургской губернии) / Оренбург, 2016, 188 с.

2. Алешина С.А. Исследование системы педагогического профессионального образования учителя Оренбуржья (с. XVIII – н. XX в.) / уч.-мет. пособие / Оренбург, 2014, с. 172.

3. Аллагулов А.Н. Жизнь и научное наследие В.Я. Струминского / Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества: Монография / под ред. Г.Б. Корнетова. М., АСОУ, 2016 С. 229.

4. Аллагулов А.М. Формирование образовательной политики России во второй половине 19 веке: монографии. Оренбург: Пресса, 2010.

5. Андреев А.Л. Российское образование: социально-исторический контекст. М: Наука, 2008. с. 311-312.

6. Болодурин В.С. История образования в Оренбуржье: учеб пособие для студ. и слушателей образов. учр. Оренбург: изд-во ОГПУ, 2000.

7. Болодурин В.С. Образование в Оренбуржье. Оренбург: изд-во ОГПУ, 2008

8. Большаков А.М. Краеведческое изучение деревни А,М.: Работник просвещения, 1930. С. 14.

9. Вессель Н.Х. Очерки об обязательном образовании в системе народного образования в России / сост. В.Я. Струминский. М.:Уч.пед, 1958. С. 127-135 (318 с.).

10. Грановский Т.Н. // Русская школа. 1913. С. 11.

11. Губкин И.М. Общеобразовательная и педагогическая подготовка народного учителя // Труды 1-го Всероссийского съезда представителей обществ вспомоществования лицам учительского звания / сост. и ред. В.М. Евтеев. М. Книгоизд-во «Беседа», 1907. Т. 2. С. 1125-1128.

12. История родного края : учеб. Пособие для учащихся 8-10-х кл. сред. шк / Н.Л. Моргунова, С.А. Попов, Ю.С. Зобов и др. Челябинск: Юж- Урал. изд-во, 1988.

13. Лобанов В.В Историзм в педагогических дисциплинах высшей школы // Высшее образование в России 2013 №7.

14. Макарова Н.С. Историко-педагогическая экспедиция -методологический ориентир исследований в области дидактики высшей школы // Человек и образование, 2012. №2(31) с. 196 (194-197).

15. По родному краю.: сборник краеведческих очерков. 2-е изд, испр. Чкалов: Чкалов, Изд-во 1956 и др.

16. Потоцкий С. Итоги третей Всероссийской Конференции по краеведению и организации школьно-краеведческой работы // Вестник просвещенца. Оренбург, 1928. № 1 с. 54-55.

17. РГИА. Ф 783 Оп.170. Д. 759. Л. 107.

18. РГИА Ф.1349. Оп 2. Д 486, л.94, 94оп.

19. Семевеский В.И. Водовозов В.И. / СПБ, 1887. С. 106.

20. Струминский В.Я. Хрестоматия по основным вопросам теории и практики трудовой школы: принципы и методы работы. Л., 1924.

21. Труды 1-го Всероссийского съезда представителей общества… с. 1082.

22. Ушинский К.Д. собр. соч.: Т.6.М.: АПН СССР, 1949. с. 253.

23. Экскурсия воспитанниц Оренбургских женских гимназий 1908 год // Учительский вестник. Оренбург, № 56

УДК 371.13

кандидат педагогических наук, доцент Андреенко Татьяна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград),
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Волгоградская государственная академия физической культуры (г. Волгоград);
кандидат педагогических наук, доцент Головинова Ирина Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград);
ассистент Нестерова Марина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград)

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. В статье приведено экспериментальное изучение особенностей карьерных ориентаций будущих педагогов психологов и учителей физической культуры.

Ключевые слова: студенты, физическая культура, педагог-психолог, карьерные ориентации, учитель.

Annotation. The article presents an experimental study of the features of career orientations of future teachers of psychologists and teachers of physical culture.

Keywords: students, physical education, teacher-psychologist, career orientations, teacher.

Введение. В современных социально - экономических условиях человек имеет большой спектр возможностей для реализации своих способностей, удовлетворения профессиональных потребностей. Именно поэтому особую актуальность все больше приобретают психологические исследования в области карьерных ориентаций.

Существует ряд психологических исследований, посвященных изучению проблемы карьерных ориентаций. В том числе: возможности управления карьерой персонала в организации, становление и развитие личности в ходе карьерного продвижения [4], мотивация карьеры [2].

Отечественный психолог Е.А. Могилевкин [3], исследуя вопросы карьерного роста, отмечал, что одним из важных периодов развития карьерных ориентаций является период обучения в высшем учебном заведении, когда происходит активный процесс постановки карьерных целей и разработки планов, определяющих успешность карьерно-профессионального развития в целом. Именно для этапа поздней юности характерно приобретение конкретных представлений, связанных с профессиональным и личностным будущим, с требованиями, предъявляемыми конкретной профессией.

В работах отечественных исследователей [7, 9] нашли свое отражение особенности развития карьерных ориентаций молодежи как ведущего фактора успешной профессиональной карьеры: «Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения» [6]; «Динамика карьерных ориентаций личности руководителя» [5]; «Прогнозирование успешности карьеры, разработка программ выбора карьеры» [8]; «Социально-психологические характеристики карьерных ориентаций студентов, обучающихся по направлению «менеджмент»» [1] и др.

Однако проблема особенностей карьерных ориентаций в студенческом возрасте по сей день является малоизученной областью. Актуальность данной проблемы заключается в том, что на указанном жизненном этапе происходит первоначальное формирование карьерных целей, планов личного профессионального развития в рамках определенного вида деятельности. От адекватности карьерной ориентации избранному виду профессиональной деятельности зависит то, насколько успешной станет реализация задуманных карьерных планов.

Цель статьи. Выявить особенности карьерных ориентаций будущих педагогов-психологов и учителей физической культуры.

Изложение основного материала статьи. Для достижения цели была составлена программа исследования, которая включает следующие этапы: подготовительный этап, на котором были поставлены цель, задачи, гипотеза исследования, осуществлен подбор и апробация методик, была определена база исследования, факультеты, группы и количество испытуемых; диагностический этап, включающий констатирующий эксперимент, количественную обработку полученных результатов с применением некоторых математических критериев; этап анализа полученных результатов, направленный на выявление специфики карьерных ориентаций будущих педагогов-психологов и учителей физической культуры и их взаимосвязи с личностными факторами, а так же динамики карьерных ориентаций в группах педагогов-психологов на разных этапах их учебно-профессиональной деятельности; разработка и апробация программы внедрения результатов констатирующего эксперимента.

Для реализации диагностического этапа в соответствии с целью и задачами нашего исследования нами были подобраны 2 группы методик: для изучения карьерных ориентаций – опросник Э.Х. Шейна «Якоря карьеры» в модификации В.А Чикер; для изучения личностных факторов - опросник «ССП-98» В.И. Моросановой и анкета «Определение направленности личности» Б. Басса.

Диагностические исследования проводились нами в период январь-февраль 2017-2018 учебного года на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградской государственной академии физической культуры».

Нами были составлены следующие выборки: выборка будущих учителей физической культуры, состоящая из 15-ти представителей 4 курса различных спортивных направлений подготовки (легкая атлетика, гандбол, бокс, танцы, футбол, тяжелая атлетика, волейбол). Такая разрозненность выборки основана на более широком и разнообразном спектре подготовки направления «Физическая культура», что позволяет получить более широкие, всеобъемлющие данные, которые в наиболее полной мере будут отражать действительные карьерные ориентации будущих учителей физической культуры и их взаимосвязь с личностными факторами; выборка будущих педагогов-психологов так же составила 15 испытуемых, обучающихся на 4 курсе, однако, к

сожалению, направление «Психолого-педагогическое образование» не обладает таким разнообразием поднаправлений, поэтому для получения более полной картины карьерных ориентаций будущих педагогов-психологов и их взаимосвязи с личностными факторами нами было принято решение набрать дополнительную выборку будущих педагогов-психологов, состоящую из 14 человек, обучающихся на 3 курсе направления «Психолого-педагогическое образование». Мы считаем, что дополнительная выборка поможет нам лучше изучить особенности карьерных ориентаций будущих педагогов-психологов и провести в дальнейшем более качественный сравнительный анализ с выборкой будущих учителей физической культуры.

Проведение диагностического исследования было позитивно воспринято и вызвало заинтересованность у опрашиваемых. Они не стеснялись задавать вопросы, если возникали затруднения и активно интересовались получением своих результатов, что вероятно должно было их стимулировать к наиболее честным ответам.

Процедура проведения диагностического исследование происходило в несколько этапов: сообщение инструкции проводимого опросника; ответы испытуемых на вопросы опросников; обработка полученных количественных показателей.

В результате проведения диагностического этапа нами были получены данные по всем трем выборкам о карьерных ориентациях, саморегуляции поведения и направленностях личности испытуемых.

Результаты применения методик на выборке 4 курса будущих педагогов-психологов показали, что преобладающей карьерной ориентацией является «стабильность места работы», которая в выборке 3 курса будущих педагогов-психологов заняла второе место, а наименее встречаемой является ориентация на «стабильность места жительства», которая была отнесена младшей выборкой на седьмое место с показателем. Заметим, что «интеграция стилей жизни», которая преобладает у выборки младшего курса здесь находится на втором месте, однако с количественным показателем большим, чем у младшей выборки. «Профессиональная компетентность», отнесенная выборкой 3 курса на последнее место, в выборке 4 курса занимает третье ранговое место. А такая профессионально важная ориентация как «служение» у выборки 4 курса находится на втором ранговом месте, в то время как младшая выборка отнесла данную карьерную ориентацию на пятое место.

Общий уровень саморегуляции поведения в среднем по выборке 4 курса находится на высоком уровне и является порядком выше среднего уровня выборки 3 курса. Высокое значение имеет шкала «оценивание результатов», так же приближенными к своим высоким значениям являются шкалы «гибкость» и «планирование». Последняя, являясь также приближенной к высокому значению в выборке 3 курса, в выборке 4 курса имеет больший количественный показатель. Наиболее низкий показатель имеет шкала «моделирование», который, несмотря на это все-таки имеет больший количественный показатель, чем у выборки 3 курса будущих педагогов-психологов.

Преобладающей направленностью личности является деловая, а менее избираемая личная направленность. В выборке 3 курса деловая направленность заняла второе место, а личная является ведущей.

Как мы видим, в зависимости от возраста выборки существуют различия не только в количественных показателях карьерных ориентаций и личностных факторов, но и в их структуре.

Таким образом, из приведенных результатов видно, что студенты 4 курса будущих педагогов психологов являются в большей степени ориентированными на работу с людьми, служение человечеству, помощь людям, желание сделать мир лучше; более заинтересованы в стабильной работе в организации с хорошей репутацией, которая будет выглядеть наиболее надежной в своей отрасли. Чем старше студенты, тем в большей степени они готовы сменить свою комфортную обстановку на новую, если это пойдет на пользу карьерному росту и, если этого потребует работодатель. С большим учебно-профессиональным опытом наблюдается повышение интереса к совмещению различных сторон жизнедеятельности, усиливается стремление к мастерству в избранной профессиональной сфере, ориентированность на развитие своих профессиональных способностей, стремление к признанию, которое должно выражаться в получении определенного карьерного роста.

В меньшей степени в профессиональной деятельности четверокурсники обеспокоены стабильностью места жительства, они не стремятся задерживаться в определенном месте. В вопросах, касающихся карьерного роста не склонны задумываться о комфорте места своего проживания.

Это может быть связанно с наличием большего опыта в профессиональной деятельности, с завершением учебно-профессионального этапа жизни и переходом в профессиональный, когда происходит приобретение определенного профессионального и социального статуса и появляется потребность в его развитии, с наличием определенной доли самостоятельности и социального опыта, позволяющего им с большей легкостью сменить комфортную среду на новую, с большей готовностью к изменению социального статуса, что потребует совмещения различных сторон жизнедеятельности.

Высокий уровень саморегуляции поведения свидетельствует о гибкости по отношению к изменяющимся условиям, об осознанности в достижении цели, о легкости овладения новыми видами деятельности, уверенности и стабильности успехов. Также имеется склонность к пластичности регуляторных процессов и к четкой организации своей деятельности, что говорит о наличии организационного опыта и опыта решения нестандартных задач, об умении приспосабливаться к меняющимся условиям профессиональной среды.

Преобладание деловой направленности личности говорит о заинтересованности в решении проблем, касающихся общего дела, выполнении работы на высоком уровне, ориентированности испытуемых на сотрудничество. Влияние деловой направленности увеличивается с возрастом испытуемых, что может быть связано с большей готовностью старшего курса к вступлению профессиональную деятельность и наличием в ней определенного опыта. В свою очередь влияние личной направленности с возрастом уменьшается, что может свидетельствовать о меньшей эгоистической направленности старшекурсников и большей готовности к работе с людьми, помощи людям, что является главным требованием и компонентом успешности психолого-педагогической деятельности.

Результаты проведенных диагностических исследований на выборке 4 курса будущих учителей физической культуры показали следующие данные. Преобладающей карьерной ориентацией является «стабильность места работы», а наименьшую распространенность в данной выборке имеет ориентация на «стабильность места жительства».

Общий уровень саморегуляции поведения данной выборки находится на среднем уровне, однако является очень близким к показателю высокого уровня саморегуляции поведения. Шкалой, которая наиболее

близко приблизилась к своему высокому значению, является «Оценивание результатов», а наименьший показатель имеет шкала «самостоятельность».

Преобладающей направленностью личности стала деловая направленность. Наименьшее влияние имеет направленность на общение.

Таким образом, из полученных данных мы можем сделать вывод о том, что выборке 4 курса будущих учителей физической культуры так же свойственна ориентация на стабильную работу в престижной и надежной организации, готовность сменить место жительства ради сохранения рабочего места и получения карьерного роста. Данной выборке не свойственно стремление оставаться зоне комфорта, в избранной профессиональной сфере они будут талантливы. Такие работники обычно занимают высокие должности. Это может быть связано со спецификой избранной профессии, а именно с большим количеством поездок на различные соревнования для поддержания рабочей формы и повышений спортивных разрядов, что по своей структуре и форме имеет сходство с профессиональной деятельностью и карьерным ростом.

Средний, но сравнительно высокий уровень общей саморегуляции поведения говорит о способности испытуемых к саморегуляции, о их способности достаточно гибко и адекватно реагировать на изменяющиеся условия и приспособляться к ним, о осознанности в достижении поставленных целей. Это так же может быть связано с наличием большого опыта в спортивной соревновательной деятельности, где необходимым является умение концентрироваться, управлять собственными ресурсами, готовность к резким сменам хода событий.

О способности к решению деловых проблем, готовности к сотрудничеству и командной работе, заинтересованности в эффективности проделанной работы говорит преобладание деловой направленности личности, однако в то же время в наименьшей степени испытуемые данной выборки заинтересованы в поддержании хороших взаимоотношений в коллективе. Отсутствует заинтересованность в коллективной деятельности. Это так же может быть следствием специфики избранной профессиональной сферы, поскольку даже в командных видах спорта, где идет работа на достижение общей цели, присутствует стремление к личному первенству и превосходству над коллективной массой.

Выводы. Таким образом, сравнив показатели ведущих карьерных ориентаций в выборках педагогов-психологов и учителей физической культуры, мы выявили различные тенденции в структуре их взаимосвязи. С преобладанием ориентации на «стабильность места работы» у будущих педагогов-психологов снижается общественная направленность, а у будущих учителей физической культуры снижается деловая направленность; с преобладанием ориентации на «интеграцию стилей жизни» у будущих педагогов-психологов повышается общественная направленность, в виду их большей социальной мобильности, в то время как у будущих учителей физической культуры повышается уровень саморегуляции поведения, определяющий их готовность к совмещению различных сторон жизнедеятельности.

Литература:

1. Бегичева О.Л. Социально-психологические характеристики карьерных ориентаций студентов, обучающихся по направлению подготовки «Менеджмент»: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.05. – Москва, 2012. – 218 с.

2. Кужненкова А.С. Изучение карьерных ориентаций и учебной мотивации современной студенческой молодежи / А.С. Кужненкова // Личность в Природе и Обществе: науч. тр. молодых учёных. Серия «Психология и педагогика»: материалы межвуз. психолого-педагогических чтений. – М.: Изд-во РУДН, 2013. – Вып. 16. – С. 151–155.

3. Могилёвкин Е.А. Исследование ведущих мотивов карьерного самоопределения у студентов вуза / Е.А. Могилёвкин, А.С. Новгородов // Территория новых возможностей: вестник Владивостокского гос. ун-та экономики и сервиса. – 2011. – № 1(10). – С. 59–78.

4. Молчанов С.В. Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрастах / С.В.Молчанов // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 3. – С. 16–25.

5. Полянская Е.Н. Карьерные ориентации современной российской молодежи / Е.Н.Полянская // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 589–590.

6. Терновская О.П. Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.07. – Оренбург, 2006. – 155 с.

7. Терехова Т.А. Проявления карьерных ориентаций у студентов-психологов / Т.А.Терехова // Гуманитарный вектор. – 2011. – № 1 (25). – С. 120–126.

8. Тихомандрицкая О.А. Социально-психологические факторы успешности карьеры [Электронный ресурс] / О.А. Тихомандрицкая, А.М. Рикель // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 2(10). – Режим доступа: http://psystudy.ru/index.php/num/2010n2- 10/296tikhomandritskaya10

9. Харланова Т. Н. Развитие карьерных ориентаций студенческой молодежи в процессе профессиональной подготовки: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.07. – Москва, 2015. – 261 с.

УДК:37.042

кандидат педагогических наук, профессор Аслаев Сагит Тухватович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
кандидат социологических наук Матвеев Станислав Станиславович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Уфа),
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
кандидат социологических наук, профессор Матвеева Людмила Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

РАЗВИТИЯ И ВОССТАНОВЛЕНИЕ МЫШЕЧНОЙ МУСКУЛАТУРЫ С ПОМОЩЬЮ КИНЕЗИОТРЕНИНГА

Аннотация. Статья посвящена разработанной методике, направленной на восстановление и укрепление мышечной мускулатуры с использованием реабилитационного тренажёра с внешним сопротивлением и преодолением тяжести собственного тела, было выявлено, что самостоятельные занятия в дальнейшей жизни послужит юношам залогом для осуществления самообразования, самовоспитания, укрепления здоровья и физического самосовершенствования. В статье отражены результаты оценки уровня физической подготовленности. При проведении самостоятельных занятий физическими упражнениями повышается двигательная активность. Особенностью разработанной методики явилось, то, что выполняются упражнения самостоятельно, ведутся дневники самоконтроля. Эффективность разработанной методики для персональных и самостоятельных занятий с помощью кинезиотренинга юношей была подтверждена результатами проведенного контрольного испытания.

Ключевые слова: кинезиотренинг, восстановление и укрепление мышц, средства и методы физической реабилитации мышц.

Annotation. The article is devoted to the developed technique aimed at restoring and strengthening muscular muscles using a rehabilitation simulator with external resistance and overcoming the severity of one's own body. It was revealed that independent studies in later life will serve as a pledge for young people to exercise self-education, self-education, promote health and physical self-improvement. The article reflects the results of assessing the level of physical preparedness. When conducting independent physical exercises, motor activity increases. The peculiarity of the developed methodology was that the exercises are carried out independently, self-monitoring diaries are maintained. The effectiveness of the developed methodology for personal and independent studies with the help of kinesic training for young men was confirmed by the results of the control test.

Keywords: kinesiotherapy, restoration and strengthening of muscles, means and methods of physical rehabilitation of muscles.

Введение. Кинезиотренинг – является одной из форм лечебной физической культуры человека, когда, выполняя активные и пассивные движения, определённые упражнения лечебной гимнастики, достигается конкретный терапевтический результат [1].

Мышечная группа – это анатомический комплекс, состоящий из нескольких мышц, выполняющих одну и ту же двигательную функцию или движение. В силовых упражнениях при одном и том же движении, как правило, участвуют почти все мышцы из одной мышечной группы, поэтому в бодибилдинге и фитнесе часто оперируют наименованиями мышечных групп, а не отдельных мышц.

Установлено, что школьники по 18 часов в сутки и более находятся в состоянии полной или относительной малоподвижности. Около 85,0 %. времени своего бодрствования ребенок школьного возраста проводит сидя. Дети живут в состоянии хронической гиподинамии со всеми вытекающим из этого последствиями [5].

Укрепление и восстановление мышц правильными движениями предполагает адаптированные, постепенно возрастающие силовые воздействия, определённые строго индивидуально для каждого занимающегося, с учётом его возраста, сведений, физических и других особенностей. Постепенное обучение правильным движениям приводит к их нейрорефлекторному укреплению и восстановлению трофики и обмена веществ в мышечном скелете человека. Восстановление осуществляется, с помощью специальных тренажёров и других снарядов [3].

Формулировка цели статьи и задач. Цель нашего исследования – разработать и экспериментально проверить эффективность применения разработанной методики для укрепления и восстановления мышечной мускулатуры с помощью кинезиотренинга.

В соответствии с целью в работе решались следующие задачи:

- проанализировать научно-методическую литературу по теме исследования;
- разработать методику для персональных и самостоятельных занятий юношей 17-18 лет, направленные на укрепления и восстановления мышечной мускулатуры с помощью кинезиотренинга;
- проверить эффективность разработанной методики, направленной на укрепления и восстановления мышечной мускулатуры с помощью кинезиотренинга.

Изложение основного материала статьи. Кинезиотренинг избавляет от болей и восстанавливает трудоспособность без фармацевтики и хирургических операций [2].

Лечебные движения использовал в своей практике еще Гиппократ. В восточной медицине есть такие практики, как йога и цигун, которые также используют различные движения и позы для сохранения и восстановления здоровья. В настоящее время существуют стандартные лечебные и реабилитационные методики, которые включают движения с нагрузками, лечебную гимнастику и лечебную физкультуру (ЛФК). Но йога и цигун помогают в самосовершенствовании только здоровому человеку, а стандартные методики ЛФК, к сожалению, не позволяют использовать их в качестве полноценных лечебных средств при

дегенеративных заболеваниях опорно-двигательного аппарата. Таким образом, в настоящее время восстанавливать мышцы может только кинезиотренинг.

Именно упражнения – силовые, типа приседаний, при условии целостности суставов ног могут недостаточность преобразовать в достаточность. Конечно, не сразу. Поэтому терпение – первое и главное требование. Практика показывает, что, к сожалению, среди пожилых людей на терпение способны единицы [3].

Следующее требование – последовательность. Это значит, что упражнения, которые можно выполнить в домашних условиях – приседания в разных вариантах и отжимания (от пола, стола, стены), которые в первые дни занятий вызывают не только мышечные боли (а боли бывают в основном только мышечными), но и общее функциональное обострение надо продолжать, надо преодолеть эти неприятные симптомы, контролируя пульс, который и предупредит о перегрузке, если вдруг такая возникнет. Но в большинстве случаев это не перегрузка, это привыкание сосудов пропускать через себя больше крови [2].

Один из главных феноменов организма человека тот, что мышцы восстанавливаются в любом возрасте, из любого состояния, если им создать необходимые условия. Герберт Шелтон, крупный американский специалист в этой области, назвал данный феномен «сокращение-расслабление». Иными словами, при выполнении физических упражнений, восстанавливающих «насосную» функцию мышц, последние восстанавливают свои свойства. Восстанавливаются сосуды, капилляры, транспортирующие кровь (а значит, питание), снимается воспаление, устраняется атрофия, снимаются проблемы, связанные с остеохондрозом [1].

Физическая реабилитация мышц – составная часть медицинской, социальной и профессиональной реабилитации, система мероприятий по укреплению и восстановлению или компенсации физических возможностей и интеллектуальных способностей, повышению функционального состояния организма, улучшению физических качеств, психоэмоциональной устойчивости и адаптационных резервов организма человека средствами и методами кинезиотренинга и физической культуры, элементов спорта и спортивной подготовки, массажа, физиотерапии и природных факторов (В. Г. Дмитриев). Или по-другому: физическая реабилитация мышц – это составная часть медицинской и социально-трудовой реабилитации, использующая средства и методы физической культуры, массаж и физические факторы [4].

Занятие физическими упражнениями и кинезиотренингом увеличивают прочность костной ткани, способствуют более прочному прикреплению к костям мышечных сухожилий, укрепляют позвоночник и ликвидируют в нём нежелательные искривления, способствуют расширению грудной клетки и выработке хорошей осанки.

Физические упражнения из кинезиотренинга дают положительный эффект в реабилитации, когда они, во-первых, адекватны возможностям занимающегося или инвалида, а во-вторых, оказывают тренирующее действие и повышают адаптационные возможности, при условии, что методист знает и учитывает ряд методических правил и принципов физической тренировки.

Суть тренировки в многократной, систематически повторяющейся и постепенно повышающейся физической нагрузке, которая вызывает в организме человека положительные функциональные, а порой и структурные изменения. В результате тренировки механизмы регуляции нормализуются, совершенствуются, повышая адаптационные возможности организма к динамически изменяющимся условиям среды. С одной стороны, оформляются и укрепляются новые или совершенствуются уже существующие двигательные навыки, с другой – развиваются и совершенствуются различные физические качества (сила, выносливость, гибкость, координация и скорость.), которые определяют физическую работоспособность организма. Никакие другие средства и методы реабилитации не в состоянии заменить физические упражнения кинезиотренинга. Только в результате их воздействия мы в состоянии восстановить и совершенствовать физическую работоспособность занимающегося, которая, как правило, заметно снижается при патологических процессах [3].

Раннее начало проведения реабилитационных мероприятий (РМ) важно с точки зрения профилактики возможных дегенеративных изменений в тканях (что особенно важно при неврологических заболеваниях). Раннее включение в лечебный процесс РМ, адекватных состоянию больного, во многом обеспечивает более благоприятное течение и исход заболевания, служит одним из моментов профилактики инвалидности (вторичная профилактика).

Тем не менее можно сказать, что РМ нельзя применять при очень тяжелом состоянии больного, высокой температуре, сильной интоксикации, выраженной сердечно – сосудистой и легочной недостаточностью больного, резком угнетении адаптационных и компенсаторных механизмов. Однако и это не является абсолютно верным, так как некоторые РМ, например надувание шариков, назначаются в острый послеоперационный период при достаточно тяжелом состоянии больного, но это служит для профилактики застойной пневмонии [6].

Комплексность применения всех доступных и необходимых РМ. Проблемы медицинской реабилитации весьма сложны и требуют совместной деятельности многих специалистов: терапевтов, хирургов, травматологов, физиотерапевтов, врачей и методистов ЛФК и физической реабилитации, массажистов, психологов, психиатров и др., адекватной физическому и психическому состоянию пациента на отдельных этапах реабилитации. В зависимости от причин, приведших больного к состоянию, требующему применения РМ, состав специалистов и используемых методов и средств будут различны.

Индивидуализация программ реабилитации. В зависимости от причин, требующих применения РМ, а также особенностей состояния больного или инвалида, их функциональных возможностей, двигательного опыта, возраста, пола, состав специалистов и используемых методов и средств будет различным, т.е. реабилитация требует индивидуального подхода к пациентам с учетом их реакции на использование РМ. Современная реабилитация тесно связана с принципом активного соучастия больного, поэтому пассивные методы, используемые в восстановительном лечении, все более утрачивают свои позиции.

Процесс реабилитации может быть подразделен еще и следующим образом: 1-й этап – восстановительная терапия, 2-й этап – реадаптация, 3-й этап – реабилитация (в прямом смысле).

В экспериментальной группе на персональных тренировках и самостоятельных занятий использовалась разработанная методика. Для восстановления и укрепления мышц использовался реабилитационный тренажёр с внешним сопротивлением и преодолением тяжести собственного тела. По мере освоения техники выполнения упражнения нагрузка усложнялась.

Для решения третьей задачи данной выпускной квалификационной работы были поставлены следующие частные задачи:

В начале эксперимента с целью определения уровня развития мышечной мускулатуры было проведено педагогическое тестирование у представителей экспериментальной и контрольной групп по тестам: «сгибание и разгибание рук в упоре лежа», «подъём прямых ног, лёжа на спине», «подъём одной ноги лёжа, на многофункциональном тренажёре (МТ)», «подтягивание на высокой перекладине, вис хватом сверху».

1. В КГ нами выявлены внутригрупповые достоверные различия между показателями тестов – «сгибание и разгибание рук в упоре лёжа», «подъём прямых ног, лёжа на спине», «подъём одной ноги лёжа, на МТ», и «подтягивание на высокой перекладине, вис хватом сверху» ($p<0,05$).

Так средне групповые результаты КГ теста «сгибание и разгибание рук в упоре лежа» повысились на 42,7 раза и теста «подъём прямых ног, лёжа на спине» на 39,9 раз. В тесте показатели «подъём одной ноги лёжа, на МТ» улучшились на 65,7 раз и теста «подтягивание на высокой перекладине, вис хватом сверху» улучшились на 10,2 раз.

2. В ходе эксперимента в экспериментальной группе были определены значимые внутригрупповые различия до и после эксперимента между показателями всех четырёх тестовых упражнений ($p<0,05$): «сгибание и разгибание рук в упоре лежа», «подъём прямых ног, лёжа на спине», «подъём одной ноги лёжа, на МТ», «подтягивание на высокой перекладине, вис хватом сверху».

3. Показатель теста «сгибание и разгибание рук в упоре лежа» улучшился на 48,7 раз, а «подъём прямых ног, лёжа на спине» на 45,3 раз. В тестах показатели «подъём одной ноги, лёжа, на МТ» и «подтягивание на высокой перекладине, вис хватом сверху» улучшились на 81,6 и на 12,4 раз соответственно.

4. Для определения эффективности разработанной нами методики был проведен межгрупповой анализ исследуемых показателей до и после педагогического эксперимента.

Таблица 1

Показатели уровня физической подготовленности КГ и ЭГ до эксперимента (M±m)

Контрольное тестирование	КГ	ЭГ	p
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (раз)	13,9+0,20	14,1±0,6	>0,05
Подъём прямых ног, лёжа на спине (раз)	18,9+0,13	18,8±0,6	>0,05
Подъём одной ноги, лёжа, на МТ (раз)	16,8+0,51	16,6±0,8	>0,05
Подтягивание на высокой перекладине, вис хватом сверху (раз)	4,1 +1,7	3,9±0,9	>0,05

Примечание: p – статистические различия между группами (по t-критерию Стьюдента); M – среднее арифметическое значение признака; m – ошибка средней арифметической; КГ – контрольная группа; ЭГ – экспериментальная группа

Результаты проведенного анализа между группами до и после эксперимента представлены в таблице 1-2.

Как видно из таблицы 2, исходный уровень физической подготовленности у испытуемых обеих групп был примерно одинаковым, по всем контрольным тестам различия были статистически не значимы ($p>0,05$).

Таблица 2

Показатели уровня физической подготовленности КГ и ЭГ после эксперимента (M±m)

Контрольное тестирование	КГ	ЭГ	p
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (раз)	56,6+0,21	62,8±0,3	<0,05
Подъём прямых ног, лёжа на спине (раз)	58,8±0,12	64,1±0,3	<0,05
Подъём одной ноги, лёжа, на МТ (раз)	82,5 ± 0,48	98,2±0,2	<0,05
Подтягивание на высокой перекладине, вис хватом сверху (раз)	14,3 ±1,04	16,3±0,4	<0,05

Примечание: p – статистические различия между группами (по t-критерию Стьюдента); M – среднее арифметическое значение признака; m – ошибка средней арифметической; КГ – контрольная группа; ЭГ – экспериментальная группа

Из представленной таблицы 2 видно, что во всех четырёх контрольных тестах имеются статистически значимые различия между группами после эксперимента ($p<0,05$): «Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (раз)», «Подъём прямых ног, лёжа на спине (раз)», «Подъём одной ноги, лёжа, на МТ (раз)», «Подтягивание на высокой перекладине, вис хватом сверху (раз)».

В ЭГ значения тестов «Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (раз)» было выше на 48,7 раз, а «Подъём прямых ног, лёжа на спине (раз)» на 45,3 раз по сравнению с контрольной группой. В тестах «Подъём одной ноги лёжа, на МТ (раз)» и «Подтягивание на высокой перекладине, вис хватом сверху (раз)». Показатели улучшились на 81,6 и на 12,4 раз соответственно по сравнению с контрольной группы.

Это свидетельствует об эффективности примененной нами разработанной методики, включающие упражнения с использованием сопротивления упругих предметов и направленного на повышение уровня физической подготовленности экспериментальной группы.

Выводы. Таким образом, применяемая нами разработанная методика, направленная на укрепление и восстановление мышц с помощью кинезиотренинга, на что указывают статистически значимое улучшение показателей всех контрольных испытаний по сравнению с контрольной. Анализ результатов первого тестирования между контрольной и экспериментальной группами показал, что достоверных различий не

выявлено. При повторном тестировании были выявлены достоверно значимые различия в тестах на силовые способности и силовую выносливость. Следовательно, можно предположить, что разработанная методика для самостоятельных занятий юношей экспериментальной группы эффективны как для воспитания физических способностей, так и для улучшения функционального состояния, выявленного на основе самооценки.

Литература:

1. Бубновский С.М. Практическое руководство по кинзиотерапии – М. 1998. – С. 42.
2. Бубновский С.М. Методика Бубновского: краткий путеводитель. «Эксмо». – М. – 2017. – С. 19-21.
3. Бубновский С.М. Азбука здоровья. Все о позвоночнике и суставах от А до Я. «Эксмо». – М. 2017. – С. 5-7.
4. Каптелин И.О., Лебедева И.П. Лечебная физкультура в системе медицинской реабилитации. – М., 1995. – 452 с.
5. Матвеева Л. М. Социальные проблемы физкультурно-оздоровительной деятельности: дис. … канд. социол. наук: 22.00.04 / Л.М. Матвеева. – Уфа, 2004. – 165 с.
6. Фищенко В.Я., Лазарев И.А., Рой И.В. Кинезиотерапия поясничного остеохондроза. М.: 2007. – 96 с.

Педагогика

УДК:373.51

кандидат педагогических наук профессор Аслаев Сагит Тухватович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
доцент Аслаев Тимур Сагитович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
старший преподаватель Петров Алексей Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Уфа)

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена ведущим мотивам школьников младших и средних возрастов. По данным опроса младших школьников выявилось, что мотив к удовлетворению потребностей к движениям занимает высокий уровень. На среднем уровне преобладает мотив в получении положительной оценки и мотив в улучшении состояния здоровья.

По данным опроса средних школьников выявилось, что мотив в получении оценки занимает самый высший уровень. Это связано не с работоспособностью ребенка или его интеллектуальными возможностями, а с резким падением интереса к учению, снижением учебной мотивации.

Ключевые слова: мотив, мотивация, школьный возраст, физическая культура, физическое развитие, здоровье, двигательная активность, здоровый образ жизни.

Annotation. The article is devoted to the leading motives of primary and secondary school children. According to a survey of younger students revealed that the motive to meet the needs of the movements is high. At the average level, the motive in obtaining a positive assessment and the motive in improving health prevails.

According to a survey of secondary school students revealed that the motive in obtaining the highest level of assessment. This is not due to the child's performance or intellectual abilities, and with a sharp drop in interest in learning, reduced learning motivation.

Keywords: motivation, motivation, school age, physical education, physical development, health, motor activity, healthy lifestyle.

Введение. Современное состояние здоровья и физическое развитие населения свидетельствуют о необходимости коренных изменений в системах здравоохранения и физического воспитания. Разработка и осуществление неотложных мер по модернизации физкультурно-оздоровительной деятельности, реконструкции организационных основ и управления здравоохранением и системой физического воспитания стали важнейшими социальными задачами [6, с. 120].

Создание условий для гармонически развитой личности, сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту, физическое совершенство и развитие способностей, которые дала ему природа, все это и является результатом его деятельности [1, с. 268].

В период учебных занятий двигательная активность школьников не только не увеличивается при переходе из класса в класс, а наоборот, все более уменьшается. Поэтому крайне важно обеспечить детям в соответствии с их возрастом и состоянием здоровья достаточный объем суточной двигательной деятельности.

Школьный возраст, как и все возрасты, является переломным. Он определяется моментом поступления ребенка в школу. У школьника начинается новая, по-своему содержанию и по всей функции деятельность – деятельность учения. Переход к новому положению, отношению с взрослыми и сверстниками, а также в семье определяются, тем как они выполняют свои первые и важные обязанности, и все это ведет к тем проблемам, которые связаны не только с семьей, но и с учебой [8, с. 108].

Младший школьный возраст характеризуется первичным вхождением ребенка в учебную деятельность, овладением видами учебных действий. Каждое из учебных действий претерпевает свои процессы становления. Младший школьный возраст среди других этапов жизни выделяется наименьшей заболеваемостью и наибольшим накоплением сил для перехода к следующему периоду. Продолжается активный рост развитие и укрепление мышечной ткани, связок, костей скелета, сердечно-сосудистой системы, органов дыхания, а главное - нервной системы, управляющей сложнейшим из механизмов – человеческим организмом [11, с. 148].

Средний школьный возраст характеризуется интенсивным ростом и увеличением размеров тела. Средний школьный возраст (10-15 лет) – это переход от детства к юности, который можно охарактеризовать

как возраст глубокой перестройки организма ребенка и общего подъема жизнедеятельности жизни школьника. В это время организм продолжает свое активное формирование, масса тела и рост стремительно увеличиваются, интенсивно осуществляются обменные процессы в организме [9, с. 97].

Формулировка цели статьи и задач. Цель нашего исследования – исследовать преобладающие мотивы учащихся младшего и среднего возраста к физической культуре.

В соответствии с целью в работе решались следующие задачи: Выявить ведущие мотивы у школьников младших и средних возрастов.

Изложение основного материала статьи. Физическая культура возникла как социальное по своей сущности явление. Хотя её зарождение и развитие связано с удовлетворением естественных, т.е. природных потребностей человека, это не дает оснований ни для сведения физической культуры к биологическим началам, ни для признания её независимости от основных условий жизни общества. Как и культура общества в целом, физическая культура – продукт социального развития. Состояние и характер использования её определяются, в конечном счете, уровнем развития производительных сил общества и характером коренных социальных отношений.

Трудности периода социально-экономического реформирования российского общества разрушительно сказались на физкультурно-оздоровительной деятельности в стране, что негативно отразилось на состоянии здоровья широких слоев российского населения. Появление хорошо оснащенных платных физкультурно-оздоровительных центров, спортивных и тренажерных залов не в состоянии решить проблему укрепления здоровья широких слоев населения, поскольку доступны крайне малочнсленному слою богатых людей, способных оплатить дорогостоящие физкультурно-оздоровительные услуги. Основная же часть населения страны практически полностью утратила возможность для занятий даже легко доступными видами физической культуры [7, с. 1-2].

Физическая культура имеет непосредственное отношение к производительным силам общества. Воздействуя на главную созидательную силу общественного производства – человека, содействуя развитию его естественных жизненных сил и общей дееспособности, она тем самым способствует умножению самого ценного «капитала» общества. Физическая культура связана вместе с тем с различными формами духовной жизни общества, с его идеологической и политической надстройкой.

Принято выделять следующие разделы физической культуры:

1. Физическое воспитание – это планомерная деятельность, направленная на решение гигиенических, образовательных и воспитательных задач путем применения системы физических упражнений. Это вид воспитания, специфика которого заключается в обучении движениям и управления развитием физических качеств человека.

Включенное в систему образования и воспитания, начиная с дошкольных учреждений, оно характеризует основу физической подготовленности людей – приобретение фонда жизненно важных двигательных умений и навыков, разностороннее развитие физических способностей. Его важными элементами являются «школа» движений, система гимнастических упражнений и правила их выполнения, с помощью которых у ребенка формируются умения дифференцированно управлять движениями, способность координировать их в разных сочетаниях; система упражнений для рационального использования сил при перемещениях в пространстве (основные способы ходьбы, бега, плавания, бега на коньках, на лыжах и др.), при преодолении препятствий, в метаниях, в поднимании и переноске тяжестей; «школа» мяча (игра в волейбол, баскетбол, гандбол, футбол, теннис и др.) [2, с. 117].

2. Спорт – специфическая форма физической культуры, деятельность которой состоит в достижении, выявлении и сравнении предельных физических и психологических возможностей человека в процессе выполнения разнообразных упражнений. Спорт как деятельность соревновательная по своей сути максимален, независимо от уровня квалификации спортсменов [4, с. 204].

Итогом многолетних занятий физической культурой и спортом должно стать стремление к физическому совершенству, под которым следует понимать исторически обусловленный идеал физического развития и физической подготовленности человека, оптимально соответствующий требованиям.

Физическое развитие управляемо. С помощью физических упражнений, различных видов спорта, рационального питания, режима труда и отдыха можно изменять при необходимом направлении приведенные выше показатели физического развития. В основе управления физическим развитием лежит биологический закон упражняемости и закон единства форм и функций организма. Между тем физическое развитие мере обусловлено и законами наследственности, которые необходимо учитывать как факторы, благоприятствующие или наоборот препятствующие физическому совершенствованию человека. Процесс физического развития подчиняется также закону возрастной ступенчатости. Поэтому вмешиваться в этот процесс с целью управления им можно только с учетом особенностей и возможностей организма в различные возрастные периоды: становления и роста, наивысшего развития форм и функций, старения. Кроме того, физическое развитие связано с законом единства организма и среды и зависит от условий жизни человека, в том числе к географической среды. Поэтому при выборе средств и методов физического воспитания необходимо учитывать влияние указанных законов [10, с. 119].

Мотивация – это совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают границы и формы деятельности и придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей. Влияние мотивации на поведение человека зависит от множества факторов, во многом индивидуально может меняться под воздействием обратной связи со стороны деятельности человека и мотивов [5, с. 309].

Мотив – это то, что вызывает определенные действия человека. Мотив находится «внутри» человека, имеет «персональный» характер, зависит от множества внешних и внутренних по отношению к человеку факторов, а также от действия других, возникающих параллельно с ним мотивов [3, с. 237].

Для детей младшего школьного возраста естественной является потребность в высокой двигательной активности. Младший школьный возраст среди других этапов жизни выделяется наименьшей заболеваемостью и наибольшим накоплением сил для перехода к следующему периоду.

Средний школьный возраст самый благоприятный для творческого развития. В этом возрасте учащимся нравиться решать проблемные ситуации, находить сходство и различие, определять причину и следствие. Ребятам интересны внеклассные мероприятия, в ходе которых можно высказать свое мнение и суждение. Самому решать проблему, участвовать в дискуссии, отстаивать и доказывать свою правоту.

Анкетирование проходило по методике Колосовой С.П. Анкетная методика направлена на выявление доминирующих мотивов к уроку физической культуры. В анкетировании предлагается ответить на 10 вопросов, предусматривающих ранговый метод опроса (в порядке возрастания). На каждый вопрос-утверждение учащемуся необходимо ответить одним вариантом ответа (цифрой). Ответы заносятся в специальную таблицу.

В результате исследования мы получаем количественные характеристики десяти мотивов.

1. Улучшение состояния здоровья
2. Желание выполнять физическое упражнение
3. Удовлетворение потребностей в движении
4. Стремление показать свои способности
5. Улучшение физической подготовленности
6. Желание получить хорошую оценку
7. Чтобы не отставать от сверстников
8. Улучшить самочувствие
9. Желание хорошо выступить
10. Общение со сверстниками

Мотивационная направленность младших школьников предоставлена в таблице 1.

Таблица 1

Мотивационная направленность младших школьников

Направленность мотивации	Младший школьный Возр. (M±m)	Ранг
1. Улучшение состояния здоровья.	5,75±0,3	5
2. Желание выполнять физическое упражнение.	8,75±0,9	10
3. Удовлетворение потребностей в движении.	2,25±0,6	1
4. Стремление показать свои способности.	3±0,34	3
5. Улучшение физической подготовленности.	7,5±1,5	8
6. Желание получить хорошую оценку.	5±0,6	4
7. Чтобы не отставать от сверстников.	6,25±0,9	6
8. Улучшение самочувствия.	7,5±0,6	7
9. Желание хорошо выступить.	8,25±0,6	9
10. Общение со сверстниками.	2,5±0,9	2

Примечание: M – среднее арифметическое значение, m – ошибка среднего арифметического значения

Мотивационная направленность средних школьников предоставлена в таблице 2.

Таблица 2

Мотивационная направленность средних школьников

Направленность мотивации	Средний школьный Возр. (M±m)	Ранг
1. Улучшение состояния здоровья.	8,5±0,9	9
2. Желание выполнять физическое упражнение.	9±0,9	10
3. Удовлетворение потребностей в движении.	5,5±0,6	5
4. Стремление показать свои способности.	2,5±0,6	3
5. Улучшение физической подготовленности.	6±1,5	6
6. Желание получить хорошую оценку.	1,75±0,3	1
7. Чтобы не отставать от сверстников.	4,5±0,9	4
8. Улучшение самочувствия.	7,5±0,6	7
9. Желание хорошо выступить.	8±1,2	8
10. Общение со сверстниками.	2±0,6	2

Примечание: M – среднее арифметическое значение, m – ошибка среднего арифметического значения

Как показывают результаты анкетирования, у большинства детей в среднем школьном возрасте преобладает мотив получения оценки. У многих учащихся в подростковом возрасте возникают проблемы с успеваемостью. Зачастую это связано не с работоспособностью ребенка или его интеллектуальными возможностями, а с резким падением интереса к учению, снижением учебной мотивации. В результате ребенок становится нервным, у него появляется чувство неуверенности в себе, страх перед плохой оценкой, что еще больше снижает желание учиться и тормозит процесс усвоения знаний. Таким образом, чувство постоянной не успешности приводит ребенка к потере интереса к учебе.

К средней степени мотивации относится так же мотив общения со сверстниками, стремление показать свои способности и мотив самоутверждения. Мотив самоутверждения связан с чувством собственного достоинства, честолюбием, самолюбием. Ученик пытается доказать окружающим, что он чего-то стоит, стремится получить определенный статус в обществе, хочет казаться лучше других, чтобы его начали уважать и ценить.

Мотив улучшения состояния здоровья, мотив улучшения самочувствия занимает одно из последних мест. Главное препятствие распространению ЗОЖ – это психика людей, которая сопротивляется

ограничениям и нагрузкам, пока нет реальной необходимости. У школьников не сформировано ценностное отношение к своему здоровью, что объясняется недостаточной пропагандой педагогических и медицинских знаний о здоровом образе жизни.

Выводы. По данным опроса младших школьников выявилось, что мотив к удовлетворению потребностей к движениям занимает высокий уровень. На среднем уровне преобладает мотив в получении положительной оценки и мотив в улучшении состояния здоровья. Наиболее низкий уровень мотивации занимает мотив хорошо выступить, показать себя физически.

По данным опроса средних школьников выявилось, что мотив в получении оценки занимает самый высший уровень. Зачастую это связано не с работоспособностью ребенка или его интеллектуальными возможностями, а с резким падением интереса к учению, снижением учебной мотивации. В результате ребенок становится нервным, у него появляется чувство неуверенности в себе, страх перед плохой оценкой, что еще больше снижает желание учиться и тормозит процесс усвоения знаний. Так же к доминирующим мотивам относится мотив стремления показать свои способности и мотив не отставать от сверстников. Ученик пытается доказать окружающим, что он чего-то стоит, хочет казаться лучше других. К наиболее низкому уровню мотивации относится мотив желания выполнять физический нагрузки.

Литература:

1. Алексеев В.А. Физкультура и спорт. М.: Просвещение, 2000. – С. 268.
2. Волков Л.В. Теория и методика детского и юношеского спорта– К.: Олимпийская литература, 2002. – С. 117.
3. Габышев А.П. Формирование мотивов физической активности у школьников на уроках физической культуры. – М.: 1998. – С. 237.
4. Железняк Ю.Д., Петров П.К. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: учеб.пособие. М.: издательский центр «Академия», 2002. – С. 204.
5. Ильин Е.П. Мотив и мотивация. СПб: Изд-во «Питер», 2000. – С. 309.
6. Матвеев С.С. Социальная детерминация изменения биотического потенциала населения современного регионального социума: дис. … канд. социол. наук: 22.00.04 / С.С. Матвеев. – Уфа, 2007. – С. 120.
7. Матвеева Л. М. Социальные проблемы физкультурно-оздоровительной деятельности: автореф. дис. … канд. социол. наук: 22.00.04 / Л.М. Матвеева. – Уфа, 2004. – С. 1-2.
8. Матюхина М.В., Михальчук Т.С., Прокина Н.Ф. Возрастная и педагогическаяпсихология: Учеб. пособие для студентов пед. ин - тов. по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». М. – 1989. – С. 108.
9. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С.Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 97.
10. Титарникова Л.Г. Российская школа здоровье и индивидуального развития детей. СПб. – Межд. журнал экспериментального образования. – 2016. – № 10 (часть 1) – С. 119.
11. Худик В.А. Диагностика детского развития: методы исследования. Киев. – 2001. – С. 148.

Педагогика

УДК: 371.146

ассистент кафедры педагогики Асхадуллина Наиля Нургаяновна
Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Елабуга);
доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук Талышева Ирина Анатольевна
Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Елабуга)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. Переход системы общего образования на личностно-ориентированную модель обучения устанавливает высокие требования к особенностям профессиональной деятельности учителя. Определение соответствия трудовых действий учителя нормативным требованиям Профессионального стандарта педагога вызывает необходимость поиска эффективных способов оценки профессиональных компетентностей учителя. Выяснено, что компонентами комплексной оценки результатов деятельности педагогических работников выступают шесть компетентностей, определяющих пригодность учителя к трудовой деятельности. Установлено, что завышенный уровень учительской самооценки профессиональных компетентностей является одним из факторов, негативно влияющих на квалификационные показатели качественной оценки эффективности результатов деятельности педагогических коллективов школ.

Ключевые слова: модернизация образования, техника оценивания, комплексная оценка результатов педагогической деятельности, профессиональная компетентность учителя, самооценка, эмпатийность, рефлексия, самоорганизация.

Annotation. The transition of the system of General education to a personality-oriented model of training sets high requirements for the features of the professional activity of the teacher. Determination of compliance of teacher's labor actions with the regulatory requirements of the Professional standard of the teacher causes the need to find effective ways to assess the professional competences of the teacher. It is found that the components of a comprehensive assessment of the results of the activities of teachers are six competences that determine the suitability of the teacher to work. It is established that the overestimated level of teachers ' self-assessment of professional competences is one of the factors negatively influencing qualification indicators of a qualitative assessment of efficiency of results of activity of pedagogical collectives of schools.

Keywords: modernization of education, assessment technique, complex evaluation of pedagogical activity results, professional competence of the teacher, self-assessment, empathy, reflection, self-organization.

Введение. На современном этапе модернизации отечественного образования остро встает проблема оценки качества профессиональной деятельности педагогов основной общеобразовательной школы. Особый интерес эта проблема приобретает в силу реализации требований Профессионального стандарта педагога и

Федерального государственного образовательного стандарта основной общеобразовательной школы, определяющих механизмы оценки качества и востребованности образовательных услуг [1]. Изменения в системе отечественного образования и переход его на личностно-ориентированную модель обучения предъявляют особые требования к личности учителя, к особенностям его познавательной сферы, профессионально-важным компетентностям педагогической направленности [5]. Прямым результатом решения проблемы оценивания результатов деятельности педагогических работников является эффективность всего образовательного процесса.

Поиск решений данной проблемы присутствует в большом числе теоретических и экспериментальных исследований эффективности труда учителя. Среди них особое место занимает вопрос оценивания результатов деятельности педагогических работников, решение которого безусловно определяет нормативно-правовую базу перечня трудовых действий учителя [4]. На всех этапах педагогического процесса возникает потребность в поиске подходов к оцениванию результативности профессиональной деятельности учителя.

Систематическое оценивание результатов деятельности педагогических работников, в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога, относится к важнейшим показателям эффективности образовательной организации в целом, обеспечивающим личностный рост учителей и формирование у них адекватной самооценки и уровня притязаний в профессиональной деятельности.

Целью работы является выявление особенностей комплексной оценки результатов деятельности педагогических работников, направленной на повышение эффективности их профессиональной деятельности.

Объектом исследования рассматривается совершенствование системы оценки эффективности педагогической деятельности.

Теоретическим основанием разработки методики оценивания результатов деятельности педагогических работников выступает общепсихологическая модель деятельности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.).

Изложение основного материала статьи. Эффективность педагогической деятельности относится к одной из насущных проблем современной школы. От адекватной оценки деятельности учителей зависит эффективность педагогического процесса и всей образовательной среды школы. Однако существует определенная сложность теоретического анализа проблемы эффективности деятельности учителя, включающей в себя такие компоненты, как определение понятия эффективности педагогической деятельности, структуры педагогической деятельности, параметров и критериев оценки результатов деятельности педагогических работников.

Вопрос структуры педагогической деятельности достаточно полно рассмотрен в работах Б.П. Ананьева, Е.М. Ивановой, Е.А. Климова, К.К. Платонова, В.Д. Шадрикова и др. Однако до настоящего времени в отношении параметров и критериев оценки педагогической деятельности нет полной ясности. Оценивание педагогической деятельности зачастую сводится к оцениванию профессиональной пригодности учителя.

Наиболее общими признаками соответствия человека работе, т.е. профессиональной пригодности, являются: успешность, удовлетворенность и преобладание благоприятных функциональных состояний (внутренняя мобилизованность, хорошее самочувствие, положительные эмоции) [2].

В свою очередь, определяя понятие годности человека к труду, Е.А. Климов выделил высшую степень профессиональной пригодности - «призвание данного человека к данной профессии, области деятельности», которая характеризуется тем, что «во всех основных элементах ее структуры есть явные признаки соответствия человека требованиям деятельности» [2, с. 83-84].

Изложенные выше признаки профессиональной пригодности указывают на необходимость установления соответствия «человека труда» определенным профессиональным требованиям, на основании которых происходит процесс оценки качества работы человека в конкретной профессии. Следует отметить, что оценка качества педагогического труда имеет определенные сложности в силу специфики типологии данной профессии («человек-человек»). Как отмечал великий педагог В.А. Сухомлинский: «Если учитель вдумчиво анализирует свою работу, у него не может не возникнуть интереса к творческому осмыслению своего опыта: стремления объяснить причинно-следственные связи между знаниями учеников и своей педагогической культурой. Логическое следствие анализа собственной работы заключается в том, что учитель сосредоточивает внимание на какой-то, по его мнению, играющей в данном случае наиболее важную роль, стороне педагогического процесса, исследует, изучает факты, читает педагогическую и методическую литературу. Так начинается высший этап педагогического творчества – сочетание практики с элементами научного исследования» [6, с. 90]. По нашему мнению, это сочетание представляет собой эффективность результатов педагогической деятельности как способности учителя решать определенный класс задач, соответствующих имеющейся квалификации, но при этом быть ориентированным на перспективу профессионального роста.

Квалификацию педагогического работника В.Д. Шадриков и И.В. Кузнецова рассматривают в виде шести основных компетентностей: компетентность в области личностных качеств; компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности; компетентность в мотивировании обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятельности; компетентность в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений; компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности; компетентность в организации педагогической деятельности [3].

В соответствии с предложенной вышеуказанными учеными методикой кафедрой педагогики Елабужского института (филиала) ФГАОУ ВО «К(П)ФУ» было проведено исследование комплексной оценки результатов профессиональной деятельности учителей на базе муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждений Прикамского региона Республики Татарстан. В исследовании приняли участие 123 учителя.

К первой группе комплексной оценки компетентностей педагога были отнесены компетентности, определяющие его личностные качества (эмпатийность и социорефлексия; самоорганизованность; общая культура).

При оценивании второй группы компетентностей педагога в области постановки целей и задач педагогической деятельности было обращено внимание на такие способности учителя, как умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся

(воспитанников); умение перевести тему урока в педагогическую задачу; умение вовлечь обучающихся (воспитанников) в процесс формулирования целей и задач.

Оценка третьей группы компетентностей педагога в области мотивирования обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятельности включала в себя умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной (воспитательной) деятельности; умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся (воспитанников); умение создавать условия для самомотивирования обучающихся (воспитанников).

Оценивание четвертой группы компетентностей учителя в области обеспечения информационной основы деятельности осуществлялось через три показателя: компетентность в методах преподавания; компетентность в предмете преподавания; компетентность в субъективных условиях деятельности.

Оценка пятой группы компетентностей учителя в области разработки программы, методических, дидактических материалов и принятии педагогических решений включала в себя умение выбрать и реализовать типовые образовательные программы, умение разработать собственные программные, методические и дидактические материалы, умение принимать решения в педагогических ситуациях.

В шестую группу оценки компетентностей учителя вошла компетентность в области организации педагогической деятельности, включающая в себя умение устанавливать субъект-субъектные отношения; умение организовать учебную (воспитательную) деятельность обучающихся (воспитанников); умение реализовать педагогическое оценивание.

При оценивании результатов деятельности педагогических работников особое внимание уделялось определению пороговых значений критериев оценки эффективности деятельности педагогических работников по представленным выше шести компетентностям.

Проведение диагностики комплексной оценки результатов профессиональной деятельности учителей предусматривало решение следующих задач: определение качественной оценки эффективности результатов профессиональной деятельности педагогических коллективов школ на основе анализа их квалификационных показателей; установление уровней оценочных показателей профессиональных компетентностей учителей к педагогической деятельности.

Установлено, что кадровый педагогический ресурс региона (45%) в качественном отношении определяет эффективность деятельности общеобразовательных организаций. К данной категории отнесены учителя, мотивированные на соответствие представленным выше компетентностям комплексной оценки. Однако 55% учителей не проявляют желания в повышении квалификационной категории, влияя, тем самым, на общую картину качественных показателей кадрового состава школ.

Для решения второй задачи в определении уровней оценочных показателей профессиональных компетентностей учителей школ к педагогической деятельности по предложенной В.Д. Шадриковым и И.В. Кузнецовой методике нами была разработана анкета и проведен опрос педагогов. Цель анкетирования – выявление профессиональных компетентностей учителя на основе их самооценки квалификационно значимых качеств. Учителям было предложено оценить себя по десятибалльной шкале в порядке убывания шести профессиональных компетентностей.

По самооценке первой компетентности получены следующие данные: 1) по категории «Эмпатийность и социорефлексия» - 9 баллов; 2) по категории «Самоорганизованность» - 6 баллов; 3) по категории «Общая культура» - 8 баллов.

Полученные данные указывают на то, что учителя школ обращают особое внимание на установление позитивного контакта с учениками во время урока, а также на поиск сильных сторон и перспектив развития каждого обучающегося. Несколько ниже уровень самоорганизованности учителей, т.к. не всегда удается достичь намеченных целей в совместной деятельности с учениками и сохранить самообладание в ситуациях с высокой эмоциональной нагрузкой. В категории «Общая педагогическая культура» они указывают на ценность педагогического такта, деликатности в общении с субъектами образования, но отмечают недостаточно широкий кругозор в современных молодежных трендах, что влияет, на их взгляд, на сложность в установлении живого контакта с учащимися.

Вторая компетентность оценивалась учителями следующим образом: 1) по категории «Умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся» - 8 баллов; 2) по категории «Умение перевести тему урока в педагогическую задачу» - 4 балла; 3) по категории «Умение вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач» - 4 балла.

Эти данные свидетельствуют о том, что учителя школы испытывают затруднения при переходе на требования Профстандарта педагога и ФГОС.

Самооценка третьей компетентности учителей показала: 1) по категории «Умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности» - 6 баллов; 2) по категории «Умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся» - 4 балла; 3) по категории «Умение создавать условия для самомотивирования обучающихся» - 3 балла.

Результаты опроса свидетельствуют о недостаточной информационной грамотности учителей в реализации интерактивных приемов обучения.

По четвертой компетентности педагоги отметили: 1) по категории «Компетентность в методах преподавания» - 9 баллов; 2) по категории «Компетентность в предмете преподавания» - 10 баллов; 3) по категории «Компетентность в субъективных условиях деятельности» - 6 баллов.

Полученные данные указывают на высокую самооценку учителей в дидактической и предметных областях педагогической деятельности.

Пятую компетентность учителя оценили: 1) по категории «Умение выбрать и реализовать образовательную программу» - 6 баллов; 2) по категории «Умение разработать собственную программу, методические и дидактические материалы» - 3 баллов; 3) по категории «Умение принимать решения в педагогических ситуациях» - 4 баллов.

Низкий уровень самооценки учителями данной компетентности указывает на преобладание репродуктивного характера в педагогической деятельности, что отрицательно сказывается на готовности учителя принятию решений в нестандартных ситуациях.

Шестая компетентность оценивалась учителями: 1) по категории «Умение устанавливать субъект-субъектные отношения» - 8 баллов; 2) по категории «Умение организовать учебную деятельность обучающихся» - 9 баллов; 3) по категории «Умение реализовать педагогическое оценивание» - 8 баллов.

Представленные баллы указывают на достаточно высокий уровень самооценки учителей к организации учебной деятельности школьников.

На основании полученных данных самооценки учителями профессиональных компетентностей нами была составлена «лепестковая» диаграмма, иллюстрирующая проблемные зоны педагогической деятельности (см. рис. 1).

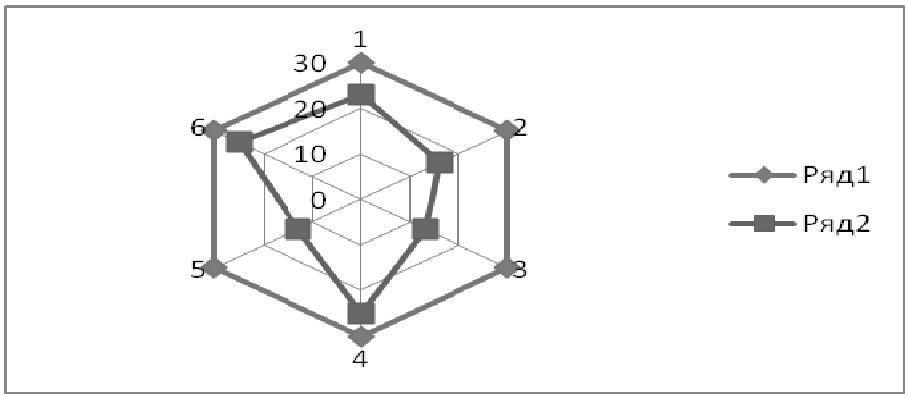

Рисунок 1. «Лепестковая» диаграмма результатов самооценки учителями профессиональных компетентностей

Представленная диаграмма указывает на необходимость коррекции и усиления профессиональной подготовки учителей в области второй, третьей и пятой педагогических компетентностей.

Выводы. Сопоставление результатов опроса учителей с фактическими данными анализа кадровой документации свидетельствуют о том, что учительская самооценка профессиональной деятельности несколько завышена в сравнении с показателями эффективности результатов профессиональной деятельности педагогических коллективов школ (64% - общий показатель самооценки, 45% - показатель кадровой эффективности). Данные цифры указывают на то, что учителя в условиях действующей системы оценки кадрового ресурса недостаточно адекватно оценивают свои профессиональные возможности и не стремятся выйти из «зоны комфорта». Это негативно отражается на квалификационных показателях качественной оценки эффективности результатов профессиональной деятельности педагогических коллективов школ.

Литература:

1. Асхадуллина Н.Н. Стратегия инновационного развития педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. - 2016. - №3. URL: http://www.science-education.ru/article/view?id=24625 (дата обращения: 30.06.2018).
2. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: Изд-во Московского университета; Издательский центр Академия, 2004. – 208 с.
3. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников [Электронный ресурс] / Под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. – М.: ВШЭ, 2010. URL: https://portal.iv-edu.ru/dep/mouofurmn/commondocs/metodicheskaya_slujba/metod_i_pravov_obespech/metodika%20ocenki_%28Shadrikova%29.pdf (дата обращения: 05.05.2018).
4. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) – приказ Минтруда России №544н от 18 октября 2013 г.
5. Слепко Ю.Н. Оценка эффективности деятельности учителя различными участниками педагогического процесса: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07. – Ярославль, 2006. – 204 с.
6. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. – М.: Просвещение, 1977. – Т. 3. – 582 с.

УДК: 376.3

кандидат психологических наук, доцент Афонькина Юлия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);
кандидат педагогических наук, доцент Кузьмичева Татьяна Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

КАТЕГОРИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ» В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ1

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического исследования понятия человеческого потенциала. Предпринят анализ и обобщение научных подходов к категории потенциала. Авторами выделены феноменологические характеристики человеческого потенциала. На основе научной интерпретации показана теоретическая и эмпирическая значимость изучения человеческого потенциала в контексте преобразований в профессиональном образовании, которые определяются новой социально-экономической парадигмой. Предложено обоснование и описание структуры человеческого потенциала, раскрывающей пути трансформации профессионального образования в направлении экономики знаний с позиции усиления его субъектной составляющей.

Ключевые слова: социально-экономическая ситуация, экономика знаний, профессиональное образование, человеческий потенциал.

Annotation. The article presents the results of a theoretical study of the concept of human potential. Scientific approaches to the concept of potential are analyzed. Phenomenological characteristics of human potential are selected. The theoretical and empirical importance of studying of human potential in the context of transformations in professional education which are defined by a new social and economic paradigm is shown. The special attention is focused on justification and the description of the structure of human potential opening ways of transformation of professional education in the direction of economy of knowledge from a position of strengthening of his subjective component.

Keywords: Socio-economic situation, knowledge economy, vocational education, human potential.

Введение. Современное общество характеризуется существенными трансформациями социально-экономической ситуации, вектор которых определятся направленностью на экономику знаний. Она понимается как система, способная сглаживать риски, обеспечивать долгосрочное процветание общества (Н.А. Лаврова [8]), как процесс генерации, распространения и использования знаний (В.В. Шапкин [16]), как такой тип экономики, в которой знания играют решающую роль, а их создание и использование определяет точки роста, выступая компонентом конкурентоспособности стран и регионов (И.В. Гаврилова, К.В. Захарова, Т.А. Малашенкова [2]).

Экономика знаний изменяет ценностно-смысловой контекст образования. Оно становится неотъемлемой частью дальнейшего развития инновационного сектора, человеческого потенциала и успешного трудоустройства специалистов (Е.И. Тимина [15], В.В. Шапкин [16]).

Соответственно, кардинальных изменений требуют организационно-содержательные форматы профессионального образования, что позволит преодолеть его определенное несоответствие запросам реальной профессиональной деятельности, тенденциям динамично развивающегося рынка труда и в целом социально-экономическим отношениям общества.

Для разработки научно-теоретических основ необходимых преобразований в профессиональном образовании необходимо обогатить понятийный аппарат области научно-педагогического знания, рассматривающей его закономерности, ввести новые понятийные категории.

Изложение основного материала статьи. Категорией, раскрывающей сущностные характеристики взаимосвязи современного контекста социально-экономического развития общества и профессионального развития человека, может выступить категория человеческого потенциала.

Теоретические подходы к определению потенциала сложились в социологической и экономической науках. В контексте экономики знаний научное понимание потенциала должно быть объективно обогащено за счет вывода его за пределы социально-экономических теорий в сферу учета человеческого фактора, анализа психолого-педагогических явлений. Знания, в том числе и профессиональные, неотделимы от человека, их приобретающего, созидающего, передающего и использующего. Поэтому задачи трансформации современного профессионального образования не могут быть качественно решены без учета человеческого в человеке, без создания условий для развития его потенций как субъекта и личности.

Потенции образуют потенциал, который определяется исследователями с разных позиций: готовность субъекта к осуществлению разных видов деятельности через возможность достижения прогнозируемых им уровней своего личностного развития (Л.М. Галиев [3]), совокупность возможностей, средств, ресурсов, способностей, резервов и других характеристик, которыми обладает человек - носитель потенциала (Ю.М. Пасовец [10]), особое интегральное качество, которое выполняет функцию «реализации» субъекта, то есть определяет эффективность осуществления им в конкретных объективных условиях всех видов жизнедеятельности (Г.В. Жигунова [6]).

Феноменология потенциала раскрывается в ряде работ через его структуру. Так В.П. Горшенин [4], С.А. Дрокин [5], рассматривая вопрос о соотношении понятий «ресурсы», «резервы» и «возможности», приходят к выводу о том, что они характеризуют разные стороны потенциала как целостного феномена, и отражают уровни его проявления. Е.А. Реанович [13] раскрывает многоплановость понятия потенциала. Он, по мнению автора, определяет прошлое с точки зрения отражения совокупности свойств, накопленных человеком и обусловливающих его способность к какой-либо деятельности (потенциал принимает значение

[1] Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-413-510002 «Инклюзивные процессы в профессиональном образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как фактор трансформации социально-экономического пространства Мурманской области»)

«ресурс»); отражает настоящее с точки зрения практического применения и использования человеком имеющихся способностей (потенциал обладает значением «резерв»); ориентирован на будущее (потенциал имеет значение «возможности»).

В целом, в современной науке понятие «потенциал» применяется для обозначения средств, источников, предпосылок развития какого - либо объекта или системы. Однако человеческий потенциал отражает, помимо внешних оснований, внутренние, собственно человеческие, детерминанты.

К категории человеческого потенциала в настоящее время в науке не сложилось единого подхода. Существенной эвристической значимостью в контексте преобразований профессионального образования в направлении экономики знаний обладает подход Б.Г. Юдина [17]. Автор считает человеческий потенциал относительной величиной, определяемой характеристиками самого этого объекта – внутренними и внешними, и формируемой в процессе социализации личности. Он, по мнению Б.Г. Юдина, представляет собой совокупность качеств человека и общества, либо проявляющихся в благоприятных обстоятельствах, или скрытых, если в них нет необходимости. Человеческий потенциал не сводится к сумме потенциалов его носителей, на суммирующий эффект влияет множество внешних и внутренних факторов. Автор придает особое значение социальной среде, подчеркивая, что в неэффективной среде сгорают любые, даже самые яркие индивидуальные потенциалы.

В работах Б.Г. Юдина представлено трехуровневое строение человеческого потенциала: микро-уровень – индивидуальный, потенциал конкретного человека, мезо-уровень – потенциал группы и макро-уровень – человеческий потенциал страны. Автор подчеркивает, что все уровни взаимосвязаны в рамках общей социальной структуры общества.

Обращает на себя внимание тот факт, что, хотя мезо и макро-уровни человеческого потенциала традиционно выступают предметом научных исследований (В.М. Петров [11], Н.М. Римашевская [14], В.В. Шапкин [16], Б.Г. Юдин [17]), его микро-уровень остается на сегодня недостаточно изученным. Между тем, именно данный уровень формируется в процессе профессионального образования.

Для теоретико-эмпирического анализа проблемы человеческого потенциала в контексте актуальных трансформаций профессионального образования важным является вопрос о его структуре.

Структуризация человеческого потенциала представлена в работе В.А. Лапшина [9] и описана как система ряда потенциалов - его элементов, в сумме которых он приобретает свойства, не свойственные отдельным элементам. Автор считает основными элементами человеческого потенциала инновационный, интеллектуальный и культурный типы потенциала.

О.И. Иванов [7] высказывает идею о том, что человеческий потенциал включает систему способностей, потребностей и готовностей индивида и общностей к выполнению социально необходимых деятельностей, ролей и функций, причем способности выступают его ядром, потребности – основой, готовности - механизмом, приводящим их в действие.

Обобщая подходы исследователей, можно заметить, что категория человеческого потенциала интерпретируется ими как некая интегральная совокупность духовных, биологических, социокультурных, интеллектуальных свойств, ресурсов, как отдельной личности, так и группы/общества, включая именно те свойства и ресурсы, которые еще не реализованы, а только сформированы или формируются.

Итак, человеческий потенциал имеет сложную структуру, интегрально раскрывая знания, понимания и умения, с одной стороны, и внутренние источники активности человека, с другой стороны, то есть социально-личностные и индивидуально-личностные компоненты. Он не сводится к сумме компонентов, а благодаря их интеграции приобретает новые свойства. Человеческий потенциал характеризуется наличием скрытых свойств – потенций, которые разворачиваются и преобразуются в деятельности, и может быть понят и раскрыт только в системе социальных полей, где разворачиваются специфические социальные отношения.

Важным моментом для обеспечения развития человеческого потенциала является понимание того, что он проявляется, а значит и формируется не только в профессиональной, но и в других сферах жизни человека - повседневной, творческой и т.п.

Исходя из данного научного контекста человеческий потенциал с позиции профессионального образования может быть представлен как совокупность качеств человека, определяющих его активность в профессиональном образовании, не только проецирующихся, но и развивающихся в разного рода образовательных ситуациях, а позднее - профессионально-трудовой деятельности. Так могут быть поняты аспекты интеграции личностного и социального в освоении профессии.

Соответственно, в структуре человеческого потенциала уместно выделить два взаимосвязанных компонента, имеющих, в свою очередь, сложное строение: профессионально-трудовой и личностный потенциалы (рис.).

Рисунок. Структурно-функциональная схема человеческого потенциала

Обоснованность введения в структуру человеческого потенциала личностного потенциала подтверждается приоритетами Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [1], где нашла свое отражение идея о том, что для будущего инновационного развития, кроме качества образования, значительную роль играют ключевые для инновационного предпринимательства качества, а именно, мобильность, желание обучаться в течение всей жизни, склонность к предпринимательству и принятию риска.

Следует подчеркнуть, что в современной науке сложилось представление о том, что в профессиональной деятельности в современном обществе на первое место выходят связанные с категорией личности ценностно - смысловые образования и иные феномены внутренней жизни человека (Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова [10]). По утверждению Л.М. Галиева [3], потенциал личности составляет формирующаяся у человека внутренняя структура, интегрирующая его способности как индивида и субъекта деятельности. Личностный потенциал характеризуется также внутренней энергией человека, побуждающей его занимать активную позицию, направленную на творческое самовыражение и самореализацию сначала в области профессионального образования, а потенциально - в профессиональной деятельности. Именно субъектная активность, проявляющаяся в сфере профессионализации, и определяет становление человека как профессионала.

Выводы. Итак, категоризация человеческого потенциала в контексте профессионального образования создает научную основу для разработки теоретико-методических основ преобразований в данной сфере. Определение его структуры как совокупности профессионально-трудового и личностного потенциалов показывает необходимость усиления субъектной составляющей в профессиональном образовании как условия его трансформации в векторе экономики знаний.

Теоретический и эмпирический анализ категории человеческого потенциала, с одной стороны, позволяет обогатить научные представления о роли человека в социально-экономическом развитии, а с другой стороны, определить направления трансформации профессионального образования с учетом его ориентации на экономику знаний. Исследование развития человеческого потенциала на этапе профессионального образования создаст научную основу прогнозирования развития как общества, так и отдельного человека /группы людей в качестве субъектов социально-экономической деятельности, а также позволит определить эффективные пути и необходимые условия для становления профессионала.

Литература:

1. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. - Минэкономразвития России Москва, 2011 http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70006124/ (дата обращения 11.05. 2018).

2. Гаврилова И. В., Захарова К. В., Малашенкова Т. А. Понятие и характеристика экономики знаний, необходимые условия ее формирования // Молодой ученый. — 2016. — №10. — С. 655-659. — URL https://moluch.ru/archive/114/29877/ (дата обращения: 14.05.2018).

3. Галиев Л.М. Духовный потенциал сельского учителя и факторы его совершенствования. Дисс. … канд. социол. наук. Казань, 2007. 192 с.

4. Горшенин В.П. Управление инновационным потенциалом персонала корпорации. Дисс. ... докт. эконом. наук. Челябинск, 2006. 245 с.

5. Дрокин С.А. Управление качеством образовательного потенциала машиностроительного предприятия. Дисс. … канд. эконом. наук. Челябинск, 2003. 203 с.

6. Жигунова Г.В, Ткаченко И.Л. Ресурсный потенциал инвалидов ювенальной категории. Монография. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2013. 220 с.

7. Иванов О.И. Человеческий потенциал (формирование, развитие, использование). Монография. СПб: Скифия-принт, 2013. 336 с.

8. Лаврова Н.А. Экономика знаний и факторы, ее определяющие// Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2012. С. 33-37. https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomika-znaniy-i-faktory-ee-opredelyayuschie. (дата обращения 10.06.2018).

9. Лапшин В.А. Структурные компоненты человеческого потенциала // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 1. С. 259-263.
10. Пасовец Ю.М. Демографический потенциал современной России в региональном измерении / Социологические исследования. 2011. № 12. С. 60-68.
11. Петров В.М. Человеческие потенциалы и их распределение: проблемы измерений // Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода / Под ред. И.Т. Фролова. М.: Права человека, 1998. С. 124-150.
12. Пряжников Н.С. Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достонства. М.: Академия, 2005. 480 с.
13. Реанович Е.А. Смысловые значения понятия «потенциал» // Международный научно-исследовательский журнал.2012. № 7 (7).Ч. 2. С. 14-15.
14. Римашевская Н.М. Социально-экономические и демографические проблемы современной России // Вестник Российской академии наук. 2004. № 3. Т. 74. С. 209-218.
15. Тимина Е.И. Знания как фактор экономического развития // Экономические науки. 2009. №1 (50). С. 121-123.
16. Шапкин В.В. Образование и человеческий потенциал современной России // Теория и практика сервисов: экономика, социальна сфера. Технология. 2010. № 3 (5). С. 19-25.
17. Юдин Б.Г. Человеческий потенциал России: интеллектуальное, социальное и культурное измерения. М.: Институт человека РАН, 2002. 256 с.

Педагогика

УДК 371.8

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Ахметшина Ирина Анатольевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент, проректор по учебно-методической работе Егорова Галина Викторовна
Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Лосева Алла Аскольдовна
Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ПРИОРИТЕТЫ И ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ЮНОШЕСТВА

Аннотация. В статье представлен анализ многолетнего опыта работы учреждения дополнительного образования детей, раскрыты структура, основное содержание деятельности и ее специфические особенности как уникальной формы образования, одновременно реализуемой в процессе получения общего или профессионального образования. Показаны возможности дополнительного образования в создании благоприятных условий для активной самореализации личности ребенка, свободы выбора творческих видов деятельности с целью развития интеллектуальных, нравственных, творческих и физических способностей, формирования культуры здорового и безопасного образа жизни, организации досуга и свободного времяпрепровождения. Определены приоритеты и перспективные направления развития учреждения дополнительного образования детей и юношества с учетом региональных особенностей и потребностей.

Ключевые слова: дети, подростки, юность, дополнительное образование, инновации, направления развития.

Annotation. The article presents an analysis of years of experience of institutions of additional education of children, the disclosed structure, the main content of the activity and its specific features as a unique form of education, at the same time implemented in the process of acquiring General or vocational education. The possibilities of further education in the creation of favorable conditions for active self-realization of the child, freedom of choice of creative activities with the aim of developing intellectual, moral, creative and physical abilities, formation of culture of healthy and safe lifestyles, leisure time and free time. Identified priorities and promising directions of development of institutions of additional education of children and youth, taking into account regional characteristics and needs.

Keywords: additional education, innovation, directions of development.

Введение. Дополнительное образование обеспечивает успешную адаптацию детей к жизни в современном обществе, создает благоприятные условия для профессиональной ориентации, способствует выявлению и поддержке одаренных детей. Актуальность и значимость проблемы сохранения и развития дополнительного образования детей находят свое отражение в научных работах отечественных и зарубежных ученых, таких, как В.А. Березина [1], Н.П. Орлова [2; 3], О.Ю. Рожкова [5], B. Robinson [8], K. Smith [9] и др.

Ключевые аспекты и тенденции развития отечественной системы дополнительного образования детей и юношества обозначены в Распоряжении Правительства Российской Федерации от 04.09.2014 г. №1726-р, утверждающем Концепцию развития дополнительного образования детей [4]. В Федеральном законе Российской Федерации от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 02.03.2016 г.) «Об образовании в Российской Федерации» поясняется, что дополнительное образование «направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности. Дополнительные

общеобразовательные программы для детей должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей» [7, п. 1, ст. 75].

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим основные направления развития дополнительного образования детей и юношества на примере Муниципального автономного учреждения дополнительного образования «Дворец пионеров и школьников г. Орска» (далее – Дворец пионеров). Учреждение было основано в 1978 году. На сегодняшний день ему присвоен статус городского методического центра по дополнительному образованию детей.

В структуре Дворца пионеров выделяются информационно-методический центр, отдел художественно-эстетического творчества, социально-педагогический отдел, спортивно-технический отдел, гражданско-патриотический клуб «Наследие», музей пионерской и комсомольской организаций, центр поддержки детских общественных организаций, шесть комплексных образовательных структур и центр дошкольного развития. В целом в образовательной деятельности учреждения реализуются более 90 дополнительных образовательных программ следующей направленности: художественная, социально-педагогическая, туристско-краеведческая, физкультурно-спортивная, техническая и естественнонаучная. Образовательным процессом охвачено более 6000 детей г. Орска в возрасте от 4 до 18 лет, обучающихся в одновозрастных и разновозрастных объединениях по различным интересам: клубах, ансамблях, кружках, секциях, студиях и театрах.

Участие в конкурсном движении является одной из важных составляющих деятельности детских объединений, направленной на повышение качества образовательной и воспитательной деятельности учреждения. Воспитанники с успехом выступают на различного уровня конкурсах, фестивалях, спортивных соревнованиях, что является своего рода показателем целенаправленной работы, профессионализма педагогов по созданию для детей ситуации успеха, мотивации и их самореализации через творческую предметную деятельность. Стоит отметить, что семь коллективов Дворца пионеров носят звание «Образцовый детский коллектив», а именно: Ансамбль народных инструментов «Веселые струнки», руководитель Т.А. Абрамова, салон молодежной моды «Экспрессия», руководитель Н.В. Макушева, ансамбль современного танца «Стиль», руководитель К.В. Коробова; фольклорный ансамбль «Звонка реченька», руководитель Л.А. Петропавлова; детское объединение «Флористический дизайн», руководитель С.А. Жданова; вокальная студия «Консоника», руководитель Н.Л. Перевесенская; ансамбль танца «Мозаика», руководитель К.В. Соклакова.

В настоящее время в учреждении работает более 140 педагогических работников, 67 из них отмечены Правительственными наградами и грамотами (Министерства образования и науки РФ – 15 чел., Министерства образования Оренбургской области – 52 чел.) [3]. Кадровая политика руководства учреждения способствует стабильности педагогического коллектива. Средний возраст педагогов – 44 года, что свидетельствует о наличии опытных педагогов и в тоже время является показателем «старения» кадров [2].

В структуру методической службы учреждения входит информационно-методический центр. Его основным содержанием деятельности является аналитико-диагностическое, программно-методическое и информационно-фондовое обеспечение, повышение квалификации педагогических кадров, выпуск методических периодических изданий (сборники «Методический вестник Дворца пионеров и школьников г. Орска», «Азбука вожатого», детские газеты «Светофор», «ДВПэшка»).

На базе Дворца пионеров работает шесть городских методических объединений педагогов дополнительного образования, структурированных по следующим профилям деятельности: хореография, декоративно-прикладное творчество, техническое творчество, детское движение, дошкольное развитие, методическая деятельность.

Анализ статистических данных и возрастной характеристики обучающихся (по состоянию на 01.06.2018 г.) показывает, что наиболее популярными являются детские объединения художественно-эстетической (1689 чел.), социально-педагогической (731 чел.), культурологической (599 чел.) и физкультурно-спортивной (487 чел.) направленности. Явное преобладание в составе воспитанников числа мальчиков отмечается в объединениях технической и спортивной направленности. Инновационные технологии обучения способствуют неизменно высокому уровню сохранности контингента обучающихся в творческих объединениях, динамика которого отслеживается в течение учебного года. Минимальный отсев воспитанников не является критическим для детских объединений.

Наибольшей популярностью у детей дошкольного и младшего школьного возрастов пользуются детские объединения спортивной (мальчики) и хореографической (девочки) направленности. В основном это обусловлено тем фактом, что выбор направлений дополнительного образования делают в основном родители, основной ценностью у которых является сохранение и поддержание здоровья детей. Дети старше 10 лет делают выбор самостоятельно в соответствии со своими интересами и склонностями. Основной мотив выбора детского объединения в этом возрасте – новые знания, открытия, развитие способностей и подготовка к будущей профессиональной деятельности. В сфере интересов детей находятся компьютерные технологии, спортивные секции, автомоделирование (мальчики), хореография (девочки), экономические и психологические знания. В последние годы возросло число воспитанников детских объединений художественно-эстетической направленности дошкольного возраста, что обосновано социальным заказом родителей на раннее развитие детей, их обучение изобразительному искусству, прикладному творчеству и хореографии.

На протяжении последних лет сохраняется тенденция уменьшения числа воспитанников старшего школьного возраста, что обусловлено общим демографическим положением в нашей стране. Следует отметить, что воспитанники в возрасте 15-18 лет чаще всего выбирают детские объединения военно-патриотической, социально-педагогической, культурологической и физкультурно-спортивной направленности, что является косвенным подтверждением приоритета учебной деятельности и активного самоопределения в выборе профессии.

Однако, с целью привлечения в детские объединения воспитанников старшего школьного возраста учреждению необходимо разработать программу профориентационной работы с подростками, расширить спектр детских объединений спортивного и военно-патриотического профиля, работающих во Дворце пионеров и на базе образовательных учреждений города. Одним из решений обозначенной проблемы может стать активное привлечение подростков к проектной и научно-исследовательской деятельности, что не будет

противоречить объективно существующему приоритету учебной деятельности, активно поддерживаемому родителями и школой.

На базе учреждения создана и успешно функционирует городская Ассоциация детских и юношеских общественных организаций «Юные граждане Орска» (ЮнгОр), которая объединила 35 школьных ДОО в общей численности более трех тысяч детей и подростков. Ассоциация взаимодействует с государственными и социальными институтами: средствами массовой информации, Советом ветеранов г. Орска, Российским союзом молодежи, ветеранами комсомола и др.

В связи с реорганизацией учреждения и присоединения Детско-юношеского Центра «Патриот» обозначилась проблема недостатка педагогов и воспитателей кадетских классов. К тому же, кадровые военные, уволенные в запас и сотрудники органов внутренних дел, как правило, не имеют педагогического образования и опыта работы с детьми. Поэтому организация повышения квалификации кадров воспитателей кадетских классов приобрела особую значимость. Одним из путей решения существующей проблемы стало создание методических объединений на базе структурных подразделений учреждения.

Структурно-образовательная деятельность в учреждении представлена образовательным и культурно-досуговым блоками. Образовательная деятельность осуществляется в пяти структурных подразделениях, специфика образовательного процесса каждого из которых отражена в учебном плане и образовательных программах. Реализация образовательных программ осуществляется в течение учебного года согласно календарному графику в период с 1 сентября по 31 мая. Нововведением учреждения стала организация работы с детьми в течение всего календарного года по программе «Образование без каникул». В летний период организуются самостоятельная исследовательская, творческая деятельность детей, выезд творческих коллективов в профильные смены оздоровительных лагерей, участие в профильных сменах с дневным пребыванием детей, полевых (палаточных) лагерях.

Дворец пионеров удовлетворяет потребности учащихся общеобразовательных школ в рамках интеграции общего и дополнительного образования, предоставляет широкий спектр образовательных услуг на базе образовательных организаций города: активно сотрудничает с общеобразовательными школами города в рамках организации внеучебной деятельности обучающихся и организации кружковой деятельности, реализует сквозные и краткосрочные программы военно-патриотического профиля («Вахта Памяти – Пост №1», «Курсы командного состава», «Страницы истории») и профориентационной направленности.

Следуя принципу индивидуализации образовательного процесса организуется работа по индивидуальным образовательным маршрутам ускоренной программы и для обучающихся с особыми образовательными потребностями, в частности с одаренными и детьми с ограниченными возможностями здоровья. Сроки обучения ребенка по индивидуальному образовательному маршруту определяются отдельно в каждом конкретном случае.

Ежегодно во Дворце пионеров реализуется более 90 дополнительных общеобразовательных программ, которые обеспечены необходимым методическим сопровождением и представляют собой комплекс разделов, образующих целостную систему разнообразных классических, инновационных педагогических форм и методов обучения, отвечающих основным тенденциям развития образования. Вместе с тем, следует отметить низкий уровень вариативности программ спортивного, технического и туристско-краеведческого профиля, что связано с проблемами материально-технического характера и нехваткой подготовленных квалифицированных кадров. Недостаточное количество программ туристско-краеведческой направленности компенсируется организационно-массовой, экскурсионной и образовательной деятельностью музея комсомольско-пионерской славы и историко-мемориального музея гражданско-патриотического клуба «Наследие».

Планируется серьезная работа по корректировке дополнительных общеразвивающих программ в связи с вступлением в силу федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», Приказом Минобрнауки России «Об утверждении Порядка организации осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» (от 29.08.2013 г. №1008) и внедрением ФГОС в дошкольном образовании.

Основными направлениями организации воспитательной деятельности являются досугово-развлекательные, культурно-образовательные, просветительские, оздоровительные, активно-творческие дела и мероприятия. В рамках представленных направлений организуется ценностно-ориентированный проект «Мир во мне и я для мира», интеллектуально-познавательный проект «Гений – это просто!», художественно-эстетический проект «Мир искусства, мир вдохновения», спортивно-оздоровительный проект «Здоровый я – здоровая Россия», социально-значимый проект «Твори Добро!», проект профессиональной ориентации «Каков Я, такова Родина моя», проект культурно-массовых мероприятий «Светить всегда!». В рамках указанных проектов разработаны и реализуются комплексные воспитательные программы, к примеру: программа гражданско-патриотического воспитания детей и юношества, программа «В центре внимания – семья», «Культура здоровья», программа развития социальной активности и творческой самореализации юных лидеров детских общественных организаций и органов ученического самоуправления «Каждый выбирает для себя», программа изучения и сохранения культурного наследия «Россия начинается с тебя», программа профилактики детского дорожного травматизма, воспитания культуры поведения на дороге «Город зеленого света» и др.

Анализ воспитательной работы и мониторинг мероприятий по данному направлению деятельности позволяет сделать следующие выводы: наблюдается активизация участия воспитанников в мероприятиях, что свидетельствует о заинтересованности детей и педагогов в проведении коллективно-творческих дел; требуется систематизация воспитательной работы в структурных подразделениях, усиление воспитательного компонента в деятельности педагогов (планы воспитательной работы). Работа по организации свободного времени детей в каникулярное время ведется в рамках проекта «Ура! Каникулы», целью которого является создание условий для организации творческого досуга и физического, духовного, нравственного развития личности ребенка: организация мероприятий для воспитанников учреждения; проведение массовых культурно-досуговых мероприятий для школьников города; проведение мероприятий и организация кружковой работы в городских детских оздоровительных лагерях дневного пребывания.

Информатизация образовательного процесса является сегодня одним из факторов его успешности. В настоящее время Дворец пионеров имеет в своем активе 35 компьютеров, 4 ноутбука, 3 проектора,

достаточное количество множительной и копировальной техники. Педагогам и руководителям структурных подразделений обеспечен свободный доступ к методической литературе и периодическим изданиям, имеющимся в базе информационно-методического центра учреждения, выход в Интернет, что активно используется педагогами при подготовке к учебным занятиям и проведению воспитательных мероприятий. Действует сайт Дворца пионеров (http://дворец56.рф), активно используются в формировании имиджа учреждения, работе сайтов детских объединений, их страниц в социальных сетях.

Выводы. Таким образом, анализ результатов деятельности учреждения дополнительного образования обозначил основные приоритеты и проблемы в организации образовательного процесса:

- в сфере реализации образовательных услуг: расширение вариативности образовательных услуг по туристско-краеведческой, физкультурно-спортивной, технической направленности, направлениям деятельности ШОД и уровню реализации образовательных программ (основной и средний); дальнейшая модернизация программно-методического обеспечения образовательного процесса; расширение спектра программ и форм работы с детьми девиантного поведения, с ограничениями в здоровье, одаренными детьми;
- в сфере развития воспитательной системы предполагается разработка программ воспитательной работы по духовно-нравственному, краеведческому, социокультурному, медиакультурному воспитанию и модернизация программно-методического оснащения воспитательной работы;
- в сфере работы с педагогическими кадрами необходимо целенаправленное и систематическое повышение уровня образования и квалификации педагогов дополнительного образования по работе с одаренными детьми; привлечение педагогов к активному участию в работе вебинаров, региональных, всероссийских, международных научно-практических конференций, конкурсах педагогического мастерства и др.

Перспективные векторы развития образовательной среды Дворца пионеров определяются исходя из анализа сложившейся системы работы учреждения, результатов и качества образовательной деятельности. Анализ микросреды учреждения был проведен посредством изучения внутренних конкурентных преимуществ: разнообразия образовательных услуг, степени удовлетворенности потребителей качеством предоставляемых образовательных услуг; сегментации фактических потребителей, социокультурного портрета потребителей образовательных услуг; профессионализма педагогических кадров; внутренних социально-психологических характеристик и социальных мотивов посещения детьми различных творческих объединений.

Активное изучение внешних конкурентных преимуществ осуществлялось с помощью SWOT-анализа внешней и внутренней среды учреждения; изучения потенциальных потребителей (потребительские мотивации, побудительные мотивы, предпочтения потенциальных потребителей образовательных услуг); анализа конкурентной среды.

Таким образом, ключевые тенденции модернизации российской системы образования влекут за собой необходимость существенных преобразований в организации работы учреждений дополнительного образования детей и юношества. В этой связи особо актуализируется поиск инновационной парадигмы дополнительного образования детей, которая должна обеспечить комфортную и безопасную среду в образовательном учреждении, предоставить равные возможности для всестороннего развития и самореализации личности.

Литература:

1. Березина В.А. Дополнительное образование детей в России: учебно-методическое пособие / В.А. Березина. – М.: АНО «Диалог культур», 2007. – 511 с.

2. Орлова Н.П. Дополнительное образование детей и юношества: опыт, проблемы и перспективы / Н.П. Орлова, И.А. Телина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 76–80. – URL: http://e-koncept.ru/2015/85016.htm.

3. Орлова Н.П. Современная модель развития учреждения дополнительного образования детей / Н.П. Орлова, Л.В. Головач // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 27. – С. 31–35. – URL: http://e-koncept.ru/2015/65507.htm.

4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 04.09.2014 г. №1726-р, утверждающее Концепцию развития дополнительного образования детей: официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. – 2014. - 10 сентября [Электронный ресурс]. – URL: http://минобрнауки.рф/документы/4429 (дата обращения: 12.07.2018).

5. Рожкова О.Ю. К концепции инновационной модели учреждения дополнительного образования детей / О.Ю. Рожкова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. - №4. – С. 46-51.

6. Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2017 г. №240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_288278/ (дата обращения: 12.07.2018).

7. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 02.03.2016 г.) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.07.2018).

8. Robinson B. Teacher Education through Open and Distance Learning / B. Robinson, C. Latchem // World review of Distance Education and Open Learning. – Routledge-Falmer, NY, 2003. – Vol. 3.

9. Smith K. Non-formal education / K. Smith // The informal education homepage, First listing: July 1996. Last update: February 05, 2009. – URL: http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm/06.04.2009

УДК: 37.013.42

кандидат педагогических наук, доцент Байгулова Наталия Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);
магистрант Лилик Дмитрий Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Томский государственный педагогический университет» (г. Томск)

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, СОСТОЯЩИХ В НЕТРАДИЦИОННЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ

Аннотация. В современной России повсеместно наблюдается широкое распространение различных религиозных культов. Вместе с тем, какого-либо существенного противодействия проникновению деструктивных доктрин образовательные организации оказать не в состоянии. Отсутствие легального определения таких понятий как «секта», «тоталитарный культ» и т.п.; отсутствие четкого понимания у специалистов образовательных организаций, с чем конкретно нужно бороться (деструктивность привносимых идей), и, как следствие, нет понимания тех последствий, к которым приводит членство несовершеннолетних в нетрадиционных религиозных объединениях. Настоящая статья на основе анализа критериев деструктивности призвана проанализировать последствия, к которым привело членство несовершеннолетних, находящихся в период своей ранней юности, в нетрадиционных религиозных объединениях.

Ключевые слова: девиантное поведение, несовершеннолетний, период ранней юности, деструкция, нетрадиционные религиозные объединения.

Annotation. In modern Russia there is a widespread spread of various religious cults. At the same time, educational organizations are not able to provide any significant resistance to the penetration of destructive doctrines. The absence of a legal definition of such concepts as "sect", "totalitarian cult", etc.; the lack of a clear understanding of the specialists of educational organizations, what exactly should be fought (the destructive nature of the ideas introduced), and, as a result, there is no understanding of the consequences of the membership of minors in non-traditional religious organizations. This article is based on the analysis of the criteria of destructiveness and is designed to analyze the consequences of the membership of minors in non-traditional religious organizations in the period of their early youth.

Keywords: Deviant behavior, juvenile, early adolescence, destruction, non-traditional religious associations.

Введение. В настоящее время проблема вовлечения несовершеннолетних в деятельность различных нетрадиционных религиозных объединений (далее –НРО) стоит достаточно остро. Особую опасность для личностного здоровья молодежи представляют культы, имеющие в составе своей деятельности деструктивную составляющую. Возраст ранней юности, как известно, имеет специфические особенности в личностной и познавательной сфере. Ввиду происходящих изменений в сферах сознания, деятельности, системы взаимоотношений, несовершеннолетние находятся в «группе риска» попадания под влияние различных деструктивных религиозных идей, что делает возможным проявление девиаций различной направленности.

Изложение основного материала статьи. В связи с широким распространением на территории России новых религиозных организаций, а также организаций уже не новых (существующих достаточно длительное время), но проявляющих высокую миссионерскую активность, все чаще назревает необходимость объективной оценки результатов деятельности таких организаций по отношению к окружающему их социуму. В условиях длительного идеологического вакуума на территории России стали процветать религиозные организации, в том числе транслирующие в социум деструктивную составляющую. Такие религиозные объединения принято называть «секта», «тоталитарный культ», «деструктивная религиозная организация» и т.п. В настоящее время в правоприменительной практике отсутствует строго легальные определения подобных терминов как в национальном, так и в международном праве. Это объективно признается международными правовыми инстанциями [1]. Вместе с тем, данные термины постепенно проникают в акты российской системы образования [2].

Такое внимание, как со стороны правоприменителей, так и общества вызвано значительным влиянием именно деструктивной составляющей, транслируемой адептами НРО, на умы не только взрослых граждан, но и несовершеннолетних. Конечно, особенно актуальна эта проблема для системы образования, призванной организовывать воспитание и развитие подрастающего поколения. Однако, в научном сообществе, а, соответственно, и правоприменительной и образовательной практиках, нет однозначных критериев оценки деструктивности той или иной религиозной группы. В общих чертах признаки деструктивности раскрываются в ФЗ «О свободе совести и о религиозных объединениях» [3]. К таковым относятся:

- Нарушение общественной безопасности и общественного порядка;
- Экстремистская деятельность;
- Принуждение к разрушению семьи;
- Посягательство на личность, права и свободы граждан;
- Нанесение ущерба нравственности и здоровью граждан, в том числе с использованием, гипнотических воздействий, наркотических и иных психотропных веществ, совершение развратных действий;
- Склонение к самоубийству или отказу от медицинской помощи;
- Создание препятствий для получения обязательного образования;
- Принуждение к отчуждению имущества в пользу религиозной организации;
- Принуждение к отказу от гражданских обязанностей и совершению противоправных действий.

Приведенные признаки деструктивности все же могут служить основой для формулирования более конкретных критериев оценки деструктивности. Наиболее известной и применяемой в научных кругах и публицистике является система критериев деструктивности, предложенная Е. Н. Волковым [4]. В основу своей системы он положил следующие критерии:

1. Каким образом осуществляется лидерство в организации (единолично либо группой):

- Наличествуют ли претензии лидера на абсолютную власть в организации т.к. является исключительно «мудрым», «духовным», вероятно, принимает на себя роль Абсолюта;
- Лидер является безусловным образцом, эталоном поведения;
- Имеются ли в наличии документы, позволяющие установить личность лидера, его биографию, квалификацию;
- Имеется ли возможность свободно общаться с лидером организации (наличие беспрепятственной обратной связи);
- Может ли власть лидера быть ограничена какими-либо факторами (решением совета старейшин, общины и т.п.).

2. Структура и характер деятельности организации:

- Учение «внутри» организации отличается от учения, транслируемого при миссионерской деятельности и для неофитов;
- Наличие доктрин, идей, целей, имеющих приоритет относительно законов государства, норм морали и нравственности, установленных в социуме; претензия на «абсолютную истину»;
- Преобладание целей организации над целями отдельных адептов;

3. Характер индоктринации и сохранения членства в общине:

- Индоктринация с использованием техник психологического воздействия при миссионерской деятельности на неофита; сокрытие информации о целях и методах действия организации;
- Создание атмосферы элитарности (исключительности) членства в организации;
- Провоцирование крайних эмоциональных состояний у адептов религиозной группы; провоцирование разрыва связей с близким окружением (семейные и дружеские связи) адепта.

Для неспециалиста проверка соответствия критериям довольно сложна, т.к. необходимо знать доктрину исследуемой организации. В методической литературе нельзя встретить конкретного применения критериальной оценки. В качестве практического примера приведем оценку деструктивности доктрин ныне уже запрещенной в России религиозной организации Свидетели Иеговы.

Специфика взаимоотношений в семье адепта. Здесь возможны несколько ситуаций: несовершеннолетний – член семьи Свидетелей Иеговы, один из взрослых членов семьи стал Свидетелем Иеговы, члены семьи несовершеннолетнего Свидетеля сами Свидетелями Иеговы не являются.

В первом случае, если юноша или девушка решит покинуть общину, то родители всеми силами будут этому препятствовать, вплоть до физических мер воздействия. Впрочем, таких случаев практически не встречается. Как правило, юноши или девушки продолжают выполнять минимум действий, которых от них требует собрание, становятся «теплохладными», ожидая своего совершеннолетия и возможности покинуть семью Свидетелей и собрание.

Во втором случае – ребенок становится причиной постоянных ссор родителей, т.к. учение Свидетелей требует, чтобы родитель обязательно привел своего ребенка в общину. Другой родитель, обычно, этому сопротивляется, не допуская несовершеннолетнего к участию в деструктивном культе. Это часто приводит к разрушению семей, лишениям родительских прав, постоянным разбирательствам между родителями с привлечением правоохранительных органов, доходит даже до противоправных действий – причинениям вреда здоровью разной степени тяжести, похищениям одним из родителей своего ребенка (строго говоря по закону это не похищение).

В третьем случае, когда несовершеннолетний (но достигший 15 лет, т.к. проповедь в России разрешена с 15 лет, Свидетели Иеговы это строго соблюдают), становится адептом все ранее описанное поведение, характерное для взрослого Свидетеля, актуально и для несовершеннолетнего, однако воспринимается гораздо острее [5].

- Внушение приоритетности чувств над разумом, манипуляции чувствами адептов со стороны руководства организации;
- Провоцирование отказа от своих привычек, целей, интересов;
- Осуждение и наказание критики организации, вплоть до лишения членства; осуждение критического мышления как такового;
- Формирование страха отступничества, лишения членства в организации;
- Формирование у адептов полярного взгляда на окружающий макросоциум («мы» – духовные, хорошие, а окружающий мир «лежит во зле»);
- Использование физическую, финансовую, психологическую зависимость рядовых адептов в интересах организации (лидера организации).

В результате проведенных специалистами исследований было установлено, что основными «целями» НРО среди несовершеннолетних являются молодые люди, находящиеся в периоде ранней юности (15-17 лет) [6]. В результате проведенного исследования, которое проводилось при участии 123 юношей и девушек 15-17 лет, 83 из которых ранее были адептами различных НРО, 40 – участники контрольной группы, состоявшей из учащихся колледжей, было установлено пять основных вариантов девиантного, частично деликвентного, поведения.

К *первому варианту* относятся психопатоподобные расстройства, проявляющиеся в виде грубости, вспыльчивости по отношению к сверстникам, родителям, учителям, доходящих до попыток причинения физического вреда. Данное поведение демонстрировали 36% бывших «культистов». При этом в 86,9% случаев лица, отнесенные к данному варианту поведения, сбегали из дома, бродяжничали, а в 13,1% случаях имелись попытки суицида.

Ко *второму варианту* девиантного поведения эксперты отнесли психопатоподобные расстройства, выражающиеся в демонстративности поведения, вычурности, манерности. Такое поведение наблюдалось у 11% от группы наблюдаемых лиц с нарушениями поведения. Уходили из дома – 57,1%, а делали попытки суицида – 45,9% лиц.

Третий вариант (16% от группы бывших адептов НРО) – выраженный астенический синдром, характеризующийся повышенной психической и физической истощаемостью, отвлекаемостью, забывчивостью. Участники исследования в процессе общения демонстрировали капризность, обидчивость, у

них наблюдались неусидчивость, сниженная работоспособность, снижение интереса к ранее имевшимся увлечениям.

Группа (19% от группы бывших адептов) с *четвертым вариантом* девиантного поведения демонстрировала наличие астенодипрессивного синдрома – слабость, вялость, быстрая истощаемость, снижение настроения, идеаторная и моторная заторможенность. Поведение отличала бесцельная агрессивность, аутоагрессивность.

К *пятому варианту* эксперты отнесли группу лиц (18% от лиц с нарушением адаптации) с выраженным астеноневротическим синдромом с истероидными проявлениями и суицидным поведением. Суицидное поведение в данной группе наблюдалось в 100% случаев. У членов данной группы наблюдались: неустойчивость настроения, повышенная возбудимость на фоне быстрой истощаемости, склонность к бурным аффективным реакциям, театральность поведения, капризность, лживость.

Помимо выявленных вариантов девиантного поведения лиц с нарушением адаптации (основная группа 83 человека) эксперты выявили, что члены основной группы почти в 60% случаев воспитывались в неполных семьях, в то время как в контрольной группе данный показатель соответствовал 11,2% случаев. Злоупотребление алкоголем в семьях членов основной группы превышало 2,5 раза по сравнению с тем же показателем в контрольной группе. При этом материальная обеспеченность и социальный статус всех участников исследования был примерно одинаковым. Данные показатели подтверждают существенное влияние социальных факторов на формирование поведения у старшеклассников, находящихся в периоде ранней юности.

Выводы. Возможно, что развитие деструктивного вмешательства НРО может быть остановлено силами общества, в целом, и образовательной системы, в частности. Семья, школа, как части социума, могут оградить подростка от этой деструкции, от потери себя. В рамках образовательного процесса необходимо развивать критическое мышление, ибо технология формирования критического мышления ставит своей целью развитие мыслящей личности.

Литература:

1. Письмо Минобрнауки России от 31.03.2017 N ВК-1065/07 "О направлении методических материалов". [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://sudact.ru/law/pismo-minobrnauki-rossii-ot-31032017-n-vk-106507/pismo/ (Дата обращения 25.07.2018).
2. Письмо Минобрнауки России от 27.04.2017 N 09-921 "О направлении информации". [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-27042017-n-09-921-o-napravlenii/ (Дата обращения 5.08.2018).
3. Федеральный закон от 26.09.1997 N 125-ФЗ "О свободе совести и о религиозных объединениях". [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_16218/ (Дата обращения 10.08.2018).
4. Волков Е. Н. Основные модели контроля сознания (реформирования мышления) // Журнал практического психолога. –1996. – № 5. – С. 86-95.
5. Постановление Конституционного Суда РФ от 23.11.1999 N 16-П "По делу о проверке конституционности абзацев третьего и четвертого пункта 3 статьи 27 Федерального закона от 26 сентября 1997 года "О свободе совести и о религиозных объединениях" в связи с жалобами Религиозного общества Свидетелей Иеговы в городе Ярославле и религиозного объединения "Христианская церковь Прославления". [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://legalacts.ru/doc/postanovlenie-konstitutsionnogo-suda-rf-ot-23111999-n/ (Дата обращения 8.08.2018).
6. Липский Н. А., Резовский Р. С. Криминалистическая характеристика личности несовершеннолетних, пострадавших от деятельности деструктивных религиозных организаций // Вестник Санкт-Петербургского Университета МВД России. –2008. – №1(37). – С. 101-106

Педагогика

УДК: 379.822

кандидат педагогических наук, доцент Байгулова Наталия Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);
магистрант Рудницкий Юрий Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Томский государственный педагогический университет» (г. Томск)

КВЕСТ КАК СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕРАКТИВНАЯ ЭКСКУРСИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ФОРМА ЗНАКОМСТВА С ГОРОДОМ

Аннотация. В работе рассматриваются различные понятия квеста, как части культурного досуга, приводятся его классификации, основные характеристики. Авторами предпринята попытка актуализировать использование квеста, как важной экскурсионно-образовательной формы знакомства с городом в рамках туристско-экскурсионных программ на территории города Томска. Данная форма обладает педагогической направленностью, способной максимально удовлетворить потребности современных туристов и улучшить восприятие информационно-образовательной составляющей экскурсий.

Ключевые слова: квест, экскурсионно-образовательная форма, краеведение, туризм, экскурсионная деятельность.

Annotation. The paper discusses the various concepts of quest as part of cultural leisure, provides its classification, the main characteristics. The authors made an attempt to update the use of the quest as an important excursion and educational form of acquaintance with the city within the framework of tourist and excursion programs in the territory of the city of Tomsk. This form has a pedagogical orientation that can best meet the needs of modern tourists and improve the perception of information and educational component of excursions.

Keywords: Quest, excursion and educational form, local history, tourism, excursion activities.

Введение. В настоящее время в связи со снижением уровня доходов населения, ростом валютных курсов, увеличением уровня террористической опасности на традиционных для Россиян курортах, возрастает популярность регионального туризма, большие возможности для развития которого имеет город Томск.

Говоря о Томске, следует отметить, что он является одним из старейших городов Сибири, в нем, как ни в одном другом городе России, можно встретить великолепные по своим художественным достоинствам деревянные и каменные здания, выполненные в различных архитектурных стилях. Кроме этого, на протяжении последних 140 лет Томск является крупным студенческим и научным центром Сибири.

В связи со всеми выше перечисленными фактами наш город ежегодно посещают тысячи людей, и как показывает практика, часть приезжих, а иногда и местных жителей, не знает исторического и культурного прошлого Томска.

Поэтому для решения данной проблемы специалисты Управления культуры Администрации г. Томска, Туристско-информационного центра, музея истории Томска, Томского индустриального техникума стали обращаться не только к классическим, но также к различным интерактивным и инновационным методикам экскурсионного обслуживания населения, среди, которых наиболее популярной оказалась методика знакомства с городом в форме игры-квест, которая обладает так же образовательными возможностями и эффектами.

Изложение основного материала статьи. Говоря о данной методике К.В. Чистякова утверждает, что квест (от английского слова «quest» – «поиск») – это «… разновидность игр, требующих от игрока решения умственных задач для продвижения по сюжету. Сюжет может быть предопределённым или же давать множество исходов, выбор которых зависит от действий игрока» [1, с. 2]. В свою очередь, Н.Д. Алексеева и Е.В. Рябова предлагают несколько иную трактовку квеста. По их мнению, квест – это «…экскурсия без традиционных гидов, комбинация экскурсии и квеста, в процессе прохождения которой исторические реалии и новеллы о людях, создававших биографию города, чередуются с увлекательными загадками и головоломками. Город предстает то хорошо узнаваемым, как на туристических открытках, то пойманным в неожиданном ракурсе, участники познают город, знакомясь с новыми фактами его биографии» [2, с. 1]. Также в работе О.А. Егоренко и Е.Г. Веденеевой, были выявлены наиболее часто встречающиеся в сети Интернет определения понятия квест. Так, по их мнению, квест следует рассматривать как:

1. Вид (жанр) компьютерных игр, имеющих сложные, разветвлённые сюжеты, действия игрока влияют на развилки сюжетных линий и могут приводить к различным исходам игры;
2. Игровая задача, постановка задачи; игровая цель; одна из ветвей сюжета игры;
3. Игровая задача, цель игры для персонажа, команды [3, с. 93].

Таким образом, с учетом всех выше перечисленных определений, на сегодняшний день квест следует рассматривать, во-первых, как приключенческую компьютерную игру, требующую от игрока решения умственных задач для продвижения по сюжету, во-вторых, как интерактивную экскурсию, в которой нет привычного нам гида, но есть группа участников, выполняющая различные задания, направленные на знакомство с той местностью, в которой она находится.

На сегодняшний день разработаны различные типы и виды квестов. Так, И.Н. Сокол разделяет квесты по:

- форме проведения:

а) компьютерные игры-квесты. Один из основных жанров компьютерных игр, представляет собой интерактивную историю с главным героем; при этом важнейшими элементами игры является собственно повествование (сюжет) и обследование мира, а ключевую роль в игровом процессе играют решения головоломок и задач, требующих от игрока умственных усилий;

б) веб-квесты направлены на поиск и анализ веб-ресурсов, и создание веб-продукта (сайт, блог, виртуальный словарь и т.п.);

в) QR-квесты – на использование QR-кодов;

г) медиа-квесты – на поиск и анализ медиаресурсов. К такому виду квестов можно отнести фото / видео квесты;

д) квесты на природе (улицы, парках и т.д.);

е) комбинированные.

- по режиму проведения: в реальном режиме; в виртуальном режиме; в комбинированном режиме;
- по сроку реализации квесты различают: краткосрочные – цель: углубление знаний и их интеграция, рассчитаны на одно – три занятия; долгосрочные – цель: углубление и преобразование знаний, рассчитаны на длительный срок – может быть, на семестр или учебный год;
- по форме работы: групповые; индивидуальные;
- по предметному содержанию: моно квест; межпредметный квест (что позволяет говорить об их образовательных возможностях);
- по структуре сюжетов различают: линейные; не линейные; кольцевые;
- по информационной образовательной среде: традиционная образовательная среда; виртуальная образовательная среда;
- по технической платформе: виртуальные дневники и журналы (блоги, ЖЖ и др.); сайты; форумы; Google – группы; Вики – страницы; социальные сети;
- по доминирующей деятельности учащихся: исследовательский квест; информационный квест; творческий квест; поисковый квест; игровой квест; ролевой квест;
- по характеру контактов: учащиеся одного класса или школы; ученики одного района; учащиеся одной страны; учащиеся из разных стран [4, с. 139].

В свою очередь, исследователи Т.В. Захарова, О.Б. Лобанова, С.А. Осяк, Е.М. Плеханова, С.С. Султанбекова, Е.Н. Яковлева, классифицируют квесты в зависимости от сюжета как:

1. Линейные, в которых игра построена по цепочке: разгадав одно задание, участники получают следующее, и так до тех пор, пока не пройдут весь маршрут;
2. Штурмовые, где все игроки получают основное задание и перечень точек с подсказками, но при этом самостоятельно выбирают пути решения задач;
3. Кольцевые, они представляют собой тот же «линейный» квест, но замкнутый в круг. Команды стартуют с разных точек, которые будут для них финишными [5].

Если же говорить об организации и проведении квестов, то следует сказать, что вообще квесты в России появились в 2013 году. Одним из основателей этой индустрии стал Георгий Полищук, который привез квест из Западной Европы, открыв в Москве свою первую локацию [6]. А в Томске в 2016 году по инициативе городской администрации был разработан краеведческий квест «Путь Томича», который ставит своей задачей познакомить студентов колледжей и техникумов с историей, культурой и традициями города.

Суть данного квеста заключается в том, что команды учащихся, из различных средне-специальных учебных заведений, находясь в историческом центре города, перемещаются по таким тематическим станциям, как Томск исторический, Томск литературный, Томск архитектурный, Томск инновационный, Томск студенческий, Томск знаменитый, Томск театральный, Томск наших бабушек и дедушек, Томск культурный, где выполняют задания, которые знакомят их с различными аспектами истории и культуры Томска. За правильное выполнение заданий команды получают баллы, которые в конце квеста суммируются и команды получают призы.

Данный квест впервые был организован и проведен в октябре 2016 года. В нем участвовало 9 команд по 10 человек. Результаты квеста показали, что большая часть участников плохо знает историю и культуру Томска, но при этом они с большим интересом приняли участие в квесте, смогли ближе познакомиться друг с другом, открыли для себя новые городские достопримечательности и узнали много новых фактов о них.

В сентябре 2017 года квест «Путь Томича» был проведен во второй раз. Результаты второго квеста показали, что количество команд осталось прежним, но самих участников в командах стало больше и составило 135 человек, также следует отметить, и тот положительный факт, что многие команды начали заранее готовиться к данному мероприятию изучая краеведческую литературу, что в свою очередь положительно сказалось на результатах. Так, если в 2016 году каждое из призовых мест заняли по одной команде, то в 2017 – команд, занявших первое и второе место, было уже по две, и третье место заняла одна команда [7, с. 43-44].

Также в 2017году в рамках производственной практики студенткой первого курса Томского индустриального техникума У. Невежиной был разработан и проведен первый благотворительный квест «Клад купца Гадалова», который направлен на то, чтобы познакомить участников с историей сибирского купечества, а также с таким аспектом купеческой деятельности как благотворительность.

Впервые этот квест был проведен в мае 2017 года для волонтеров Томского отделения Российского детского фонда, затем в сентябре того же года он проводился для участников детского фонда «Обыкновенное чудо», а также для детей из малоимущих семей.

Сюжетная основа квеста – поиски клада, который по легенде был спрятан в начале XX в. томским купцом И. Гадаловым. Квест начинается в Лаборатории исторических экспериментов, где участники квеста получают видеопослание из прошлого. Купец просит их найти спрятанный его приказчиком клад и пересылает обрывок карты.

Участники квеста выдвигаются в окрестности Лаборатории и проходят предложенный маршрут, выполняя различные задания. Основные точки маршрута привязаны к нескольким историческим зданиям, выстроенным по заказу известных томских купцов. Около каждого из зданий ведущий дает информацию о доме, и купце, на средства которого дом был выстроен, а также рассказывает про его благотворительные дела.

Правильное выполнение заданий приводит их к кладу, спрятанному возле зданий Томского индустриального техникума. Вскрыв клад, участники квеста обнаруживают, что он поделен на две неравные части. В кладе они находят также письмо Гадалова, в котором он просит потомков малую часть клада использовать самим, а большую – направить на благотворительные цели.

Вернувшись в лабораторию, участники квеста распаковывают «свою» часть клада и обнаруживают в нем сладости и сувениры. Ведущий устраивает для игроков чаепитие с найденными сладостями и голосование по судьбе большей части клада. После того, как игроки приняли решение передать клад на благотворительные цели, ведущий сообщает об этом Гадалову по специальному устройству связи с прошлым. Через несколько секунд Гадалов выходит на видеосвязь и благодарит потомков.

Результаты квеста показывают, что пройдя маршрут, участники смогли в интерактивной и игровой форме познакомиться с историей купеческих особняков и доходных домов, а также выяснили какую роль в жизни и развитии города играли купцы и их благотворительность.

В июне 2018 года в рамках празднования Дня России на площади Ново-соборной для жителей и гостей города сотрудниками Городского дома детства и юношества «Кедр» был проведен квест «Знакомые незнакомцы».

Суть этого квеста заключается в том, что любой житель или гость города, подойдя к организаторам, получал маршрутную карту, на которой с одной стороны, были пронумерованы в виде заданий описания наиболее значимых событий в истории Томска, связанных с данной площадью, с другой стороны, изображен план площади, а также памятники и мемориальные доски, подойдя к которым, участники узнавали, какому из событий в истории города посвящен тот или иной памятник. После посещения всех находящихся на площади памятников и мемориальных досок, участники записывали правильные ответы на обратной стороне карты, под описаниями значимых событий в истории города, и, подписав свою карту, сдавали организаторам для проверки и дальнейшей раздачи призов.

Результаты квеста показали, что в нем приняло участие большое количество жителей и гостей города, которые пройдя данный квест смогли в интерактивной форме познакомиться с историей и достопримечательностями Ново-соборной площади, а также выяснили какое количество памятников и мемориальных досок находится на площади и каким событиям они посвящены.

Выводы. Таким образом, анализируя результаты краеведческих квестов, проводимых в Томске, можно с уверенностью сказать, что методика интерактивной экскурсии – игры-квест является современной, популярной экскурсионно-образовательной технологией, которая, во-первых, дает возможность принимать участие в квесте различным категориям населения, не зависимо от их возраста и статуса, во-вторых, во время квеста участники, находясь в историческом центре города, знакомятся с его историей, культурой, традициями и достопримечательностями, в-третьих, если речь идет о заранее организованной группе людей, состоящих из учащихся одного класса или сотрудников одной организации, то во время квеста они могут пообщаться в более неформальной обстановке, в-четвертых, у них появляется возможность стать непосредственным участником событий квеста.

Литература:

1. Чистякова К.В. Причины популярности квестов как формы досуга современных россиян // Человек в мире культуры. Региональные культурологические исследования. – 2013. – №2(6). – С. 20-22.
2. Алексеева Н.Д., Рябова Е.В. Квест-экскурсия как инновационная форма экскурсионной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – №1(20). – С. 14-17.
3. Егоренко О.А., Веденеева Е.Г. Квест как элемент культурного досуга // Российские регионы: взгляд в будущее. – 2017. – №2. – С. 92-105.
4. Сокол И.Н. Классификация квестов // Молодой ученый. – 2014. – №6. – С. 138-140.
5. Осяк С.А., Султанбекова С.С., Захарова Т.В. и др. Образовательный квест – современная интерактивная технология // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1-2. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://science-education.ru/pdf/2015/1-2/302.pdf (Дата обращения: 11.07. 2018г.).
6. Рынок квестов глазами основателей // «Expert Online» [Электронный ресурс]. URL: http://expert.ru/2015/12/18/ryinok-kvestov-glazami-osnovatelej/ (Дата обращения:18.07.2018г.).
7. Рудницкий Ю.А. Квест «Путь Томича» как современная интерактивная образовательная технология // Современные проблемы теории и практики социальной педагогики. – Томск : Издательство ТГПУ, 2017. – С. 43-45.

Педагогика

УДК:377

кандидат педагогических наук, доцент Баканов Максим Викторович
Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
доцент Караваев Алексей Васильевич
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
Московской области «Колледж «Коломна» (г.о. Коломна);
директор Ширкалин Михаил Александрович
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
Московской области «Колледж «Коломна» (г.о. Коломна)

РЕЙТИНГОВЫЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РЕАЛЬНЫЕ ИТОГИ ПО ЕГО УЛУЧШЕНИЮ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОГРАММЫ

Аннотация. Проблема совершенствования качества образовательной системы России нуждается в постоянном обсуждении со стороны специалистов образовательной сферы. В связи с этим, в рамках указанной научной статьи предлагается рассмотреть ряд принципиальных проблем процесса результативного реформирования образования в нашей стране, используя обновленные информационные данные. Авторы статьи надеются, что некоторые обозначенные проблемы по совершенствованию качества российской образовательной системы и образовательного процесса получат уточняющее компетентное развитие в виде профессиональных экспертных мнений и конкретных предложений.

Ключевые слова: государственная программа, развитие образования, Российская Федерация, качество образования, образовательные организации, вузы, рейтинги, университеты, учащиеся, российское образование, профессиональное образование.

Annotation. The problem of improving the quality of the educational system in Russia needs constant discussion on the part of specialists in the educational sphere. In this regard, within the framework of this scientific article it is proposed to consider a number of fundamental problems of the process of effective reformation of education in our country, using updated information data. The authors hope that some of the identified problems to improve the quality of the Russian educational system and the educational process will receive clarifying competent development in the form of professional expert opinions and specific proposals.

Keyword: state program, development of education, Russian Federation, quality of education, educational organizations, universities, ratings, universities, students, Russian education, vocational education.

Введение. Постановлением Правительства Российской Федерации (РФ) от 26 декабря 2017 г. за № 1642 была принята новая государственная программа РФ "Развитие образования" на 2018-2025 гг. Она вступила в силу с 1 января 2018 г.

Новая программа отменила действие более раннего постановления Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 - 2020 годы", а также ряда других законодательных актов страны.

В данной программе определены три основных цели: качество образования, доступность образования и онлайн-образование.

Изложение основного материала статьи. Сконцентрируем внимание лишь на первой цели.

В новой программе цель повышения качества образования напрямую связывается с повышением места РФ в различных международных образовательных рейтингах и увеличением доли выпускников профессиональных образовательных организаций, трудоустроившихся по полученной специальности.

В программе намечено добиться:

1. Сохранения лидирующих позиций Российской Федерации в международном исследовании качества чтения и понимания текста (PIRLS), а также в международном исследовании качества математического и естественно-научного образования (TIMSS).
2. Повышения позиций РФ в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) не ниже 20 места в 2025 г. Причем первые положительные результаты от реализации программы, ее разработчики и правительство страны, ожидают по естественно-научной, по читательской и по математической грамотности уже к 2021 г.

3. Увеличения удельного веса численности выпускников, трудоустроившихся в течение календарного года, следующего за годом выпуска, в общей численности выпускников образовательной организации, обучавшихся по образовательным программам среднего профессионального образования.

4. Увеличения количества ведущих российских университетов, входящих не менее 2 лет подряд в топ-100 мировых рейтингов университетов.

Очевидно, что реализовать все цели в полном объеме будет крайне непросто. К примеру, в настоящее время, доля выпускников системы среднего профессионального образования, работающих не по профессии, составляет по официальным данным примерно 40%, но в реальности этот показатель существенно выше. Достаточно взглянуть далее на конкретные целевые цифры разработанной государственной программы.

В программе предлагается повышение данного показателя оценки качества образовательной подготовки в 2018-2025 гг.

Запланированный рост показателя профессионального трудоустройства по годам составит: в 2018 г. – до 51 процента; в 2019 г. – до 53 процентов; в 2020 г. – до 54 процентов; в 2021 г. – до 55 процентов; в 2022 г. – до 56 процентов; в 2023 г. – до 57 процентов; в 2024 г. – до 58 процентов; в 2025 г. – до 59 процентов.

Особо отмечаем, что конкретного практического механизма достижения заявленных параметров до сих пор нет. Дело в том, что количество стабильно функционирующих частных фирм, зачастую являющихся лидерами в своих направлениях бизнеса и готовых подписать договоры с руководством образовательных организаций об обязательном квотированном приеме на работу их выпускников по профессиональному профилю, ограничено. В государственном же секторе экономики рабочие места уже заняты опытными работниками [2].

К тому же, инвестиции в расширение объемов экономической деятельности и соответственно в увеличение количества рабочих мест имеют в значительной степени отложенный характер. Многие предприятия осуществляют программы оптимизации кадрового состава под влиянием санкций США и политически подчиненных им стран, из-за неопределенности перспектив привычных механизмов развития, а также из-за обычного стремления максимизации прибыли.

Учтем и тот факт, что в нашей стране большинство регионов являются дотационными, что отрицательно характеризует их с точки зрения делового, в том числе, инвестиционного климата. Проблема трудоустройства выпускников еще более обостряется в малых и даже средних городах страны.

В таких условиях, достижение заявленных программных показателей трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций становится проблемным.

Примечательным моментом в программе является и тот факт, что в программе «Развитие образования» на 2018-2025 гг. отсутствует цель увеличения удельного веса численности выпускников, трудоустроившихся в течение календарного года, следующего за годом выпуска, в общей численности выпускников образовательной организации, обучавшихся по образовательным программам высшего профессионального образования.

Далее перейдем к краткой характеристике качественных образовательных успехов отечественных вузов.

На основе изучения всего комплекса данных, отметим положительную, но недостаточную, для общего передового уровня мировой конкурентоспособности, динамику их развития.

По данным Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Россия является одним из лидеров среди стран ОЭСР и БРИКС (Бразилия, Россия, Индия, Китай и ЮАР) по доле взрослых, имеющих третичное образование (среднее специальное + высшее). Эта доля составляла более 50 % в 2012-2016 г.

Однако рост количества часто не означает роста качества. И это одна из болезненных, и затратных бюджетных проблем отечественного профессионального образования.

Для оценки качества современного российского образования используются преимущественно различные международные рейтинги, среди которых доминируют рейтинги западных стран. Любопытно, что КНР также добилась внедрения в международную практику своей версии механизма рейтинговых оценок. Наша страна, Россия, только пытается распространить уже разработанную национальную рейтинговую систему для применения другими странами. Наиболее массовым по охвату разных стран мира правомерно считается рейтинговый механизм, применяемый ООН. Оценкой качества образования, помимо прочего, занимаются также МВФ и Всемирный банк.

Подчеркнем, что все перечисленные рейтинги весьма неоднородны, как по количеству оцениваемых параметров, так и по иерархии их расположения в шкале престижности.

В итоге получаем значительный разброс данных при оценке качества российского образования.

К примеру, среди российских вузов в 2015 г. лишь МГУ и СПбГУ вошли в Топ-100 мирового репутационного рейтинга университетов THE (Times Higher Education). В 2016 г. мировой рейтинг Топ-100 пополнил еще один отечественный вуз – Национальный исследовательский технологический университет МИСиС. В 2017 г. рейтинг THE показал, что лишь несколько российских вузов улучшили свои позиции по сравнению с 2016 годом, но общее количество российских вузов в этом конкретном рейтинге уменьшилось с 24 до 18.

По версии World University Rankings в Топ-800 в 2015 – начале 2016 гг. вошли 13 российских вузов. Девять российских вузов вошли в Топ-200 рейтинга по качеству преподавания Round University Ranking (RUR), который создан на основе данных Thomson Reuters.

В июне 2016 г. три российских вуза заняли верхние строчки международного рейтинга QS «Развивающаяся Европа и Центральная Азия»: МГУ – 1-е место (сохранил позиции по сравнению с 2015 г.), Новосибирский государственный университет – 2-е место (также сохранил позиции по сравнению с 2015 г.) и Санкт-Петербургский государственный университет – 3-е место (поднялся на две позиции по сравнению с 2015 г.).

В 2017 году российскими вузами достигнут определенный успех. В Топ-200 четырнадцатого рейтинга лучших вузов мира по версии QS вошел только один российский университет, МГУ им. Ломоносова, но в рейтинге более 959 лучших мировых учебных заведений уже насчитывается 24 российских вуза [1].

Десять российских вузов вошли в топ-50 «Рейтинга лучших университетов мира: БРИКС» 2018 года по версии британской компании QS. Это лучший результат России за всю историю рейтинга, сообщили организаторы рейтинга.

При составлении рейтинга оценка вузов проводилась по восьми критериям: академическая репутация, репутация среди работодателей, соотношение преподавательского состава к числу студентов, индекс цитируемости и доля научных статей на преподавателя, а также доля иностранных преподавателей, иностранных студентов и преподавателей с научной степенью.

Так, ведущий университет России – МГУ имени М. В. Ломоносова – вернулся в первую пятерку и занял пятое место.

Положительные итоги также показали: Новосибирский государственный университет (11-я позиция), Санкт-Петербургский госуниверситет (13-я позиция), Томский государственный университет (26-я позиция), Московский физико-технический институт (28-я позиция), МГТУ имени Баумана (33-я позиция), Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (35-я позиция), МГИМО (40-я позиция).

Впервые в топ-50 рейтинга оказались два российских вуза – Высшая школа экономики, которая сделала скачок с 62-го на 39-е место, и Томский политехнический университет, который поднялся с 64-го на 49-е место [3].

Таким образом, положительная динамика роста качества оказания образовательных услуг лучшими вузами страны присутствует, но она не является массовой.

Наибольшие результаты достигнуты только при сравнении отечественных университетов и университетов стран БРИКС, экономика которых рассматривается в большинстве своем как развивающаяся.

В рейтинге топ-100 лучших университетов мира по версии QS у России, к сожалению, нет присутствия вообще. В первой половине 2018 г. в этом рейтинге нет ни одного российского университета согласно рейтинговым версиям зарубежных центров, хотя МГУ имени М. В. Ломоносова и ряд других вузов постепенно улучшают свои позиции.

Наряду с этим, нельзя не отметить наличие противоречий различных международных и национальной версий оценки качества работы российских университетов. Например, на сайте Министерства образования и науки РФ сообщено, что в мировой рейтинг лучших вузов 2017 г. вошли одиннадцать российских учебных заведений [4].

В новой программе «Развития образования» поставлена цель существенного улучшения рейтингового положения. Ее с полным основанием можно считать амбициозной, с учетом вышеизложенного факта и того, что параметры международных рейтинговых оценок формируются под специфику западной модели обучения.

Так, ожидается включение в рейтинг топ-100 лучших университетов мира в 2018 - 2019 г. – не менее 5 ведущих российских университетов, в 2020 г. – не менее 6, в 2021 г. – не менее 7, в 2022 - 2023 гг. – не менее 8, в 2024 г. – не менее 9, в 2025 г. – не менее 10.

Пока указанные результаты не достигнуты, можно констатировать, что некоторый прирост в качественном развитии вузов страны нельзя считать принципиальным прорывом.

Пока только система начального образования характеризуется как соответствующая основным передовым качественным стандартам мирового уровня.

Так, в исследовании PIRLS (оценивает уровень и качество чтения и понимания текста учащимися начальной школы), проведённом в 2011 г., Россия заняла 2-е место среди стран мира. В исследовании TIMSS (оценивает качество математического и естественнонаучного образования школьников 4-х и 8-х классов), проведённом в 2011 и 2015 гг., Россия прочно вошла в десятку лучших стран.

Российская начальная школа стала лучшей в мире согласно международному исследованию PIRLS, проводимому раз в пять лет (Результаты исследования 2016 г., в котором приняли участие более 340 тыс. учащихся из 50 стран, были опубликованы 5 декабря 2017 г.) [5]. Согласно исследованию TIMSS, осуществляемому раз в четыре года, значительные успехи в российской начальной школе были достигнуты в 2015 г. В частности, по качеству математического образования у российских четвероклассников – 7-е место в мире, а по качеству естественнонаучного образования – 4-е место.

У российских восьмиклассников также весомые результаты по качеству математического образования (6-е место в мире) и по качеству естественнонаучного образования (7-е место).

У российских учащихся 11-х классов по результатам в области математической углубленной подготовки – уже 1-е место в мире, а по углубленной подготовке по физике – 2-е место в мире [6].

В тоже время, согласно исследованию ОЭСР 2015 г., в целом по качеству среднего школьного образования Россия не улучшила своих позиций и остается на уровне ниже среднего по ОЭСР (33-е место, рядом с Испанией, Италией и Венгрией).

В 2018 г. существуют все те же значительные ограничения по укреплению материально-технической базы в сфере образования, что и в 2017 г. Существуют запреты в области закупок мебели, организации праздничных мероприятий в образовательных организациях, а также закупки импортных компьютеров и программного обеспечения.

Достигнуты определенные, неравнозначные, но в целом положительные итоги по подключению максимального количества школ к интернету, основанию национальных университетов, формированию грантов для лучших учителей, учеников, преподавателей вузовского сегмента и ученых.

Предложены меры по профессиональному образованию военнослужащих и «выделению» сельским школам автотранспортных средств.

Продолжают проводиться меры по направлению информационно-технологического обеспечения и обновления ресурсной базы (закупка и сетевое, внутриорганизационное подключение новой офисной, компьютерной и проецирующей техники; создание компьютерных классов и специализированных лабораторий, в том числе их переоснащение на новые модели; формирование доступных для обучающихся учебных интернет-сервисов; предоставление обучающимся оплаченного образовательной структурой права пользования интернет - ресурсами «Знаниум», «Книгафонд» и «e-LIBRARY», правда в основном только на вузовском уровне; организация мультимедийных конференц-залов, электронных библиотек, читальных залов с подключенными электронными ресурсами, персонифицированных сайтов субъектов образовательной деятельности и внутриорганизационных сайтов (с учетом существования структурных единиц).

Сразу отметим, что основные заметные успехи достигнуты лишь в системе высшего профессионального образования. Далее можем отметить появление компьютерных классов в общеобразовательных организациях, которые были подключены к системе Интернет.

Вместе с тем, очевидно недооцененным направлением, остаются организации среднего профессионального образования. Например, по данным ОЭСР в России всего лишь 5 % от населения страны на 2014 год имело среднее специальное образование. По расчетам экспертов Министерства образования и науки, эту цифру необходимо увеличивать до 65%, а долю вузовского сектора сокращать до 35% [7].

Мотивация подобных решений становится более понятной, если обратить внимание на то, что:

1. Лишь небольшое количество отечественных вузов являются конкурентоспособными по мировым меркам. И это явно не сотни вузов страны.

2. Выпускники профессиональных образовательных организаций часто идут работать не по профессии в условиях ситуации на рынке труда, которая очень различается по регионам и конкретным населенным пунктам, чтобы обеспечить показатели эффективности расходования средств.

3. Материально-техническая база образования не может быть качественно и в быстрые сроки обновлена в соответствии с современными вызовами глобальных приоритетов.

4. Российский бюджет на фоне «санкционного мирового давления» испытывает все большие трудности. Он не справляется с объемами сложившихся социальных приоритетов. Следовательно, применительно к высшему образованию, в большей степени, целесообразно применять экономический, а не прежний социальный подход.

Многие чиновники хотели бы предпринимать такие же действия и по отношению к среднему профессиональному образованию. Однако здесь они невозможны! Если, конечно, на данное обстоятельство будут вообще обращать внимание на то, что в среднем профессиональном образовании реализуются общеобразовательные, а не только профессиональные цели, задачи и программы.

Можно ли реорганизовать систему профессионального образования страны таким образом, чтобы бы все цели новой государственной программы «Развитие образования» на 2018-2025 гг. выполнить в полном объеме или нет? Какие реально исполнимые механизмы требуется задействовать для этого? Как воплотить в жизнь столь серьезную трансформацию профессиональной образовательной системы страны в современных очень непростых условиях? Ведь у большинства российского населения нет достаточных денежных средств для систематической и результативной индивидуальной образовательной подготовки своих детей. К тому же, многие дети не хотят вкладывать свои усилия в учебу.

Все эти вопросы – остаются открытыми для обсуждения и дискуссионными.

Выводы. Ясно одно – изменения необходимы, но каких масштабов, какими темпами, в каких группах образовательных центров в каждой подсистеме профессионального образования? Необходима ли региональная дифференциация, апробация и поэтапность действий с учетом существующих схем бюджетной и налоговой политики?

Судя по утвержденной программе в сфере образования, ответы на эти вопросы не были найдены их разработчиками при чрезвычайной актуальности обозначенной проблематики.

Литература:

1. Баканов М.В., Караваев А.В., Титлов А.Ю. К новым контурам повышения качества в системе непрерывного профессионального образования в России // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 57. – Ч. 10. С. 56-66.

2. Баканов М.В., Караваев А.В., Титлов А.Ю. Региональное профессиональное образование и проблемы совершенствования его качества // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 59. – Ч. 3. С. 57-64.

3. Караваев А.В., Баканов М.В., Титлов А.Ю. Проблема материально-технического реформирования современного российского образования в контексте его качества / Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: Сб. науч. статей и материалов III Международной научно-практической конференции (Коломна 1-3 июня 2016 года) /Под общ. ред. О.Б.Широких. – Государственный социально-гуманитарный университет. − Коломна: ГСГУ, 2016. – 423 с.

4. Десять вузов России вошли в топ-50 рейтинга университетов стран.: [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа: https://www.ridus.ru/news/268544?utm_source=directadvert.ru&utm_medium=cpc&utm_campaign=яБД41%7C&utm_content=ad7531995&utm_term=directadvert_678787.

5. Не хуже Оксфорда": в мировой топ-100 вошли 11 российских вузов [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа:. https://www.pravda.ru/news/society/12-04-2018/1380532-school-0/.

6. Российская начальная школа стала лучшей в мире согласно международному исследованию PIRLS. [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа: http://tass.ru/obschestvo/4784759.

7. Российские школы вошли в топ-10 лучших в мире по уровню математического образования. [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа: http://tass.ru/obschestvo/3821764.

8. Сколько людей с высшим образованием в мире?// Interstate Education. [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа: https://interstate-education.com/2016/10/30/skolko-lyudej-s-vysshim-obrazovaniem-v-mire/.

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Баланчик Нина Сергеевна
Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ВОСПИТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА ПО ХРИСТИАНСКИМ ЗАПОВЕДЯМ В ЭПИСТОЛЯРНОМ НАСЛЕДИИ СВЯТИТЕЛЯ ИГНАТИЯ (БРЯНЧАНИНОВА)

Аннотация. Статья посвящена письмам святителя Игнатия (Брянчанинова) о православно-христианском воспитании человека. Главная идея статьи заключается в том, что православно-христианское воспитание основано на Евангелии, в котором четко указывается, какими качествами и свойствами должен обладать человек-христианин.

Ключевые слова: православно-христианское воспитание, Евангелие, христианские заповеди, христианские качества характера человека, речевые жанры.

Annotation. The article is devoted to the letters of St. Ignatius (Bryanchaninov) about the Orthodox Christian education of man. The main idea of the article is that Orthodox Christian education is based on the Gospel, which clearly indicates what qualities and properties a Christian person should possess.

Keywords: Orthodox Christian education, the Gospel, Christian commandments, Christian qualities of a person's character, speech genres.

Введение. Эпистолярное наследие святителя Игнатия (Брянчанинова) – епископа Кавказского и Черноморского, причисленного к лику святых Поместным Собором Русской Православной Церкви в 1988 году, – является одной из наиболее ярких сторон творчества духовного писателя и учителя христианской жизни.

Среди обширной переписки отца Игнатия (Брянчанинова) с разными лицами по общественным, деловым и личным вопросам обращают на себя внимание письма, посвященные православно-христианскому воспитанию. В настоящее время, во многом лишенное четких и ясных жизненных принципов, духовности, вопросы православно-христианского и, шире, духовно-нравственного воспитания особенно актуальны.

Изложение основного материала статьи. Цель воспитания святитель Игнатий (Брянчанинов) видит в духовно-нравственном совершенствовании человека, в стремлении дать ему «правильное направление в жизни и укрепить в нем веру» [4, с. 671].

Основой всего духовного воспитания, основой всей человеческой жизни святитель считает Евангелие: «Великая и всесвятая книга – Евангелие! В нем изображен новый, богоподобный человек; а какие должны быть свойства нового человека, – это являют Христовы заповеди <…> Вглядываясь в Евангелие, <…> мы можем <…> выбрасывать из себя понятия и свойства ветхости нашей, заменять их мыслями и свойствами евангельскими, Христовыми. В этом состоит задача, урок, которые должен разрешить, выполнить христианин во время земной жизни своей» [4, с. 123]. Заботясь о духовном воспитании молодого поколения, отец Игнатий (Брянчанинов) предъявлял высокие требования к образованию. Так, обсуждая реформы духовных училищ, он писал: «Весьма полезно <…> самому образованию дать характер более сильный и определенный, чтоб образование действовало не только на ум, но и на сердце, чтоб образованный <…> воспитанник получал решительный характер христианина» [4, с. 585]. Говоря об образовании, отец Игнатий (Брянчанинов) особо подчеркивал, что образование должно быть духовным, нравственным: «От преподавания, действующего исключительно на ум, <…> является по преимуществу материальное направление» [4, с. 587].

Мысли о духовности, нравственности образования он реализует, в частности, в рамках проекта Собора Русской Православной Церкви, где он, например, предлагает составить учебники для духовных учебных заведений с изъятием из них всего безнравственного. Сам он составляет «Уроки словесности», где излагает свои представления о словесности как разумной способности души человеческой. Этот труд отца Игнатия (Брянчанинова) показывает во владыке не только талант литератора, словесника, но и талант воспитателя, педагога. В еще большей степени педагогический талант отца Игнатия (Брянчанинова) раскрывается в его эпистолярном наследии.

Среди средств, используемых в воспитании, святитель делал особый акцент на Божественном даре слова. Раскрывая значение этого дара, он писал в письме игумену Антонию Бочкову о том, что Божественная цель слова в писателях, учителях, а более всего в священнослужителях – наставление и духовное спасение человека.

Необходимость умело использовать этот Божественный дар святитель показал при работе над своими творениями: «<…> разговоры, как-то: об Иисусовой млитве, о смирении и монашестве <…>. У них слог иной и должен быть иным, нежели у поэтических сочинений <…>. Опять иной слог у статей богословских <…> иной у статей, принадлежащих к христианской нравственности <…>,» – и далее святитель выводит правило, которому неукоснительно следует в своих письмах, – Разнообразие слога нахожу неизбежным» [4, с. 699].

Воспитательную ценность писем отца Игнатия (Брянчанинова) особенно к друзьям, близким, духовным чадам усиливает особая душевная открытость, доверительность отношений, искренняя интонация и отсутствие рамок церковного этикета. В этих письмах чувствуется красота и свобода духовного общения: «Письмо мое препровождаю через моего наместника <…>. Оно, как видите, вовсе не церемонное; все из сердца» [4, с. 20].

Письма отца Игнатия (Брянчанинова) как кусочки мозаики в картине складываются в описание системы православно-христианского воспитания.

Начало православно-христианского преображения отец Игнатий (Брянчанинов) видит во внутреннем нравственном самоопределении, с того момента, когда человек ясно осознает свое подлинное положение в мире, свое сыновнее отношение к Богу, когда чувствует твердое желание следовать воле Божией и выполнять Его заповеди. С этого момента начинается работа по воспитанию христианина.

В своих письмах святитель обозначает каждый этап этой работы: «Решитесь сначала, хотя по уму, отречься себя ради Христа, лишите ум ваш пагубного, бестолкового самовластия, подчините его заповедям Христовым, подчините его Евангелию. Начало самоотвержения в уме <…>» [4, с. 107].

«Умъ, м. Общее название познавательной и заключительной способности человека, способность мыслить; <…> низшая степень, а высшая, отвлеченная; разумъ», – писал В.И. Даль [2, т. 4, с. 494].

Духовный разум как высшая ценность определяется в Евангелии и трудах святых отцов Церкви: «Бог дарует верному рабу Своему разум истины, или разум духовный, – пишет святитель Игнатий (Брянчанинов), – этот разум можно и должно признать здравым разумом: он извещенная вера <…>. Основание духовного рассуждения – Бог. На этом твердом камени оно зиждется, и потому не колеблется, не падает» [4, с. 72].

И Толковый словарь живого великорусского языка В.И. Даля подтверждает: «Разумъ, м. Духовная сила <…>, способность вернаго, последовательнаго сцепленія мыслей, от причины, следствій и до цели, конца» [2, т. 4, с. 53].

В православно-христианском воспитании среди многих качеств, которые необходимо воспитать в человеке, отец Игнатий (Брянчанинов) останавливается на тех, которые являются свойствами Христовыми: «Мир Христов совершил мучеников и преподобных: он выводит христианина из-под власти плоти и крови, исторгает отраву греховную из души и тела, уничтожает насильственное влияние демонов на душу и тело, вводит в христианина свойства Христовы: кротость, смирение, благость» [4, с. 110]. Из этих свойств «в новом человеке, Богочеловеке Иисусе Христе и в желающих жить подобно ему, начало, источник всего благого – смирение» [4, с. 136].

Библейская энциклопедия, изданная архимандритом Никифором, дает энциклопедическое описание этого качества: «Смиреніе – добродетель противоположная гордости, и одна изъ самыхъ главныхъ добродетелей въ Христіанской жизни. Оно состоитъ въ томъ, что человекъ не высоко думаетъ о себе, питаетъ в своемъ сердце духовное убежденіе, что ничего своего не имеетъ, а имеетъ только то, что даруетъ Богъ, и что онъ ничего добраго не можетъ сделать безъ Божіей помощи и благодати; такимъ образомъ вменяетъ себя за ничто и со всемъ прибегаетъ къ милосердію Божію. Въ Свящ. Писаніи означенная добродетель особенно предписывается и заповедуется всемъ последователям Христовым». Завершает энциклопедическое описание ссылка на Евангелие: «Все же, подчиняясь другъ другу, облекитесь смиренномудриемъ, говорит св. ап. Петръ, потому что Богъ гордымъ противится, а смреннымъ даетъ благодать. И такъ, смиритесь подъ крепкую руку Божію, да вознесетъ васъ въ свое время» [3, с. 660-661].

Словарное определение этому понятию дает и В.И. даль: «Смирение – состояние по глаголу смирять / смирить – сознание слабостей своих и недостатков, чувство сокрушения, унижения, раскаяния; скромность» [2, т. 4, с. 235].

Святитель Игнатий (Брянчанинов) для каждого своего адресата – духовного чада – находит необходимую грань этого качества. «Смирение состоит в том, чтобы мы признавали себя достойными скорби» [4, с. 447], «смирение есть полная преданность Богу при полном недоверии к себе» [4, с. 609] и т. д.

Достижение этого качества – необходимый процесс. В доказательство этого отец Игнатий (Брянчанинов) приводит слова патриарха Александрийского, который спросил игумена Нитрийской горы о том, что особенно важно в монашеском пути и, услышав ответ: «Укорять и осуждать непрестанно», сказал: «Да, <…> другого средства к спасению нет». Соглашаясь с этими словами, отец Игнатий (Брянчанинов) дает следующий совет: «<…> унизьте себя пред ближним в сердце вашем. <…> И вы стяжите это легкое делание, могущее ввести в душу вашу смирение» [4, с. 216, 218].

В письме одной инокине святитель говорит прямо: «Научитесь смирению. Где? В Евангелии. От кого? – От разбойника, от мытаря, от жены грешной. Сочтите себя слепою, прокаженною, вполне нуждающейся в помощи от Господа. <…> когда от сердца сокрушенного и смиренного <…> будете взывать молитвою ко Господу, тогда Он невидимо придет и поможет вам» [4, с. 278]. Подчеркивая необходимость, важность этого качества, святитель сказал просто и точно: «<…> смирением уничтожается высокоумие, тщеславие, гордость житейская, словом все, что человека, попросту сказать, с ума сводит» [4, с. 23], «<…> корысть и смирение <…> – свидетели неподдельного, истинного, Божественного добра» [4, с. 111].

Понятие «смирение» в эпистолярии отца Игнатия (Брянчанинова) дополняет и раскрывает другое понятие – «кротость». В.И. Даль, толкуя понятие «кротость» писал: «Кротость, ж. Свойство, состояние, принадлежность кроткого <…>. Кроткий о челов. тихій, скромный, смиренный, любящий, снисходительный; не вспыльчивый, негневливый, многотерпеливый» [2, т. 2, с. 199].

Как об особо значимом духовном качестве святитель писал о терпении следующее: «Для преодоления иной скорби нужно мужество, для изшествия из другой – мудрость; для избавления от третьей – смирение. Но во всех скорбях, при всех прочих добродетелях непременно нужно терпение». Развивая эту мысль, отец Игнатий (Брянчанинов) говорит о том, что «ни одна добродетель не может состоятся без терпения», и в утверждение этого ссылается на Евангелие: «Господь сказал о благоугождающих Ему, что они плод творят в терпении (Лк. 8, 15), повелел душу свою стяжавать в терпении (Лк. 21, 19), возвестил, что спасется только терпеливый до конца (Мф. 24, 13)» [4, с. 12].

Понятие «терпение» в русском языке объясняется как состояние или свойство по глаголу терпеть. В словаре В.И. Даля находим: «Терпеть, терпливать что, выносить, переносить, сносить, нуждаться, страдать; <…> ожидать, выжидать чего лучшаго, надеяться, быть кротким». И далее, раскрывая значимость этого качества, В.И. Даль пишет: «Въ терпеніи является сила и величіе духа, терпеніе <…> есть признак кротости; смиренья <…>» [2, т. 4, с. 401].

Стремление к духовному совершенствованию, как утверждает отец Игнатий (Брянчанинов), требует такого качества, как крепость характера. Словарь В.И. Даля дает следующее толкование этого понятия: «Крепкій <…> мощный стойкостью, упорный, неуступчивый, неодолимый, нерушимый. <…> Твердый духом, нравом, стойкий, нешаткій, неунывающій; крепкодушный, крепкий или стойкий и тверый душою» [2, т. 2, с. 206].

Крепость души дает всесилие Господа, указывает святитель, и, стремясь поддержать духовное чадо, ищущего ответа, пишет: «Письмо ваше тронуло меня, и это причина, по которой я ответом иду к вам <…> вы в скорби оттого, что в борьбе; в борьбе оттого, что закон Христов духовен, требует распятия <…> Если вы видите, что немощь побеждает вас, то знайте, что Господь силен дать крепость людям Своим, как говорит святой Давид (Мф. 26, 39; Лк 22, 44; Пс. 28, 11). Те люди Богу свои, тем людям он дает крепость, которые сохраняют верность к Нему <…> Все это пишу вам в утешение, чтоб вы <…> приходили не в безнадежие и скорбь, но в смирение, благодушествовали по причине упования на Христа, которое не посрамит. – Он всесилен» [4, с. 34].Святитель в своих письмах часто говорит о влиянии окружающей жизни на духовное состояние человека: «Человеку, доколе он находится среди человеков, невозможно не подвергаться

многоразличным напастям, возникающим у мира» [4, с. 34]. Поэтому воспитание бдительности – это тоже составляющая нравственного воспитания.

«Бдеть, не спать, не дремать, быть в яви, наяву, не во сне <…>; блюсти, надзирать, смотреть неусыпно», – такое толкование дается в словаре В.И. Даля [2, т. 1, с. 57].

Опасности носят разный характер, говорит святитель и напоминает о бдительности: «Очень рад, что вам так нравится в Москве, особливо по причине святынь, которыми богат этот древний христианский город. Но и в таком прекрасном месте должно наблюдать за своим сердцем, при свете, который издают из себя Священное Писание и писания святых отцов» [4, с. 46].

Должно (наблюдать), то есть «надлежитъ, надо, надобно, следуетъ, потребно, необходимо требуется», – так объясняет это слово В.И. Даль и этим раскрывает всю глубину мысли святителя Игнатия (Брянчанинова) [2, т. 1, с. 461].

Воспитание христианина невозможно без воспитания послушания, особенно послушания Церкви: «<…> вне неуклонного послушания Церкви нет ни истинного смирения, ни истинного духовного разума», – писал отец Игнатий (Брянчанинов) [4, с. 31].

«Послушание ср. по знач. слушаться, повиноваться; повиновенье, покорность, исполненье всехъ приказаний», – пишет В.И. Даль [2, т. 3, с. 335].

Необходимость послушания святитель раскрывает, ссылаясь на слова святого: «От послушания, – сказал святой Иоанн Лествичник, – рождается истинное смирение; от смирения – истинное духовное рассуждение, или разум» [4, с. 31].

Способность отца Игнатия (Брянчанинова) благодатно воздействовать на человеческие души опирается на его высокую речевую культуру, талантливое использование многообразной палитры речевых жанров для достижения поставленных задач.

Под речевым жанром в данной работе понимается текст, который «характеризуется определенным тематическим содержанием, композиционной структурой, отбором лексико-фразеологических, грамматических, стилистических средств и интенциально-прагматическими особенностями [1, с. 429].

В эпистолярии отца Игнатия (Брянчанинова) представлены моделирующие, эпимистические, метадискурсивные, фатические и др. жанры.

В письме «О скорбях, истине» взволнованность наставления святителя выражается в жанре мольбы: «Надо, чтоб наш образ мыслей был проникнут Истиною <…>. Вникните глубоко в слова мои! Прошу, умоляю вас! Умоляю вас для вашего же спасения» [4, с. 130].

Пастырское наставление в эпистолярии отца Игнатия (Брянчанинова) всегда конкретно, ведь «наставлять, наставить <…> кого, научать, поучать, учить, руководить, давать наставления», – пишет В.И. Даль [2, т. 2, с. 474].

Так, в письме о земной жизни как непрестанной духовной брани святитель дает такое наставление-руководство: «Боритесь против помыслов и ощущений печали кроткими словами: «Господи! Буди воля твоя! Благословен и Свят Бог во всех делах Своих!» Произносите эти слова умом <…> повторяйте эти краткие слова до тех пор, пока не затихнут помыслы и ощущения печали. Когда они снова подымутся, и вы снова употребляйте против них то же самое оружие» [4, с. 170].

Воспитательное значение в письмах святителя могут нести фатические этикетные жанры, например, извинение. В одном из писем о преподании советов отец Игнатий (Брянчанинов) достаточно сурово высказывается о вреде неумелых советов, за что он позже извиняется: «Итак, не прогневайся, душа, за то, что в прошедшем письме моем твоей спинке досталось несколько ударов от жезла – слова. Это было за пересол!» (Ранее он цитирует пословицу «Недосол на столе, а пересол на спине») [4, с. 55].

Как призыв святитель использует жанр пожелания, например, в Новогоднем поздравлении: «Примите мое усерднешное поздравление с наступающим Новым годом <…>. Преуспевайте, преуспевайте в делах милосердия! Здешняя жизнь – точно поле, усеянное различными посевами <…>. Преуспевайте на ниве вашей: сейте милостыню, жните утешение, очищайте от плевелов пшеницу вашу, приготовляйте жертву чистую, чтоб Царь царей <…> признал всю ее достойною небесной житницы» [4, с. 50].

Пожелание оформлено не в рамках традиции: перечисление того, что желается, а в форме директивного жанра – наставления-призыва.

Духовные наставления адресату в письмах отца Игнатия (Брянчанинова) даются часто в форме императивов: «Прибегайте больше к чтению святых отцов; пусть они руководствуют вас, напоминают вам о добродетели, наставляют на путь Божий <…>. Старайтесь не увлекаться рассеянностью. Если же случиться увлечься ею по немощи, сродной всем нам – человекам, – не предавайтесь унынию <…>. Не желайте от себя невозможного, не требуйте от души вашей того, чего она не может дать. Врачуйте ваши увлечения покаянием, а недостаток делания вашего восполняйте сокрушением духа» [4, с. 50].

Императивы передают многогранную палитру побуждений: призыв, наставление, предостережение, совет, мольбу.

Выводы. Эпистолярное наследие святителя Игнатия (Брянчанинова) показывает, что православно-христианское воспитание, основанное на Евангелии, говорит не только о том, что должен делать воспитывающий, но главное – к чему, к каким высоким человеческим качествам должен стремиться воспитываемый, как важно здесь самовоспитание, руководимое мудрым пастырем. В деле воспитания христианских качеств отец Игнатий (Брянчанинов) видел важность индивидуального подхода к каждому, считал, что человек сам выбирает тот объем работы над собой, который ему по силам и мерило здесь одно – совесть. Используемая святителем Игнатием (Брянчаниновым) система православно-христианского воспитания на сегодняшний день, безусловно, актуальна своей высокой духовностью и ориентацией на самосовершенствование в соответствии с христианскими заповедями.

Литература:

1. Гибадуллина А.Р. Жанры речи в педагогической лингвистике и риторике // Дискурс, культура, ментальность: коллективная монография / Отв. ред. М.Ю. Олешков. – Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 211. – С. 423-437.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. – М., 1956.
3. Иллюстрированная полная популярная библейская энциклопедия / труд и издание архимандрита Никифора. – М., 1891. – 903 с. (Репр. изд. – М.: ТЕРРА, 1990).
4. Святитель Игнатий (Брянчанинов). Собрание писем. – М: Правило веры, 2009. – 878 с.

УДК; 378.147

старший преподаватель Балунова Светлана Альбертовна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Тимофеева Елена Александровна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К САМООБРАЗОВАНИЮ У БАКАЛАВРОВ ПРИКЛАДНОЙ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. В данной статье рассматривается структура развития способности к самообразованию информатика-менеджера при изучении 1С: Предприятие с помощью технологии «перевернутый класс».

Ключевые слова: самообразование; компоненты структуры развития способности к самообразованию; система 1С: Предприятие; видеоуроки; технология «перевернутый класс».

Annotation. In this article, the structure of the development of the ability to self-education of the informatics manager in studying 1 C: Enterprise with the help of technology "inverted class".

Keywords: self-education; components of the development structure of the ability to self-education; system 1C: Enterprise; video lessons; "overreacted class" technology.

Введение. В условиях развития информационного общества в России к молодежи предъявляется множество требований: быть способным к профессиональной мобильности, социальной активности; иметь компетентность в смежных областях, наработанную коммуникационную среду, способность к постоянному саморазвитию. Современные требования к подготовке специалистов подразумевают новые подходы к процессу обучения. На передний план подготовки студентов выходит развитие самостоятельности, способности к самоорганизации и самообразованию как одной из ключевых общекультурных компетенций современного бакалавра [2].

В современных условиях специалисты прикладной информатики выступают главными действующими лицами информатизации и представляют социально-профессиональную группу, более других подверженную изменениям. Развитие информационного и социального пространства, «проектирование знаний» - новые задачи IT-специалистов, которые определяют особенность их компетентностной подготовки, ставят новый цикл задач перед педагогами в сфере IT-образования [3].

Формулировка цели статьи. Цель статьи - исследовать развитие способностей к самообразованию у студентов бакалавриата по специальности «Прикладная информатика в менеджменте» в процессе изучения системы 1С: Предприятие 8.3 по дисциплине «Проектный практикум» с использованием технологии «перевернутый класс» в НГПУ им. К. Минина.

Изложение основного материала статьи. В ФГОС ВО третьего поколения по специальности «Прикладная информатика в менеджменте» представлены родственные компетенции (Б-ОК-7; М-ОК-3), определяющие способность и готовность к самоорганизации, самообразованию, саморазвитию и самореализации студентов двух уровней высшего образования: бакалавриата и магистратуры [3] (Таблица 1). Важность развития способности к самообразованию в процессе профессиональной подготовки будущих информатиков-менеджеров определяется рядом причин:

- в современные условия подготовки студентов в системе высшего образования предполагают сокращение аудиторной нагрузки студентов и увеличение объема самостоятельной работы;
- опыт деятельности является важной составляющей профессиональных компетенций, выступает в качестве характеристики практической активности человека, его поведения и собственного развития;
- успешность становления IT-специалиста в профессии зависит от сформированной способности к самообразованию на этапе его профессиональной подготовки, что составляют основу осуществления образовательного процесса по овладению другими общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными компетенциями при подготовке по программам бакалавриата и магистратуры [5].

Таблица 1

Планируемые результаты обучения, характеризующие этапы формирования компетенций

Уровень освоения компетенции	**Планируемые результаты обучения** (показатели освоения компетенций)
Уровень бакалавриата (Б-ОК-7) способность к самоорганизации и самообразованию	**Знать:** содержание процессов самоорганизации и самообразования, исходя из целей совершенствования профессиональной деятельности, их особенности и технологии реализации. **З (Б-ОК-7)** **Уметь:** устанавливать приоритеты и планировать цели и при выборе способов принятия решений с учетом личностных возможностей, условий, средств и временной перспективы достижения; осуществления деятельности **У1 (Б-ОК-7)** **Уметь:** самостоятельно строить процесс овладения информацией, отобранной и структурированной для выполнения профессиональной деятельности. **У2 (Б-ОК-7)** **Владеть:** приемами саморегуляции эмоциональных и функциональных состояний при выполнении профессиональной деятельности. **В1 (Б-ОК-7)** **Владеть:** технологиями организации процесса самообразования; приемами целеполагания во временной перспективе, способами планирования, организации, самоконтроля и самооценки деятельности. **В2 (Б-ОК-7)**
Уровень магистратуры (М-ОК-3) готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала	**Знать:** характеристики и механизмы процессов саморазвития и самореализации личности **З (М-ОК-3)** **Уметь:** реализовывать личностные способность, творческий потенциал в различных видах деятельности и социальных общностях **У (М-ОК-3)** **Владеть:** приемами саморазвития и самореализации в профессиональной и других сферах деятельности **В (М-ОК-3)**

Самообразование (англ. self-education) — образование, получаемое самостоятельно, вне стен какого-либо учебного заведения, без помощи обучающего; неформальная индивидуальная форма учебной деятельности. Существует ряд проблем, связанных с эффективной организацией самостоятельной работы, которая должна развивать способность к самообразованию студента: формальный подход к проектированию самостоятельной работы; обеспечение необходимой взаимосвязи самостоятельной работы с результатами обучения, выраженными в компетенциях; контроль за качеством выполнения самостоятельной работы обучающихся [9]. В связи с этим в структуре развития способности к самообразованию информатика-менеджера можно выделить следующие компоненты (Таблица 2):

- *мотивационно-целевой* компонент определяется личностными и профессиональными ценностями, в состав которого входят мотивация учебной деятельности, стремление к самообразованию и самосовершенствованию, самореализации в профессии, а также потребность в достижении цели;
- *когнитивный компонент* представляет собой совокупность знаний, необходимых будущему специалисту в процессе профессионального самообразования, который состоит из знаний теоретических основ профессионального становления, развития критического и логического мышления;
- *операционно-деятельностный* компонент определяется уровнем владения самоорганизацией в процессе самообразования (целеполагание, планирование, самоконтроль деятельности), умениями личности осуществлять саморазвитие и саморегуляцию своего поведения;
- *рефлексивный компонент* связан с самооценкой, отражает способность анализировать рефлексию процесса самообразования, осуществлять самоконтроль эффективности собственных действий, коррекции результатов, развивает способности студента работать над собой [7]. Выявленные компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены, обеспечивают не только готовность к профессиональному, но и к личностному саморазвитию студента в учебном процессе вуза.

Внеаудиторная самостоятельная работа у будущих бакалавров по специальностям «Прикладная информатика в менеджменте» НГПУ им. К.Минина на дисциплине «Проектный практикум» организована по технологии «перевернутый класс» и заключается в освоении практических навыков работы в программной среде "1С": Предприятие с помощью электронных учебников, статей и видеоуроков в сети Интернет. В ЭУМК (Moodle) по данной дисциплине даны методические рекомендации, ссылки на необходимые ресурсы в сети, тесты, для каждой зачетной работы организован рефлексивный опрос, а в конце темы рефлексивная анкета, возникшие учебные проблемы обсуждаются на форуме дистанционного курса.

Таблица 2

Структура компетентности информатика-менеджера

Компоненты	Критерии	Показатели сформированности
Мотивационно-целевой	Направленность личности информатика-менеджера	1) Понимание разнообразия направлений профессиональной деятельности информатика-менеджера (проектная, производственно-техно-логическая, организационно-управленческая, аналитическая, научно-исследо-вательская) и положительное отношение к каждому из них 2) Осознание студентом необходимости самообразования, потребности в самоактуализации, реализации своих личностных способностей и склонностей 3) Осознание необходимости адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, стремление осуществлять самоорганизацию и саморазвитие 4) Осознание важной роли внутренней потребности к творческому росту
Когнитивный	Знание основных направлений профессионального и личностного самообразования иформатика-менеджера	1) Понимание структуры личности, содержания и процессов ее развития и саморазвития, особенностей функционирования адаптивных механизмов 2) Понимание направлений и методик самообразования 3) Знание роли и принципы функционирования профессионального сообщества в самообразовании информатика-менеджера 4) Знание принципов, методов организации и приемов создания условий и педагогической поддержки самообразования информатика-менеджера
Операционно-деятельностный	Уровень сформированности умений и навыков профессионального самообразования	1) Овладение приемами и методами самостоятельной познавательной деятельности 2) Приобретение новых профессиональных знаний, умений, получение квалификационных сертификатов 3) Владение методиками профессионального саморазвития и самосовершенствования 4) Овладение навыками профессиональной мобильности и адаптации
Рефлексивный	Степень сформированности оптимальной самооценки и способности к самоуправлению	1) Знание особенностей диагностического комплекса по определению индивидуального уровня профессионально-личностного развития (самоэффективности) и умение использовать его для самооценки 2) Владение методами анализа индивидуальных программ самообразования и саморазвития 3) Владение методиками самоуправления, в частности методиками эмоционального и поведенческого регулирования, построения индивидуальной системы приоритетов 4) Способность к самосохранению личности в социальном и духовном аспекте в период глобальных и локальных социокультурных изменений

Система "1С: Предприятие" - самая популярная, современная, многофункциональная система, включающая в себя платформу и прикладные решения, разработанные на ее основе. Гибкость платформы позволяет применять эту систему в самых разнообразных областях: автоматизация производственных и торговых предприятий, бюджетных и финансовых организаций, поддержка оперативного управления предприятием, ведение бухгалтерского учета. Данная специфика платформы "1С: Предприятие" определяет интерес и востребованность у студентов IT специальностей к освоению приемов конфигурирования и разработки приложений в программной среде "1С". Формирование и развитие умений самостоятельно разбираться в стандартных приемах программирования в "1С" способствует формированию общих и профессиональных компетенций специалиста по прикладной информатике. В дальнейшем студенты имеют возможность использовать результаты своей внеаудиторной самостоятельной деятельности в курсовой работе по дисциплине и при написании выпускной квалификационной работы [6].

Технология «перевернутый класс» предполагает знакомство с темой до проведения занятия, а в аудитории – выполнение практикумов, проектов, вопросы и обсуждение, по сути – выполнение домашнего задания, это модель смешанного обучения, при которой реализация электронного обучения осуществляется в основном вне стен вуза. Студентам предоставляется доступ к ЭОР в системе дистанционного обучения для предварительной теоретической подготовки, просмотра видеоуроков, презентаций, базовых заданий, а в аудитории уже в очном режиме осуществляется совместная с преподавателем и другими обучающимися практическая деятельность по отработке освоенного самостоятельно учебного материала, решаются задачи творческого характера или повышенного уровня сложности, проводятся консультации, дискуссии, презентации и пр. [1]. В целом суть «перевернутого класса» состоит в перестановке ключевых составляющих учебного процесса. Согласно переработанной таксономии Б. Блума, модель «перевернутый класс» означает, что студенты выполняют более низкие уровни познавательной активности (такие, как получение знаний, освоение простейших приемов) за пределами аудитории, акцентируя внимание на понимании более высоких формах познавательной деятельности (применение, анализ, синтез, оценка) уже в классе [6]. Использование

технологии «перевернутый класс» при освоении 1С: Предприятие решает ряд методических задач: повышает учебную мотивацию; использует дружественную студентам форму самостоятельной работы; делает более эффективной работу в аудитории для присутствующих, и онлайн-работу для отсутствующих на занятии студентов; предоставляет студентам виртуальную академическую мобильность [8].

В Сети Интернет видеоуроков по программированию в "1С" большое разнообразие, не все ресурсы удачны и подходят для восприятия студентам, но ряд авторов предлагают очень интересные и методически правильно выстроенные учебные материалы (Таблица 3). Главным достоинством видеоуроков является то, что они бесплатны или недорого стоят, практико-ориентированы, подробно и последовательно излагают непростой материал, дают рекомендации для дальнейшего углубления знаний, являются основой технологии «перевернутого обучения» [3]. Использования видеоуроков при использовании технологии «перевернутый класс» в изучении конфигурирования и программирования в среде 1С:Предприятие очень эффективно, так как содержат видеозапись реального процесса программирования; предоставляют студенту возможность варьировать скорость восприятия информации в соответствии с его индивидуальными возможностями и потребностями; студент может выбрать необходимый ему вид изложения учебного материала, уровень сложности, качество практических примеров, изучить видеоуроки разных авторов по одной теме; благодаря использованию видеоурока, у студента создается чувство личного присутствия на занятии, стимулируется организованность, ответственность, самостоятельность, гибкость, прививаются навыки работы с современными ИКТ технологиями [10].

Таблица 3

Учебные видеокурсы по программированию в 1С

Название курса	**Автор видео**	**Ссылка на ресурс в сети**
Курс учебного центра 1С	Аксенов Дмитрий	https://www.youtube.com/watch?v=eOdIGvNv0iE
Школа 1С	Леонтьев Илья	http://programmist1s.ru/programmirovanie-1s/
Базовый курс по программированию в 1С	Чистов Павел	https://www.youtube.com/watch?v=s6b8EXmz8a4
Верный старт в 1С	Сайфутдинов Вадим	https://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=3331148
Программирование в 1С для всех	Низамутдинов Ильяс	http://www.1s-up.ru/zaprosy-v-1s-dlja-nachinajushhih-uslovija-zap/#more-642
Программирование в 1С с нуля	Дегтярев Роман	http://fast-soft.ru/o-proekte-start-v-1s/#more-4868
Мастер 1С Pro	Кротов Роман	http://1cprogrammistu.ru/master/

В результате рефлексивного анкетирования по дисциплине «Проектный практикум» было проанализировано мнение студентов прикладной информатики о эффективности методики «перевернутый класс» с использованием видеоуроков при изучении 1С: Предприятие. Высокую эффективность использования данной методики при выполнении самостоятельной работы высказало 60% студентов, среднюю 27%. При выяснении достоинств использования видеоуроков при изучении 1С: Предприятие студенты отметили: наглядность 43%, интересные практические примеры 25% и опыт реального практика-программиста 14%, методические приемы 8%. При исследовании недостатков использования видеоуроков студенты отметили: методический непрофессионализм обучающих 29%, несистемность изложения 25%, сложность изложения специфического материала 24%, поверхностность изложения 11%, некачественное видео 11%. В ходе экспериментально-практической работы отслеживались показатели развития профессиональной компетентности у контрольных групп (ПИМ 14, ПИМ 15). Выводы производились на основе экспертных оценок и самооценки студентов. Самооценка студентов уровня овладения профессиональной компетентностью представлена на диаграмме 1.

Диаграмма 1. Самооценка уровня профессиональной компетентности студентов

Следует отметить, что в экспериментальной группе только 6% студентов оценили свой уровень, как низкий (18% в контрольной), 43% респондентов считают, что обладают высоким уровнем формирования профессиональной компетентности (40% в контрольной), 54% - средним уровнем (52% в контрольной).

Анализ рефлексивной деятельности студентов на протяжении изучения дисциплины «Проектный практикум» показал, что у студентов в ходе учебного процесса формировались все компоненты структуры развития способности к самообразованию:

1. (Мотивационно-целевой компонент) Студенты в ходе самостоятельной работы осознали разнообразие направлений профессиональной деятельности информатика-менеджера, осознали потребность в развитии способности к самообразованию;

2. (Когнитивный компонент) Учащиеся выполняли индивидуальные практические самостоятельные задания, участвовали в проектной деятельности, познакомились со многими учебными видеоуроками по освоению системы 1С: Предприятие, с профессиональным сообществом программистов 1С;

3. (Операционно-деятельностный компонент) Студенты получили опыт работы в системе 1С, познакомились с педагогической технологией «перевернутый класс», овладели приемами самостоятельной познавательной деятельности;

4. (Рефлексивный компонент) В ходе рефлексивной деятельности студенты выявили трудности и личностные особенности в восприятии учебного материала дисциплины и определили направления своего развития (около 60% студентов высказали желание продолжить изучение системы1С:Предприятие, проявили стойкий интерес), оценили работу преподавателя и организацию учебного процесса, проанализировали эффективность технологии «перевернутый класс».

Выводы. В процессе исследования развития способности к самообразованию при освоении системы 1С: Предприятие на дисциплине «Проектный практикум» приняли участие 64 бакалавра прикладной информатики НГПУ им. К.Минина. На основании проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

- современные метод обучения с использованием технологии «перевернутый класс» развивает способность к самообразованию, позволяет смоделировать практическую деятельность будущего специалиста по прикладной информатике, повышает мотивацию обучения, обеспечивает личностно ориентированный подход, помогает достичь необходимый уровень профессиональной самостоятельности, повышает качество обучения и уровень формирования профессиональной компетентности;

- видеоуроки являются эффективным средством для самообразования и освоения непростого учебного материала по изучению системы 1С: Предприятие при внеаудиторной индивидуальной самостоятельной работе;

- в ходе учебной и рефлексивной деятельности в ЭУМК в системе дистанционного обучения Moodle по дисциплине повышается уровень осознанности учащимся процесса саморегуляции, самоорганизации вузовского обучения, появляется опыт работы с инструментами рефлексии [4].

Развитие способностей к самообразованию и к профессиональному саморазвитию у будущих специалистов прикладной информатики во время подготовки в вузе позволяет им проявить свою готовность к самореализации в самостоятельной профессиональной деятельности.

Литература:

1. Абрамова О.М Смешанное обучение в системе высшего образования: новые возможности и проблемы // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2017. № 1. С. 251-257.

2. Балунова С.А. Использование навигатора интеллектуально-профессионального развития в процессе подготовки бакалавров прикладной информатики // В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Мининский университет. 2016. С. 39.

3. Балунова С.А. Формирование готовности к саморазвитию у бакалавров прикладной информатики // В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного. Мининский университет. 2016. С. 39-44.

4. Бахтиярова Л.Н., Балунова С.А. развитие рефлексивной культуры у студентов универсального бакалавриата // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-4. С. 12-20.

5. Гаранина Ж.Г. Структура и уровни личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6-1. – С. 179-183.

6. Квашнина О.С., Ажель Ю.П. Анализ педагогической модели «перевернутый класс» в преподавании английского языка как иностранного в техническом вузе // Вестник высшей школы - 2018. № 6. С. 108

7. Мхитарян О.В. Теоретико-методологические основы формирования профессиональной готовности к саморазвитию у студентов музыкантов в вузах культуры и искусства // Культурная жизнь Юга России, ─2013. № 1. С. 86.

8. Петрова Л.Е., Рубцов П.В. Опыт применения технологии смешанного обучения «перевернутый класс» для студентов социологического факультета // Дистанционное и виртуальное обучение – 2015. № 10. С. 109

9. Прохорова М. Семченко А. Организация самостоятельной работы обучающихся в форме проектной деятельности // Вестник Мининского университета. – 2017. №2. С. 344

10. Усик В.В., Пономарева А.В., Костюк А.Н., Крапивницкая В.Е., Максимов В.А. Разработка видеоуроков для повышения качества изучения теории автоматического управления // Восточно-европейский журнал передовых технологий – 2010. Том 6, № 2 (48). С. 57

УДК:378

доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ Бережнова Людмила Николаевна
Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии (г. Санкт-Петербург);
младший научный сотрудник научно-исследовательского отдела по исследованию социально-психологических проблем войск национальной гвардии Маклачков Егор Александрович
Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии (г. Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В ВОЕННЫХ ИНСТИТУТАХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности коммуникативного взаимодействия курсантов в военных институтах и роль этого взаимодействия в формировании имиджа будущего офицера как обобщенного образа военнослужащего войск национальной гвардии.

Ключевые слова: имидж, коммуникативное взаимодействие, офицеры, военнослужащие.

Annotation. In the article features of communicative interaction of cadets in military institutes and a role of this interaction in formation of image of the future officer as the generalized image of the soldier of armies of national guard are considered.

Keywords: image, communication, officers, military personnel.

Введение. Становление имиджа будущего офицера войск национальной гвардии происходит в особой среде военнослужащих. Именно окружение и следование положительному примеру становится условием формирования социального, культурного, психологического, информационно–коммуникативного и символического образа будущего офицера. Важность особенностей коммуникативного взаимодействия в военных институтах войск национальной гвардии, обусловлена спецификой характера обучения и сложностью выполнения поставленных служебных задач.

Изложение основного материала статьи. Направленно сконструированный положительный имидж офицеров национальной гвардии РФ способствует созданию представления и определенного позитивного отношения социума к войскам национальной гвардии.

Для исследования особенностей формирования имиджа будущего офицера необходимо определение понятия «имидж» (англ. image - образ, изображение) – образ, мнение, представление, сложившиеся в обществе (или целенаправленно созданные) о каком-либо человеке, организации, товаре [2, С. 389]. В словаре иностранных слов имидж – целенаправленно формируемый (средствами массовой информации, литературой и др.) образ какого–либо лица, предмета, явления, призванный оказать на кого–либо эмоциональное и психологическое воздействие. Термин «имидж» впервые возник в американской литературе в 30-е годы XX века и использовался для определенных образов - представлений, применяемыми различными общественными институтами, создающими необходимое восприятие в массовом сознании людей. В отличии от смежных понятий имидж формируется только в соответствии с определённой целью.

В соответствии с Указом Президента РФ от 31.12.2015 №683 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации», Указ Президента РФ от 05.04.2016 N 157 (ред. от 15.05.2018) "Вопросы Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации", Посланием Президента РФ Федеральному Собранию от 01 марта 2017 года, Федеральным законом от 03.07.2016 N 226-ФЗ (ред. от 05.12.2017) "О войсках национальной гвардии Российской Федерации" иными нормативными актами основными национальными интересами нашего государства являются укрепление обороны страны, обеспечение незыблемости конституционного строя, суверенитета, независимости, государственной и территориальной целостности Российской Федерации. Поэтому в целях обеспечения государственной и общественной безопасности, защиты прав и свобод человека и гражданина возникает острая необходимость в создании позитивного имиджа будущего офицера национальной гвардии РФ как хранителя ценностей страны.

Подготовка кадров для войск национальной гвардии осуществляется в военных образовательных организациях высшего образования Вооруженных Сил Российской Федерации и образовательных организациях высшего образования федерального органа исполнительной власти в сфере внутренних дел. Реализуют учебную и воспитательную деятельность по созданию имиджа офицеров войск национальной гвардии РФ военные институты и университеты, согласно процессам, происходящим на уровне заданной идеологии и политики государства. Процесс обучения осуществляется через коммуникативное воздействие. Коммуникации в военном вузе являются элементом взаимодействия командного, профессорско-преподавательского состава и самих курсантов военного института как в общении между собой, так и при сотрудничестве с другими вузами, воинскими частями. Составляющая коммуникации считается эффективной при наличии определенной корпоративной культуры, имиджа командования и профессорско-преподавательского состава. Коммуникационное взаимодействие имеет следующую направленность:

- сотрудничество с воинскими частями для продуктивного распределения выпускников институтов;
- организацию взаимодействия с использованием средств массовой информации для предоставления достоверной информации об образовательной и научной деятельности военного института;
- осуществление взаимоотношений курсантов с командованием и офицерами, преподавателями, другими вузами, а так же патриотическими и общественными организациями с целью поддержания взаимовыгодного сотрудничества;
- осуществление согласованных мероприятий, с различными общественными, государственными, и другими организациями по единым проблемным вопросам.

К моменту поступления в военный институт характер молодого курсанта имеет свойство динамичного развития, меняются убеждения, направленность личности, стереотипы взаимоотношений, что учитывается в системе воспитательной работы с военнослужащими [3, С. 99-105]. В целом этому возрасту характерны следующие противоречия:

- большое количество интересов, любознательность, чувство нового, желание проявить себя и в то же время проявление лени и пессимизма;

- склонность к исключительности и самобытности суждений и действий, на фоне привязанности к коллективному мнению;

- самоутверждение как потребность, при недостаточном запасе форм, методов и средств выражения личности, отсутствия жизненного опыта;

- юношеский максимализм, характеризующийся в стремлении к определенности, четкости в высказываниях, оценках и отношениях;

- сформированность к 18-20 годам в большей части собственных жизненных ориентиров.

Данные противоречия могут отражать как положительную, так и отрицательную направленность. Сформированные привычки часто становятся началом целенаправленных действий и поступков, отношения молодого человека к жизни, обществу, профессиональной деятельности и самому себе [3, С. 99-105]. И именно на этом этапе необходимо следует учитывать не только индивидуальные и возрастные особенности личности курсантов, но и социально-психологические процессы, происходящие в воинском коллективе, формы общения, влияющие на развитие личности, формирование войскового товарищества как неотъемлемой части имиджа. Войсковое товарищество демонстрирует мнение коллектива, готовность к взаимопомощи, общие цели, интересы и ценности.

Создание имиджа будущего офицера происходит в результате взаимодействия курсантов с преподавателями и офицерами в определенных условиях в военном институте. Обучение и воспитание должны являться неразделимыми составными частями целостного педагогического процесса. Задачами образовательного процесса в рамках направленности формирования имиджа будущего офицера в военном вузе можно назвать следующие этические категории:

- формирование идеологии у курсантов, состоящей из патриотизма, профессионализма, нравственности;

- развитие моральных качеств и направленности на службу, добросовестности при выполнении служебных задач;

- системное развитие личности каждого курсанта как будущего офицера.

Всё это составляет процесс нравственного воспитания, предполагает формирование моральных потребностей личности, направленных на нравственное самосовершенствование, стремление к моральному идеалу и высоконравственному поведению как устойчивой черте характера, желание служить Родине и выполнять долг воинской службы.

Одной из важных этических категорий можно назвать патриотизм, он является одной из важных переходящих традиций общества, оказывающей воздействие на многие сферы жизнедеятельности; иллюстрирует позицию личности к деятельности на благо Отечества; выражается в готовности к защите интересов Отечества, что происходит с помощью таких элементов как воинский долг, дисциплинированность и войсковое товарищество.

Для оценки воинского долга необходимо мнение общества, передаваемое посредством коммуникации как требование защиты Отечества и государства, однако выполнение воинского долга не возможно без такого качества как дисциплинированность. Дисциплинированность характеризуется осознанной способностью личности, преобразованной в привычку по соблюдению уставных правил взаимоотношений и норм поведения. Достигается при помощи глубоких знаний своих служебных обязанностей, требований законов, уставов и волевого усилия, выраженного в расширении знаний о воинской дисциплине и службе. Главным выражением дисциплины будет являться самодисциплина, что формулируется в способности личности управлять своими действиями и поступками и самостоятельно их оценивать.

При рассмотрении коммуникативного взаимодействия курсантов внутри коллектива разделяют уставные, формальные и неформальные отношения. Необходимо выделить отдельно вид взаимоотношений в воинском коллективе, как авторитет, выражающийся в психологическом влиянии одного человека или группы на личность, например командира на подчиненных или коллектива на личность [5, С. 16-23].

Авторитет в воинском коллективе как субъект педагогического воздействия состоит из нескольких взаимосвязанных частей: должности и воинского звания, личности и воинских уставов. И каждая из этих частей играет важную роль в определении имиджа будущих офицеров стремящихся к авторитету данного командира или коллектива.

Рассматривая место офицеров в войсках, следует отметить высокое значение и большую ответственность не только за процесс воспитания подчиненных, но и за процесс отображения идеала службы к которому необходимо стремиться.

Важными функциями коммуникации как средства совершенствования положительного имиджа будущих офицеров являются:

- постановка правильно разработанных целей и задач по качественной передаче информации между субъектами;

- создание необходимых условий для достижения эффективности.

Офицер одновременно является субъектом общения и активным участником формирования не только своего имиджа, но и имиджа подразделения, воинской части, что впоследствии создает целостный образ войск. Офицер осуществляет воспитание, направленное на изменение поведения курсантов и отношений между ними. Такие отношения имеют не только субъект-объектную, но и субъект-субъектную направленность. Таким образом, организация педагогической среды является важнейшим условием успешности и реализации формирования имиджа у курсантов.

Важным элементом в системе формирования имиджа будущих офицеров является творческий потенциал курсантов как будущих офицеров, в котором выделяются следующие компоненты:

- уровень интеллекта, с помощью которого развиваются креативные качества, обеспечивается понимание ценностей военной службы как инструмента по формированию имиджа;

- творческие способности, проявляющиеся в личных, профессиональных качествах, мобильность и избирательность;

- новаторство как поиск новых оптимальных решений, освоение инноваций в обучении и воспитании;

- независимость и нестандартность действий, обеспечивающих овладение индивидуальным стилем решения воспитательных задач;

- положительная эмоциональная активность в педагогическом процессе.

Из этого следует, что необходимо уделять внимание и направлять обучение и воспитание на развитие таких качеств как креативность, творчество, новаторство для создания позитивного имиджа как курсантов так и офицеров.

Воспитанием личного состава необходимо заниматься не только органам по работе с личным составом, а всем офицерам. Офицер не умеющий воспитывать личный состав будет малополезен для войск. Курсантам военных институтов как будущим офицерам, для которых работа с личным составом является частью профессии, требуется серьезное знание человеческих качеств, мотивации и поведения. Исходя, из особенностей служба в войсках национальной гвардии предъявляет особые требования к личности офицера, вследствие высокой значимости для общества и государства.

В результате имидж войск зависит от качественной подготовки будущих офицеров, которые составляют душу войск, посредством сохранения многовековых традиций. От качества подготовки будущих офицеров зависит, и готовность войск выполнять различные сложные и опасные задачи по защите Отечества. Обширный опыт демонстрирует, что отношение к войскам общества во многом определяет психологическое состояние офицеров, военнослужащих и соответственно качество выполнения задач мирного и военного времени.

Известно, что имидж формируется с помощью передачи особой информации для разных целевых групп. Средства массовой информации являются мощным источником передачи коммуникации между войсками национальной гвардии и населением страны. От того как будут освещаться мероприятия проведенные войсками, будет зависеть привлекательность имиджа офицерского корпуса и института военной службы. Для этого необходимо органам военного управления пропагандировать положительные примеры выполнения служебных задач, опираться на духовные и материальные составляющие военной организации, учитывая которые СМИ внесут свой вклад в создание положительного имиджа офицеров и в целом войск национальной гвардии. В свою очередь деятельность информационных служб войск национальной гвардии должна быть направлена на формирование модели двусторонней коммуникации со СМИ.

Выводы. Принятие обществом положительного имиджа офицера войск национальной гвардии влияет на изменение в представлениях о военной службе и ее перспективах для современной молодежи. Особенно важно, чтобы в имидже будущих офицеров войск национальной гвардии РФ проявлялись такие качества как справедливость, высокие моральные качества, ценнейшие традиции, достоинства воинского порядка, взаимоотношений и норм, повседневного быта. В основе должны быть базовые характеристики, не подверженные сиюминутным изменениям. Именно особенности коммуникации в военных институтах создают эти определенные условия формирования обобщенного образа военнослужащего и представления о деятельности войск национальной гвардии РФ.

Литература:

1. Алехин И.А. Теория и практика воспитания военнослужащих Вооружённых Сил Российской Федерации - М.: Военный университет, 2003. – 377 с.
2. Большой толковый словарь русского языка. – Справочное издание. — СПб.: Норинт, 2000. — 1536 с.
3. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопросы психологии, 1993. - № 5. - С. 99-105.
4. Военная символика // Новая Российская энциклопедия. Том 4(1): Винчестер — Гамбург. 2007. URL http://enc.znanium.com/read/579252
5. Крутилин Д.С. Имидж офицерского корпуса Российской армии // Научно-аналитический журнал Observer - 2011 - №4 – с. 16-23.
6. Потанин С.П. Социально - психологический тренинг в высшей военной школе. - СПб, ВМА. 2000. – 230 с.

Педагогика

УДК: 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Блохин Александр Леонидович
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

ФОРМИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Цель данной работы - продемонстрировать, что имеет место быть и педагогическая концепция человеческого капитала образования, которая должна включаться в ведущую категорию «человеческий капитал» и связанные с ней вопросы: образовательная услуга, качество образования, мотивация, компетенция, личность, здоровье, социальная культура и др.

В своей работе мы выдвигаем соображения, что непрерывное образование является одной из главной составляющей теории человеческого капитала. Теория человеческого капитала - это не просто теория в области экономики, это комплексный подход к анализу широкого спектра человеческой деятельности в свете определенного мировоззрения. Непрерывное образование, в таком подходе находится в центре, и является источником научного, экономического развития не только вуза, а региона, и страны в целом. Актуальность статьи заключается рассмотрения роли человеческого капитала не только в экономическом но и педагогическом контексте. В статье мы проводим взаимосвязь между непрерывным образованием и человеческим капиталом.

Ключевые слова: непрерывное образование, повышение квалификации, преподаватель, высшее учебное заведение, человеческий капитал.

Annotation. The aim of this work is to demonstrate that is the place to be and teaching the concept of human capital is education, which should be included in leading the category of "human capital" and related issues: educational services, quality of education, motivation, competence, personality, health, social culture, etc.

In our work, we propose that continuous education is one of the main components of the theory of human capital. The theory of human capital is not just a theory in the field of economics, it is an integrated approach to analyzing a wide range of human activities in the light of a certain worldview. Continuous education, in this approach is at the center, and is the source of scientific, economic development not only of the university, but of the region, and

of the country as a whole. The relevance of the article is to consider the role of human capital not only in the economic and pedagogical context. In the article, we carry out the relationship between continuing education and human capital.
Keywords: continuing education, professional development, teacher, high school, human capital.

Введение. На сегодняшний день доля человеческого капитала преподавателя российского вуза достаточна для осуществления «дорожной карты» в системе высшего образования, имеющей целью сокращение разрыва в уровне успешности, результативности и качества образования от стран ЕС.

Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года по разделу «Образование» предусмотрено обеспечение инновационного характера базового образования, а также создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров. Цель нашей статьи провести анализ непрерывного образования, его влияние и значение на индивида и как следствие формирования в нем человеческого капитала.

Изложение основного материала статьи. О непрерывном образовании преподавателей вуза рассмотрено и представлено в научной и методической литературе большое количество информации. Материал охватывает различные регионы мира и разнообразные методики исследования и апробации. В основе этих изысканий лежит понимание того, что непрерывное образование заключается в формировании человеческого капитала в виде новых знаний и навыков в практике на благо компетентностного роста их студентов.

Непрерывное образование является неотъемлемой частью высшего образования и относится к одному из важных отраслей интеллектуального производства, в которой формируется человеческий капитал общества и представляющий собой сложный процесс, требующий когнитивного и эмоционального участия, способности и готовности к инновациям.

«Непрерывное образование (lifelong learning), согласно международному определению, включает все виды образовательной деятельности, с целью совершенствования знаний, навыков и умений» [1].

Его элементами являются формальное, неформальное и информальное образование, дополнительное образование и обучение, самообразование.

Суть непрерывного образования заключается в процессе роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества. Необходимость непрерывного образования обусловлена прогрессом науки и техники, широким применением инновационных технологий. Непрерывное образование перестает быть лишь одним из аспектов образования и переподготовки; оно становится основополагающим принципом образовательной системы и участия в ней человека на протяжении всего непрерывного процесса его учебной деятельности. В ближайшее десятилетие этот принцип должен быть полностью реализован в России.

По мнению Н.С. Семенова: «В основу обеспечения непрерывного образования положены шесть принципов: новые базовые знания и навыки для всех, увеличение инвестиций в человеческие ресурсы, инновационные методики преподавания и учения, новая система оценки полученного образования, развитие наставничества и консультирования, приближение образования к дому используя информационные технологии» [2].

Данные принципы в большей части представлены в сфере образования Европейского союза (ЕС). В ЕС уделяют большое внимание проблемам непрерывного образования «Учение длиною в жизнь», юридической стороне развития цельного образовательного пространства в рамках Болонского процесса, а также сохранению национальной идентичности в рамках единого европейского образовательного пространства.

«Политика и практика определения требований к непрерывному образованию позволяет рассмотреть проблематику этой сферы посредством выявления широкого круга движущих сил ее модернизации» [3].

С начала 1970-х годов понятия «непрерывное образование» и «образование в течение всей жизни» начали активно фигурировать в международных документах, прежде всего ЮНЕСКО и ОЭСР. «В России стихийно возникшие в условиях системной трансформации рыночные институты дополнительного профессионального образования (ДПО) в том или ином виде также постепенно реализуют принцип непрерывности образовательной деятельности в течение всей жизни» [4].

В российских вузах один из основных инструментов непрерывного образования является повышение квалификации. Для анализа системы повышения квалификации, как одного из процессов непрерывного образования, необходимо изучить его смысловой термин.

Повышение квалификации педагогов вуза – это профессиональная программа обучения, разработанная специально для профессорско-преподавательского состава (ППС), с целью совершенствования навыков, повышения теоретических и практических знаний, необходимых для повышения их производительности на рабочем месте и подачи качественного образования.

Повышение квалификации основывается на предположении, что навыки сотрудников работающих в определенном промежутке времени, устаревают или считаются устаревшим из-за развития новых технологии и из-за человеческой склонности забыться. Таким образом, повышение квалификации проводится с целью донесения преподавателям современных тенденций в образовательной сфере.

В начале пути современной России повышение квалификации было отражено в Федеральной целевой программе «О содействии занятости населения Российской Федерации в 1996 – 1997 гг.», в которой среди ключевых направлений действий Правительства обозначено «развитие системы непрерывного образования как наиболее прогрессивного средства поддержки качества рабочей силы» [5].

Повышения квалификации имеет большое значение по следующим причинам:

- улучшить качество образования;
- использование максимального потенциала преподавателя;
- ознакомление с новейшими технологиями и методиками в профессиональном образовании;
- получение новых навыков;

Рассмотрим некоторые признаки, по которым можно определить потребность в повышении квалификации преподавателей:

1. Убеждение, что эффективно учить можно и по-старому.
2. Чувство страха перед отрицательными результатами.

3. Разногласия, конфликты в коллективе.
4. Негативное мнение к инновациям.
5. Неоднократно не в состоянии выполнить поставленные задачи в срок.
6. Равнодушное отношение к образовательным задачам.

Необходимость повышения квалификации некоторые ученые сравнивают с радиоактивным изотопом. Знания, как и радиоактивный изотоп, имеет период полураспада. Со временем наши знания деградируют, когда они не применяется на регулярной основе.

Повышение квалификации как основная составляющая непрерывного образования повышает уверенность в себе, настраивает преподавателя на активные действия, пополняет человеческий капитал, повышает квалификацию, и дает стимул развиваться другим, что в конечном итоге повышает компетентность вуза.

Что бы сохранить тот же объем знаний, необходимо обновлять его время от времени и освежать свои навыки, чтобы оставаться на должном профессиональном уровне. Проанализируем значимость повышения квалификации через проведенное нами исследование.

Нами на кафедре был проведен однодневный семинар «Как быть эффективным преподавателем вуза». Программа семинара предназначалась для организаторов и участников (преподавателей, аспирантов) инновационных процессов в вузе. Программа включала три части, условно названные: «Как быть эффективным», «Как стать инновационным», «Как начать быть креативным». Формы проведения занятий в рамках семинара – коммуникативные (работа в парах, тройках, группах), интерактивные (дискуссия, мозговой штурм, проектирование, деловые игры, тренинг).

До и после семинара преподаватели (в количестве 20 человек) заполнили две анкеты на предмет оценки готовности педагога к участию в инновационной образовательной деятельности с датой последнего прохождения повышения квалификации.

Полученные результаты были проанализированы и сделаны следующие выводы. Стремление к инновационной деятельности повысилась у 70 % респондентов, по сравнению с результатами анкетирования до проведения семинара. Таким образом, суть в том, что повышение квалификации является важным не только что бы повысить свои навыки и т.д., но и в том, что бы дать стимул и уверенность в своем человеческом капитале знаний.

Еще больший эффект для преподавателей в виде оперативного обмена информацией, опытом, инновациями дают также различного рода научные и научно-практические конгрессы, конференции, съезды, симпозиумы. На таких встречах преподаватели обсуждают результаты своих научных исследований, обмениваются опытом практической и методической работы, решают организационные вопросы.

Материалы этих мероприятий часто публикуются в сборниках тезисов, выпускаемых их организаторами до или после конференции. Отдельные выступления публикуются в рецензируемых журналах.

«Разносторонность проводимых конференций позволяет повышать квалификацию, как профессорско-преподавательскому составу, так и научным работникам. Конференции дают возможность выявлять назревшие проблемы, увидеть новые инновации и выработать основные направления повышения квалификации ППС» [6].

«Публикация книг, статей в журналах и сборниках научных трудов, участие в конгрессах, съездах, конференциях, симпозиумах – это основные средства обмена результатами научных исследований и практического опыта в научном сообществе и являются фундаментальной частью непрерывного образования» [7].

Харченко Л.Н., Джахбаров М.А. высказываются о разработке персонифицированной программы обучения в системе повышения квалификации. «При разработке данной программы предлагается использовать компетентностный подход, нацеливающий на формирование актуальных для педагога профессиональных компетенций и на преодоление существующих и возникающих проблем в сфере педагогической деятельности» [8].

Необходимо больше уделять внимания повышению квалификации. Для этого помимо научных и практических конференций необходимо чаще проводить различного рода обучающие семинары, тренинги, курсы по отдельным актуальным направлениям профессионального образования. Участие преподавателей в таких мероприятиях необходимо для углубления их знаний, умений, для расширения практического опыта.

«Преподаватели получают новые возможности для профессионального сотрудничества и роста, в частности, путем совместного участия в научных исследованиях с коллегами, установления долговременных профессиональных контактов. А университеты получают своего рода добавленную стоимость в форме более качественных и привлекательных образовательных программ, умножения академического потенциала вследствие новых возможностей сотрудничества с другими вузами, использования их опыта в самых разных областях и, как итог, - растущую репутацию и конкурентоспособность» [8].

Бондаренко Н.В. отмечает: «Действительно, качество трудовых ресурсов характеризуется как образовательным капиталом (т.е. знаниями, приобретенными во время получения формального профессионального образования), так и навыками/компетенциями, накопленными в течение трудовой карьеры, в ходе обучения на работе и пр.» [9].

Большую роль в повышении квалификации играет мобильность. Проблема для многих преподавателей это передвижение в другой город, чтобы получить качественное образование. Ведь в не каждом вузе небольшого города, а особенно в филиале вуза есть необходимая программа повышения квалификации. Информационные технологии в этом направлении предоставляют большие преимущества получения повышения квалификации при небольших затратах и из любого отдаленного места. «Применяя дистанционное обучение, преподаватели имеют постоянный доступ к непрерывному образованию. Приближение программ повышения квалификации к рабочему месту педагога дает возможность более эффективного накопления человеческого капитала без отрыва от научно-преподавательской деятельности» [10].

Изучая мотивацию повышению квалификации, нами были опрошены сотрудники кафедры. В последствии респонденты предоставили следующие ответы:

1. Повысить свой интеллектуальный и научный потенциал – 50 %.
2. Переаттестация – 30 %;

3. Необходимость – 10 % (Педагогические работники имеют следующие трудовые права и социальные гарантии: 2) право на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года) [11].

4. Карьерный рост – 10 %.

Отсюда следует, что наиболее значимой мотивацией повышения квалификации являются повышение интеллектуального и научного потенциала и необходимость перед участием в конкурсе на замещение должности ППС. В связи с этим мы выявили, что больший процент ответов препятствуют накоплению человеческого капитала по причине отрицательной мотивировки.

Дополнительной положительной мотивацией могли бы быть стимулирующие надбавки, карьерный рост и качество предоставляемых услуг по повышению квалификации.

Выводы Для развития человеческого капитала необходима интеграция российской высшей школы в мировое образовательное пространство по решению глобальных задач обеспечения непрерывного образования и повышения квалификации.

«Эффективная система повышения квалификации педагогических кадров должна быть относительно автономной и наиболее гибкой подсистемой непрерывного профессионального образования, поскольку именно в ее рамках может быть преодолен кризис профессиональной компетентности преподавателя и решен вопрос подготовки научно-педагогических кадров к деятельности в условиях модернизации образования» [12].

Литература:

1. Eurostat Statistics in Jocus «Lifelong learning in Europe» 8/2005. http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistics-in-focus/-/KS-NK-05-008.

2. Семенова Н.С. Правовые основы политики европейского союза в сфере образования. // Право и образование. №6. 2015. С. 27.

3. Заир-бек Е.С. Анализ европейских моделей повышения квалификации учителей как источник развития непрерывного педагогического образования в педагогическом университете // Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. №9. С. 36-45.

4. Диденко Д.А. Непрерывное образование и формирование человеческого капитала как факторы российской модернизации // Экономика образования. 2014. №2. С. 61-66.

5. Леонидова Г.В., Устинова К. А. Непрерывное образование как условие формирования человеческого капитала // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2012. №6 (24). С. 124-137.

6. Меха И.В., Цыганова И.В., Новиков С.В. Научно-практические конференции как элемент повышения квалификации педагогических кадров // ОНВ. 2014. №5 (132). С. 183-186.

7. Кембаев Ж. М. Общая внешняя политика и политика безопасности Европейского союза: правовые основы становления и перспективы развития // Журнал российского права. 2007. №6 (126). С. 88-96

8. Джахбаров М.А., Харченко Л.Н. Конструирование персонифицированной программы обучения учителя в системе повышения квалификации. // Успехи современной науки. Том: 2. №: 3. 2017 С. 59-62.

9. Бондаренко Н.В. Непрерывное образование как фактор накопления человеческого капитала // Научные труды: Институт народнохозяйственного прогнозирования РАН. 2015. №13. С. 276-299.

10. Нестеров А.Г. Европейские концепции непрерывного образования в начале XXI века // Научный диалог. 2012. №5. С. 29-37.

11. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». http://ppt.ru/newstext.phtml?id=49980.

12. Копытова Н.Е., Макарова Л. Н. Повышение квалификации преподавателей вуза: состояние и проблемы // Вестник ТГУ. 2012. №. С. 108-117.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Бортник Александра Федоровна
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск);
студентка Педагогического института Чекурова Анастасия Юрьевна
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы развития технологических компетенций студентов в процессе обучения в ВУЗе.

Ключевые слова: образование, технологические компетенции.

Annotation. The article deals with the development of technological competencies of students in the process of studying at the university.

Keywords: education, technological competencies.

Введение. В основу педагогической деятельности общеобразовательной школы заложена концепция формирования всесторонне и гармонично развитой творческой личности.

Придя на работу в школу, выпускник ВУЗа сталкивается со многими проблемами. Молодой учитель должен понимать: именно он отвечает за то, как реализуется творческий потенциал, которым обладает, в принципе, каждый его ученик, и как будет сформирована психологическая и практическая готовность к активной самостоятельной творческой деятельности, которая ведет к формированию технологической компетентности.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития образования компетентностный подход стал ответом на появившееся противоречие между необходимостью обеспечения современного качества образования и невозможностью решить эту задачу традиционным путём из-за увеличения объёма информации, подлежащей усвоению. Компетентностный подход акцентирует внимание

на результате образования, причём в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

Развитие технологических компетенций студентов всегда было и остается важнейшей педагогической проблемой. Анализу основных понятий, активизации практических умений и навыков личности и поиску путей её решения посвящены труды многих педагогов: И.Г. Агапова, Э.Зеера, Э. Сыманюк, А. В. Хуторского и других.

Первоначально термины «компетентность» и «компетенция» использовались в педагогике только применительно к изучению иностранного языка и способностью выражать свои мысли средствами данного языка. Впервые термин «компетенция» был использован преподавателем Массачусетского университета (США) Н.Хомским в 1965г. Под компетенцией он понимал «знание языка говорящим», отличая её от «употребления языка». Под употреблением языка он понимал способность формулировать и выражать свои мысли средствами иностранного языка и считал, что компетенция далеко не всегда совпадает со способностью индивида использовать имеющиеся знания в практике иноязычного общения. То есть, он перенес на педагогику различие между языком и речью, определенное Ф. де Соссюром, положив, таким образом, фундамент для коммуникативно – ориентированного обучения иностранным языкам, основной целью которого является формирование у учащихся способности осуществлять акт коммуникации, используя доступные им знания о системе языка [10, с. 81].

Компетентность рассматривается как результат образования, выражающийся в овладении детьми определенным набором социально востребованных способов деятельности, а также в опыте присвоения деятельности [1, с. 104].

А. В. Хуторской[11] отмечает: «Компетентностный подход — это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем результатом образования становится не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях».

С позиции компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний, т. е. не отрицая роли знаний, акцентировать внимание на способности использовать полученные знания. Знания и умения как единицы образовательного результата необходимы, но недостаточны для того, чтобы быть успешным в современном информационном обществе [8, с. 68].

По мнению Э.Зеера и Э.Сыманюк [5]: «Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности». В формировании компетенций существенную роль играет опыт: чтобы научиться общению, нужно общаться; чтобы пользоваться компьютером, необходимо выполнять на нем определенные действия и т.д.

Е.В. Голубовская сформулировала следующее определение компетентности: «Компетентность — это способность, возникающая при освоении личностью социального опыта человечества, тождественная человеческой культуре во всей структурной полноте и включающая в себя не только знаниевую и операционально-технологическую составляющую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [3, с. 27].

Д.С. Ермаков [3] определяет компетентность через совокупность знаний, умений, навыков, способов и приемов их реализации в деятельности, общении и развитии личности и указывает, что, например, компетентный руководитель должен знать еще и возможные последствия конкретного способа воздействия, иметь опыт практического использования разных методов руководства.

Компетенция (от лат. competere быть способным к чему-либо) трактуется как «знающий, сведущий, квалифицированный, как круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями. Компетенция является производной от компетентности и понимается как определенная сфера приложения знаний, умений и качеств, которые в комплексе помогают человеку действовать в различных, в том числе и в новых для него ситуациях»[7].

Многообразие подходов к определению понятий «компетенция» и «компетентность» не дает их однозначного толкования. Но очевидным является тот факт, что компетентность как результат образования, предполагает набор определенных компетенций. Компетентность — обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, то есть это уже состоявшееся личностное качество человека. Компетентный человек обладает определенным набором компетенций, позволяющих ему обоснованно судить об определенной области деятельности и эффективно действовать в ней [2].

Под технологической компетентностью можно понимать интегративную личностную характеристику и результат обучения, связанную с приобретением будущим учителем необходимых личностных качеств, выражающуюся в овладении знаниями, умениями и навыками образовательной области «Технология» и простейшими алгоритмами технологической деятельности; умении осознанно применять полученные знания умения навыки на практике в зависимости от определённой ситуации и перекладывать знания и умения из одной сферы деятельности в другую, решать технологические задачи, присваивать, разрабатывать и применять на практике алгоритмы технологической деятельности, организовывать технологическую, познавательную и исследовательскую деятельности и анализировать их процесс и результаты, организовывать и проектировать занятия по технологии, воспитывать у учащихся трудолюбие и формировать необходимые качества личности, необходимые для социума, разрабатывать педагогический инструментарий и использовать его для повышения эффективности учебного процесса и мониторинга его результатов.

Технологическая компетенция определяется как комплекс свойств и личностных качеств субъекта, который обеспечивает способность организовывать преобразовательную деятельность различной предметной направленности в соответствии с технологическими принципами, осваивать и эффективно использовать в своей деятельности современные технологии [2].

Важнейшей задачей для нас являлась создание системы формирования мотивации учения на уроках и во внеклассной работе по технологии, формирование положительной мотивации обучения, конструирование мотивационного процесса, как основы усвоения содержания технологического образования. Для выполнения данной задачи, бакалавры, будущие учителя технологии проходят различные виды практик: учебно-ознакомительную, учебно-технологическую, практику по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, педагогическую и преддипломную.

Учебно-ознакомительная практику студенты проходят во втором семестре первого курса, в школах города, где студенты в течение семестра вникают в суть педагогического процесса. Во время учебно-технологической практики, после окончания первого курса, студенты знакомятся с технологическими процессами различных производств: девушки осваивают различные технологии шитья, вышивания, а юноши осваивают столярное и слесарное дело. Остальные три вида практик студенты проходят непосредственно в общеобразовательных школах республики. После 2 курса проходят летнюю педагогическую практику в роли вожатых в лагерях отдыха и труда. На 3 курсе проходят непосредственно как учителя технологии и педагоги дополнительного внеклассного обучения. А на 4 курсе студенты проходят длительную педагогическую практику в школах, обучая детей, и после теоретического обучения еще проходят преддипломную практику. За 4 года обучения в стенах ВУЗа студенты много времени проводят на практиках. Во время прохождения теоретического обучения также немало времени уделяется практическим занятиям. В учебный план включены такие дисциплины как: «Основы швейного дела», «Основы рукоделия», «Национальное шитье», «Столярное дело», «Слесарное дело», «Технологии обработки материалов», «Моделирование и конструирование», «Художественно-прикладная обработка материалов», «Техническое творчество учащихся» и другие.

Выводы. Мы готовим к тому, что будущий учитель должен понимать: именно он отвечает за то, как реализуется творческий потенциал, которым обладает, в принципе, каждый его ученик, и как будет сформирована психологическая и практическая готовность к активной самостоятельной творческой деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что компетентность – это то, чему можно научиться во время учебы или во время прохождения практики, уровень владения будущим учителем преподаваемым предметом, его педагогическая, психологическая и методическая грамотность, наличие практического опыта работы с обучаемыми той или иной возрастной группы; между тем, как компетенция – это наличие врожденных или благоприобретенных качеств, необходимых для профессии педагога: умение работать с аудиторией того или иного возраста, терпение, эмпатия, способность к психологическому наблюдению и анализу, и в нашем случае, это и практические умения, которые требуются для учителя технологии.

Литература:

1. Агапов И.Г. Формирование общих компетенций школьников в процессе дистанционного обучения. - М.: Нац. центр стандартов и мониторинга образования (НЦСиМО) библиогр. 2002. – 292 с.
2. Бортник А. Ф., Петрова Ю. М. Формирование технологических компетенций учащихся в процессе изготовления мягкой игрушки // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 11. – С. 42–43. – URL: http://e-koncept.ru/2017/770145.htm.
3. Голубовская Е.В. Формирование ключевых компетенций учащихся на основе современных образовательных технологий // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2010. - № 5. - С. 23-29.
4. Ермаков Д.С. Компетентностный подход в образовании // Педагогика. - 2011. - № 4. - С. 8-15.
5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности. - М.: 1997. - 153 с.
6. Кругликов Г.И. Методика преподавания технологии с практикумом. - М.: изд.центр Академия, 2002. – 480 с.
7. Нагимова Н.И. Модель формирования социально-профессиональной компетентности учащихся // Проф.образование. 2006. - №9. - С. 31.
8. Осмоловская И.М. Ключевые компетенции в образовании: их смысл, значение и способы формирования // статья. - 2006. - №8. - С. 64-69.
9. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. В 2-х частях. Часть 2. Учебник для ВУЗов. ГРИФ МО РФ, 2006.
10. Скаткин М.Н. Дидактика средней школы. - М.: 2005. – 424 с.
11. Хуторской, А.В. Современная дидактика. - СПб.: Питер, 2001.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Бортник Александра Федоровна
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск)

АНАЛИЗ СИСТЕМЫ СПО В АРКТИЧЕСКОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЗОНЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

Аннотация. В данной статье рассмотрен анализ системы среднего профессионального образования в Арктической экономической зоне Республики Саха (Якутия).

Ключевые слова: система СПО, индикаторы развития ПОО.

Annotation. In this article the analysis of the system of secondary vocational education in the Arctic economic zone of the Republic of Sakha (Yakutia) is considered.

Keywords: the SVE system, VEO development indicators.

Введение. Уникальность природно-географических, социально-экономических, этно-демографических и иных условий в стране, динамичность развития образования обуславливают многообразие моделей образовательных систем. Каждая из них, имея определенную инвариантную составную, отличается своими национально-региональными особенностями. В этом аспекте исследование проблем оценки и управления развитием территориальных образовательных систем Арктической экономической зоны Республики Саха (Якутия) можно рассматривать как одно из направлений деятельности, обеспечивающее решение конкретных социально-педагогических задач на основе фундаментальных теорий.

На сегодняшний день Арктика представляет собой зону кросс-культурной коммуникации и обмена. В регионе не только сохранились, но и динамично развиваются уникальные культуры и традиции якутов, эвенов, эвенков, юкагиров, долган, чукчей, русских старожилов Арктики. В республике разработаны и реализуются комплексные программы, направленные на поддержку культурного многообразия этнической

самобытности коренных малочисленных народов, а также на сохранение традиционных ремесел народов Арктики.

Система Среднего профессионального образования в нашем регионе осуществляет подготовку специалистов и квалифицированных рабочих кадров для предприятий и организаций всех отраслей экономики и играет важную роль в обеспечении стабильного экономического развития республики, а также выполняет существенную социальную функцию, обеспечивая молодежи получение доступного и бесплатного среднего профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Сеть СПО (Среднего профессионального образования) в Арктической экономической зоне Республики Саха (Якутия) представлена 4 учреждениями, которые находятся в ведомственном подчинении Министерства науки и образования Республики Саха (Якутия) [1]:

ГБПОУ РС (Я) «Арктический колледж народов Севера»» был открыт в 1973 году как Нижнеколымское СПТУ-21.

ГБПОУ РС (Я) «Верхоянский многопрофильный лицей» был открыт в 1996 году как ГБОУ РС (Я) «Профессиональное училище № 32».

ГБПОУ РС (Я) «Жиганский многопрофильный лицей» был открыт в 1989 году как «Жиганское ПТУ».

ГБПОУ РС (Я) «Тиксинский многопрофильный лицей» был открыт в 1995 году как ГБОУ РС (Я) «Профессиональное училище № 33».

На основании приказа №01-07/419 от 14 сентября 2015 года данные ГБОУ РС (Я) переименованы в Государственные бюджетные профессиональные образовательные учреждения [1].

Для данного исследования в качестве индикаторов ресурсного обеспечения профессионального образования взяты паспорта показателей для рейтинговой оценки состояния в субъектах РФ, разработанные Институтом статистических исследований и экономики знаний Государственного университета – Высшей школы экономики и менеджмента с учетом рекомендаций Межрегиональной Ассоциации мониторинга и статистики образования.

Данные мониторинга показывают, что состояние материально-технической базы этих образовательных учреждений удовлетворительное.

Реализация основной профессиональной образовательной программы должна обеспечиваться компетентными педагогическими кадрами, имеющими соответствующий образовательный уровень.

Как показывают данные, удельный вес лиц с высшим образованием к общей численности преподавателей организаций профессионального образования с 2004 года до 2016 года возрос с 68% до 89%, т.е. повышение составляет 31%. Данные показатели соответствуют среднереспубликанским показателям [2, 9].

Количество преподавателей со стажем педагогической работы менее 3 лет в системе профессионального образования с каждым годом возрастает, но в данных ГБПОУ по сравнению с 2004 годом идет снижение данного показателя. Наибольший показатель был в 2009 году (45%), а в 2016 году – 13,75% [2, 9].

Статистические данные показывают, что в системе профессионального образования удельный вес преподавателей пенсионного возраста с каждым годом снижается и в данных ГБПОУ тоже идет снижение. С 2011 года наблюдается снижение и в 2016 году удельный вес преподавателей пенсионного возраста достиг 8,75% [2, 9].

Повышение квалификации является одним из главных показателей в работе педагогических коллективов, который способствует качественной подготовке обучающихся. Охват преподавателей курсами повышения квалификации и профессиональной переподготовки повысился с 60% до 75 % от общей численности преподавателей организаций профессионального образования.

Уровень финансирования системы СПО находится на недостаточном уровне, хотя в последние годы идет плановое увеличение. Как показывает статистика, расходы регионального консолидированного бюджета на профессиональное образование в расчете на 1 обучающегося, организации профессионального образования по сравнению с 2011 годом увеличились на 4 тысячи рублей: с 133 тысячи до 137 тысяч рублей. Наибольший расход приходится на 2014 год, когда на 1 обучающегося профессионального образования выделялось 143 тыс. руб. [2].

В связи с изменениями законодательной и нормативной правовой базы, в частности с принятием Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации», прием на обучение по образовательным программам СПО осуществляется на общедоступной основе, т.е. без вступительных экзаменов.

В 2016-2017 учебном году в ГБПОУ РС (Я) «Арктический колледж народов Севера» обучалось 145 обучающихся по 4 специальностям: «Автомеханик», «Оленевод-механизатор», «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции», «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» [3].

Основными заказчиками специалистов являются Министерство экономики и промышленной политики, Министерство жилищно-коммунального хозяйства и энергетики, Государственный комитет по геологии и недропользованию и другие. Партнерами являются: Муниципальный район «Нижнеколымский район», Муниципальный район «Среднеколымский район», ОАО «Сахаэнерго», ОАО «Черский хлебозавод», Филиал Нижнеколымского района ГУП ЖКХ, Нижнеколымская инспекция Охраны природы, Нижнеколымское Управление сельского хозяйства МСХ РС(Я), ГУ Нижнеколымское управление социальной защиты населения.

В 2016-2017 учебном году в ГБПОУ РС (Я) «Верхоянский многопрофильный лицей» обучалось 82 обучающихся по 14 специальностям: «Слесарь по ремонту автомобилей», «Водитель транспортных средств категории «В» и "С"», «Оператор заправочных станций», «Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования», «Наладчик технологического оборудования», «Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин», «Электросварщик», «Контролер-кассир», «Продавец», «Аппаратчик пастеризации», «Мастер производства цельномолочной и кисломолочной продукции», «Повар», «Кондитер» [4].

Основными заказчиками специалистов являются Министерство экономики и промышленной политики, Министерство жилищно-коммунального хозяйства и энергетики, Государственный комитет по геологии и недропользованию и другие. Партнерами являются: ОАО «Янгеология», ОАО «Янаавтодор», ОАО «Якутоптторг», ЗАО «Янская горнодобывающая компания», ГУП ЖКХ Верхоянского района, СХПК «Верхоянье».

В 2016-2017 учебном году в ГБПОУ РС (Я) «Жиганский многопрофильный лицей» обучалось 54 обучающихся по 8 специальностям квалифицированных рабочих, служащих: «Обработчик рыбы и морепродуктов», «Монтажник санитарно-технических, вентиляционных систем и оборудования», «Мастер общестроительных работ», «Мастер столярного и мебельного производства», «Портной», «Социальный работник», «Пожарный», «Модистка головных уборов» [5].

Основными заказчиками специалистов являются Министерство экономики и промышленной политики, Министерство жилищно-коммунального хозяйства и энергетики и другие. Партнерами являются: Жиганский филиал ООО «Саханефтегазсбыт», ГУ «Центр занятости населения Жиганского улуса».

В 2016-2017 учебном году в ГБПОУ РС (Я) «Тиксинский многопрофильный лицей» обучалось 81 обучающихся по 13 специальностям: «Мастер столярного и мебельного производства», «Резчик», «Сварщик (электросварочные и газосварочные работы)», «Автомеханик», «Повар», «Кондитер», «Монтажник санитарно-технических, вентиляционных систем и оборудования», «Парикмахер», «Портной», «Докер механизатор», «Машинист на открытых горных работах», «Рыбак прибрежного лова», «Электрослесарь по ремонту оборудования электростанции» [6].

Основными заказчиками специалистов являются Министерство экономики и промышленной политики, Министерство жилищно-коммунального хозяйства и энергетики, Государственный комитет по геологии и недропользованию и другие. Партнерами являются: ОАО «Алмазы Анабара», ОАО «Сахателеком», Булунский филиал ГУП «ЖКХ РС (Я)», ОАО «Сахаэнерго».

В 2004-2005 учебном году в данных ГБПОУ обучалось 478 обучающихся, в 2016-2017 учебном году – 362 обучающихся, уменьшение численности обучающихся составляет 25%. Уменьшение численности обучающихся зависит от уменьшения контрольных цифр приема в данные образовательные учреждения [9].

Следует отметить, что в течение последних 5 лет были приняты эффективные меры по сохранности контингента обучающихся, что позволило уменьшить удельный вес выбывших по неуважительным причинам.

В ходе мониторингового исследования индикаторов развития системы СПО выявлены основные показатели оценки состояния и динамики развития системы СПО в Арктической экономической зоне. Статистические и другие ряды данных позволили определить индикаторы, позволяющие оценить текущее состояние и направление развития в соответствии с задачами, определенными Программой модернизации системы СПО РС (Я).

Выделены параметры, влияющие на развитие системы СПО, его доступность и качество. Помимо этого, определены параметры, специфичные в деятельности учреждений СПО.

Выводы. Как показывает анализ деятельности ПОО данной зоны:

- согласно «Стратегии социально-экономического развития Республики Саха (Якутия) на период до 2030 года с определением целевого видения до 2050 года» устойчивое развитие Арктической зоны Республики Саха (Якутия) ведущими направлениями сельского хозяйства останутся традиционные отрасли как северное (домашнее) оленеводство, рыболовство и пушной промысел [8];
- создание новых филиалов позволит оптимизировать перечень подготавливаемых профессий и специальностей и повысить эффективность и качество подготовки квалифицированных кадров;
- с каждым годом идет уменьшение контрольных цифр приема на обучение по программам подготовки квалифицированных рабочих, специалистов среднего звена;
- в связи с долгосрочными перспективами освоения Арктических пространств возрастает потребность в подготовке местных кадров для социально-экономического развития территорий. А также в перспективе, развитие предпринимательства и арктического туризма, что может потребовать открытия новых специальностей и профессий в данных образовательных учреждениях СПО.

В настоящее время развитию Арктической экономической зоны уделяется огромное внимание. Отсутствие соответствующих образовательных организаций, готовящих востребованных специалистов для реализации плана экономического развития Арктической зоны количества образовательных, обуславливает необходимость консолидации усилий учреждений профессионального образования региона. В этой связи в качестве механизма долгосрочной стратегической деятельности развития образования в данной экономической зоне необходимо предусмотреть разработку плана развития непрерывной системы профессионального образования, в том числе ДПО, в целях своевременной подготовки востребованных специалистов.

Литература:

1. «Образование в Республике Саха (Якутия)» - Деятельность организаций профессионального образования: Статистический сборник/ Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Республике Саха (Якутия). – Якутск, 2016. – 109 с.
2. Республика Саха (Якутия) в цифрах: краткий стат. сборник. / Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Республике Саха (Якутия). – Якутск, 2017. – 198 с.
3. Сайт ГБПОУ РС (Я) «Арктический колледж народов Севера» [Электронный ресурс]. – URL: http://cher-kolledj.ru/ (дата обращения 12.10.2017)
4. Сайт ГБПОУ РС (Я) «Верхоянский многопрофильный лицей» [Электронный ресурс]. – URL: https://batproflicey.jimdo.com/ (дата обращения 12.10.2017)
5. Сайт ГБПОУ РС (Я) «Жиганский многопрофильный лицей» [Электронный ресурс]. – URL: http://zhigsptu.ucoz.ru/ (дата обращения 12.10.2017)
6. Сайт ГБПОУ РС(Я) «Тиксинский многопрофильный лицей» [Электронный ресурс]. – URL: http://pu-33.bulun.ru (дата обращения 12.10.2017)
7. Сайт «Министерство профессионального образования, подготовки и расстановки кадров республики Саха (Якутия)» [Электронный ресурс]. – URL: https://minprofobr.sakha.gov.ru/ (дата обращения 12.10.2017)
8. Социально-экономическое положение Республики Саха (Якутия) за январь – июль 2017 года: Стат. сборник. / Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Республике Саха (Якутия). – Якутск, 2017.
9. Статистический ежегодник Республики Саха (Якутия): Стат. сборник. / Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Республике Саха (Якутия). – Якутск, 2016. – 707 с.

УДК 343.9

старший преподаватель кафедры
тактико-специальной подготовки Братусин Алексей Радиславович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Краснодарский университет
Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

ПРОБЛЕМА КИБЕРТЕРРОРИЗМА КАК МНОГОАСПЕКТНЫЙ ФЕНОМЕН ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ И ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ СОВРЕМЕННОГО МИРА

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к изучению технологических возможностей кибердиверсий, а также их результативность, меняющие представление о современном кибертерроризме и необходимых мерах не только защиты, но и наступательной стратегии национальной и межгосударственной концепции информационной безопасности.

Ключевые слова: терроризм, террористическая деятельность, киберпространство, глобальная сеть Интернет, кибер- и информационные войны, национальная безопасность, информационный суверенитет.

Annotation. The article considers the approaches to the study of technological capabilities of cyberdiverses, as well as their effectiveness, changing the idea of modern cyberterrorism and the necessary measures not only to protect, but also the offensive strategy of national and international concept of information security.

Keywords: terrorism, terrorist activities, cyberspace, global Internet, cyber and information wars, national security, information sovereignty.

Введение. История террористической деятельности в киберпространстве началась в конце 1990-х годов. Начало активного использования Интернета террористическими и экстремистскими организациями в нашей стране относится к началу 2000-х годов. В настоящее время Интернет рассматривается многими террористическими и экстремистскими формированиями как один из ключевых инструментов реализации своих противоправных целей.

В использовании Интернета террористическими организациями можно выделить несколько способов: 1) ведение психологической работы; 2) поиск информации; 3) обучение; 4) сбор денежных средств; 5) пропаганда; 6) вербовка; 7) организация сетей; 8) планирование и координация террористических действий.

Обычно пропагандистские материалы имеют форму мультимедийных коммуникаций, содержащих идеологические или практические наставления, разъяснения, оправдания или рекламу террористической деятельности. К ним могут относиться виртуальные сообщения, презентации (аудио- и видеофайлы), а также электронные игры, разрабатываемые террористическими организациями или их сторонниками. К основным источникам пропаганды в сети Интернет относятся разнообразные интернет-сайты (прежде всего, собственные сайты террористических организаций), интернет-форумы различной направленности, блогосфера, социальные сети и видеохостинги, а также весьма распространенные сегодня онлайновые компьютерные игры, которым подвержены подростки из неблагополучных или дисфункциональных семей [1].

Таким образом, использование Интернета в террористических целях представляет собой достаточно разнообразное и многоаспектное явление, включающее ряд направлений и способов. Многие из них уже стали частью "обыденной" деятельности террористических организаций, другие - перспектива ближайшего будущего. В этих условиях важное значение приобретает задача выработки системы мер противодействия данным угрозам.

Формулировка цели статьи. Программные документы государств – участников Содружества в сфере борьбы с терроризмом и экстремизмом ориентируют спецслужбы и правоохранительные органы на противодействие преступным посягательствам в сфере информационной безопасности. Защита информационно-коммуникационного пространства рассматривается всеми без исключения государствами СНГ в качестве «неизвлекаемого элемента» национальной безопасности и информационного суверенитета. Рассуждения о вероятных сценариях кибервойны перешли из разряда гипотетичных в плоскость технологических и политических реалий. Сегодня кибер- и информационные войны представляют собой прямую и реальную угрозу национальной и коллективной безопасности.

Кибератаки, зафиксированные в течение последних нескольких лет, имеют широкую географию. Круг посягательств – промышленные объекты, объекты критически важной инфраструктуры, системы энергообеспечения, центры обеспечения управлением вооружёнными силами и силами безопасности. В «ядре» объектов посягательств – автоматизированные системы управления технологическими процессами. По данным экспертов, не менее 35 процентов кибератак сопровождается сбоями в промышленных коммуникационных сетях.

Технологические возможности кибердиверсий, их анонимность, замаскированность источника, а также их результативность принципиально меняют представление о содержании того, что мы называем кибертерроризмом. Соответственно радикально меняется содержание мер борьбы с кибердиверсиями.

Сегодня востребована не только эшелонированная защита, но и наступательная стратегия, отметил он. Одним из её базовых элементов должны стать национальные и межгосударственные концепции информационной безопасности, которые уже реализуются на пространстве СНГ.

В настоящее время термин «киберпространство» не имеет общепринятого правового представления. Трактовка данного термина существует в самых различных формах: от формализованных доменных областей ICANN (www.icann.org) до графических визуализированных интерпретаций в «Атласе киберпространства» (www.cybergeography.org/atlas). Тем не менее, большинство специалистов в области информационной безопасности киберпространство относят к сфере информационно-телекоммуникационных технологий. Что же касается термина «кибервойна» (или «кибернетическая война»), то впервые он был использован еще в 1993 г. в статье Дэвида Ронфельда и Джона Аркиллы «Кибервойна уже идет!» (Cyber Ware is Coming!), возглавлявших исследовательскую группу аналитической корпорации РЭНД (RAND Corporation).

Отмеченные особенности и условия противоборства в киберпространстве дают основание согласиться с мнением Ричарда Фолка, эксперта по вопросам международного права, который в своей книге «Великая война с террором» (2003 г.) попытался дать определение современному терроризму. Под ним он понимает «политическое насилие, которое преднамеренно направлено против гражданского населения и гражданского общества, независимо от того, совершается оно политическими движениями или государствами». То, что произошло после войны в Ираке, является превращением традиционной войны между государствами в глобальную гражданскую войну, результатом которой стала «великая война с террором», которая перекликается с «великим Армагеддоном».

Изложение основного материала статьи. Кибертерроризм – комплекс незаконных действий, создающих угрозу государственной безопасности, личности и обществу. Может привести к порче материальных объектов, искажению информации или другим проблемам. Основной целью кибертерроризма является получение преимущества в решении социальных, экономических и политических задачах. В мире стремительно растет количество умных IT-устройств. Однако, все они дают почву для целенаправленных атак с целью террора или шантажа. Тем более, что сейчас даже многие заводы и фабрики используют такие устройства в автоматизированных системах управления технологическим процессом (АСУ ТП), которые киберпреступники могут взломать с целью террора населения: например, выводом цеха из строя или даже взрывом АЭС. Конечно, на данный момент таких атак замечено не было, однако кто дает гарантию, что их не будет в будущем? В своих акциях преступники активно используют все возможности современных технологий, в том числе современные гаджеты и программные продукты, радиоэлектронные устройства, достижения в области микробиологии и генной инженерии, инновационный потенциал современных востребованных специалистов в этих областях достаточно высок [2].

Официально кибертерроризмом признаются акты, совершенные одним человеком или независимыми группами, состоящими из нескольких членов. Если в совершении подпадающих под это определение действий принимают участие представители правительственных или иных государственных структур, это считается проявлениями кибервойны. Влияние подобных акций на экономические и геополитические процессы зачастую преувеличивается журналистами в СМИ и сценаристами голливудских блокбастеров, что может привести к неправильной оценке сложившейся ситуации. Особенно противоречивой может оказаться реакция современной молодежи на увиденное [3]. Как на самом деле осуществляются кибератаки и что можно сделать для противостояния им?

Действия кибертеррористов направлены на: взлом компьютерных систем и получение доступа к личной и банковской информации, военным и государственным конфиденциальным данным; вывод из строя оборудования и программного обеспечения, создание помех, нарушение сетей электропитания; кражу данных с помощью взлома компьютерных систем, вирусных атак, программных закладок; утечку секретной информации в открытый доступ; распространение дезинформации с помощью захваченных каналов СМИ; нарушение работы каналов связи и пр.

Главной целью кибертерроризма является получение преимуществ в решении политических, социальных и экономических вопросах. Чтобы достичь желаемую цель, кибертеррористы применяют специальное ПО, используемое для взлома компьютерных систем компаний и организаций, проводят атаки на удаленные сервера компаний и организаций. Кибертеррористы не закладывают бомб, не берут заложников. Они угрожают компьютерными средствами: выводом крупной компьютерной сети какой-нибудь компании из строя, уничтожением данных клиентов банков, даже выводом из строя “умных” заводов и электростанций и т.п. с целью получения выкупа. Для достижения поставленных целей могут использоваться различные методы: незаконное получение доступа к государственным и военным архивам с секретной информацией, реквизитам банковских счетов и платежных систем, личным данным; осуществление контроля над объектами инфраструктуры для оказания влияния на их работоспособность вплоть до вывода из строя отдельных компонентов и полного останова систем жизнеобеспечения; похищение или уничтожение информации, программных средств или технических ресурсов путем внедрения вредоносного ПО различных типов; ложные угрозы совершения атак, которые могут повлечь дестабилизацию экономической или социально-политической обстановки.

Способы проведения этих и подобных операций постоянно изменяются в связи с развитием систем информационной безопасности, которые применяются в различных компьютерных сетях. Выявлена зависимость между уровнем развития информационной инфраструктуры и количеством хакерских атак. Чем выше уровень глобализации и использования систем автоматизации различных процессов в данном регионе, тем больше вероятность проведения кибератак террористической направленности.

Подвергнуться атакам сетевых террористов в равной степени могут государства, международные организации, крупные корпорации и относительно небольшие компании, политики и другие известные личности, а также выбранные случайным образом люди. Действия кибертеррористов могут быть направлены на объекты гражданской инфраструктуры и военного назначения.

Некоторые эксперты склоняются к мнению, что более подвержены террористическим кибератакам могут быть энергетическая и телекоммуникационная отрасли, авиационные диспетчерские, финансовые учреждения, входящие в оборонный комплекс предприятия и другие объекты. Целями атак могут оказаться оборудование, софт, сетевые протоколы передачи данных, хранящаяся информация, специалисты в области информационных технологий и обслуживающий персонал. Злоумышленники могут захватить управление системами обороны для последующего вывода их из строя. Последний вариант развития событий встречается в большинстве случаев, при этом зачастую нарушается функционирование отдельных служб. Обычно такие акции проводят частные лица или компании, которые разделяют взгляды террористов и являются их пособниками. Сами преступники в основном выполняют действия, направленные на разрушение коммуникаций, повреждение информационных и транспортных каналов. Если атакуемые объекты входят в состав критических систем жизнеобеспечения, стороннее вмешательство в их работу может привести к масштабным разрушениям и человеческим жертвам, как при обыкновенных террористических актах. Поскольку кибертерроризм носит трансграничный характер, его проявления могут привести к ухудшению отношений между государствами, нарушить экономические и дипломатические связи, затруднить работу межгосударственных организаций. Это может полностью разрушить выстроенную систему международных отношений, вызвать панику в обществе и затруднить возможности организованно противостоять физической преступности.

Террористические группировки активно используют новейшие разработки в области информационных технологий для поддержания связи, решения организационных и финансовых вопросов, планирования операций и осуществления контроля над их выполнением. Они могут финансироваться или даже контролироваться отдельными государствами. Все крупнейшие террористические группировки имеют собственные сайты, их участников можно встретить на многочисленных форумах и в чатах. Социальные сети и другие подобные ресурсы в Интернете активно используются для пропаганды и вербовки новых участников запрещенными группировками. С помощью современных технологий легко шифруются любые сообщения, размещаются нужные схемы, фотографии, документы и прочие материалы.

Введя соответствующий запрос в любой поисковой сети, можно обнаружить немало страниц с описанием изготовления оружия и взрывчатых веществ из подручных средств. Многие группировки пользуются тем, что в Интернете не обязательно находиться под своим настоящим именем, поэтому хакеры известны под псевдонимами. При этом нужно различать кибертеррористов от остальных хакеров, которые пишут и распространяют вирусы и другое вредоносное ПО для личного обогащения, являются компьютерными мошенниками или хулиганами. Терроризмом их действия становятся, когда они несут тяжелые последствия: разрушения или гибель людей. Многие радикальные группировки стараются, чтобы их акты произвели как можно больший резонанс, и о них узнало максимальное количество людей по всему миру. В некоторых организациях существуют целые подразделения программистов, которые создают и обновляют веб-сайты, ведут блоги и страницы в социальных сетях. Крупнейшие группы также имеют собственные телевизионные каналы и радиостанции. Руководство группировок прибегает к кибертерроризму, потому что это обеспечивает нужный результат при минимальных вложениях, что особенно важно для выходцев из небогатых стран, а также усложняет поиск непосредственных исполнителей.

В последнее время большинство хакерских атак на различные правительственные и военные организации производятся из Китая и других развивающихся государств из юго-восточной Азии. Правительство Поднебесной рассчитывает к 2020 году создать сильнейшие в мире информационные войска, численность которых на сегодня составляет 30 тысяч военных и 150 тысяч гражданских специалистов. Есть подозрение, что в качестве «троянского коня» могут выступать китайские микросхемы, содержащие специализированное ПО для копирования данных и отправки их на «базу». Похожие прецеденты имели место в сетях Госдепартамента и других ведомств США.

Выводы. В связи с развитием технологий, угроза кибертерроризма постепенно сравнивается по значимости с остальными его проявлениями. Из-за высокого уровня развития техники террорист посредством подключенного к Интернету компьютера может нанести больший вред, чем различные взрывные устройства. Новые гаджеты рассматриваются преступниками как средство для достижения целей, которые зачастую противоречат общепринятым морально-этическим нормам. Совершать акты компьютерного террора способны многие организации экстремистской направленности: ИГИЛ, Аль-Каида, ИРА, ЭТА, различные религиозные движения и прочие незаконные вооруженные формирования (запрещены в России). Их атаки поддерживают международную напряженность в ряде регионов и провоцируют возникновение глобальных кризисов в экономике и дипломатических отношениях между многими странами. Такие последствия не были характерными для традиционных терактов. Для борьбы с этим явлением требуется мобилизации усилий всего мирового сообщества. Данной проблемой вплотную занимаются ООН, Совет Европы, Интерпол и другие международные организации. Перед лицом совместной опасности объединяются даже непримиримые соперники, имеющие существенные противоречия по ряду ключевых вопросов.

Литература:

1. Братусин А.Р., Скобликов Р.В., Зубов В.А., Стригуненко И.К. Дисфункциональная семья как предиктор развития мотивации к аддиктивному поведению детей и подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-3. С. 282-288.
2. Братусин А.Р., Скобликов Р.В., Устименко В.О., Ворожко Н.П. Инновационный потенциал личности и возможности его развития // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-3. С. 288-294.
3. Братусин А.Р. Проекционный характер восприятия образа террориста современной молодежью // В сборнике: Приоритеты и механизмы обеспечения экономического роста, финансовой стабильности и социальной сбалансированности в России // сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016. С. 22-27.

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук Бурова Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород)

ОПЫТНО – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ОРГАНИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Образование, в том числе высшее образование, представляет собой информационно насыщенную среду, где информационная деятельность студентов является центральной, создающей основу для познания профессии, интеллектуального, культурного, личностного развития. В области высшего образования стало очевидным, что решение задачи повышения его качества в современных условиях непосредственно связано с совершенствования информационной деятельности студентов.

Ключевые слова: информация, информационная деятельность, применении информации, учебная деятельность, информационно-образовательные потребности, саморазвитие, познавательная деятельность.

Annotation. Education, including higher education, is an information-rich environment where the information activities of students is Central, creating the basis for the knowledge of the profession, intellectual, cultural, personal development. In the field of higher education it became obvious that the solution of the problem of improving its quality in modern conditions is directly related to the improvement of information activities of students.

Keywords: information, information activity, application of information, educational activity, information and educational needs, self-development, cognitive activity.

Введение. Жизнедеятельность человека существует в специфической, присущей человеческому обществу информационной среде, имеющей свои закономерности и особенности. Особенностью информационной среды вуза является преобладание образовательной информации, требующей от студентов владения специальными навыками, умениями и знаниями в области ее получения и обработки, то есть методами работы с информацией, что в целом возможно при условии развития информационной деятельности студентов.

Изложение основного материала статьи. Знания, информация, информированность, отношения (как субъективная, выработанная личностью информация) являются основой общения, индивидуального и социального развития человека. Удовлетворение информационной потребности – одно из главных условий свободы личности. Отбор информации для самоорганизации (саморазвития) личности, ее структурирование, формирование определенного порядка на месте бывшего «информационного хаоса» (Н.Н.Киселев) является принципиально значимым в жизнедеятельности социальной личности, как и формирование адекватной инфопотребности. Эти процессы препятствуют как повышенной внушаемости человека, так и стереотипности мышления.

В русле реализации условия – формирования знаний, умений и навыков в области информационной деятельности, решалась задача формирования информационной компетентности студентов. При этом работа со студентами включала следующие направления:

Установка на информацию:

- принятие ценности информации и информационной деятельности;
- понимание значения новых информационных технологий и умений их использовать;
- свободный доступ к информации и ее отбор в соответствии с собственными потребностями.

Работа с информацией:

- поиск информации в любых доступных источниках (учебные пособия, статьи, монографии, профессиональная практика и проч.);
- использование всех доступных источников;
- формирование и упрочение навыков работы с информационными материалами.

Применение информации для решения конкретных задач:

- оценка новизны и значимости решений поставленной задачи;
- точность применения информации;
- постановка новой задачи и прогнозирование возможностей ее решения с помощью известной информации.

Обработка информации и представление результатов:

- умение анализировать и обобщать информацию;
- умение представлять информацию в разных видах;
- оценка результатов и способов решения профессионально и личностно развивающих задач.

Для осуществления цели, указанной в модели, был разработан спецкурс по формированию у студентов умений работать с информацией. Данный спецкурс, «Педагогические основы работы с информацией», включал содержательные компоненты, соответствующие названным выше блокам:

1. Установка на образовательную информацию. Данный компонент решал задачи: принятие ценности информационной деятельности; понимание значения информационных технологий и вообще – технологий работы с информацией; овладение свободным и ответственным выбором информации.

2. Работа с информационными материалами. В этот компонент входили задачи: поиск информации в различных источниках; использование источников, соответствующих поставленной задаче; приобретение навыков работы с информацией.

3. Применение информации для решения образовательных (профессиональных, развивающих) задач. При этом осуществлялось овладение: оценкой новизны и значимости решений; освоение точности применения информации; овладение способами постановки новой проблемы и прогнозирования результатов.

4. Анализ информации и представление результатов. При этом формированию подлежали умения: анализировать и обобщать информацию; представлять ее в самостоятельно выбранных формах (научной, художественной, публицистической и т.п.); рефлексивно оценивать результат и способы решения задачи.

Данный спецкурс был направлен также на формирование когнитивных способностей студентов. Приведем краткую характеристику смыслового содержания программы спецкурса:

«Педагогические основы работы с информацией»

I. Организация учебной деятельности в вузе.

1. Основы учебной организации студентов

Специфические особенности обучения в высшей школе:

- В вузе изучается наука и ее развитие. Студент овладевает процессом формирования научных знаний и методами своей науки, знакомится с ее проблемами и возможностями их решения. Учебное и научное начала в науках сближаются. Также отмечается сближение самостоятельной учебной работы с научной.
- В учебном процессе высшей школы единство научного и учебного аспектов предполагает, что ученый-педагог не только ведет учебный процесс, обучает студентов, но и сам является активным исследователем в той науке, которую он преподает.
- Учебному процессу высшей школы присуща высокая активность самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов и ее сближение с исследовательской работой. В самостоятельной учебной и учебно-исследовательской деятельности студент не только упрочивает, но и дополняет знания.
- При смене социальной позиции от «школьника» к «студенту» меняются способы деятельности: от преимущественно алгоритмизированных, регламентированных форм деятельности к развивающим (проблемным, поисковым, эвристическим).
- Основные формы организации обучения в вузе: лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы, курсовое и дипломное проектирование, разные виды практики, консультации, экзамены, зачеты.

2. Самостоятельная работа в вузе.

Самостоятельная работа студента – это планируемая, познавательная, самоорганизуемая деятельность, осуществляемая без прямой помощи преподавателя для достижения конкретного результата.

Целью самостоятельной работы является вовлечение студентов в самостоятельную познавательную деятельность. Можно выделить четыре типа самостоятельной работы:

- Первый тип. Формирование умений выявлять во внешнем плане то, что требуется, на основе конкретного алгоритма деятельности и указаний, содержащихся в задании. Познавательная деятельность состоит в узнавании об объекте данной области знаний при повторном восприятии информации о них или действий с ними. Задания включают: работу с учебником, конспектирование статей и т.п. Главное, что способ выполнения заданий в полной мере представлен в инструкции к заданию.
- Второй тип. Формирование знаний-копий и знаний, позволяющих решать типовые задачи. Познавательная деятельность заключается в воспроизведении и частичном реконструировании, преобразовании структуры и содержания ранее усвоенной информации. Это предполагает обязательный анализ описания объекта и различных путей выполнения задания, выбор наиболее верных решений, логику выполнения задания.
- Третий тип. Формирование знаний, лежащих в основе решения нетиповых задач. Познавательная деятельность состоит в наложении и проявлении во внешнем плане нового опыта деятельности на базе усвоенного ранее формализованного опыта деятельности на базе усвоенного ранее формализованного опыта (действие по известному алгоритму) путем переноса знаний, умений и навыков.
- Четвертый тип. Создание предпосылок для творческой деятельности. Познавательная деятельность заключается в глубоком проникновении в сущность изучаемого объекта, установлении новых связей и отношений, необходимых для установления новых неизвестных ранее принципов, идей, генерирования новой информации.

3. Методика самостоятельной работы студентов с лекционным материалом.

Лекция – ведущая форма обучения в вузе. Она является методологической и организационной основой для всех форм учебных занятий, поскольку: а)вводит в науку и придает учебному курсу концептуальность; б)все другие формы работы так или иначе обращены к лекционному материалу. Основные виды лекций: информирующая, проблемная, с применением активных методов обучения.

Как слушать лекцию. При восприятии лекции усвоение происходит как на уровне механического запоминания, так и в процессе активной мыслительной деятельности. Последнее признается более продуктивным усвоением, в связи с чем на лекции обеспечивается аналитико-синтетическая мыслительная деятельность: новый материал подвергается сравнению с известным ранее, соотнесению с личным опытом, приведению доказательств; применяются риторические вопросы, паузы, интонационные подчеркивания, вычленение ведущих идей, оформление материала схемами, таблицами, чертежами.

Подготовка студента к лекции включает: прочтение предыдущей лекции; формулирование вопросов по поводу неясностей; просмотр литературы, рекомендованной преподавателем.

Работа на лекции. Вести запись на странице с полями. Не стремиться записать «сплошной» текст; обдумывать тезисы и записывать существенное, то, что выделено преподавателем как теоретически важное положение; формулировать вопросы в конце лекции по поводу неясных положений.

4. Методика самостоятельной работы при подготовке к практическим и семинарским занятиям.

Семинар направлен на углубленное изучение вопросов изучаемой науки. Подготовка к семинару включает следующие позиции для студентов: а) четко уяснить тему (проблему), цель работы, осмыслить содержание задания, продумать предложенный план; б) подобрать указанную литературу; в) провести работу с конспектом лекции с целью осмысления информации по теме занятия; г) прочитать материал учебника, обратив особое внимание на изучение вопросов, которые составят предмет рассмотрения на семинаре или практическом занятии; д) записать основные положения по теме занятия из конспекта лекции и учебника; е) изучить и законспектировать материал статей, указанных в задании; ж) на основании осмысления всех предложенных для изучения темы источников продумать логику ответов по каждому пункту плана; з) сформулировать вопросы по поводу недостаточно хорошо понятых положений, чтобы выяснить все непосредственно на занятии.

5. Методика самостоятельной работы по проектированию деятельности.

Значение проектирования состоит в том, что оно показывает умения студента: научно обосновать замысел; понимание им взаимосвязи между замыслом, темой, задачами и содержанием; точно и ясно излагать основные мысли; уровень самостоятельности и инициативности.

Суть проектирования состоит в умении самостоятельно решать определенную учебно-воспитательную задачу в конкретных условиях работы (профессиональной деятельности). Проект деятельности включает: вводную часть, где содержится обоснование проектируемой идеи иди конкретной деятельности; основную часть – непосредственную разработку замысла в виде развернутого плана или подробного конспекта; заключительную часть, включающую положения о результатах деятельности (если она проведена).

6. Самостоятельное изучение профессионального опыта.

Данный аспект познавательной деятельности включает ряд шагов:

- определить тему, которая подлежит изучению; согласовать все вопросы с работниками, чей опыт входит в сферу изучения и руководящими кадрами;
- сформулировать цель, задачи работы по изучению опыта;
- спроектировать и обосновать все виды своей деятельности (теоретической, практической);
- составить библиографический список по изучаемому вопросу;
- прочесть отдельные теоретические статьи, другие публикации по теме, написать аннотации на них;
- определить конкретных лиц, чей опыт будет подвергаться изучению;
- определить методы, с помощью которых будет происходить изучение конкретного опыта работника;
- зафиксировать полученные данные в соответствии с поставленными задачами и сделать общий вывод в соответствии с целью исследования.

II. Работа с источниками информации.

1. Понятие образовательной информации и ее источники.
2. Как работать с учебником.
3. Как работать с текстом.
4. Технические средства в работе с информацией (аудио, видео, компьютер).

5. Виды работы с научной литературой:
- как учиться читать;
- как вести записи в процессе чтения;
- техника написания конспекта;
- технология написания реферата.

III. Необходимые умения познавательной деятельности и способы овладения ими.

IV. Общие приемы учебной работы.

V. Речевая презентация информации.

VI. Правила и приемы эффективной работы и организации рабочего времени.

Специальное внимание в рамках данного спецкурса было уделено самопознанию и саморазвитию личности студента. Этой задаче были посвящены следующие разделы спецкурса:

VII. Познай себя.

VIII. Законы памяти.

IX. Как тренировать мышление.

X. Основы самовоспитания.

Включение в методику работы со студентами заданий разной сложности на основе диагностики информационных потребностей обеспечивало поэтапное усложнение информационной деятельности студентов, которые могли действовать на разных уровнях сложности информационной деятельности: *репродуктивном, концептуальном, продуктивном* уровнях. При этом:

- репродуктивный уровень информационной деятельности характеризовался освоением знаний, предложенных преподавателем;
- концептуальный уровень характеризовался выходом за рамки минимальных требований преподавателя и привлечение разнообразной учебно-научной информации для выявления внутренних связей в объекте (или между объектами) и использование концептуальных знаний для обоснования идеи или деятельности, доказательства тех или иных положений и т.п.;
- продуктивный уровень характеризовался созданием в процессе образовательной деятельности некоторого нового для студента продукта – мысленного или реального, созданного на основе базовых знаний, полученных в процессе обучения.

Соответственно этим показателям мы определили уровни информационной деятельности как высокий (продуктивный), средний (концептуальный), низкий (репродуктивный).

Данные задания способствовали тому, что процесс социализации студентов в информационной деятельности приобретал управляемый характер.

Выводы. Учитывая тот факт, что главным недостатком традиционной методики обучения студентов в вузе является слабая мыслительная активность, что блокирует формирование образовательных потребностей, способствует падению интереса к познавательной деятельности, вызывает вынужденно одинаковый темп работы, в опытно-экспериментальной работе были применены известные, но недостаточно активизированные в вузе методы. Мы исходили из того, что наиболее продуктивной и перспективной является методика, позволяющая организовать учебный процесс с учетом ориентации на профессиональное и личностное развитие студентов, их интересы, способности и склонности, в опытно-экспериментальной работе были использованы методы, позволяющие *активизировать познавательную деятельность студентов,* а именно, эвристические и активные методы обучения. Отметим, что данные методы применялись как в рамках разработанного спецкурса, так и на традиционных лекционных, семинарских занятиях. Они позволяли реализовать информационные умения студентов, поддержать положительную мотивацию к информационной деятельности.

Литература:

1. Абдеев, Р.Ф. Философия информационной цивилизации / Р.Ф.Абдеев. - М.: Наука. - 1994. – 336 с.

2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. - М.: МГУ, 1980. - 336 с.

3. Айламазян, А.К. Образование и телекоммуникации / А.К.Айламазян // Педагогическая информатика. - 1993. - № 1. - С. 5-12.

4. Архангельский, С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И.Архангельский. - М., 1974. - 111 с.

5. Берулава, М.Н. Гуманизация образования: направления и проблемы / М.Н.Берулава // Педагогика. - 1996. - № 4. – С. 23-28.

6. Бордовский, Г.А., Извозчиков Б.А., Румянцев И.А., Слуцкий А.М. Проблемы педагогики информационного общества и основы педагогической информатики / Г.А.Бордовский и др. // Дидактические основы компьютерного обучения. - Л.: ЛГПИ, 1989. - С. 36-40.

7. Васильев, В.В. Информационное обеспечение управления общеобразовательной школой / В. В. Васильев. - Воронеж: Изд. ВГУ, 1990. - 140 с.

УДК 378.046.4

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры технологии и профессионального обучения Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна
Институт физики, технологии и информационных систем
Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования
«Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);
доктор педагогических наук заведующий кафедрой технологии и профессионального обучения Субочева Марина Львовна
Институт физики, технологии и информационных систем
Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования
«Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ МНОГОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье актуализировано решение проблемы подготовки и переобучения действующих педагогических кадров в системе непрерывного образования к осуществлению профессиональной деятельности в условиях формирующейся цифровой образовательной среды и представлены основные компоненты многоуровневой системы подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового образования.

Ключевые слова: многоуровневая подготовка, педагогические кадры, цифровизация, цифровые технологии, концептуальные подходы, цифровая образовательная среда.

Annotation. This article has actualized the solution of the problem of training and retraining existing teachers in the continuous education system for the implementation of professional activities in the conditions of the emerging digital educational environment and presents the main components of a multilevel system of training pedagogical personnel for professional activities in the conditions of digital education.

Keywords: Multilevel training, pedagogical staff, digitalization, digital technologies, conceptual approaches, digital educational environment.

Введение. Научить современного преподавателя постоянно использовать в работе цифровые технологии и цифровой инструментарий – приоритетная задача системы повышения квалификации. Авторами представлены концептуальные подходы к организации многоуровневой системы подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового образования, в которой реализуются современные подходы к обучению. Цель статьи заключается в изложении концептуальных подходов к организации многоуровневой системы подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового образования.

Изложение основного содержания статьи. Проблема повышения эффективности и качества образования личности сегодня остается неизменно актуальной, и ее разрешение напрямую зависит от профессиональной компетентности учителя. Изменения, происходящие в стране, в обществе предъявляют новые требования к современному учителю. Он должен сочетать в себе великое множество способностей: развивать у обучающихся стремление к творчеству и творческому восприятию знаний, учить самостоятельно и критически мыслить, уметь в полной мере реализовывать их потребности, повышать мотивацию к изучению предметов. Современный учитель, независимо от стажа работы, молодой специалист или имеющий достаточный багаж педагогического опыта – это не только тот, кто обучает, это Учитель, который сам постоянно учится, повышает уровень своего методического мастерства, готов к инновациям.

Чтобы максимально приблизить педагогический процесс к достижениям современной науки, учитель не может не использовать современные технологии. Он должен систематически расширять свои знания, приводить в систему разрозненные факты, следить за новыми достижениями по своей специальности и т. д. Педагог должен уметь подбирать не только рукописные и печатные, но и электронные информационные материалы, умело использовать сведения из Интернета и т.д.

На современном этапе развития общества учитель не может обходиться, в том числе, и без использования специализированных средств обработки и представления информации. Поэтому он должен в совершенстве владеть компьютером, активно внедрять и систематически применять информационные и коммуникационные технологии в своей педагогической деятельности.

Электронная почта, научные теле- и видеоконференции, тематические чаты и научные форумы, новостные ленты и доски объявлений, учительские сетевые сообщества и средства виртуальной образовательной среды – все это становится неотъемлемыми инструментами педагогической и научно-исследовательской деятельности современного учителя.

Приоритетная задача системы повышения квалификации - научить современного учителя свободно владеть и использовать в работе цифровые технологии. Для ее реализации создана и функционирует цифровая образовательная среда, где учителя постоянно в интерактивном режиме проходят обучение, получают методическую поддержку, помощь, консультирование – тем самым, с одной стороны, повышают уровень профессиональной компетентности и, с другой, осваивают возможности цифровой образовательной среды и учатся применять ее средства на практике.

При разработке концепции авторы опирались на исследования Ю.К. Бабанского, В.В. Краевского, В.П. Симонова - *системный подход* к педагогическому процессу, используемый при построении многоуровневой системы; Д. Белла, М.Б. Лебедевой - *футуральный* подход с ориентацией на предвосхищение способов и методов организации учебного процесса в условиях цифрового образования; Л.И. Новиковой, Ю.С. Мануйлова - *средовой* подход как средство для опосредованного управления процессом образования; А.А. Вербицкого - *компетентностный подход* и изучение его в различных направлениях формирования профессиональной компетентности учителя в условиях цифрового образования, в том числе, используемый при определении уровня его подготовленности к инновационной деятельности и др.

Учитывая разницу в подходах к взаимодействию и обучению учителей разных возрастных групп и имеющих разный опыт педагогической деятельности (С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова), особенно в вопросах применения технологий информации и коммуникации, творческим коллективом преподавателей под руководством автора исследования разработана и реализуется концепция многоуровневой системы подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности с использованием средств цифровой образовательной среды.

В её основе - подход, при котором образовательная программа не сводится только к повышению цифровой грамотности, формированию представления о существующих программных средствах обучения. Формируется готовность *педагогических кадров* к профессиональной деятельности в условиях цифрового образования, заключающаяся во владении цифровой грамотностью как способностью использовать и создавать контент на основе цифровых технологий, включая поиск и обмен информацией, ответы на вопросы, взаимодействие с другими людьми; умение проектировать учебный процесс в цифровой образовательной среде; как готовность к выбору и применению современных технологий, позволяющих осуществлять решение новых задач в профессиональной практике в условиях цифрового образования.

При этом в процессе обучения учитываются: возрастные особенности слушателей, начальный уровень владения ПК, педагогический опыт и т.д. На основе полученных данных формируется программа повышения квалификации.

Инновационность концепции заключается в интеграции традиционных успешных методик и технологий повышения квалификации учителей, ранее недоступных вне цифровой образовательной среды (разделенность обучающихся и преподавателя во времени и пространстве, возможность массового обучения и др.).

Стратегическая линия разработки Концепции – ориентация в подготовке учителя на освоение инноваций в профессиональной деятельности в цифровом образовании.

Цель концепции - подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового образования, базирующаяся на средовом, компетентностном, андрагогическом, футуральном и деятельностном подходах к формированию способов выполнения профессиональных действий в условиях цифровизации общества.

В соответствии с целью были сформулированы *задачи:*

- ✓ модернизация системы подготовки педагогических кадров для цифрового образования*;*
- ✓ определение компонентов цифровой образовательной среды для реализации подготовки педагогических кадров в многоуровневой системе в условиях цифрового образования;
- ✓ обеспечение инновационного характера образования и условий для развития и применения полученных новых знаний, формирование оценки результатов обучения;
- ✓ предоставление возможности построения персонализированной траектории обучения*;*
- ✓ разработка, апробация и внедрение эффективных моделей ее использования;
- ✓ прогнозирование эффекта от внедрения предлагаемых моделей, разработанных в рамках концепции подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового образования.

В процессе исследования были выявлены закономерности организации цифровой образовательной среды в подготовке педагогических кадров к инновационной деятельности в условиях цифровизации:

- ✓ взаимозависимость выбранной формы обучения и ее последующего применения в профессиональной деятельности;
- ✓ обучение с опорой на наличие опыта в области технологий информации и коммуникации (молодые учителя) или традиционной деятельности учителя (опытные учителя);
- ✓ комплексного использования различных источников информации, методик их реализации, технологий использования и интеграции обратных связей, проектирования новых систем обучения.

Разработанная концепция содержит в себе следующие *компоненты:*

- ✓ нормативно-правовой – включает нормативные документы, регламенты взаимодействия между участниками образовательного процесса в цифровой образовательной среде;
- ✓ когнитивный - представляет разработанное содержание программ, курсов, учебных материалов, электронных ресурсов для подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности в цифровом образовании;
- ✓ процессуальный – определяет систему взаимодействий в цифровой образовательной среде для подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности;
- ✓ креативный - предполагает развитие творческих способностей в инновационной педагогической деятельности, включение учителей в процесс разработки новых программных продуктов для образования, участие в конкурсной профессиональной деятельности;
- ✓ результативный - определяется уровнем готовности к внедрению инноваций в практику образовательных учреждений, возможностью тиражирования эффективных моделей подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности.

В процессе разработки концепции были определены ведущие *принципы,* как общие, так и специфичные:

- ✓ *общие* – научность, непрерывность, систематичность, индивидуальность, дифференцированность;
- ✓ *специфичные* – интерактивность, педагогическая целесообразность применения потенциала цифровой образовательной среды, развития новых образовательных потребностей и др.
- ✓ Важным определяющим элементом концепции стали такие *факторы,* как:
- ✓ усложнение параметров и динамики изменений современного мира;
- ✓ изменение языка и культуры, семиотизация цифровых технологий, визуализация языка и культуры;
- ✓ становление глобальной информационной инфраструктуры;
- ✓ информационный «взрыв»: нарастание в экспоненциальных темпах объема и содержания информации при отсутствии у человека возможностей их обработки, сортировки и синтеза.

В концепции определены *уровни* подготовки учителя к инновационной деятельности с использованием цифровой образовательной среды: первый уровень – просвещение; второй уровень - обучение – погружение в цифровую бразовательную среду, традиционные занятия, базовые курсы, мастер-классы, семинары, модульные курсы, переподготовка; третий-четвертый уровни – апробация и внедрение.

Важным определяющим компонентом Концепции являются *уровни методической системы,* на которых она была реализована:

✓ на уровне подготовки бакалавров - формирование понимания организации цифрового образования, структуры деятельности в электронной информационной образовательной среде, мотивации к профессиональной деятельности, знания о нормативно-правовом обеспечении учебного процесса с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий; методы, приемы и средства, реализуемые в цифровом образовании; технологии организации обучения в системе дистанционного обучения, на массовых открытых онлайн-курсах;

✓ на уровне подготовки магистрантов - обучение технологии организации обучения с использованием средств цифровой образовательной среды; систематизации имеющихся знаний и опыта; распространению позитивных практик применения в цифровом образовании;

✓ на уровне аспирантуры - организацию аналитической деятельности с использованием инструментария цифровой образовательной среды;

✓ на уровне повышения квалификации - формирование нового мышления педагога; принятие современных технологий цифрового образования для собственной практики; формирование современных способов осуществления профессиональной деятельности, основанной на опыте педагогов.

Содержание концепции заложено в реализуемых моделях методической многоуровневой системы подготовки педагогических кадров в условиях цифрового образования.

С целью реализации концепции были уточнены используемые ранее в традиционной образовательной среде и разработаны, апробированы и внедрены в практику повышения квалификации учителей следующие *технологии*:

✓ обучение в среде обучения (наиболее важная технология, которая позволяет обучать учителя в среде будущей профессиональной деятельности);

✓ подготовки к инновационной деятельности учителей молодых и с опытом работы;

✓ разнопрограммного профессионального обучения учителей;

✓ использования средств цифровой образовательной среды в учебном процессе (дискретные лекции, интернет-конференции, форумы, блоги и др.);

✓ проектная, модульная, профессиональной педагогической поддержки учителя и др.

Организационно-педагогические условия реализации концепции способствовали повышению эффективности подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности (применение цифровой образовательной среды, учет вариативных и инвариантных составляющих дидактической системы, обучение в среде обучения; обучение в зависимости от опыта работы, в разнопредметных группах).

В части развития цифрового образования, считая важным при решении педагогических задач взаимопонимание (согласно теории Ю.Хабермаса), дополним необходимостью умений в условиях цифровой образовательной среды представлять и сообщать информацию, организовывать дискуссию, вступать в диалог; формулировать задачи, организовывать коммуникации; управлять и предупреждать конфликтные ситуации; координировать поведение обучающихся.

Прогнозируемый *результат* по итогам реализуемой концепции многоуровневой системы подготовки педагогических кадров в условиях цифрового образования - готовность педагогических кадров к инновационной деятельности на различных уровнях: репродуктивном – «*делай, как я»;* с использованием профессиональной педагогической поддержки – *«спроси нас»;* умение решать задачи нестандартного содержания – «*думай, как мы учили».*

Положения концепции реализованы на различных образовательных площадках, в том числе в Московском государственном областном университете, в ФГБОУ ВПО МГГУ им. М.А.Шолохова, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» и др. на базе которых выстроена инновационная система повышения квалификации педагогических кадров.

В систему дополнительно включаются различные структуры университета: кафедра педагогики, общеуниверситетские кафедры иностранных языков, кафедры методик преподавания, центр развития инноваций и др.

Каждое из структурных подразделений определенным образом участвует в реализуемом проекте, что способствует взаимопроникновению теории науки и практики, эффективному взаимодействию, с одной стороны, ученых и, с другой – реализаторов научных идей - учителей. Таким образом, решается одна из серьезных задач образования: практикоориентированный подход – открытия ученых «направляются» к тем, для кого они предназначены – в образовательные учреждения – к учителю. В свою очередь, наука обогащается практическими исследованиями учителей.

Методическая система многоуровневой подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового образования может быть реализована в рамках разработанной концепции. Организация обучения в разработанной системе позволяет сформировать такую профессиональную компетентность у преподавателей, как способность к:

выбору и применению современных технологий, позволяющих осуществлять решение новых задач в профессиональной практике в условиях цифрового образования;

использованию, созданию, редактированию контента и обмена им; проектированию учебного процесса в цифровой образовательной среде; взаимодействию с обучающимися в процессе обучения.

Используемый в работе андрагогический подход к повышению квалификации педагогических кадров продиктован не только комплексной сущностью взрослого человека, но и его позицией в отношении повышения своей квалификацииhttp://bank.orenipk.ru/Text/uch-201103.htm - _ftn9.

В представленной концепции отражается многоуровневость, вариативность и адаптивность системы подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности в условиях цифрового образования.

Обучение с использованием средств современной цифровой образовательной среды - это взаимодействие преподавателя, администратора, тьютора и обучающегося, а также обучающихся между собой на расстоянии; взаимодействие, которое отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) специфичными средствами интернет-технологий.

Особый акцент в процессе реализации концепции многоуровневой системы подготовки педагогических кадров в условиях цифрового образования, при воплощении которых реализуется инновационный потенциал рассматриваемой системы сделан на практическую деятельность по овладению использованием цифровых инструментов, цифровых технологий и методов обучения в цифровой образовательной среде.

Применение инновационного потенциала методической системы многоуровневой подготовки педагогических кадров в условиях цифрового образования требует такого статуса преподавателя, который связан не столько с процессом трансляции знаний, сколько с формированием методологической грамотности обучаемого. Именно в силу быстрого устаревания знаний на первый план выходит и владение методологией, дающей индивиду возможность осваивать новое знание, понимать его и использовать в своей практической деятельности.

Выводы. Концепция ориентирована на обучение всех педагогов, которые нуждаются в расширении использования своего образовательного ресурса, с помощью интернет-технологий. Достигнута реальная возможность для них дистанционного и независимо от времени получать эти знания. Этот фактор – разделенность во времени и пространстве обучающего и обучаемого, обучающегося и необходимого ему в данный конкретный момент его профессиональной деятельности образовательного ресурса или услуги – играл определяющую роль в недоступности традиционных успешных методик и технологий повышения квалификации для массы отечественных учителей. Цифровая образовательная среда дала возможность их интеграции, что и составляет инновационность концепции.

Подготовка педагога к мотивированному освоению инноваций в его профессии является стратегической основой концепции.

Литература:

1. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1985.
2. Вербицкий, А. А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий // Новые Знания. – 2001. – № 1.
3. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Современные подходы к организации повышения квалификации современного педагога [Текст] / М. Е. Вайндорф-Сысоева // Проблемы современного педагогического образования, КФУ, № 4, – 2017.
4. Вершловский, С. Г. Образование взрослых в России: вопросы теории [Текст] / С. Г. Вершловский // Новые Знания. – 2004. – № 3.
5. Громкова, М. Т. Андрагогика: Теория и практика образования взрослых [Текст] / М. Т. Громкова // Серия «Высшее профессиональное образование». – М.: Юнити, 2005.
6. Лебедева, М. Б. Система модульной профессиональной подготовки будущих учителей к использованию информационных технологий в школе [Текст] / М. Б. Лебедева: автореф. дис. ... докт.пед.наук. – СПб., 2006.
7. Мануйлов, Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Народное образование. Педагогика. - М., 2008.
8. Новикова, Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под редакцией Н.П. Селивановой, А.В.Мудрика. – М.: 2010
9. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании [Текст]: уч. пособие / В. П. Симонов. – М.: Высшее образование, 2007.
10. Хабермас, Ю. Теория коммуникативного действия. 1989.
11. Vayndorf-Sysoeva M., Gryznova T. Estimation and Control of the Development of Electronic Educational Resources in Russia . In V. Mkrttchian, A.Bershadsky, A.Bozhday, M. Kataev, & S.Kataev (Eds.), Handbook of Research on Estimation and Control Techniques in E-Learning Systems (pp.389-402). Hershey: PA: IGI Global. // V. Mkrttchian, A.Bershadsky, A.Bozhday, M. Kataev, & S.Kataev (Eds.), Handbook of Research on Estimation and Control Techniques in E-Learning Systems. Hershey: PA: IGI Global. 2016.

Педагогика

УДК: 373.6 (075.2)

кандидат педагогических наук, доцент Валеева Гузель Хусаиновна
Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Сибай);
кандидат педагогических наук Валеев Азат Салимьянович
Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Сибай);
доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент Куваева Марина Михайловна
Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Сибай)

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. Одним из основных требований введения Федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС) является включение младших школьников в активную творческую деятельность. Очень эффективными и интересными являются интегрированные занятия, объединяющие прикладное и изобразительное творчество. В рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО) уроки технологии имеют огромные воспитательные возможности и их нужно и важно проводить. Дети на этих уроках учатся выбирать, сочетать и придумывать свои средства выражения, используя известные приёмы и способы.

Особенностью урока технологии в начальной школе в рамках реализации ФГОС НОО становится формирование технологического мировоззрения и технологической культуры, воспитание трудовых, гражданских и патриотических качеств подрастающего поколения.

Ключевые слова: уроки технологии, начальная школа, метод проектов, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, внеурочная деятельность.

Annotation. One of the main requirements for the introduction of the Federal state educational standard (hereinafter FSES) is the inclusion of younger students in active creative activity. Very effective and interesting are integrated classes that combine applied and visual art. As part of the implementation of the Federal state educational

standard of primary General education (hereinafter referred to the GEF DOE), technology lessons have great educational opportunities and they need and it is important to carry out. Children in these lessons learn to choose, combine and come up with their own means of expression, using known techniques and methods.

The peculiarity of the technology lesson in primary school within the framework of implementation of the FSES NOO is the formation of technological worldview and technological culture, education of labor, civil and Patriotic qualities of the younger generation.

Keywords: technology lessons, primary school, project method, Federal state educational standard of primary General education, extracurricular activities.

Введение. Непредсказуемость - это реальная черта нашей современной жизни. Всё вокруг меняется с неуловимой быстротой. Именно в таком, быстро изменяющемся современном мире, образовательные достижения обучающихся не могут ограничиваться только освоением предметных знаний, умений, навыков. Современный учитель должен стремиться научить школьника учиться способом творческой деятельности, направленной на самостоятельное приобретение и усвоение новых знаний, а не просто сидеть и брать готовые истины.

Особенность ФГОС НОО – их деятельностный характер, который ставит главной задачей развитие личности ученика. Современное образование отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков; формулировки ФГОС указывают на реальные виды деятельности.

Содержания программ общеобразовательных организаций по технологии в начальной школе разработаны с учетом требований ФГОС и в качестве концептуальных основ данного учебного предмета использованы системно-деятельностный, здоровьесберегающий, гуманно-личностный и культурологический подходы.

Основная цель изучения предмета технология – углубление общеобразовательной подготовки школьников, формирование их духовной культуры и всестороннее развитие личности на основе интеграции понятийных (абстрактных), наглядно-образных и наглядно-действенных компонентов познавательной деятельности. Его изучение способствует развитию созидательных возможностей личности, творческих способностей, изобретательности, интуиции, а также творческой самореализации и формированию мотивации успеха и достижений на основе предметно-преобразующей деятельности.

Изложение основного материала статьи. Основным элементом образовательного процесса был и остаётся урок. Сущность понятия «урок» рассматривает С.И. Ожегов. Он пишет, что урок, прежде всего, можно охарактеризовать как учебный час, посвященный отдельному предмету. Согласно Д.Б. Эльконину, учебная деятельность – это деятельность субъекта, направленная на освоение общих способов действия и саморазвития в процессе реализации и контроля, переходящих в самоконтроль и самооценку.

Урок технологии во многом отличается от уроков по другим предметам, особенно гуманитарным. Учебный предмет технология уникален тем, что школьники учатся использовать на этом предмете знания, полученные на других уроках, в повседневной практической деятельности, что естественно способствует их социализации.

Наиболее востребованные на уроках технологии современные образовательные технологии. Самым оптимальными, для реализации активности обучающихся на уроке, являются групповые формы работы. Роль групповой формы работы на уроке нельзя недооценивать. Для обучающегося имеется возможность побывать в разных образах – от руководителя до консультанта, от теоретика к практику. Такая форма работы на уроке технологии позволит коллективу класса стать сплоченнее и одновременно развиваться индивидуальности каждого. Ведь не секрет, что некоторые дети боятся выходить к доске отвечать перед классом и учителем. В группе такой ребенок получит одобрение и поддержку и соответственно заработает похвалу учителя.Ситуация успеха будет способствовать развитию уверенности и самостоятельности обучающегося. На данном этапе применяется: работа в группах, работа в парах, в последующем – работа бригадным методом.

Такие нестандартные уроки технологии в начальной школе расширяют возможности предмета, вносят атмосферу соревновательного духа, творчества, самовыражения младших школьников.

ФГОС НОО определяет включение проектной деятельности в рабочие программы по технологии, рекомендуя учителям самостоятельно вводить проекты в учебный процесс, учитывая специфику предмета, интересы младших школьников и возможности образовательного учреждения.

Метод проектов на уроках технологии не является новым и применяется давно. Под ним понимают способ организации познавательно-трудовой деятельности обучающихся с целью решения проблем, связанных с проектированием, созданием и изготовлением реального объекта - продукта труда.

При определении тематики учебных проектов в начальных классах следует руководствоваться содержанием обучения. При этом педагог должен учитывать посильность объекта труда для младших школьников соответствующего возраста, а также его общественную или личную ценность.

Проекты, выполняемые на уроках технологии, являются практико-ориентированными, так как они нацелены на решение социальной проблемы прикладного характера. Эти проекты предполагают практический выход – изделие, которое удовлетворяет конкретную потребность. В процессе работы над проектом воспитываются трудолюбие, способность самостоятельно принимать решения, ответственность, коммуникабельность, изобретательность; формируются положительные потребности и интересы, что способствует самоопределению и самореализации обучающихся.

Один из важных путей проведения содержательной, творческой и интересной работы с обучающимися начальных классов на уроке технологии – это использование информационных технологий.

Новое поколение обучающихся с интересом вовлекаются в сферу мультимедиа - технологий. Эффективнее развивается исследовательская работа, творческая деятельность, мотивация, самостоятельность, поиск материала, открытия нового.

Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени обучающихся. Психолого-педагогические особенности организации внеурочной деятельности обучающихся в общеобразовательных учреждениях рассмотрены в учебно-методическом пособие «Подготовка будущих учителей к организации внеурочной деятельности» (составители Валеева Г.Х., Куваева М.М., Мусин Ш.Р., Чигров М.Н., 2017 г.). Внеурочная деятельность- это

деятельность, проводимая во внеурочное время для организации отдыха и досуга обучающихся, их участии в различных видах общественно- полезной деятельности. Правильно организованная система внеурочной деятельности представляет собой ту сферу, в условиях которой можно максимально развить или сформировать познавательные потребности и способности каждого обучающегося, которая обеспечит воспитание свободной личности.

Основным преимуществом внеурочной деятельности является предоставление обучающимся возможности широкого спектра занятий, направленных на их интеллектуальное, творческое, физическое развитие.

Внеурочная деятельность организуется по разным направлениям: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное и в таких формах: кружковые и секционные занятия, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т. д., которые отличны от организационных форм в урочной системе обучения.

Внеурочная деятельность в соответствии с ФГОС НОО включена в основную образовательную программу. Внеурочная деятельность обучающихся начальных классов связана с занятиями в учреждениях дополнительного образования детей, а именно в творческих объединениях, в спортивных кружках по направлениям художественной, технической, эколого-биологической, спортивной и другой деятельности.

В настоящее время общеобразовательные организации для внеурочной занятости детейиспользуютвозможности спортивных, художественных, музыкальных школ, детских эколого-биологических центров, станций юных техников и др.

В общеобразовательныхорганизациях, в рамках реализации ФГОС НОО, во время каникулс целью организации отдыха детей и их оздоровления работают тематические лагерные смены.

Для развития потенциала обучающихся, прежде всего одаренных детей и детей сограниченными возможностями здоровья могут разрабатываться с участием самихобучающихся и их родителей индивидуальные учебныепланы по их отдыху и оздоровлению.Реализация индивидуальных учебных планов, прежде всего, сопровождается поддержкойобразовательного учреждения.

Организация внеурочной деятельности в предметной области «Технология», в начальной школе занимает важное место в образовательном процессе современной школы и направлена на решение таких задач, как расширение и углубление знаний обучающихся по предмету, привитие интереса к изучаемому материалу, развитие творческих способностей обучающихся.

Во внеурочной деятельности в рамках технологической подготовки, используются разные виды занятий: кружковая работа, организация выставок, экскурсии, викторины, олимпиады, конкурсы, защиты проектов. Разнообразие форм проведения внеурочных мероприятий по технологии представляет простор для проявления творчества, как младших школьников, так и учителей начальных классов и педагогов дополнительного образования.

Технологическое образование в общеобразовательной школе ставит основной целью формирование художественной культуры обучающихся, развитие творческих способностей. Цели и задачи этапов технологического образования школьников в Российской Федерации (начальная, основная и старшая ступень школы) отражены в учебно-методическом пособие «Профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей технологии» (составители Валеева Г.Х., Куваева М.М., Мусин Ш.Р. 2018 г.). В целом, школа создает возможности для совершенствования личности в процессе художественного общения и художественного творчества.

Идея создания условий для социализации и самоактуализации личности ученика в условиях школы заложена в ФГОС НОО. В нем обозначена гуманистическая направленность образования, которая обуславливает личностно - ориентированную модель взаимодействия учителя и ученика, развитие личности ребенка, его творческого потенциала.

Социальный заказ современного общества на креативную, нестандартно мыслящую личность выводит в актуальное поле психолого-педагогической науки проблему развития творческой активности обучающихся возможностями различных учебных предметов. Также одним из мощных средств развития личности младшего школьника посредствам организации активной внеурочной деятельности обучающихся,является организация кружковой работы в летних оздоровительных лагерях.

Огромное количество способов работы с различными материалами представляют собой эффективные средства развития художественно-творческой активности младших школьников. Особенно ценным является коллективная художественная деятельность обучающихся начальных классов во внеурочной деятельности.

Охват детей во внеурочной деятельности – это развитие творческих способностей детей, занятие по интересам, которое детям приносит удовлетворение и радость от реализации своих идей, от возможности заниматься любимым делом.

На занятиях в творческих объединениях обучающиеся ведут себя более свободно и уверенно, могут реализовать свои творческие замыслы и идеи. В творческих объединениях ученики занимаются любимым видом занятий, что им нравится и впоследствии может пригодиться в жизни и в будущей профессии.

Все это приводит к тому, что на внеурочных занятиях обучающие раскрываются больше как личность и более ярко демонстрируют свои таланты.

Во внеурочной деятельности, в творческих объединенияхзанимаются дети разных классов, которые овладевают различными технологическими знаниями и умениями. Поэтому руководителям данных объединений необходимо учитывать психологические и возрастные особенности при организации и планировании содержания работы, при распределении ее между детьми.

Содержание работы в кружковых занятиях младших школьников могут быть разнообразным, важно только, чтобы оно не дублировало, а дополняло соответствующие разделы и темы учебной программы. Дети могут работать с бумагой, тканью, заниматься техническим моделированием, изготавливать изделия из разных материалов, в различных их сочетаниях.

Во время занятий во внеурочной деятельности по технологии дети вооружаются умениями и навыками по обработке различных материалов, осознают свою силу творца, учатся смотреть на окружающий мир глазами созидателя, а не потребителя.

При составлении календарно-тематических планов кружковой работы, педагогу необходимо учитывать возрастные особенности детей, планировать работу от простого к сложному. Для создания мотивации

обучающихся начальных классов во внеурочных занятиях необходимо использовать игровые приёмы, проблемные ситуации, ролевые игры. Для создания творческой атмосферы очень уместно применять художественное слово.

В образовательных учреждениях, при организации внеурочной деятельности младших школьников, необходимо учитывать, что, дети данного возраста восприимчивы ко всему новому, педагог должен поддержать их стремление к познанию нового, поощряя их за результаты деятельности.

Занятия во внеурочной деятельности в творческих объединениях, в различных кружках и творческих объединениях - это мир творчества, раскрытия ребёнком своих интересов и увлечений, своего «я». Самое ценное, что ученик делает выбор, раскрывается как личность. В рамках реализации ФГОС НОО необходимо педагогу создать атмосферу творчества, радости от занятий во внеурочной деятельности, что в свою очередь даст направление и в профессиональном становление личности.

Выводы. Новые социальные запросы, отраженные в ФГОС, определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию образования, как «научить учиться». Важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности универсальных учебных действий, обеспечивающих компетенцию «научить учиться», а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков. Основная воспитательная ценность занятий с использованием информационных технологий заключается в том, что они позволяют создать мультисенсорную интерактивную среду воспитания с почти неограниченными потенциальными возможностями, оказывающимися в распоряжении и учителя, и ученика. В отличие от обычных технических средств воспитания информационные технологии позволяют не только насытить обучающегося большим количеством понятий, но и развить интеллектуальные, творческие способности детей, их умение самостоятельно приобретать новые знания, работать с различными источниками информации.

Современный урок, построенный в соответствии с требованиями ФГОС, способствует формированию учебной мотивации, творческой и познавательной активности, самостоятельности, ответственности; критического и художественно-образного мышления младших школьников.

Технология, как учебный предмет, обладает большими возможностями для создания условий культурного и личностного становления школьников. Социальный заказ общества в области обучения технологии выдвигает задачу развития личности обучающихся, усиления гуманистического содержания обучения, более полной реализации воспитательного, образовательного и развивающего потенциала учебного предмета применительно к индивидуальности каждого ученика.

Литература:

1. Валеева Г.Х., Куваева. М.М., Мусин Ш.Р., Чигров М.Н. Подготовка будущих учителей к организации внеурочной деятельности. Учебно- методическое пособие - Сибай: Сибайская городская типография – филиал ГУП РБ Издательский дом «Республика Башкортостан», 2017. – 80 с.
2. Валеева Г.Х., Куваева М.М., Мусин Ш.Р. Профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей технологии Учебно-методическое пособие - Сибай: Сибайский информационный центр – филиал ГУП РБ Издательский дом «Республика Башкортостан», 2018. - 118 с.
3. Золотарева А.В. Проблемы и перспективы включения дополнительного образования детей в процесс реализации ФГОС общего образования // Внешкольник, 2011. - №3 – С. 15-18.
4. Леонтович А.В., «Исследовательская деятельность учащихся» (сборник статей), М. 2014
5. Метод проектов в технологическом образовании школьников, Пособие для учителя / Под ред. И.А. Сасовой. М., Вентана-Граф, 2013.
6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; Под ред. Л.И. Скворцов. - М.: ОНИКС-ЛИТ, Мир и Образование, 2014. - 237 с.
7. Программы общеобразовательных учреждений. Технология: программа 1-4 классы. Поурочно-тематическое планирование: 1-4 классы / Н.М. Конышева.- Смоленск: Ассоциация XXI век, 2013. – 196 с.
8. ФГОС начального общего образования утвержден приказом от 6 октября 2009 года №373 (зарегистрирован Минюстом России 22 декабря 2009 года №15785).

Педагогика

УДК:372.3/4

аспирант кафедры педагогики Василискин Тимофей Павлович
Частное образовательное учреждение высшего образования
«Вятский социально-экономический институт» (г. Киров)

УРОКИ ТИШИНЫ: ВЛИЯНИЕ ТИШИНЫ НА ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ АКТИВНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА МАТЕРИАЛЕ СИСТЕМЫ М. МОНТЕССОРИ)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы о том, как тишина влияет на мозг, как научить ставить мир свой и наших детей в режим без звука, как часто надо находиться в тишине, наедине с собой, в этом шумном социуме. М. Монтессори задумалась об этом уже 100 лет назад и ввела Урок Тишины, который проходил ежедневно наряду работы в классе с уникальным «Монтессори-материалом».

Ключевые слова: звуки и шумы, Уроки тишины, познавательная активность, система М. Монтессори.

Annotation. The article deals with the questions of how silence affects the brain, how to teach to put your world and our children in a mode without sound, how often you have to be in silence, alone with yourself, in this noisy society. M. Montessori reflected on this already 100 years ago and introduced the Lesson of Silence, which was held daily alongside work in the classroom with a unique «Montessori material».

Keywords: sounds and noises, Silence lessons, cognitive activity, M. Montessori system.

Введение. Восприятие звуков человеком начинается ещё с эмбрионального периода развития. Многочисленные факты свидетельствуют, что плод, особенно в последние месяцы, не остается безразличным к звукам внешней среды. Для всех живых организмов, в том числе и человека, звук является одним из воздействий окружающей среды. В отличие от звука шум – это беспорядочная совокупность звуковых волн

различных частот и амплитуд, распространяющихся в воздухе и воспринимаемых ухом человека. Тишина намного важнее для детей, чем шум.

Изложение основного материала статьи. Над нами постоянно с шумом пролетают самолеты, с грохотом проносятся поезда, с урчанием двигателей проезжают автомобили. Стоит нам открыть окно, как в него врывается отнюдь не щебетанье птиц и шелест листвы, а целый фейерверк шумов: где-то поет автомобильная сигнализация соседа, где-то стучат отбойные молотки стройки, а где-то гремит высокими децибелами дискотека. Вы закрываете окошко и тут же слышите, как у соседей за стеной заговорил телевизор, сверху – загудел пылесос, а снизу – разразился высокоактивный семейный скандал. Окружение человека изменилось, а ухо осталось таким, как прежде, – настроенным на тихие звуки, и под воздействием громких оно страдает.

Шумом называют обычно всякий мешающий звук. Долгое время влияние шума на организм человека специально не изучалось, хотя уже в древности знали о его вреде и, например, в античных городах вводились правила ограничения шума. Еще в VI в. До н.э. местные власти древнегреческого города Сибариса, в котором проживало более 100 тыс. Человек, издали указ, который запрещал ремесленникам города выполнять какую бы то ни было работу, связанную с шумом после заката. Даже запретили держать петухов, чтобы те своим криком не мешали спать жителям города.

Документы донесли до нас свидетельства борьбы людей с шумом за много веков до того, как были открыты прародители современных промышленных и бытовых шумов – энергия пара и электричества, до того, как были изобретены моторы внутреннего сгорания.

В настоящее время ученые во многих странах мира ведут различные исследования с целью выяснения влияния шума на здоровье человека. Исследования показали, что шум наносит ощутимый вред здоровью человека, но и абсолютная тишина пугает и угнетает его. Например, громкие звуки оказывают неблагоприятное влияние не только на слух человека, но и на нервную систему и другие его физиологические функции; громкие звуки плохо влияют на мозг и тело. Исследования показывают, что шумовое загрязнение приводит к повышению артериального давления, нарушению сна и провоцирует болезни сердца. Шум плохо влияет не только на нашу продуктивность, он вредит нашей жизни в целом: мозг перегружается, а его нормальное функционирование прерывается из-за чрезмерного шума.

Интересное наблюдение состоялось в Мюнхене, когда появился новый аэропорт. Психологи провели эксперимент, чтобы выяснить, как расстояние взлетной полосы до школы влияет на успеваемость детей. Тесты проводили на учениках 3 и 4 классов. Оказалось, что дети, которые учились около старого аэропорта, показали лучшие результаты в понимании прочитанного и в долгосрочной памяти, а ученики нового аэропорта, куда перебралась большая часть пассажиропотока, оказались не такими усидчивыми, как их сверстники.

Дело в том, что в нашем внутреннем ухе находятся микроскопические сенсорные рецепторы, они принимают звук и преобразовывают его в импульсы, которые отсылают в головной мозг. Но постоянно громкий звук повреждает или вообще разрушает эти рецепторы. В результате они перестают поставлять мозгу импульсы в полном объеме. Слух снижается, и, к сожалению, навсегда, потому что сенсорные рецепторы внутреннего уха восстановлению не подлежат.

Итак, шум опасен для любого человека, а для ребенка особенно. Маленькие дети, тем более младенцы, пока еще не могут, как взрослые, ориентироваться в сложной гамме звуков. Например, мы одновременно слышим лай собаки, скрип двери, порыв ветра и обращенный к вам вопрос собеседника. Мы догадываемся, кому принадлежат эти звуки, и умеем вычленить из множества тот,что нужен нам, – голос собеседника. Малыш тоже слышит все эти звуки, но пока не знает, кто их издает, и не умеет вычленить из них нужный. Поэтому он в отличие от взрослых сосредотачивает внимание на всех звуках без разбору.

В современном мире звуков слишком много, и они не всегда приятные. Эти звуки становятся ненужной нагрузкой для вашего малыша и вредят его слуху. Вот почему западные психологи советуют родителям выключать радио и телевизор, плотно закрывать окна и двери, перед тем как начать петь песенку или читать сказку ребенку. Это нужно для то о, чтобы его внимание не рассеивалось на посторонние звуки.

Сначала с помощью звуков ребенок учится выражать свои эмоции, потом, став старше, он уже учится привязывать эти звуки к их источникам – объектам и явлениям. Этот процесс заставляет ребенка думать, сопоставлять, анализировать. Звуки помогают ему развиваться. Исследования показывают, что дети, подверженные постоянному воздействию шумов, невнимательны, вялы и апатичны.

Мы много знаем о влиянии звуков на человека. Есть звуки положительные, которые оздоравливают организм, а есть отрицательные, которые разрушают нашу психику и тело. В частности, шум мешает нашему организму усваивать пищу. Под его воздействием нарушается выделение слюны и желудочного сока. Поэтому, если хотим, чтобы еда приносила ребенку пользу, а не вред, нужно принимать пищу в тишине и спокойствии, выключая телевизор, радио или музыкальный центр и лучше не разговаривать громко за столом.

Шум непосредственно влияет на психическое состояние человека, и поэтому бороться с ним очень важно в целях сохранения здоровья: шум повышает уровень страха, способствует развитию агрессивности, может вызвать у людей асоциальные действия. Кроме того, шум снижает желание сотрудничества и стремление помочь другим людям в беде. Интересное исследование было проведено в психологической лаборатории в университете в Нью-Хэмпшире.

Группу людей сначала поместили на лесной поляне, а потом в поле, где на них воздействовал необычайно сильный шум, который издавала специально приспособленная для этой цели сенокосилка. Возле этой группы как бы случайно проходил мужчина, у которого из рук падала папка с бумагами — они разлетались, бедняга начинал их собирать. Для усиления эффекта у «неловкого человека», которому требовалось собрать документы, одна рука была в гипсе – так легче, полагали ученые, проверить уровень доброты у испытуемых. Результат был интересный: в нормальных условиях проявили желание помочь незнакомому человеку 80% наблюдавших, а в условиях интенсивного шума это сделали только 15%.

Влияние на нас отсутствие звуков, внутренняя и внешняя тишина также исследовались учеными. Регенеративный биолог Имке Кирсте из Университета Дьюка в результате эксперимента выяснила, что два часа проведенные в тишине способствует раскрытию потенциала человека: активизирует память, помогает анализировать информацию и даже стимулирует рост клеток мозга. В тишине мозг активно усваивает и

оценивает информацию. Судя по всему, влияние тишины на мозг противоположно влиянию шума. Если шум вызывает стресс и напряжение, то тишина оказывает расслабляющее действие на мозг и тело.

По данным исследования, опубликованного в журнале «Heart», две минуты тишины могут помочь расслабиться даже лучше, чем прослушивание «музыки для релаксации». Эти выводы основаны на изменениях, зафиксированных в кровяном давлении и циркуляции крови в мозгу.

Внешние звуковые возбудители заставляют мозг слушать. Если вокруг тихо, наш мозг вынужден прислушиваться к тому, что происходит внутри нас. То есть, на более тонком уровне всё сущее представляет собой различные по энергетическому потенциалу и длине волны колебания среды, а тишина в данном ракурсе — это покой этой среды, изначальная пространственная утроба, из которой и в которой рождается, живет и умирает любая волна, любой звук, любое явление или процесс.

Ребенок является частью этой среды, ведь в самом центре каждого человеческого существа есть эта тишина. Мария Монтессори пришла к таким выводам, когда работала с детьми, имевшими проблемы со слухом и вниманием. Из наблюдений она сделала вывод, что дети лучше слышат, если давать им возможность внимательно слушать звуки, и начала внедрять разные виды «Уроков тишины».

Первый раз это произошло вот так: она стояла в конце комнаты и тихо называла имя каждого ребёнка, а они сидели так, что не могли её видеть-она стояла сзади них. Дети внимательно слушали имена и, если ребёнок слышал своё имя, то он тихо поднимался и тихо проходи к учителю и вставал рядом. Сейчас «Урок тишины» используется во многих Монтессори-школах по всему миру.

Уроки тишины дают возможность детям расслабиться, успокоить свое тело, настроиться на окружающее, научиться удерживать внимание и, что самое важное, понять красоту тишины. В последующем это влияет на координацию движений: они установятся более осознанные, появляется самоконтроль. Тишина улучшает усидчивость и память и внимательность.

Практика внимательности на Уроке тишины даёт инструменты для развития фокуса внимания, устойчивости и благополучия, когда наш мозг может менять самого себя и эта способность есть у нас независимо от возраста. Это обеспечивает внимание и осознавание, вместо постоянных отвлечений и действий на автопилоте; чуткость и отзывчивость вместо «реактивности»; намеренный и творческий подход к решению проблем вместо использования устоявшихся привычек; мудрость и рассудительность, которая появляется благодаря тому, что наш ум открыт в вместо автоматических рефлекторных суждений; сочувственное отношение к себе и другим вместо критики и нетерпения.

Практика внимательности существует много веков и доступна каждому. Её цель – помогать в развитии таких качеств, благодаря которым ребенок сможем легче справляться с теми взлётами и падениями, которые случаются в нашей жизни.

Дети по-разному реагируют на тишину, и, как правило, первое время они не могут долго концентрироваться, но впоследствии они получают огромное удовольствие. И этот посыл спокойствия переносится на последующую работу в классе. Молчание – это еще и максимальная сосредоточенность на процессе и на собственных ощущениях.

Очень часто из-за неумения сконцентрироваться у ребенка нарушены многие познавательные процессы. Не научив детей сосредоточивать все свои помыслы и силы на одном объекте, мы снижаем познавательную активность детей. Наш мозг – это идеальный биоприбор, главной функцией которого является запоминание и воспроизведение информации. Все прочие способности, такие как концентрация, созерцание, размышление, фантазирование, планирование и так далее, вытекают из первой основной функции.

М. Монтессори отмечала, что каждый ребенок-это свободная самодостаточная личность: он может сам ставить цели, определять пути, методы, способы их достижения, тем самым удовлетворяя свои интересы и потребности. А значит активность зависит от его внутреннего состояния. Именно на собственной активности, по мнению Н.Н. Поддъякова, основано детское развитие.

Согласно мнению исследователей детской психологии, познавательная активность дошкольника проявляется в виде следующих признаков:

выраженная заинтересованность по отношению к определенному явлению или предмету;

наличие не просто интереса к предмету, а выраженная эмоциональная окраска – изумление, огорчение, радость, удивление;

увлеченность историей, сказкой или игрой;

ярко проявляемое стремление выполнять задания, которые даются взрослыми;

проявление самостоятельности в выборе игры или занятия.

Наши многолетние исследования показали, что организация Уроков тишины в работе с детьми дошкольного возраста оказывают значительное влияние на развитие познавательной активности детей.

Таким образом, можно утверждать, что Уроки тишины представляют собой не только отдых для центральной нервной системы, улучшают способность концентрироваться, у детей также развивается самоконтроль и само регуляция – навыки, столь необходимые для успешной учёбы в школе и будущей жизни в целом. Уроки тишины – это прекрасная тренировка воли: для того, чтобы управлять своими инстинктами и чувствами, необходимо прикладывать волевое усилие. Уроки тишины, кроме того, прекрасное средство воспитания внимания.

Литература:

1. Богуславский, М.В., Сороков, Д.Г. Юлия Фаусек: Тридцать лет по методу Монтессори. – М.: Московский Монтессори-центр, 1994. – 132 с.

2. Дичковская, И.Н., Пониманская, Т.И. Воспитание для жизни: образовательная система Монтессори. – М.: Московский Монтессори-центр, 1996. – 120 с.

3. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому. – М.: Карапуз, 2000. – 272 с.

4. Монтессори, М. Дом ребенка: Метод научной педагогики. – Гомель, 1993. – 123 с.

5. Монтессори, М. Значение среды в воспитании // Частная школа. – 1995. - №4. – С. 122-127.

6. Монтессори, М. Разум ребенка // Монтессори. – М., 1999. – 89 с.

7. Школа Монтессори // www.museum.edy.ru

8. Хилтунен, Е. Авторская программа воспитания и обучения в российском Монтессори-детском саду и начальной школе. – М.: Национальное образование, 2014. – 186 с.

УДК 378:37.016

кандидат педагогических наук, доцент Васкина Елена Анатольевна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Восточно-сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ИНСТИТУТА МВД РОССИИ

Аннотация. В статье излагается опыт работы преподавателя Восточно-сибирского института МВД России по использованию аксиологического подхода и совершенствованию образовательного процесса путем освоения ценностей курсантами в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык». В период профессиональной подготовки происходит формирование ценностной системы профессионала правоприменительной деятельности, определяющей его дальнейшее поведение не только как профессионала, но и человека. Выявлено противоречие между возросшей потребностью общества в подготовке работников правоохранительных органов, в ценностной системе которых преобладали бы наивысшие ценности и недостаточной разработанностью условий, способствующих освоению курсантами этих ценностей во время профессиональной подготовки. Целью исследования, представленного в статье, является теоретически обосновать и проверить опытно-экспериментальным путём эффективность педагогических условий освоения курсантами ВСИ МВД России наивысших ценностей. В статье раскрывается суть методологии исследования, результаты диагностики, кратко представлены подготовленные автором практические материалы, используемые в образовательном процессе для реализации поставленной цели, сформулированы выводы по результатам проведенной научно-исследовательской работы.

Ключевые слова: аксиологический подход, приоритетные ценности, методическое обеспечение, педагогические условия, отношение к наивысшим ценностям, освоение наивысших ценностей.

Annotation. The article describes the work experience of the teacher of the East Siberian Institute of the Ministry of the Interior of Russia on the use of the axiological approach and the improvement of the educational process by mastering the values of cadets in the process of studying the discipline "Foreign Language". The formation of the value system of law enforcement professional that determines the further behavior of a person and a professional takes place during the period of training. The contradiction between the growing demand of the society in the preparation of the law enforcement officers in whose value system the highest values would be dominating, and insufficient development of the conditions where these values could be interiorized by cadets during training has been revealed. The aim of the research presented in the paper is to give a theoretical basis and to demonstrate the experimentally proved results to show the effectiveness of the pedagogical conditions of the priority values interiorization process from the part of the cadets of the East-Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The article reveals the essence of the research methodology, the diagnostic results, the practical materials prepared by the author and used in the educational process to achieve the goal, some conclusions done on the results of the research work.

Keywords: axiological approach, priority values, methodological support, pedagogical conditions, attitude to the highest values, the highest values interiorization.

Введение. Обращение к ценностной проблематике обусловлено тем, что аксиологический подход является сегодня одним из ведущих в современной педагогической теории и практике.

Негативные проявления в правоприменительной области, трудности в решении задач борьбы с преступностью непосредственно связаны с общими причинами кризисной ситуации, наблюдающейся в системе воспитания высшего профессионального образования: забвение национальных ценностей, ценностная инверсия, внедрение чужой культуры, чуждых ценностей и идеалов (З.И. Равкин, Н.Д. Никандров, А.Д. Солдатенков и др.) [2, с. 3-5].

Повышение роли ценностей материального характера, погоня за материальными благами наряду с коррупционной составляющей приводят к тому, что сотрудники ОВД наиболее часто подвергаются искушению, соблазну «золотого тельца». Следовательно, именно сотрудники полиции всех уровней должны иметь строго отобранную систему ценностей, которая бы позволила им стоять на четких позициях, противостоять искусительной силе материальных благ, их пагубному влиянию на формирование профессиональной нравственной позиции. Немаловажное отрицательное значение имеет фактор непосредственного взаимодействия с криминальной и аморальной средой, когда работники правоохранительных органов вынуждены по долгу службы постоянно общаться с лицами, чья ценностная система искажена до таких пределов, что наивысшая ценность Человек превратилась в отрицательную ценность, подлежащую уничтожению, насилию, издевательствам и т.д.

Изложение основного материала статьи. С нашей точки зрения, воспитание будущего профессионала правоприменительной деятельности невозможно, если отношение сегодняшних курсантов к наивысшим ценностям является негативным. Именно в период обучения курсантов в вузе утверждаются нравственные принципы будущих работников правоохранительных органов, изменяется их ценностная система, определяющая дальнейшее поведение человека и профессионала.

Изучение психолого-педагогической литературы, государственных документов и педагогического опыта позволили выявить противоречия между возросшей потребностью общества в подготовке работников правоохранительных органов, в ценностной системе которых преобладают наивысшие ценности и недостаточной разработанностью условий, способствующих освоению курсантами этих ценностей во время профессиональной подготовки.

Целью исследования, которое проводилось автором является теоретически обосновать и проверить опытно-экспериментальным путём эффективность педагогических условий освоения курсантами ВСИ МВД России наивысших ценностей (на примере деятельности в рамках предмета «Иностранный язык»). Объектом исследования является образовательный процесс в ФГКОУ ВО ВСИ МВД России. Предметом исследования – методическое обеспечение педагогических условий освоения наивысших ценностей курсантами данного вуза.

Раскрывая суть проделанной в течение 11 лет научно-исследовательской работы в вышеуказанном направлении, можно условно разделить её на теоретическую и практическую составляющие. За период

работы подготовлено большое количество авторских статей и тезисов, 8 учебно-методических пособий и методических рекомендаций.

Начальный этап научно-исследовательской работы был основан на изучении и анализе философской, социологической, психологической и педагогической литературы по проблеме исследования. Разрабатывался категориальный аппарат, определялись основные исходные положения, уточнялись тема, задачи, гипотеза исследования; отбирались методы изучения исследуемого явления; проведена старт-диагностика на основе диагностической методики П.В. Степанова [5, с. 34-42]. Было организовано анкетирование по выявлению отношений курсантов к различным ценностям. Анкеты курсантов были обработаны и проанализированы. В диагностировании участвовало 456 курсантов – представителей первых и вторых курсов. Зафиксировано ситуативно-негативное отношение к Отечеству (8,1%), к Земле (26,3%), к Миру (18%), к Культуре (13,%), к Знаниям (13,3%), к Человеку (26,7%). Такие результаты позволяли сделать вывод, о том, что работа по освоению наивысших ценностей, которые служат базой не только ценностей профессиональной деятельности, но и основой мировоззрения человека в стенах вуза должна проводиться. Обработанные результаты анкетирования с их последующей интерпретацией получили свое отражение в докладах для научно-практических конференций, статьях, пособиях и методических рекомендациях.

Теоретическая основа научно-исследовательской работы также включала подбор и систематизацию материала для разработки учебно-методических средств по освоению наивысших ценностей. Для обеспечения образовательного процесса на основе аксиологического подхода были подготовлены также учебно-методические пособия и методические рекомендации, которые обеспечивали образовательный процесс необходимой методической поддержкой. Среди них:

– учебно-методическое пособие «Человек, закон и нравственность». Данное учебно-методическое пособие построено таким образом, чтобы, в первую очередь выделить ценность Человек, обратить внимание курсантов на гуманистическое начало, выявить их отношение к Человеку и, если это необходимо, попытаться изменить их отношение в положительную сторону. Автором учитывался тот факт, что воспитательный потенциал пособия не должен уступать обучающему, поэтому задания и тексты пособия сочетают в себе как учебные, так и воспитательные цели.

– методические рекомендации «Нравственные ценности в рассказах С. Моэма» и «Роль художественного текста в формировании нравственных ценностей у курсантов ВСИ МВД РФ». Одним из эффективных средств воспитания нравственных ценностей курсантов принято считать нравственно-функциональный анализ произведений искусства, в том числе художественной литературы, отрывков из произведений классиков. Следовательно, особое место в воспитании наивысших ценностей в учебно-воспитательном процессе принадлежит умело составленным учебным пособиям для домашнего и индивидуального чтения. Художественные произведения или отрывки из них наиболее полно могут дать курсанту правильные и чёткие представления о нравственном и безнравственном, об этических нормах и установках, нацелят на правильное отношение к окружающему, к людям, научат открыто выражать отношение к наивысшим ценностям, дадут силу и глубину переживаний, которые впоследствии станут основой мотивации для осуществления нравственных действий и поступков [6, с. 38].

– методические рекомендации «Аксиологический поход в решении проблем воспитания молодежи». В данных методических рекомендациях кратко рассматриваются основные подходы, принятые сегодня в современной педагогической науке. Данные материалы помогут преподавателям обоснованно подойти к процессу воспитания, проанализировать то, что они делают с позиций современной педагогической науки. В работе наиболее подробно проанализирован аксиологический подход как ведущий в современной образовательной парадигме. Новой методологией педагогики сегодня предлагается считать аксиологию (учение о ценностях). «Аксиологический подход органически присущ гуманистической педагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. В этой связи аксиология, являющаяся более общей по отношению к гуманистической проблематике, может рассматриваться как основа новой философии образования и соответственно методологии современной педагогики» [3, с. 42]. Рассматривается история возникновения данного подхода, обобщаются данные основных работ основоположников аксиологии, точки зрения современных ученых на проблему ценностей. Методические рекомендации носят практический характер, поэтому в них кратко представлены эмпирические методы исследования: педагогическое наблюдение, метод беседы и анкетирование. Для того чтобы преподаватели имели в руках практический материал для проведения анкетирования с целью изучения ценностных предпочтений курсантов и дальнейшего выстраивания воспитательной работы, в методических рекомендациях приводится две наиболее значимые методики определения отношения человека к наивысшим ценностям и выявления их ценностных ориентаций. Приводится методика определения ценностных ориентаций М. Рокича. Представлены: инструкция по работе с анкетой, бланки для опроса, два списка ценностей (по 18 в каждом) и собственно ход работы с материалом. Также в методических рекомендациях представлена диагностическая методика определения отношения человека к наивысшим ценностям П.В.Степанова [5, с. 49]. Предложены 91 вопрос анкетирования (опросный лист), бланки для ответов, методика обработки результатов и их интерпретация. Для наглядности в последней части методических рекомендаций представлены результаты анкетирования курсантов ВСИ МВД России на основе диагностической методики П.В. Степанова, где наглядно отображается отношение курсантов к различным наивысшим ценностям и кратко представлена практическая воспитательная работа кафедры, основанная на аксиологическом подходе. На основе аксиологического подхода, т.е., выявив ценностное отношение курсантов, может быть выстроена воспитательная работа по освоению наивысших ценностей и их интериоризации.

Выводы. Итак, в результате проведенного исследования, можно сформулировать следующие выводы.

Теоретически обоснован и экспериментально проверен тезис о том, что аксиологический подход является сегодня одним из ведущих в современной педагогической теории и практике.

Установлено, что трансформации, происходящие в обществе, влекут за собой изменения в ценностных системах его членов. Подрастающее поколение нуждается в педагогической помощи, т.к. не может самостоятельно разобраться, каким ценностям отдать предпочтение: материальным, обладающим внешней притягательностью и временной пользой или наивысшим, чья созидательная сила безгранична. Диагностическое исследование, проведённое среди курсантов, свидетельствует о ценностной дезориентации некоторых курсантов, потребности разобраться в ценностях современной эпохи.

Определено, что курсанты ВСИ МВД России – будущие работники правоохранительных органов проявляют недостаточную просвещённость в вопросах нравственности и наивысших ценностей, демонстрируют низкую самооценку своего нравственного развития и недостаточную сформированность нравственных качеств на фоне пагубного влияния макросреды, что влечёт развитие на этой основе негативных нравственных качеств.

Подтвержден тезис о том, что система высшего профессионального образования находится в кризисном состоянии и усилия педагогической науки и практики должны быть направлены на поиски приемлемых и эффективных путей нравственного воспитания в современных условиях развития общества. Освоение наивысших ценностей может осуществляться в период профессиональной подготовки курсантов, когда молодой человек начинает осознавать свою значимость для общества, свою роль в его прогрессе или регрессе.

В результате проведенной научно-исследовательской работы путем диагностических методик выявлено отношение курсантов ВСИ МВД России к наивысшим ценностям. Исходя из анализа данных диагностирования в период с 2006 г. по настоящее время разработана серия средств обучения и воспитания, проведена работа по двум научным темам, изданы научные статьи. Проверено, что применяемое в образовательном процессе методическое обеспечение создает педагогические условия по освоению наивысших ценностей курсантами.

Таким образом, в результате научно-исследовательской работы выявлено, что подготовленные учебно-методические пособия, научные статьи и методические рекомендации, действительно создают научно-практическую базу для обеспечения процесса эффективного освоения курсантами приоритетных ценностей.

Данное исследование не исчерпывает весь круг проблем, связанных с освоением курсантами наивысших ценностей, а открывает поле дальнейших исследований по проблемам создания педагогических условий освоения наивысших ценностей и совершенствования учебно-воспитательного процесса образовательных организаций системы МВД России.

Литература:

1. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий [Текст] / Н.Д.Никандров. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 304 с.
2. Равкин З. И. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) [Текст] / З.И.Равкин. – М.: ИТПиОРАО, 1995. – 631 с.
3. Сластёнин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений [Текст] / В.А. Сластёнин., Г.И. Чижакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
4. Солдатенков А.Д. Воспитательная работа в высшем учебном заведении [Текст] / А.Д.Солдатенков, Т.И.Кузнецова, Т.Г.Мясоедова.– М., РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2001. – 59 с.
5. Степанов П.В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова. М.: Академия: АПКиПРО, 2003. - 82 с.
6. Яновская, М.Г. Эмоционально ценностные технологии нравственного воспитания [Текст] / М.Г.Яновская. – Киров: Изд. ВГПУ, 1998. – 93 с.

Педагогика

УДК: 372.881.161.1

кандидат филологических наук, доцент Веккессер Мария Викторовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТАМ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности интерактивного обучения, которые будут способствовать обучающемуся самостоятельно решать учебную проблему, делать выбор в альтернативных условиях, быть субъектом своей деятельности, проявлять творческую инициативу, быть готовым к принятию самостоятельных решений, прогнозировать результаты своей деятельности, просчитывать различные варианты, выбирать наиболее рациональный и нравственный оправданный путь продвижения к цели. В результате у школьников формируется языковая и коммуникативная компетенции, обеспечивается понимание русского языка и литературы как одной из основных национально-культурных ценностей народа.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, коллективные формы обучения, активные методы обучения.

Annotation. The article deals with the possibilities of interactive learning, which will promote students to solve the educational problem independently, to make choices in alternative conditions, to be the subject of their activity, to show creative initiative, to be ready to make independent decisions, to predict the results of their activities, to calculate various options, to choose the most rational and a moral justified path to the goal. As a result, language and communicative competence is formed among schoolchildren, understanding of Russian language and literature is ensured as one of the basic national and cultural values of people.

Keywords: interactive method of teaching,collaborative forms of teaching,*a*active teaching methods.

Введение. В отечественной педагогической практике широкое распространение получило новое понятие «интерактивные формы обучения». Здесь подразумевается организация учебной деятельности через взаимодействие обучающихся друг с другом, при этом повышается мотивация и эффективность занятий, создаются условия для развития социальных качеств личности: умение общаться, использовать информацию, сотрудничать, работая в группе. Поиск эффективных средств, методов и форм организации образовательного процесса, способствующих индивидуализации образовательного процесса для достижения успешной образовательной деятельности школьников является особо актуальным в настоящее время. К приоритетам такого обучения можно отнести практико-ориентированность, диалогичность, проблемность, возможность выражения собственной позиции, творчество, рефлексия и др. Такой подход позволяет уйти от авторитарно-

императивного, личностно отчужденного педагогического воздействия, а также от формализма, направленного на выполнение обязательной учебной программы [3]. Целью настоящей статьи является рассмотрение методов интерактивного обучения как альтернативы традиционному привычному педагогическому воздействию.

Изложение основного материала статьи. У термина «интерактивные формы обучения» (далее – ИФО) имеется синоним, давно и самостоятельно используемый в отечественной педагогике, – «коллективные формы учебной деятельности». Он был введен в научный оборот в середине 70-ых годов XX в. и, таким образом, является предшественником американского аналога. Думается, было бы целесообразно обратиться к его рассмотрению.

Понятие, стоящее за термином «коллективные формы учебной деятельности», теоретически и экспериментально разработано в трудах по педагогической психологии Л. И. Уманского и А. В. Петровского – последователей школы Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, сторонников педагогических идей А. С. Макаренко.

Коллективные формы начали внедряться в массовую педагогическую практику в конце 70-х – в начале 80-х гг. Однако в дальнейшем отмечалось падение интереса к ним. Тем не менее, их теоретическое обоснование представляется нам глубоким, последовательным, убедительным и эвристичным. По нашему мнению, недостаточно эффективная практика реализации теоретической модели коллективных форм объясняется, прежде всего, ошибками не в самой модели, а в ее воплощении. Мы считаем, что есть основания предполагать, что такой подход способен также обогатить представления об интерактивных формах и, как следствие, учебный процесс на их основе (см подробнее о внедрении интерактивых форм обучения: [5]).

Обратимся к рассмотрению основных положений отечественных ученых, раскрывающих понятие «коллективные формы учебной деятельности».

Исследователем А. В. Петровским, развившим идеи своего предшественника Л. И. Уманского, научно описаны условия, обеспечивающие процессы коллективообразования, этапы становления коллектива как результата развития особых социально-психологических процессов в группе, и социально-психологические феномены, возникающие вследствие внутригрупповой динамики [7]. К условиям, формирующим коллектив, в соответствии с идеями Л. И. Уманского и А.В. Петровского, относятся: разделенность деятельности, достижимость цели только в результате совместных усилий, на основе распределения операций между всеми членами группы; общность цели (продукта) деятельности; компетентность членов группы, т.е. наличие у большинства необходимого уровня психологической и оперативной подготовленности к совместной деятельности определенного содержания; демократический стиль руководства, который, на основе процессов лидерства при решении конкретных задач, обеспечивает выдвижение наиболее компетентных участников деятельности.

Соответствовать этим критериям могут не все задания, выполняемые при совместном обучении (в группе). Однако многие традиционные уроки, будучи подвергнутыми определенной трансформации, при которой общий для группы предмет или процесс деятельности делится на фрагменты с тем, чтобы каждый ученик выполнял отдельное поручение, вовлекаясь в отношения ответственной зависимости перед другими членами коллектива, можно назвать подлинно коллективными [8: 89].

Как было отмечено ранее, феномены, выявленные, изученные и описанные А. В. Петровским, позволяют контролировать и корректировать внутригрупповые процессы. Рассмотрим эти феномены.

Феномен действенной групповой эмоциональной идентификации. Это «акт интерперсона льного отождествления, в котором переживания одного из членов группы даны другим как мотивы поведения, организующие их собственную деятельность, направленную одновременно на осуществление групповой цели и блокирование фрустратора».

Психологическое заражение определяется как подверженность членов контактной группы переживанию общего эмоционального состояния через передачу его друг другу. При этом имеет место «многократное взаимное усиление эмоциональных воздействий общающихся людей» [2: 163].

Феномен ценностно-ориентационного единства. Характеризуется совпадением мнений и позиций относительно свойств объектов деятельности, орудий и способов достижения цели. Этот феномен является средством сплочения группы [9].

Феномен коллективистического самоопределения личности. По мысли А. В. Петровского, это осознание свободы как неизбежности действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями, способность противостоять групповому давлению, отстаивать подлинно коллективистические ценности [9: 101].

ИФО лучше начинать с работы *в парах.* Работа в парах используется на любом этапе урока.

Для устной работы в парах возможны такие виды заданий.

1. *Взаимопроверка* (например, выборочный пересказ). Ученик рассказывает соседу по парте фрагмент текста. Затем учащиеся меняются ролями. Учитель может для контроля спросить любую пару.
2. *Диалог у доски:* один ученик задаёт вопросы по пройденному материалу, а другой отвечает. При этом снимаются монотонность и однообразие устных опросов (учебный диалог привлекает внимание всего класса, заставляет включиться в работу).
3. Следующий вид работы можно назвать *«Хочу спросить».* Устно в парах можно проверить домашнее задание. Задания могут быть самыми разными: определить основную мысль, составить план и т.п. (см. подробнее об организации подобного рода заданий на уроках предметов филологического цикла: [6: 12]).

Виды письменных работ в парах:

1. *«Словарная работа».* Дома ребята по изученному произведению составляют список новых слов и выражений (на отдельной карточке). Сверху подписывают: *«Составлял...».* Затем на уроке обмениваются карточками, выполняют задание (дают толкование слов и раскрывают значение выражений), подписывают: *«Выполнял».*
2. Можно использовать на дом *задания творческого характера* (написать сочинение-миниатюру, литературную сказку, придумать своё продолжение рассказа и т.п.). Для знакомства с творческой работой других школьников можно дать задание другому обучающемуся: написать рецензию на подготовленную творческую работу.

С 5 класса можно начинать *работу в группах.* Если ученики успевают слабо, то группы должны быть небольшими (3-4 человека). Также в 5-7 классах проводятся игры-соревнования, основанные на групповой деятельности. Вот некоторые из них [8: 28].

1. *«Кто больше?..» («Кто быстрее?..»).* Например, кто больше назовёт русских народных сказок о животных и т.д.

2. *Эстафета* – пересказ по цепочке.

3. *«Ромашка качеств».* Данное задание позволяет провести в анализ литературного образа через оценочную составляющую, при этом развивается речь обучающего, формируется чувство сотрудничества. Можно взять любое произведение. Рассмотрим на примере повести Н. В. Гоголя «Ночь перед Рождеством». Заранее подготовлены «лепестки». Каждому обучающемуся выдаются бумажный кружок с надписью героя повести и пять лепестков ромашки. На каждом лепестке ромашки ученики записывают по одному слову, характеризующему одного из персонажей повести (например, смелый, хитрая, коварная и т.п.). Обучающиеся передвигаются по классу, образуя динамические пары, и наклеивают на круг с названием героя соответствующий лепесток-характеристику. В ходе этой работы образуются группы ромашки из пяти лепестков и в итоге составляется литературный портрет (образ). Один учащийся от каждой группы представляет оценочную характеристику. Остальные участники группы дополняют ответ.

Подобные задания развивают у учащихся чувство личной ответственности за результат. Игровая деятельность насыщает урок эмоционально, поддерживает высокий уровень интереса к предмету. Но такие игры и их элементы рекомендуется проводить на этапе закрепления изучаемого материала, во второй половине урока, когда учащиеся начинают уставать. В новых условиях обучения учащимся часто предлагается *опережающее домашнее задание* к новой теме – подготовить свою мультимедийную презентацию (например, «Наш Гончаров» – 10 класс). Это позволяет повысить эмоциональный фон учащихся, задействовать разные каналы восприятия информации, стимулировать учащихся к проявлению творческой активности.

В условиях информатизации образования исследователи отмечают следующие результаты педагогического воздействия: активизация интеллектуальной деятельности обучаемого, развитие его способностей к познанию, к творческой инициативе, постоянное их совершенствование; формирование умений самостоятельно представлять и извлекать знания средствами ИКТ; развитие культуры учебной деятельности и информационной культуры обучаемого (см. указание на это: [1; 3; 4, 5]).

Метод проектов с обязательной защитой на уроке тоже помогает активизации деятельности учащихся, отработке исследовательских навыков.

Главная *цель проектной деятельности* – разрешение проблемной ситуации. Работая над проектом, обучающиеся имеют максимальную возможность для самореализации. Проблемная ситуация создаётся с таким расчётом, что при её решении необходимо применение различных способностей учащихся: аналитических, художественных, музыкальных, коммуникативных. Обязательная задача педагога при работе над проектом дать возможность каждому участнику ощутить собственную значимость и необходимость в выполнении общего дела (Например, в 6 классе работа над групповыми проектами «Мой Лермонтов», «Расскажу свою сказку» и над постановкой сказки).

К старшим классам игровая деятельность всё больше замещается *ролевыми, деловыми играми, уроками-конференциями, уроками-практикумами*. Разделив ребят на группы, можно предложить им, в зависимости от учебной ситуации, выступить в роли историков, корректоров, художников, журналистов, экскурсоводов. Такая работа возможна на уроке любого типа, на разных его этапах. Но главное – не злоупотреблять групповой работой, разумно сочетать ее как с индивидуальной, так и с фронтальной работой [10].

Возможности этих технологий могут быть существенно усилены при одновременном использовании информационных и коммуникационных технологий обучения. «Правильный выбор технологий обучения обусловлен стратегиями формирования и развития образования, требованиями ФГОС. Стратегия развития предполагает раскрытие потенциала ребёнка как личности в процессе обучения, развития заложенных в нем возможностей» [7: 8].

На *этапе закрепления знаний, отработки навыков* учащимся рекомендуется использовать интернет-ресурсы, электронные словари и энциклопедии, где учащиеся могут найти много дополнительного материала. «Информационные технологии занимают всё большее место в нашей жизни. Использование их на уроках русского языка повышает познавательную активность учащихся всех возрастов, расширяет их кругозор», – считает Б. А. Даулетова (цитируется по: [2: 84]).

Итак, интерактивные технологии активно входят в нашу жизнь, способствуют личностному росту учащихся, помогают каждому человеку максимально раскрыть свой творческий потенциал, стать самостоятельными и более успешным в учёбе и работе.

В системе интерактивного обучения русскому языку могут быть названы эффективными по ряду показателей *задания коммуникативного характера,* к которым относят задачи, специально созданные для обучения общению и освоения литературоведческих знаний, построенные на характеристике значимых компонентов речевой ситуации, требующие коммуникативных действий, ориентированные на активное сотрудничество всех участников образовательного процесса (например: создание коммуникативной ситуации посредством вопроса типа «Как бы ты поступил в данном случае?». Принципиально важно, что совместное обсуждение и выбор вариантов решения задачи способствуют формированию собственной позиции школьника. Создается ситуация, в которой рассматриваются все возникающие варианты продуктивного взаимодействия. Кроме того, необходимо обращать внимание не только на то, достигнута ли коммуникативная интенция, но и какими средствами пришлось воспользоваться для решения задачи.

Структурными элементами задачи можно назвать описание условий (реальных или воображаемых) – интенции, места, времени, социальных ролей и др. – и собственно задания или вопроса: «Приятель опоздал на урок и не понял, как отличить жанр басни от жанра сказки. Объясни так, чтобы он смог усвоить существенные признаки данных жанров. Не забудь привести примеры и помочь не только осмыслить теорию, но и применить её на практике. Разыграйте ситуацию».

Коммуникативная игра – это педагогически организованная в заданной учебно-речевой ситуации совместная коммуникативная деятельность состязательного характера. Такая игра состоит из начальной (вводной) части, основной и заключительной. Начальная часть содержит инструкцию – информацию для участников игры: описание воображаемой ситуации; обозначение и распределение ролей; сообщение правил игры, последовательности выполнения игровых действий; обозначение условий и критериев оценки, последовательности определения победителей; сообщение о времени для подготовки к выступлению; текст-резюме, в котором кратко (сжато, лаконично) повторяется установка на выполнение игровых действий.

Важно так описать условия игры, чтобы «у детей возникло желание включиться в работу (поиграть, а не просто выполнить задание)» [11: 23].

Основная часть (проведение игры) – деятельность игроков, ведущего, работа жюри, а заключительная – анализ игровых действий, сообщение результатов игры, обобщение приобретённого опыта (подведение итогов). На этом этапе учитель обращает внимание учеников на корректность, уместность, эффективность поведения всех игроков и членов жюри.

Коммуникативная игра – эффективный прием обучения, он позволяет ученикам проявить свою активность, инициативность, лидерские способности; располагает к более продуктивному усвоению материала, повышает интерес к предмету. Кроме того, чрезвычайно важно учитывать, что «...для организации игровых упражнений нужна особая интонация: несколько удивлённый, интригующий тон, как бы приглашающий к игре, доброжелательно заинтересованная форма всех заданий, дружелюбное поощрение каждого удачного ответа» [7: 16].

Включение интерактивных заданий позволяет развивать познавательные учебные универсальные действия: адекватно понимать основную и дополнительную информацию текста, воспринятого на слух; пользоваться словарями, справочниками; осуществлять анализ и синтез; строить рассуждения (Представь, что в классе оказался ученик, который ... совсем забыл, какие …. Вспомни, … и расскажи своему товарищу …).

Выводы. ИФО способствуют формированию и совершенствованию коммуникативных результатов обучения: умение учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве; способность договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности: команда обсуждает вариант выступления и выбирает игроков, которые представят на суд жюри коллективный вариант решения задачи. Внедрение таких форм требует не только педагогического терпения, но и системности, концентрированности в их использовании, а во многих случаях – увеличения количества учебных часов на овладение учебной дисциплиной.

Литература:

1. Автушко Л.И. Формирование коммуникативных умений у школьников // Психология и педагогика: методология, теория и практика. Сб. статей Международ. науч.-практ. конф. в. 2 ч. Ч. 1. – Уфа: Аэтерна, 2015. С. 20-22
2. Активные и интерактивные формы и методы обучения: учебно-методическое пособие / под общ. ред. Е. В. Каменской. – М.: РПА Минюста России, 2013. – 101 с.
3. Веккессер М. В. Формирование дискурсивных умений у студентов педагогического вуза // Современное образование: инновации и перспективы. Материалы V Всеросс. науч.-практ. конф. – Красноярск, 2015. С. 162-164
4. Веккессер М. В., Шмульская Л. С., Бахор Т. А., Зырянова О. Н., Мамаева С. В., Мазурова Н. А. Деловые игры как фактор деятельностного обучения студентов педагогических вузов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. [Электронный ресурс]. [URL]: http://www.science-education.ru/130-22801 (дата обращения: 12.05. 2017).
5. Ветошкина Т. А. Активные и интерактивные методы обучения: учебно-методическое пособие для слушателей институтов и факультетов повышения квалификации, преподавателей, аспирантов и других профессионально-педагогических работников. – Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2013. – 154 с.
6. Ветошкина Т. А. Активные и интерактивные методы обучения: методическое пособие для преподавателей и студентов всех специальностей (направлений) и форм обучения. – Екатеринбург: Изд. УГГУ, 2011. – 155 с.
7. Ермакова Л. А. Интерактивные методы обучения в учебном процессе школы: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2016. – 27 с.
8. Мельников С. В. Лекция и семинар в образовательном процессе: (интерактивные методы обучения): учебно-методическое пособие. – Москва: РГУТИС, 2011. – 135 с.
9. Нечаев М. П. Интерактивные технологии в реализации ФГОС. 5-11 классы: технологии интерактивного обучения и воспитания, современные методы организации взаимодействия педагогов и родителей, сценарии ситуационных классных часов. – Москва: ВАКО, 2016. – 205 с.
10. Погодина И.А. Формирование информационно-коммуникационной компетенции учащихся в условиях общеобразовательной школы: дисс. …канд. пед. наук, Владикавказ, 2011. – 156 с.
11. Ряписова А. Г. Педагогика. – Новосибирск: НГПУ, 2007.

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Винтаева Татьяна Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара);
кандидат педагогических наук, доцент Чаладзе Елена Автандиловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье охарактеризованы интерактивные методы обучения будущих учителей-дефектологов, обеспечивающие овладение ими профессиональными компетенциями. Рассмотрен опыт внедрения различных интерактивных технологий в образовательный процесс.

Ключевые слова: профессиональные компетенции; современные образовательные технологии; интерактивные методы обучения; подготовка бакалавров; Специальное (дефектологическое) образование.

Annotation. The article describes interactive methods of training future teachers-defectologists, ensuring their mastery of professional competencies. The experience of introducing various interactive technologies into the educational process is considered.

Keywords: professional competencies; modern educational technologies; interactive teaching methods; preparation of bachelors; Special (defectological) education.

Введение. Реализация Федерального государственного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) предполагает его ориентацию на получение образовательных результатов через формирование образовательных компетенций выпускников. Формирование компетентности происходит на основе синтеза теории и практики, проявляется не в форме мертвых знаний, а в возможности актуализированного умения личности познавать, мыслить, выдвигать и разрешать определенные профессиональные задачи, отслеживать ход и результаты их решения, постоянно вносить необходимые коррективы для получения результата [1, 2, 3].

Изменение направление образовательного процесса со «знаниевого» на практико-ориентированный подход привело к поиску и актуализации технологий и методов обучения, которыми эта практико-ориентированность будет достигаться. Важнейшую роль в достижении поставленных целей играют интерактивные формы и методы обучения. Интерактивное обучение студент выступает субъектом учебной деятельности в большей степени, предполагает переход обучающихся в статус субъекта образовательного процесса. Студент, находясь в постоянном диалоге с преподавателем и другими студентами, активно участвует в познавательном процессе, выполняет задания, требующие активности, творчества [4, 6, 7, 11].

Подготовка будущих учителей-дефектологов должна быть социально востребована и позволять специалисту продуктивно действовать в типичных и нетипичных профессиональных ситуациях. Такое содержание основной профессиональной образовательной программы диктуется и со стороны работодателей. Достижение требуемых профессиональным сообществом результатов возможно только при использовании диалоговых, интерактивных методов обучения.

В статье представлен опыт использования на факультете психологии и специального образования СГСПУ интерактивных методов, позволяющих формировать профессиональные компетенции в процессе подготовки студентов по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование.

Изложение основного материала статьи. Вопросы подготовки конкурентоспособного компетентного, востребованного на рынке труда выпускника, отражены в работах В.И. Байденко, А.В. Баранникова, А.Г. Бермуса, В.А. Болотова, Э.Ф. Зеера, А.М. Новикова, М.В. Рыжакова, В.В. Серикова, С.Б. Серяковой, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и др. По мнению вышеуказанных авторов, компетентность – это сложная интегрированная система, дающая возможность не просто обладать знаниями, но, скорее, потенциальная готовность решать профессиональные. Так, по идее М.А.Чошанова, компетентность представляет собой общность признаков: подвижность знаний, их оперативность, гибкость и критичность мышления, способность находить среди большого количества решений наиболее эффективное, находить точные аргументы для опровержения неправильную точку зрения, подвергать сомнению эффективные решения [13, с. 68].

Аналогичная идея развивается В.Ю. Кричевским: компетентность характеризуется наличием знаний для успешной деятельности, пониманием значения этих знаний для практики, набором операционных умений, владением моделями решения трудовых задач, креативность при решении проблем в любой деятельности. Компетентность проявляется в развитии, расширении необходимых для этой деятельности знаний, рост компетентности невозможен без самоанализа и самооценки (Н.Н. Лобанова, В.В. Косарев, А. П. Крючатов). Понимание профессиональной компетентности как «единства теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеристики профессионализма», мы находим в трудах В.А.Сластёнина [10].

Для достижения запланированных образовательных результатов, обмена опытом и обеспечения преемственности в учебном процессе преподавателями факультета психологии и специального образования осуществлялось включение современных образовательных интерактивных технологий. Интерактивное обучение — это специальная форма организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели. Цель состоит в создании комфортных условий обучения, при которых процесс обучения становится продуктивным. Эти условия дают возможность студенту чувствовать свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность; обучающиеся получают базу для работы по решению проблем после того, как обучение закончится. Другими словами, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса: преподавателями и студентами.

Интерактивное обучение направлено на решение следующих задач:

- пробуждение у студентов познавательного интереса;

• создание условий для эффективного усвоение учебного материала;

• формирование навыка самостоятельного поиска путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения);

• формирование коммуникативных навыков в процессе установления воздействия между студентами, обучения работы в команде (необходимость проявлять толерантность, уважать позицию собеседника, но в тоже время умение отстаивать свою точку зрения и пр.);

• формирование у студентов мнения и отношения к предложенной проблемной ситуации;

• формирование жизненных и профессиональных навыков;

• выход на уровень осознанной профессиональной компетентности.

При использовании интерактивных форм роль преподавателя радикально меняется, перестаёт быть главной, он лишь контролирует процесс и занимается его общей организацией, предварительно подбирает соответствующие задания и предлагает вопросы и проблемы для обсуждения в микрогруппах, консультирует, регулирует и регламентирует время и порядок выполнения запланированных мероприятий. Участники используют свой социальный опыт и опыт других людей, при этом им приходится взаимодействовать друг с другом, коллегиально решать поставленные задачи, не допускать конфликты, сохранять уважительное отношение к иной позиции, находить общие точки соприкосновения, идти на компромиссы [12].

Остановимся на опыте использования на факультете некоторых наиболее продуктивных интерактивных технологий.

Технологии, которые объединяются названием «Портфолио», представляют собой ресурс самооценки познавательных, творческих достижений обучающегося, рефлексии его собственной деятельности, а также служит средством оценки уровня подготовки будущего бакалавра. Портфолио является ориентиром качественного обновления оценки уровня сформированности общих и профессиональных компетенций будущих специалистов, представляет собой одновременно форму, процесс организации и технологию работы обучающегося с продуктами его собственной учебной, творческой, исследовательской, проектной, познавательной деятельности, предназначенными для демонстрации, анализа и оценки, для развития рефлексии, для осознания и оценки им результатов своей деятельности. Так, студентами собираются портфолио по дисциплинам профильной подготовки: «Логопедия», «Специальная методика обучения русскому языку», «Олигофренопедагогика», «Специальная психология», «Изучение, образование и реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья» и др. Портфолио используются обучающимися при прохождении производственной практики, а также при подготовке к государственному комплексному экзамену по профилю подготовки.

В обучении активно используется метод проектов. На практических занятиях студенты вовлекаются в проектную деятельность с последующей защитой и презентацией проекта (при изучении дисциплин «Психология», «Педагогика», «Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения», «Нейрофизиология и основы высшей нервной деятельности», «Техника речи», «Специальная педагогика», «Специальная психология», «Изучение, образование и реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Лингвистические основы профессиональной деятельности учителя-дефектолога» и др.). Данные проекты рассматриваются нами как учебные и представляют особую форму организации занятий. Учебный проект предусматривает комплексный характер деятельности всех его участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени и ориентирован на изучение конкретной учебной темы или раздела дисциплины [8]. Совместная деятельность студентов-партнеров в таком проекте позволяет реализовать общую цель учебно-познавательной, исследовательской, творческой или игровой деятельности, действуя согласованными методами и способами обучения, и достигая общего результата по решению поставленной преподавателем проблемы.

Одной из эффективных форм работы со студентами стали интегрированные занятия. Интегрированные практические занятия побуждают студентов рассматривать одно и то же изучаемое явление в различных предметных плоскостях, связывать теоретические положения с практическими аспектами будущей профессиональной деятельности учителя-дефектолога и специального психолога, объяснять факты с точки зрения различных научных подходов, использовать внутрипредметные и межпредметные связи, анализировать материал, обобщать и делать выводы, рассуждать и находить самостоятельные решения возникающих проблем. Так, в качестве примера можно привести опыт проведения практического занятия по дисциплинам «Лингвистические основы профессиональной деятельности учителя-дефектолога» и «Специальная методика обучения русскому языку», на котором лингвистические закономерности, изучающиеся в теоретическом аспекте, были рассмотрены с прагматических позиций обучения русскому языку учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Такая технология как лекция вдвоем позволяет реализовать междисциплинарный подход, диалог между преподавателями, с одной стороны, и между преподавателями и студентами, с другой, наблюдение за способами взаимодействия лекторов. В диалоге преподавателей и студенческой аудитории осуществляется постановка проблемы и анализ проблемной ситуации, выдвижение научных предположений, их подтверждение или опровержение, разрешение возникающих конфликтов и поиск их разрешения. Такая лекция содержит в себе противоречия, она неожиданна как по форме, так и по структуре подачи материала, который строится на столкновении разных точек зрения[11]. Так, например, на лекциях рассматриваются языковые (речевые) явления с позиции лингвистики, психолингвистики и логопедии; или преподаватели и студенческая аудитория обсуждают механизмы и симптоматику расстройств аутистического спектра с позиции неврологии, психиатрии и специальной психологии.

Дискуссия. Данная форма дает возможность студентам выстроить аргументацию в защиту или, наоборот, в опровержении той или иной научной позиции. Например, при изучении темы «Концепции механизмов алалии» студенты, заранее разделившись на три группы, представляют три основных концепции механизмов алалии (моторную, психологическую и психолингвистическую). Организация дискуссии преподавателем стимулирует студентов выстроить систему аргументов, с одной стороны, и найти «слабые» места у своих оппонентов.

Просмотр и обсуждение видеофильмов. Видеофильмы соответствующего содержания можно использовать на практических и лекционных занятиях в соответствии с темой и целью. Например, при изучении одного из разделов логопедии (заикания) студентам предлагается посмотреть фильма «Король

говорит». На практическом занятии обучающиеся представляют анализ симптоматики заикания и личностных изменений, обсуждаются направления коррекционной работы, предложенной логопедом и динамика в состоянии главного героя.

Анализ таких фильмов, как «Человек дождя», «Страна глухих», «Форрест Гамп», «Я тоже», «Адам», «Дверь в дверь», «Глаза», «Я Сэм», «Дура» позволяет студентам точнее понять нервно-психические и личностные особенности лиц с ограниченными возможностями здоровья, проблемы их адаптации и социализации.

Кейс-технологии. Одной из форм, воссоздающей предметное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста является кейс-технологии. В предлагаемой проблемной ситуации студент выполняет квазипрофессиональную деятельность, несущую в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности. В наиболее общем виде данную форму можно определить как метод подражания, принятия решений в различных ситуациях (путем имитации) по заданным или определяемым самими участниками игры правилам [5]. Например, на дисциплине «Психолого-педагогическая диагностика детей с ограниченными возможностями здоровья» студентам предлагаются для просмотра видеозаписи психолого-педагогического обследования детей, на основании которых необходимо сформулировать заключение и разработать индивидуальную программу развития.

Разбор клинических случаев. При изучении дисциплин «Клиника интеллектуальных нарушений» и «Психопатология» часть занятий проходят в Областном реабилитационном центре. Студенты наблюдают за детьми и участвуют в разборе сложных клинических случаев, разрабатывают рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению детей, консультируют родителей и персонал.

Экзамен в форме защиты проекта. Диалоговые методы обучения используются и на этапе промежуточного контроля. Так, экзамен по дисциплине «Психология лиц с комплексными нарушениями» проводится в форме защиты проекта. В процессе прохождения практики студенты проводят психолого-педагогическое изучение школьников, на основе которого разрабатывают индивидуальную программу развития. На экзамене студент защищает свой проект, представляет и анализирует структуру дефекта и на основе проведенного анализа обосновывает индивидуальную программу развития.

Кроме того, используются и такие формы, как лекция с запланированными ошибками (лекция-провокация), лекция «пресс-конференция», дискуссия. Широко использовались также кейс-технологии, метод коллективного анализа ситуации, метод Пазла, технологии развития критического мышления (мозговой штурм, фишбоун, деловая игра с использование диспута, деловая игра с использование конкурса практических работ) и другие.

Выводы. Рассмотренный в настоящей статье опыт использования интерактивных методов обучения направлен, прежде всего, на повышение собственной познавательной активности обучающихся и их мотивации к учебно-профессиональной деятельности. Интерактивные технологии позволяют перейти от пассивного усвоения знаний студентами к их активному применению в квазипрофессиональных или реальных ситуациях профессиональной деятельности, что, безусловно, создает максимально эффективные условия формирования профессиональных компетенций.

Литература:

1. Жук, М.И. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов средством преподавания курса «Инновации в начальном образовании» // Перспективы науки и образования, 2013. № 5. С. 125-128.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
3. Капустин А.Н. Психолого-педагогическое сопровождение в формировании профессиональной компетентности студентов вуза // Перспективы науки и образования, 2013. № 1. С. 61-67.
4. Краснов, Ю. Э. Современные дискуссии по проблеме «Метод проектов» (реферативный обзор источников, включая рассмотрение концепции Дж. Равена о развитии компетентностей высшего уровня посредством проектного обучения) / Ю. Э. Краснов // Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования». Вып. 2. / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Республиканский институт высшей школы БГУ. — Минск : РИВШ БГУ, 2003. — С. 197—221.
5. Масалков, И. К. Стратегия кейс стади: методология исследования и преподавания: учебник для вузов / И. К. Масалков, М. В. Семина. — М.: Академический Проект; Альма Матер, 2011. — 443 с.
6. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения : учебное пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 176 с.
7. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие / А. П. Панфилова. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 192 с.
8. Полат, Е. С. Метод проектов / Е. С. Полат // Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования». Вып. 2. / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Республиканский институт высшей школы БГУ. — Минск: РИВШ БГУ, 2003. — С. 39—47.
9. Рихтер, Т.В. Разработка модели сетевой среды дистанционного обучения информатике студентов педагогического вуза // Концепт, 2013. Т.3. С. 61-65.
10. Сластенин, В.А. и др. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2013. - 576 с.
11. Ступина, С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие / С. Б. Ступина. — Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. — 52 с.
12. Чаладзе, Е.А. Диалоговые методы обучения в подготовке выпускников факультета специального (дефектологического) образования // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 40-43.
13. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. — М.: Народное образование, 1996. - 160 с. (Библиотечка журнала "Народное образование" №2, 1996)

УДК: 378

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики, информатики и естествознания Войтенко Татьяна Юрьевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)**;**
студент Седых Анастасия Александровна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СИСТЕМЫ GEOGEBRA ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ЗАДАЧИ С ПАРАМЕТРАМИ»

Аннотация. В статье приведены примеры использования интерактивной среды GeoGebra в обучении на профильном уровне алгебре и началам математического анализа в старшей школе. Возможности среды GeoGebra демонстрируется на примерах решения задач с параметрами. Решение каждого примера рассматривается как в аналитическом виде, так и в геометрическом, в среде GeoGebra. В статье приведен также анализ изложения теоретического материала по теме «Задачи с параметрами» в школьных учебниках различных авторов.

Ключевые слова: задачи с параметрами, профильный уровень, старшая школа, алгебра и начала математического анализа, ЕГЭ, интерактивная среда GeoGebra.

Annotation. The article gives examples of the use of the GeoGebra interactive environment in learning at the profile level of algebra and the beginnings of mathematical analysis in high school. The capabilities of the GeoGebra environment are demonstrated on examples of solving problems with parameters. The solution of each example is considered both in analytical form and in geometric, in GeoGebra environment. The article also analyzes the presentation of theoretical material on the topic "Problems with parameters" in school textbooks of various authors.

Keywords: the tasks with parameters, the profile level, the high school, the algebra and beginning of mathematical analysis, EGE, the interactive environment GeoGebra.

Введение. Целью большинства исследований математического образования является ответ на вопрос «как лучше преподавать математику?". Однако «преподавание только с говорением» является традиционным подходом и он недостаточен, поскольку этот подход игнорирует когнитивные способности и самосовершенствование каждого ученика. Многие исследователи считают идеальной средой обучения различные интерактивные, мультимедийные программы. Примером такой программы является GeoGebra. Это динамическое математическое программное обеспечение для всех уровней образования, которое объединяет геометрию, алгебру, электронные таблицы, графику, статистику и исчисление в одном удобном пакете [1]. В школе данная программа может использоваться для построения и демонстрации графиков функций, геометрических чертежей. Моделирование способствует глубокому пониманию математических понятий, демонстрирует применимость математики к реальной жизни, а также способствует изучению новых математических понятий.

Изложение основного материала статьи. Тема «Задачи с параметрами» является одной из сложных в школьном курсе алгебры и начал анализа. Она встречается в ЕГЭ по математике профильного уровня и оценивается по максимальному баллу. Многие учебники базового уровня не включают в содержание данную тему, именно поэтому анализ учебного материала мы проведем исключительно на основе учебников с углубленным изучением математики.

1. А.Г. Мордкович и др. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс, в 2 ч.

а) Часть 1. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений (профильный уровень).

Учебник предназначен для углубленного изучения алгебры в 11 классах общеобразовательной школы. Изложение материала представлено подробно, что дает возможность, по мнению авторов, даже обучающимся самостоятельно, в домашних условиях, усвоить материал. Учебник содержит 6 глав. Тема «Задачи с параметрами» изучается в конце курса и содержится в 6 главе «Уравнения и неравенства. Системы уравнений и неравенств». Разбор данной темы в учебнике позволяет учащимся получить некоторое представление о решении уравнений и неравенств с параметрами. В учебнике приводится определение уравнения с параметром, а также рассмотрено 4 примера с подробным решением: 3 примера уравнений и 1 пример неравенства с параметрами. Таким образом, неравенствам с параметрами уделяется недостаточно внимания, совсем не рассмотрены системы уравнений (неравенств) с параметрами и трансцендентные уравнения (неравенства) с параметрами. Хотелось бы отметить, что в учебнике того же автора, но базового уровня данная тема повторяет тему из учебника профильного уровня слово в слово.

б) Часть 2. Задачник для учащихся общеобразовательных учреждений (профильный уровень).

Задачник содержит большое количество упражнений. В каждом параграфе представлены задания трех уровней сложностей. Задачник имеет дополнительный раздел «Дополнительные задачи», здесь представлены задания с нестандартными формулировками. Все представленные в задачнике упражнения параграфа «Задачи с параметрами» не относятся к простому уровню сложности, то есть это задачи либо среднего уровня сложности, либо трудные.

На наш взгляд, соотношение учебного материала по теме «Задачи с параметрами» в учебнике и задачнике неравноценное. Обучающиеся, изучив теоретический материал и примеры, представленные в учебнике, в полной мере не смогут освоить способы решения задач с параметрами; очевидно, что потребуется помощь со стороны учителя.

2. Н.Я. Виленкин и др. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс. Учебник для учащихся общеобразовательных организаций (углубленный уровень).

Данный учебник направлен на углубленное изучение алгебры школьного курса. Учебник включает в себя также и задачник. Излагаемый в книге материал по объему больше, чем предусмотрено требованиями ФГОС среднего общего образования (это отмечают авторы). Учебный материал отличается строгостью

изложения, содержит большое количество упражнений повышенного уровня сложности. Книга содержит 6 глав. Тема «Уравнения и неравенства с параметрами» рассмотрена во второй главе «Показательная, логарифмическая и степенная функции» и содержит информацию о рациональных, иррациональных, трансцендентных уравнениях и неравенствах с параметрами. В учебнике дается общее понятие об уравнениях и неравенствах с параметрами, определение решения уравнения (неравенства) с параметрами и определение трансцендентных функций, а также описан в самом общем виде способ решения уравнений (неравенств) с параметрами.

В учебнике разобрано большое количество примеров по теме «Задачи с параметрами». Примеры разобраны лаконично, но со всеми необходимыми пояснениями; простейшие преобразования подробно не расписаны, но это и не обязательно для учебника с углубленным изучением. После перечисленного материала следует ряд упражнений для самостоятельного решения.

3. С.М. Никольский и др. Алгебра и начала математического анализа. Учебник 11 класс (для классов с углубленным изучением математики).

Учебник соответствует федеральным компонентам государственного стандарта общего образования по математике и содержит материал как для базового, так и для профильного уровня. Учебник также включает в себя задачник. Содержание учебника делится на 3 главы. Для каждой темы имеется достаточное количество упражнений. Учебный материал представлен в порядке возрастания сложности рассматриваемых тем: от более легких к более сложным. Тема «Уравнения, неравенства и системы с параметрами» рассматривается в конце второй главы и помечена звездочкой, что соответствует уровню повышенной трудности. Данная тема включает в себя 4 пункта: «Уравнения с параметром», «Неравенства с параметром», «Системы уравнений с параметром», «Задачи с условиями». Теоретический материал учебника по данной теме содержит определения решений уравнения, неравенства и системы уравнений с параметром; рассмотрен основной принцип решения уравнений с параметром, дана информация о том, что из себя представляет ответ к задаче с параметрами, а также в чем заключается сложность данных задач. Для каждого пункта подобраны примеры задач с решениями. Все решения излагаются подробно и доступно. Задачи представлены в виде иррациональных уравнений (неравенств), рациональных уравнений (неравенств), трансцендентных уравнений (неравенств). Пункт «Задачи с условиями» рассматривает задачи, в которых требуется найти все значения параметра, при каждом из которых выполнено некоторое условие. Задачи данного пункта имеют такую же формулировку, как задачи С8 из ЕГЭ. В конце темы представлены исторические сведения. Этот материал хорошо дополняет представленную тему и в какой-то степени мотивирует учащихся к ее изучению.

Таким образом, каждый учебник отличается по изложению теоретического материала и подбором упражнений. Наиболее подробно, на наш взгляд, тема «Задачи с параметрами» рассмотрена в учебниках Никольского С.М. и Виленкина Н.Я.

Как показывает практика, для изучения темы «Задачи с параметрами» недостаточно только теоретических знаний с последующим нарешиванием примеров. Необходимо показать учащимся как выглядит график функции с которой они работают, как зависит данная функция от значения параметра. Все это можно увидеть с помощью среды GeoGebra.

Отметим некоторые возможности применения ИКТ-технологий и, в частности, системы GeoGebra для учителя математики.

– Иллюстрация объяснений эффектными и точными чертежами.

– Организация экспериментальной исследовательской деятельности учащихся в соответствии с уровнем и потребностями учащихся.

– Повышение разнообразия форм работы учащихся, значительное увеличение доли активной творческой работы в их учебной деятельности.

– Реализация дифференциации по уровню знаний и возможностей учеников и индивидуализировать обучение (это относится как к уровню формирования предметных умений и знаний, так и интеллектуальных и общих умений).

GeoGebra – свободно распространяемая динамическая геометрическая система, которая дает возможность создавать анимационные чертежи, в частности, построенные с помощью циркуля и линейки [1]. Система также имеет прекрасные возможности в построении кривых (построение графиков функций, построение конических сечений, построение кривых, заданных параметрически в декартовой системе координат и т.д.); в вычислении (вычисление корней, вычисление интегралов, действия с матрицами и т.д.); в работе с таблицами. Программа была разработана австрийским математиком Маркусом Хохенвартером. Первая версия программы была выпущена в 2001 году. GeoGebra является динамической, кроссплатформенной программой, свободно распространяемой и известной во многих странах мира. Она может использоваться как в школе на уроках алгебры и геометрии, так и в ВУЗах при изучении высшей математики. В школе, с использованием технических средств, таких как интерактивная доска и проектор, применение интерактивной среды GeoGebra позволит учащимся наиболее полно разобрать изученный материал, наглядно удостовериться в правильности своего решения.

Рассмотрим возможности программы на примере решения типовых заданий С8 из ЕГЭ «Задачи с параметром». В ЕГЭ существует несколько видов задач по данной теме, такие как: функции, зависящие от параметра; уравнения с параметром; неравенства с параметром; системы с параметром. У школьников все задачи с параметрами и, в частности, задачи вида «системы с параметром» зачастую вызывают затруднения при решении. Основные ошибки, которые допускают школьники при решении таких задач, заключаются в следующем:

1. ошибки при использовании метода интервалов;
2. проблемы с учетом допустимых значений параметров;
3. определение неполного перечня возможных ситуаций в решении [5].

Рассмотрим следующее

Задание 1. Найти все значения *a*, при каждом из которых система

$$\begin{cases} \dfrac{x-ax-a}{x-2+2a} \geq 0, \\ x-8 > ax \end{cases}$$

не имеет решений [8].

Вначале приведем краткое аналитическое решение этой задачи, а затем рассмотрим ее решение с помощью системы GeoGebra.

Имеем

$$\begin{cases} \dfrac{x - ax - a}{x - 2 + 2a} \geq 0, \\ x - 8 > ax. \end{cases}$$

Представим второе неравенство в виде $(1 - a)x > 8$.

Если $a = 1$, то неравенство, а, значит, и вся система не имеет решений.

Если $a < 1$, то решением неравенства является луч $x > \dfrac{8}{1 - a}$.

Если $a > 1$, то решением неравенства также является луч $x < \dfrac{8}{1 - a}$.

Используя метод интервала, при $a \neq 1$ первое неравенство системы примет вид:

$$\begin{cases} (1 - a)\left(x - \dfrac{a}{1 - a}\right)(x - 2(1 - a)) \geq 0, \\ x \neq 2(1 - a). \end{cases}$$

Если $a < 1$, то решением данной системы являются два луча с концами в точках $\dfrac{a}{1 - a}$, $2(1 - a)$.

Если $a > 1$, то решение данной системы – полуинтервал $\left[\dfrac{a}{1 - a}, \quad 2(1 - a)\right)$.

Чтобы система не имела решений, при $a \neq 1$ необходимо и достаточно:

$$\begin{cases} a > 1, \\ \dfrac{a}{1 - a} \geq \dfrac{8}{1 - a}, \\ 2(1 - a) \geq \dfrac{8}{1 - a} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} 1 < a < 8, \\ (1 - a)^2 \leq 4 \end{cases} \Leftrightarrow 1 < a \leq 3.$$

Значит, при $a \in [1; 3]$ исходная система не имеет решений.

Решение задачи с использованием GeoGebra.

Для начала строим ползунок для параметра *a*; задаем интервал, например, от -10 до 10.

С помощью строки ввода строим график функции $y = \dfrac{x - ax - a}{x - 2 + 2a}$. График данной функции является гиперболой. Используя также строку ввода строим вертикальную асимптоту $x = 2 - 2a$. Отмечаем область $x - 8 > ax$ (рис. 1).

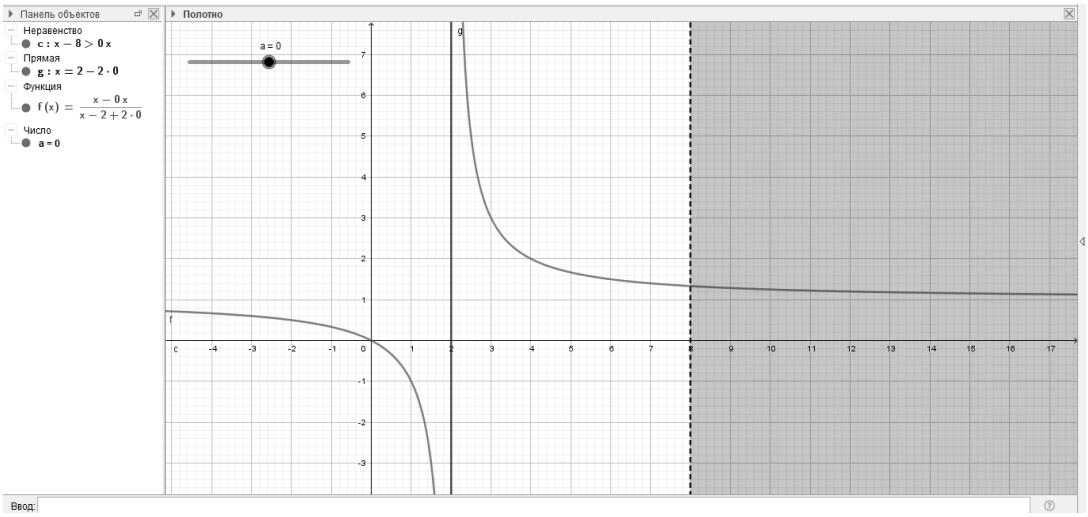

Рисунок 1. Система имеет решение

Замечаем, если параметр принимает значение равное 0, то система неравенств имеет решение на промежутке $(8;\ +\infty)$ (рис. 1).

Исходя из условия задачи нам необходимо найти все значения параметра, при которых исходная система НЕ ИМЕЕТ РЕШЕНИЯ. С помощью перемещения точки на ползунке находим все значения параметра a, при которых вертикальная область $x-8>ax$ не содержит точек гиперболы, расположенных выше оси абсцисс $\left(\text{исходя из неравенства}\ \frac{x-ax-a}{x-2+2a}\geq 0\right)$. Видим, что при значениях параметра *a* от 1 до 3 исходная система не имеет решения (рис. 2).

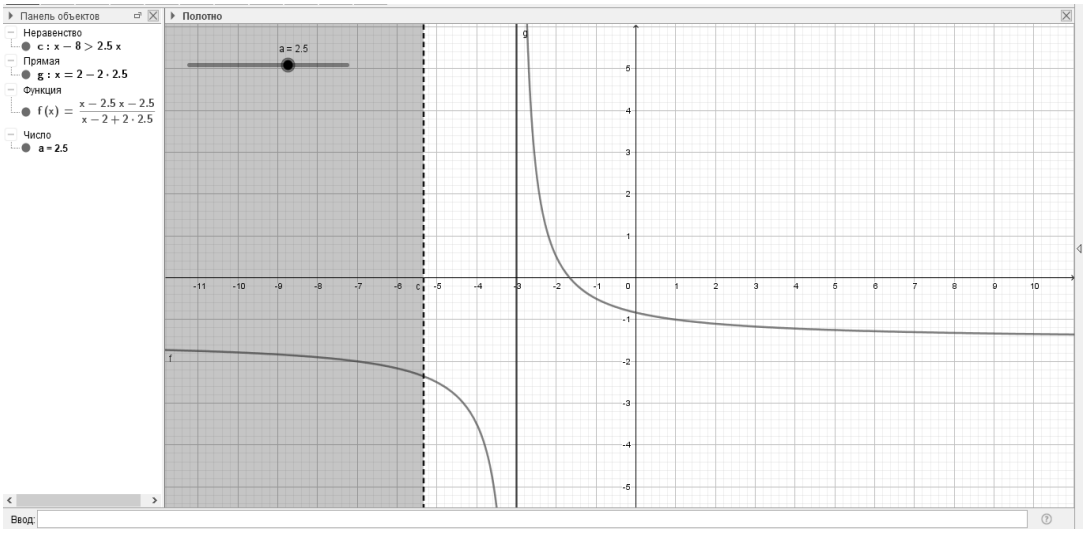

Рисунок 2. Система не имеет решения

Ответ: $a\in[1;3]$.

Задание 2. Найдите все значения параметра a, при которых уравнение $sin^{14}x+\left(a-3\sin x\right)^7+sin^2x+a=3\sin x$ имеет хотя бы одно решение [8].

Решение аналитическим способом.

Запишем уравнение в виде:

$$sin^{14}x+sin^2x=\left(3\sin x-a\right)^7+(3\sin x-a).$$

Функция $f(t)=t^7+t$ является суммой двух возрастающих функций и поэтому возрастает. Исходное уравнение имеет решение тогда и только тогда, когда $f(sin^2x)=f(3\sin[x-a])$, откуда получаем

$$sin^2x=3\sin x-a\Leftrightarrow a=3\sin x-sin^2x.$$

Функция $y=\sin x$ принимает значения от -1 до , а функция $z=3y-y^2$ монотонно возрастает на отрезке $[-1;\ 1]$ и принимает на нем значения от -4 до . Значит, уравнение $a=3\sin x-sin^2x$, а с ним и исходное уравнение имеют решения при $-4\leq a\leq 2.$

Решение в системе GeoGebra.

Построение:

1. Строим ползунок для параметра a с диапазоном от -5 до .
2. Строкой ввода строим график функции

$$y=sin(x)^{14}+\left(a-3sin(x)\right)^7+sin(x)^2+a-3sin(x)$$ (см. рис. 3)

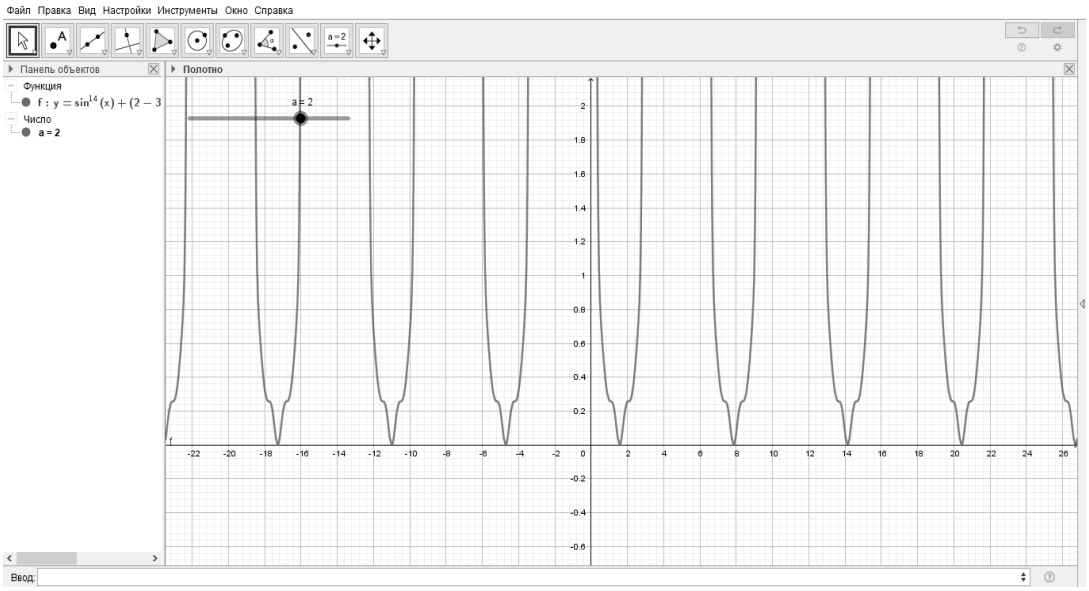

Рисунок 3. Уравнение имеет решения

Перемещая ползунок, можно заметить, что когда значение параметра a находится в промежутке от -4 до , наше уравнение имеет решение, график либо пересекает, либо касается оси абсцисс.

Ответ: $a \in [-4; 2]$.

Выводы. Применение среды GeoGebra на уроках математики позволяет демонстрировать решения алгебраических или геометрических задач наглядно, с возможностью изменять в них данные, чтобы увидеть поведение графика и проследить за геометрическими построениями. Благодаря этому, учащиеся лучше воспринимают учебный материал и легче его усваивают. Двигая ползунок, можно самостоятельно сделать вывод о влиянии параметра на решение. GeoGebra способствует развитию умения анализировать и синтезировать. Графические иллюстрации, созданные программой, позволяют ученикам закрепить знания о построении графиков элементарных функций и уравнениях. В ходе самостоятельной работы с программой, учащиеся приобретают учебно-исследовательские умения и развивают умения работы с информационно-коммуникационными технологиями.

Литература:

1. GeoGebra [Электронный ресурс]: Графический калькулятор для функций, геометрии, статистики и 3D геометрии. – Режим доступа: https://www.geogebra.org/
2. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс. В 2 ч. Ч. 2. Задачник для учащихся общеобразовательных учреждений (профильный уровень) / А. Г. Мордкович [и др.].; под ред. А. Г. Мордковича. – 3-е изд., стер. – М.: Мнемозина, 2009. – 264 с.
3. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: базовый и профильный уровни / С. М. Никольский [и др.]. – 8-е изд. – М. : Просвещение, 2009. – 464 с.
4. Виленкин, Н. Я. Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс. Учебник для учащихся общеобразовательных организаций (углубленный уровень) / Н. Я. Виленкин, О. С. Ивашев-Мусатов, С. И. Шварцбурд. – 18-е изд., стер. – М.: Мнемозина, 2014. – 312 с.
5. Крамор В.С. Задачи с параметрами и методы их решения / В. С. Крамор. — М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2007. — 416 с.: ил.
6. Ларин С.В. Компьютерная анимация в среде GeoGebra на уроках математики: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Легион, 2015. –192 с.
7. Мордкович, А. Г. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс. В 2 ч. Ч. 1. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений (профильный уровень) / А. Г. Мордкович, П. В. Семенов. – 3-е изд., стер. – М.: Мнемозина, 2009. – 287 с.
8. Решу ЕГЭ. Образовательный портал для подготовки к экзаменам [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://ege.sdamgia.ru/

УДК: 159. 922.7: 373. 29

кандидат педагогических наук, доцент Волченкова Тамара Владимировна
Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (г. Муром);
кандидат педагогических наук, доцент Сафонова Татьяна Николаевна
Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (г. Муром)

ПРЕОДОЛЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ ГРУППЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация. В статье предлагается материал аналитико-практического характера. Опираясь на анализ научных источников, автор называет специфику социальной ситуации развития детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, выделяет симптомы нарушений эмоционального развития, а также поведенческие проблемы детей. На примере группы развития «Особый ребенок» ДОУ комбинированного типа рассматривается психолого-медико-педагогическая помощь с целью формирования у детей предпосылок учебной деятельности, в которой используются разнообразные методы, элементы арт-терапии.

Ключевые слова: психо-эмоциональное развитие, эмоциональные нарушения, поведенческие нарушения, дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья, группа компенсирующей направленности, коррекционная работа, арттерапевтические методы.

Annotation. The article offers analytical and practical material. Based on the analysis of scientific sources, the author calls the specifics of the social situation of development of children with disabilities and children with disabilities, identifies the symptoms of emotional development disorders, as well as behavioral problems of children. On the example of the "Special Child" development group of the pre-combined type, psycho-medical and pedagogical assistance is considered with the aim of forming the prerequisites for educational activity in children, which uses a physicological emotional development, emotional disorders, disabled children, children with disabilities, a compensating group, correctional work, art therapy methods.variety of methods and elements of art therapy.

Keywords: physicological emotional development, emotional disorders, disabled children, children with disabilities, a compensating group, correctional work, art therapy methods.

Введение. Современные реалии свидетельствуют о возрастающем количестве детей-дошкольников с особенностями поведения. Для них характерны: неуверенность, эмоциональная неустойчивость, нередки состояния беспокойства. Перечисленные признаки психологи относят к нарушениям эмоциональной сферы. Чаще эмоциональные нарушения встречаются у детей–инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому, коррекция эмоциональных отклонений относится к наиболее важному направлению деятельности специалистов, особенно на этапе подготовки дошкольников к обучению в школе. Известно, что школа предполагает соблюдение учениками определенных правил поведения как на уроках, так и вне их. Эти правила порой сложно бывает выполнить ученикам с нарушенной эмоциональной сферой. Следует отметить, что эмоции детей мало исследованы, в этой связи сложно определить влияние эмоций на детскую деятельность и ее результативность. Мы согласны с мнением о том, что работа по данному направлению исследований будет способствовать решению целого ряда проблем старших дошкольников, а именно: возможности принятия и выполнения новой социальной роли – роли школьника, лучшей адаптации к школьному обучению. Выравнивание и дальнейшее развитие сферы эмоций, научение правильному поведению помогут школьнику успешно учиться, взаимодействовать и общаться с одноклассниками, что и предполагает инклюзивное образование, главная идея которого сводится к тому, что детям с физическими и психическими особенностями очень важно научиться контактировать с учащимися класса и другими учениками.

Изложение основного материала статьи. Сфера эмоциональных и поведенческих нарушений детей интересовала многих известных отечественных ученых. Интересны работы в этой области Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. И. Захарова и др. Они подчёркивали важность планирования коррекционных и психотерапевтических мероприятий, при проведении которых следует учитывать ведущую деятельность детей на каждом возрастном этапе. Запорожец А. В., Захаров А. И. и др. определяют эмоциональное неблагополучие у детей как «отрицательное состояние на фоне плохо разрешимых личностных конфликтов» [3, 43].

Важным и актуальным вопросом является вопрос о причинах происхождения эмоциональных нарушений. Психологическими причинами, как считаю исследователи, могут быть, прежде всего, своеобразие сферы эмоций ребенка: неадекватность реакций на внешнее воздействие, недостаточное развитие контроля за своими действиями, импульсивные действия и поведение в целом и др.

Большинство нарушений поведения детей немногим отличается от нормы, но по симптомам (совокупности проявлений) могут напоминать заболевание [1, 67]. По этой причине дальнейшие исследования, проводимые в интересующей нас области, актуальны и важны для многих детских специалистов: психологов, дефектологов, учителей и др.

Цель исследования: изучение и систематизация теоретических положений и обобщение практического опыта деятельности воспитателей ДОУ комбинированного типа нашего города с детьми–инвалидами, с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеющими нарушения поведения и эмоциональной сферы, и возможных путей их коррекции. Задачи исследования: определить специфику и характер эмоциональных нарушений, часто наблюдающиеся у дошкольников; выявить сущность психологических коррекционных методов и апробировать их в работе по исправлению нарушений поведения и эмоций у детей; описать последовательность специально организованной образовательной деятельности, с дошкольниками-инвалидами, в основе которой – метод арт-терапии.

Эмоциональные нарушения детей дошкольного возраста отличаются разнообразием. В психологической литературе эмоциональное неблагополучие у детей рассматривается как отрицательное состояние, возникающее на фоне трудноразрешимых личностных конфликтов. Психологи считают, что нарушенное поведение детей проявляется в повышенной агрессивности, замкнутости, аутизации, тревожности [4, 82]. Агрессивное поведение – это один из признаков нарушения эмоциональной сферы.

Необходимо указать на важность дальнейшего изучения психологических основ (причин) возникновения измененного детского поведения. Выявленные причины помогут разработать адекватные программы психопрофилактической и коррекционной работы. Этому уделяется большое внимание исследователями и практиками. Причинами изменения эмоционально-волевой сферы детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья могут быть ситуации, травмирующие психику ребенка, неправильное семейное воспитание и установки родителей, продолжительные госпитализации. Проявлениями влияющих негативных факторов являются частая раздражительность, повышенная тревожность ребенка, проявление страхов, подавленное и неуверенное поведение. Интеллектуальной сфере особенного ребенка также свойственны изменения – это, прежде всего, ее недоразвитие.

Следует учитывать и своеобразие социальной ситуации развития детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Ситуация такова, что на личность ребенка отрицательно влияют различного рода психотравмирующие факторы: физическая беспомощность, частое пребывание на лечении, что сказывается в дальнейшем на протекании социальной адаптации. На это указывали А. В. Запорожец, Я. З. Неверович и другие авторы [2, 54]. Все выше названное подтверждает необходимость психологической поддержки и реабилитации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Нарушения эмоциональной сферы у детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста встречаются достаточно часто. Поэтому, важно определить степень тяжести имеющегося у ребенка расстройства и возможные отклонения в их поведении.

Среди форм и методов коррекционной работы с дошкольниками наиболее эффективными признаются: рисуночная терапия, сказкотерапия, музыкальная терапия. При этом, игровая деятельность, как ведущая деятельность дошкольников, должна сопровождать продуктивные виды деятельности детей, например, рисование, которое организуется и проводится в игровой форме. Арт-терапия часто используется в коррекционной работе в случае наличия у дошкольников тяжелых форм эмоциональных нарушений и несформированности игровых действий и общения. Она способствует адекватному эмоциональному реагированию, сглаживанию агрессивных реакций дошкольников и формированию навыков коммуникации.

Всякой практической деятельности необходима теоретическая база. В нашем случае, практическая деятельность по осуществлению коррекционно- развивающих занятий в ДОУ комбинированного вида нашего города проводится, опираясь на работы Божович Л. И., Венгера Л. А. и Венгера А. Л., Выготского Л. С., Леонтьева А. Н., а исправление нарушений, связанных с эмоциональной и поведенческой сферой детей-инвалидов, – на методическое пособие Венгера Л. А. с использованием психогимнастики, автором которой является Чистякова М. Н. В одном из дошкольных учреждений города Мурома функционирует развивающая группа, имеющая название «Особый ребенок», где воспитываются и обучаются дети-инвалиды в возрасте от одного года до семи лет. Цель организации группы – оказание особенным детям постоянной психологической, педагогической и медицинской помощи, осуществление работы по подготовке дошкольников к деятельности школьника в специально организованных условиях обучения, становление их социальных и адаптационных навыков, поддержка родителей и помощь им в воспитании и обучении их особенных детей.

Деятельность по коррекции и развитию дошкольников в группе «Особенный ребенок» осуществляют специалисты-профессионалы нужного профиля подготовки: логопеды, дефектологи, психологи, педагоги. Цель их работы – это, прежде всего, оказание помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в его первичной адаптации к условиям группы компенсирующего вида. Формы проведения занятий – групповые и индивидуальные. Групповые занятия – это музыкально-ритмические виды деятельности, народные игры и др. Индивидуальные виды работы – это телесно-ориентированная терапия, игровая деятельность, изобразительная с использованием нетрадиционных способов рисования. Развивающая программа формируется для дошкольника индивидуально по результатам проведенной диагностической процедуры, с учетом причин и механизмов отклоняющегося от нормы развития каждого конкретного ребенка, сохраненных возможностей дошкольника и выработанных рекомендаций специалистов ПМПК. Реализация индивидуальной образовательной программы одновременно базируется на утвержденных и рекомендованных основных образовательных программах, коррекционных программах, авторских технологиях и практическом опыте специалистов, например, в работе используется основная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под ред. М. А. Васильевой, Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой.

В группах компенсирующей направленности работа строится с учетом интересов и возможностей ребенка. Она предполагает своеобразную организацию: расписания помещений, времени, специалистов, режим дня носит гибкий характер для каждого ребенка. Этим они отличаются от обычного ДОУ, где для всех дошкольников предусматривается все единое: расписание занятий, меню, режим дня.

Индивидуальная работа с особенными детьми учитывает достижения ребенка на данное время и зону его ближайшего развития, а также действия работающих с ребенком специалистов. Так, например, логопед осуществляет свою деятельность, направленную на развитие речи дошкольника, только после проведенной психологом работы, связанной с установлением необходимого контакта с ребенком, а также массажиста, укрепляющего моторику. Одновременно поддерживается постоянный контакт с родителями, которым сообщаются успехи их ребенка, даются инструкции по отработке умений в игре и бытовой деятельности – своеобразные домашние задания.

Вся организуемая и проводимая работа с детьми в группе компенсирующей направленности – это процесс их сопровождения, который включает несколько этапов и осуществляется консилиумом ДОУ. Первый этап предполагает осуществление деятельности нескольких специалистов ПМПК – педагога-психолога, учителя-дефектолога, логопеда и др., которые организуют всестороннее обследование ребенка с ОВЗ. Далее организуется совместное обсуждение результатов, в ходе которого конкретизируются и уточняются особенности дошкольника, прогнозируется дальнейшее его развитие и определяется комплекс коррекционной и развивающей работы. Это позволит осуществить максимально возможную адаптацию

ребенка, разработать нужные для текущего этапа коррекционные и развивающие программы, определить индивидуальную или групповую форму работы и график занятий.

Следующий шаг деятельности консилиума предполагает принятие решения по основным разделам индивидуальной образовательной программы и разработку индивидуального маршрута для каждого ребенка. Опираясь на принятые решения, специалисты проводят консультирование родителей, как своих единомышленников и помощников.

Последний и важный этап работы ПМПК заключается в сопровождении и осуществлении раз в месяц диагностических контрольных срезов психофизического развития ребенка с ОВЗ, важных для изменения, в случае необходимости, – индивидуального образования. В конце этапа специалисты оценивают динамику развития ребенка после завершения коррекционной и развивающей работы с целью выработки рекомендаций о возможной замене образовательного пути.

Педагоги и психологи, теоретики и практики отмечают закономерную тенденцию – повышенное внимание коррекции познавательной, коммуникативной, социальной сферам ребенка-инвалида и невнимание к исправлению его эмоциональных проявлений и поведения. Поэтому, данное направление деятельности должно составлять важный этап исследовательской работы. Действенным средством коррекции нарушений эмоций и поведения является рисование. Опираясь на данное положение и имеющийся практический опыт применения арт-терапии, дошкольным учреждением была составлена и применена программа развивающих арт-терапевтических занятий «Палитра». При разработке структуры занятий и определении количества присутствующих на них детей, учитывались возрастные особенности дошкольников 5-6 лет. Структура каждого занятия включает вводную часть, важную для организации детей на совместную деятельность и создания благоприятного эмоционального настроя; рабочую, составляющую главное содержание занятия, и завершающую часть, смысл которой – сохранить яркие эмоции от деятельности на занятии. С этой целью проводится положительно-эмоциональный анализ действий всех участников занятия и общая игра-забава, задаются вопросы по поводу того, чем занимались, что понравилось на занятии.

В процессе арт-терапевтических занятий важно создавать ситуации успеха каждого дошкольника с ограниченными возможностями здоровья, постоянно хвалить детей, давать положительную оценку результатам их деятельности. Важно и необходимо разнообразить творческие формы работы, например, предлагать рисовать нетрадиционными способами, работать с природными материалами, выполнять оригами и многое другое.

Итоги нашей работы подтвердили выводы, сделанные практиками других детских образовательных учреждений, которые работают с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: арт-терапевтические занятия в воспитательно-образовательном процессе – это помощь в безболезненном привыкании дошкольников с проблемами здоровья к сверстникам и, в дальнейшем, – к обучению в школе. По окончании коррекционно-развивающей работы с детьми была осуществлена итоговая диагностика, показавшая положительную динамику эмоционально-поведенческой сферы. Анализ продуктов детской творческой деятельности (рисунков) до и после коррекции также свидетельствует об изменениях, касающихся техники. Это – уверенность и четкость линий, мягкость выбранного цвета. Во время занятий у детей проявлялось большее доверие к окружающим.

Выводы. Подводя итоги выше изложенному, следует отметить, что арт-терапия как коррекционная работа, может быть тем эффективным средством, которое способствует снижению и профилактике отрицательных эмоциональных и поведенческих проявлений детей с проблемами здоровья. Однако, изменения не всегда осуществляются гладко и только по возрастающей. Каждый психокоррекционный процесс индивидуален, с замедленным и ускоренным темпом. Это свидетельствует о том, что эмоциональные процессы достаточно подвижны и непостоянны. Изобразительная деятельность ребенка дошкольного возраста, разные ее виды, может быть важным средством избавления от отрицательных переживаний. В нашем исследовании сила воздействия арт-терапии направлялась в сторону уменьшения эмоциональных и поведенческих проявлений негативного характера у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья и стала положительным показателем психокоррекционной работы.

Определилась практическая значимость проведённого исследования, которая заключается в полезности разработанной системы специально организованной образовательной деятельности, связанной с коррекцией негативных эмоций и неадекватного поведения детей дошкольного возраста с проблемами здоровья. Система работы с использованием арт-терапии апробирована в группе «Особенный ребенок» дошкольного образовательного учреждения нашего города, результаты которой явились базой для разработки практических рекомендаций, адресованных субъектам педагогического взаимодействия. Нами сделаны выводы о важности и необходимости проведения систематической целенаправленной работы, которая организуется по следующим основным и важным направлениям: повышение самооценки ребенка-инвалида, внушение ему уверенности в своих возможностях; обучение ребенка с ограниченными возможностями здоровья способам расслабления, уменьшения напряжения, создания для себя комфортного окружения; обучение способам управления собой в неспокойных ситуациях.

Организуя воспитательно-образовательный процесс с детьми с ОВЗ, нужно придерживаться определенных правил, помогающих созданию благоприятной обстановки для эмоционально неустойчивого дошкольника. Эти дидактические правила необходимо соблюдать в работе с маленькими детьми вообще и, что очень важно, – с особенными детьми:

– недопустимо сравнение данного конкретного малыша с другими детьми. В случае необходимости выделения динамики в деятельности ребенка или какого-либо его качества, важно сравнивать его успехи с его же прежними результатами;

– необходимо избегать элементов соревнований в игровой деятельности. Лучше, если ребенок-инвалид играет с удовольствием ради удовлетворения собственной потребности в игре;

– не поощряются ограничения времени на выполнение задания. Необходимо вводить ребенка в незнакомую деятельность постепенно, осторожно, тем самым, предоставляя ему возможность ознакомиться с новой деятельностью в спокойной обстановке;

– подбирая методы психокоррекции, важно учитывать направленность нарушений. Если это внутриличностные изменения, то результативнее будет использование игровых методов и арт-терапии. Если это межличностные нарушения, – эффективнее срабатывает групповая психокоррекция. В результате

оптимизируются межличностные отношения. С целью развития навыков самоконтроля поведения и смягчения эмоционального напряжения полезны психорегулирующие тренировки;

– взрослому необходимо чаще подбадривать ребенка, делая это следующим образом: он должен понимать, что похвала является оценкой его конкретной деятельности;
– недопустимо игнорирование педагогом индивидуальных и возрастных особенностей каждого ребенка-инвалида. В противном случае, это может стать причиной различного рода негативных психических состояний воспитанников, вызванных некорректным поведением педагога; различного рода фобий, когда ребенок боится и не хочет идти в детский сад, отвечать на вопросы взрослого, сторонится сверстников.

Итак, проведенное исследование подтвердило выводы о том, что преодоление нарушений сферы эмоций и поведения у дошкольников группы компенсирующей направленности будет способствовать подготовке к школьному обучению.

Литература:

1. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 208 с.

2. Неверович Я. З. Мотивация и эмоциональная регуляция деятельности у детей дошкольного возраста / Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверовича. – М., 1986.

3. Марилов В. В. Общая психопатология: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.

4. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. – М.: Академия. 2001. – 224 с.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель кафедры педагогики Газизова Татьяна Владиславовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
кандидат педагогических наук, доцент Кочеткова Татьяна Николаевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье проанализировано понятие «мотивация учебной деятельности», обоснована необходимость ее формирования в образовательном процессе начальной школы и охарактеризованы педагогические условия формирования мотивации учебной деятельности в системе развивающего обучения.

Ключевые слова: мотивация, учебная деятельность, Федеральный государственный образовательный стандарт.

Annotation. The article analyzes the concept of "motivation of educational activity", substantiates the need for its formation in the educational process of primary school and describes the pedagogical conditions of formation of motivation of educational activity in the system of developmental education.

Keywords: motivation, educational activity, Federal state educational standard.

Введение. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования (ФГОСНОО) отмечается необходимость овладения младшими школьниками основными навыками учебной деятельности, элементами теоретического мышления, простейшими навыками самоконтроля и использования для этой цели учителем разнообразных форм работы на уроках, т.е. создание педагогических условий, с помощью которых педагог может учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося, в результате обеспечивающий формирование мотивации учебной деятельности младших школьников в системе развивающего обучения.

Цель исследования: охарактеризовать педагогические условия формирования мотивации учебной деятельности младших школьников в системе развивающего обучения.

Изложение основного материала статьи. Анализируя понятие «мотивация учебной деятельности», обратимся к характеристике его составляющих компонентов:

А. В. Петровский понимает «мотив» как осознаваемую причину, побуждающую к деятельности в удовлетворение потребностей субъекта, определяющую направленность деятельности и лежащую в основе выбора действий и поступков личности.

Л. И. Божович определяет мотив как то, ради чего осуществляется деятельность. В качестве мотива по мнению ученого могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, то, в чем находят свое воплощение потребности [2].

Нам интересно мнение ученого С. Л. Рубинштейна в плане вычленения групп мотивов, который говорит о том, что один и тот же акт поведения обучающихся оказывается по существу совершенно различным поступками.

М. В. Матюхина выделяет две основных группы мотивов, которые являются основополагающими факторами в формировании мотивации учебной деятельности у младших школьников: первая группа социальных мотивов, вторая группа познавательных мотивов.

Группа социальных мотивов – делится на подгруппы:

1. Широкие социальные мотивы, реализующиеся в стремлении школьниками стать полезными Родине, обществу, в понимании необходимости получения образования, в чувстве ответственности, желание хорошо подготовиться к будущей профессии;

2. Узкие социальные или (позиционные) мотивы, заключающиеся в определении своей позиции и места в отношениях с окружающими, это их одобрения, признания, заслужить авторитет в социуме [8].

Мы пришли к выводу, что мотив является основой формирования мотивации.

О мотивации в своих трудах упоминал А. Шопенгауэр, объясняя этим поведение человека.

К. Мадсен, определяет мотивацию как совокупность факторов, определяющих поведение человека. Ж. Годфруа формулирует это понятие как совокупность мотивов. К. К. Платонов тоже высказывает свое мнение об определении мотивации и формулирует его как побудитель, вызывающий активность организма и определяющий ее направленность. М. Ш. Магомед–Эминов говорит, что мотивация – это процесс действия

мотива, механизм, определяющий возникновения способов, осуществления конкретных форм деятельности человека.

Говоря о мотивации, мы не можем не затронуть определение мотивационной сферы, которая включает волевую сферу личности, т.е., переживание и удовлетворения потребностей, по мнению Л. С. Выготского. Мотивационная сфера в широком смысле слова трактуется как стержень личности, к которому стягиваются такие его свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания и другие социально-психологические характеристики.

В отечественной науке формирование мотивационной сферы человека ученые рассматривают в рамках формирования познавательных интересов собственно как основные причины, побуждающие его к развитию разных видов деятельности. Интерес у ребенка начинает проявляться уже в первый год его жизни. Мотивационная сфера в этот период возраста у ребенка крайне неустойчивая к восприятию. Взрослеет ребенок и вместе с ним развивается двигательная активность, все больше проявляется интерес к самостоятельному выполнению действий, которыми он постепенно овладевает [4].

В младшем школьном возрасте у ученика возникает интерес к учебной деятельности, что и становится на этот период развития ведущим видом деятельности, в которой происходит интенсивное формирование мотивации учебной деятельности.

Собственно, мотивация учебной деятельности складывается из цепочки периодически изменяющихся отношений друг с другом, вызывающая потребности в обучении у школьников, по этому, становление мотивации учения положительной или наоборот отрицательной по отношению к учебной деятельности изменяет свою структуру.

А. К. Маркова в своих трудах выделяет три типа отношений мотивации учебной деятельности: отрицательной; нейтральной; положительной; Приводит четкую дифференциацию последнего на основе включенности обучающегося в учебный процесс [7].

Показателями наличия новообразований в мотивационной сфере является не общее возрастание положительного отношения к учению (предмету), а качественное изменение ее отдельных сторон, усложнение их отношений, следовательно, строения мотивационной сферы, более произвольная ее организация.

Значимую роль в формировании мотивации учебной деятельности оказывают задания проблемного характера, в результате столкновения учащихся с трудностью, которую они даже имея определенный багаж знаний, затрудняются решить, особенно для школьников третьего класса. В результате школьники осознают, что есть вещи, которые им еще не виданы и не открыты, собственно именно это их подталкивает на добывания знаний. Преодоление трудностей в учебной деятельности рассматривается как важнейшее условие возникновения мотивации учебной деятельности.

Учебный материал и методические приемы, используемые на уроке учителем, должны быть разнообразными, но в пределах нормы, так как чрезмерное обилие методов и приемов, используемых на одном уроке, приведет к сильному утомлению и формированию отрицательной мотивации.

Наличие разных форм взаимодействия на уроках способствует формированию социальных и познавательных мотивов учебной деятельности, при решении проблемы, в групповой работе обучающиеся учатся договариваться, находить совместное решение проблемы, у них формируется умение слушать и слышать собеседника, в результате у группы появляется общий интерес и общий мотив. Так как в первом и во втором классе ребята только учатся взаимодействовать в парах и в группах, то школьники третьего класса уже свободно могут выполнять предъявляемые им требования учителем.

Учителю необходимо владеть различными способами и приёмами работы с классом, чтобы из огромного их числа извлечь то самое важное, что в наивысшей мере способствовало бы достижению конечного результата, а именно созданию мотивации к учебной деятельности.

Используемые методические приемы должны отличаться новизной, разнообразием, занимательностью, увлекательностью, использованием ярких художественных средств, образностью; включать в себя удивление, поиск, парадоксальность

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования одним из базовых требований к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования, является готовность и способность к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию.

Таким образом, мотивация учебной деятельности – это процесс формирования и закрепления у обучающихся положительных мотивов учебной деятельности.

Нами выделены особенности формирования мотивации учебной деятельности младших школьников: для формирования учебной мотивации в системе развивающего обучения необходимо создание проблемной ситуации на уроке; при наличии познавательной мотивации учебной деятельности необходимо обеспечить смену ее на преобладание социальной мотивации; в ходе урока учителю необходимо уметь быстро менять вид деятельности на другой; преобладание умения постановки собственных мотивов для усвоения учебного материала; появление потребности в разнообразии форм взаимодействия на уроке учащихся по формированию мотивации учебной деятельности; самостоятельное решение проблем во время учебной деятельности [3].

В ходе нашего исследования мы определяли наиболее эффективные педагогические условия формирования мотивации учебной деятельности младших школьников.

Проанализировав позиции ученых В. И. Андреева, А. Я. Найна, Н. М. Яковлева, мы согласны с их позицией, в которой «педагогические условия» есть совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды:

- (Комплекс) мер, содержание, методы (приемы) и организационные формы обучения и воспитания - В. И. Андреев;
- Совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач - А. Я. Найн;
- Совокупность мер (объективных возможностей) педагогического процесса - Н. М. Яковлева.

Мы определили такие педагогические условия оказывающие влияние на формирование мотивации учебной деятельности младших школьников в системе развивающего обучения как: использование системы методических приемов, направленных на формирование мотивации учебной деятельности младших

школьников в системе развивающего обучения; разработка и апробация системы заданий, направленные на формирование мотивации учебной деятельности младших школьников в системе развивающего обучения; организация рефлексии, направленные на формирование мотивации учебной деятельности младших школьников в системе развивающего обучения.

Методические приемы - это разнообразные сочетания обучающих средств, форм устного изложения учебного материала, логических путей и приемов познания, а также видов и форм учебной деятельности школьников обеспечивающая достижению поставленной цели урока.

Отталкиваясь от требований ФГОС НОО, можем отметить, что обучение осуществляется как целенаправленная учебная деятельность, в которой ребёнок сознательно ставит цели и задачи самоизменения, и творчески их достигает. Организовать её - основная и наиболее сложная методическая задача, стоящая перед учителем в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова. Проблемные вопросы вызывают у ученика определённые творческие усилия, заставляют излагать собственное мнение, формулировать выводы, строить гипотезы и проверять их в диалоге с оппонентами. Это подтверждает важность педагогического условия, использование методических приемов учителем в учебном процессе для формирования мотивации учебной деятельности [9].

При использовании таких приемов как: генераторы-критики, домысливание, на понимание и синтез, подводящий диалог, лови ошибку, ловушка, внимания на учителя, цитаты, пословицы, привлекательная цель, открытые проблемы, мозговой штурм, кроссворд, загадки т. е. Данные приемы помогают школьнику проявить интерес, любопытство, провоцируют и озадачивают его на самостоятельное формулирование цели урока, посредством которой осознанно проявляется желание выполнять учебные задания, формулировать вопросы и обосновывать ответы, умение видеть и исправлять ошибки.

Процесс формирования мотивации учебной деятельности станет более эффективным, если организовать само преподавание не как трансляцию информации, а как активизацию и стимуляцию процессов осмысленного обучения. Не все обучающиеся имеют одинаковый интерес к изучаемым предметам, у них разные способности, не каждый может проявить собственное «Я».

Для нашего исследования важно мнение ученых - Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Л.С. Выготского, которые утверждают, что учитель на уроках не только сообщает неизвестную для них информацию, но по возможности ведёт их к открытию, заставляет следить за движением мысли, делает обучающихся соучастниками научного поиска. Это соответствует природе мышления как процесса, направленного на открытие новых для ребёнка закономерностей, путей решения познавательных и практических проблем [4].

Рефлексия – важный механизм продуктивного мышления, особая организация процессов понимания происходящего в широком системном контексте; процесс самоанализа и активного осмысления состояния и действий индивида и других людей, включённых в решение задач. Поэтому рефлексия может осуществляться как во внутреннем плане (переживания и самоотчёт одного индивида), так и во внешнем (как коллективная мыследеятельность и совместный поиск решения) [1].

В работах многих отечественных авторов (В. В. Давыдов, Г. А. Цукерман, П. В. Новиков, Л. И. Айдарова, М. Э. Боцманова) рефлексия рассматривается как новообразование младшего школьного возраста. При этом ее исследуют, с одной стороны, как компонент теоретического мышления, а с другой стороны, как результат и показатель, сформированной учебной деятельности. В связи с этим организация рефлексии как условия формирования мотивации учебной деятельности младших школьников является неотъемлемой частью образовательного процесса в системе развивающего обучения [9].

Проанализировав теоретические основы формирования мотивации учебной деятельности младших школьников в системе развивающего обучения, мы выяснили, что в отечественной науке формирование мотивации учебной деятельности обучающихся ученые рассматривают в рамках формирования познавательных интересов собственно как основные причины, побуждающие его к развитию разных видов деятельности.

Мотивация учебной деятельности – это процесс формирования и закрепления у обучающихся положительных мотивов учебной деятельности.

Таким образом, мы обосновали такие педагогические условия формирования мотивации учебной деятельности как: использование системы методических приемов, направленных на формирование мотивации учебной деятельности младших школьников в системе развивающего обучения; разработка и апробация системы заданий, направленные на формирование мотивации учебной деятельности младших школьников в системе развивающего обучения; организация рефлексии, направленные на формирование мотивации учебной деятельности младших школьников в системе развивающего обучения. И считаем, что в образовательном процессе начальной школе их необходимо использовать во взаимосвязи и интеграции.

Нами была организована опытно–экспериментальная работа, направленная на проверку педагогических условий формирования мотивации учебной деятельности младших школьников в системе развивающего обучения по системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Анализируя результаты исследования, в апреле 2016 г. нами было выявлено, что из (25 – ти) обучающихся 2 класса, у 12 – 48%, результат показал (средний уровень) сформированности мотивации учебной деятельности младших школьников в системе развивающего обучения. Оставшиеся 13 школьников – 52%, из них 11 обучающихся – 44% это школьников с результатом, (низкого уровня сформированности мотивации учебной деятельности младших школьников и 2 школьника – 8% имеют очень низкие показатели, граничащие с показателем негативного отношения к школе, сравнимая на ряду со школьной дезадаптацией. Обучающиеся с высоким уровнем учебной мотивации по показателям отсутствуют.

На основе полученных результатов, составлена выборка исследования, в которую входили 9 школьников с разным уровнем сформированности мотивации учебной деятельности младших школьников: 6 школьников с низким уровнем мотивации учебной деятельности и 3 – е ребят средним показателем мотивации учебной деятельности.

В течение года мы реализовывали определенные нами педагогические условия следующим образом, один раз в неделю реализовывали на разных уроках методические приемы, системы заданий, способы организации рефлексии как условие формирования мотивации учебной деятельности младших школьников в системе развивающего обучения.

Результаты контрольной диагностики показали следующие данные: у троих – обучающихся средний уровень изменился на высокий, в итоге 5 школьников – 61%. Мы наблюдаем положительную динамику.

Увеличилось количество школьников со средним показателем мотивации к учебной деятельности, их стало 4 – 39%. Количество ребят с низким уровнем учебной мотивации по результатам контрольной диагностики не было выявлено. Это свидетельствует тому, что сформулированные нами педагогические условия, направленные на формирования мотивации учебной деятельности являются эффективными, что и подтверждает выдвинутую нами ранее гипотезу. Исходя из полученных данных, нами были сформулированы рекомендации направленные на формирования мотивации учебной деятельности младших школьников в системе развивающего обучения.

Выводы. Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод, от сформированности мотивации учебной деятельности младших школьников в системе развивающего обучения, зависит от создаваемых педагогических условий. Задачи, поставленные нами в выпускной квалификационной работе, успешно реализованы в ходе экспериментального исследования.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – Москва: Смысл, Академия, 2002. – 416 с.

2. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; под. ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва, 1995. – 276 с.

3. Газизова, Т. В., Колесникова, Т. А., Федченко, А. А., Бадрутдинова, Е. Р., Фролова, К. С., Трусова, О. А. Формирование мотивации учебной деятельности младших школьников - Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 56. – Ч. 9. – С. 44–53

4. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений / В. В. Давыдов. – Москва: Академия, 2004. – 288 с.

5. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вуз. / И. А. Зимняя. – Москва: Голос, 2002. – 384 с.

6. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. Мастера психологии / Е. П. Ильин. – СПБ: Питер, 2003. – 512 с.

7. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А. К. Маркова, А. Т. Матис, А. Б. Орлов. – Москва: Просвещение, 1990. – 191 с.

8. Матюхина, М. В. Мотивация учения у младших школьников / М. В. Матюхина. – Мотивация: Педагогика, 1984. – 144 с.

9. Сборник программ начальной общеобразовательной школы. Система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдов / Л. А. Вохмянина; Издательский центр Вита – Пресс – Москва, 2010. – 288 с.

10. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; под. ред. Д. И. Фельдштейна. – Изд. 2–е, Москва: Изд. Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – С. 239–284.

Педагогика

УДК: 37

кандидат экономических наук, доцент Галиакберова Альфинур Азатовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);
преподаватель Мурзакаева Камиля Маратовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

ВЛИЯНИЕ ПРОГРЕССИВНЫХ ИДЕЙ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ ТАТАРСКОГО НАРОДА НА РАЗВИТИЕ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛ МЕКТЕБЕ И МЕДРЕСЕ ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ В XIX – НАЧАЛА XX ВВ.

Аннотация. В статье рассматривается вклад прогрессивных идей просветителей татарского народа на развитие начальных школ мектебе и медресе Вятской губернии XIX – начала XX вв.

Ключевые слова: просветители татарского народа, европеизация школьного дела.

Annotation. The contribution of the progressive ideas of the enlighteners of the Tatar people to the development of the primary schools of the mekteb and madrassas of the Vyatka province of the XIX - early XX centuries is considered in the article.

Keywords: educators of the Tatar people, Europeanization of the school case.

Введение. Идейной опорой средневековых и общественно-экономических порядков, сохранившихся среди татар ко второй половине XIX века, была мусульманская религия и культура. Необходимо отметить, что в целом религия ислам способствовала распространению восточно-мусульманской культуры. С принятием ислама в Поволжье начала проникать не только мусульманская культура, но и религиозная философия, которая на данный период развития средневекового общества носила характер более прогрессивного и рационального течения.

Формулировка цели статьи. Теоретически изучить и определить влияние прогрессивных идей просветителей татарского народа на развитие начальных школ мектебе и медресе в Вятской губернии XIX – начала XX вв.

Изложение основного материала статьи. Основное внимание будет обращено выдающимся именам татарских просветителей-педагогов XIX века. Они были сторонниками идеи национального возрождения, представителями реформаторства, утверждали о необходимости реформирования консервативных религиозных устоев.

В конце XIX – начала XX вв. консервативное мусульманское духовенство преследовало реформаторство в богословии, осуждало и подвергало критике светское образование и светскую культуру. В богословии они утверждали абсолютность истины в религиозной философии. С их точки зрения, эта истина – абсолютная величина, и не может быть дополнена или изменена, ее можно лишь комментировать.

Против такого догматического подхода выступил зачинатель татарского просветительского движения Г. Курсави. Его идеи о несовместимости догматизма с развитием общества и социально-культурных сторон

жизни существенно дополнили такие виднейшие представители татарского просветительства, как Ш. Марджани, К. Насыйри, Ш. Культяси. Они выступали против примитивного, рутинного подхода к жизни, к религии; призывали не слепо следовать догматам религии, а приспосабливать законы богословия к требованиям, изменениям жизни. Уже в то время татарские просветители предлагали ориентироваться на достижения европейской цивилизации [1].

Острие своей критики они направляли против мусульманской богословской системы – калама и суфийского учения, в период XIX века, такая критика имела широкий резонанс. Татарские просветители считали калам причиной заблуждений, преградой на пути к прогрессу. Они считали, что результатом распространения идей калама, по их мнению, является, подавление свободы мысли. Так, например, Ш. Марджани в своей работе «Назурат-ульхак» считает, что калам не отражает реальную жизнь, а его значение сводится к разработке искусства ведения спора. «Представители калама, – пишет он, – взяли отдельные философские термины и понятия, без уяснения их значения смешали с догмами веры, подменив при этом продуктами своего пустого воображения и ошибочными сравнениями важные проблемы» [4].

Перед историей педагогики возникает вопрос критического осмысления исторического опыта и анализа педагогической деятельности татарского народа проживавших на территории Российских губерний.

Более глубокое изучение и обобщение педагогического опыта раскрывает основу социально-культурных и нравственных ценностей и помогает анализировать историю становления педагогической мысли и развития народного образования[5].

Другой представитель татарской просветительской стороны джадидизма – Рашид Ибрагимов выступал с требованиями реформы школы на европейский лад, защищал буржуазные нововведения в исламском мире.

Следующим представителем татарского просветительства является редактор литературного и научного журнала «Шура» («Совет») в Оренбурге Риза Фахретдинов, сторонник обновления религии. Он в своих многочисленных педагогических сочинениях, раскрывает вопросы нравственного воспитания молодежи в духе педагогики джадидизма.

Далее, представитель татарской просветительской мысли – идеолог джадизма Фатих Карими в своих произведениях «Почтенный Джигангир» (1900г.), «Шакирд и студенты» (1899г.) описал основы педагогики кадимизма, как отвечающие современным требованиям общественного развития. В своих книгах о путешествиях в Крым, по Европе и в Турцию, а также в многочисленных статьях в газете «Вакыт» и в журнале «Шура» пропагандировал идеи джадидизма. Стремясь изменить содержание обучения в татарских мектебах в джадидистском направлении, он сам приступил к созданию новометодной учебной литературы.

Видными теоретиками и практиками среди педагогов-просветителей так же были Габдулла и Губайдулла Нигматуллины. Необходимо отметить, что положительным в их взглядах была пропаганда светского образования, приобщение к русской и западно-европейской культуре, призыв к подготовке учителей из татар для просвещения народа.

В д. Иж Буби Агрызской волости Сарапульского уезда Вятской губернии они встали во главе медресе и преобразовали данное медресе по основам концепции педагогики джадидизма. Обучение в начальной школе велось на основе классно-урочной системы, начальная школа имела общежитие для иногородних учащихся. Кроме того он является автором введения нового звукового метода в преподавании языков, благодаря которому скорость усвоения увеличивается во много раз.

Бобьинские ставили задачу подготовки не только современных, образованных в духе деятелей религии людей, но и муггалимов для джадидиских школ и практических работников для торговли, сельского хозяйства и развивающейся промышленности.

Считалось, что джадидистское направление не выступало против ислама, а предлагало адаптировать религию к настоящему, к необходимым моментам для развивающегося общества. [5].

Следующий представителем татарского просветительства является идеолог джадидизма редактор первой в России тюрко-татарской газеты «Терджиман» («Переводчик») взгляды которого сформировались под влиянием основного идеолога татарского просветителя Шигабутдина Марджани – Исмаил Бей Гаспринский. Он стал лидером передовой татарской интеллигенции, его идейное влияние заключалось в адаптации насущных требований татарского народа к реалиям современности XIX – начала XX вв. [6].

Отметим что, кроме периодики в его типографии издавались сотни книг и брошюр, посвященных различным областям науки, культуры, народного быта, что непосредственно влияло на повышение уровня национального образования.

Идеи «Терджимана» о модернизации школьного образования, дошли до самых отдаленных аулов Крыма, Поволжья, Кавказа, Средней Азии, а так же Сибири и Восточного Туркестана, овладели умами многих людей. Культ знания, образования, грамотности восхвалялся в сотнях произведениях художественной словесности тюркоязычной литературы, в многочисленных народных песнях - творениях шакирдов. На страницах газеты подвергалось критике все старое и закостенелое, воспевалось все новое, прогрессивное. «Терджиман» привлек к себе внимание ведущих мусульманских интеллектуалов Российской Империи и Турции, таких как: Юсуф Акчура, братья Рамиевы, Ахмед-Хади Максуди, Ризаеддин Фахреддин, Ферудин бей Кочерли, Али – Акбар Рефибейли, Нариман Нариманов, Осман Акчокракли, Ахмед Озенбашли, Хасан Сабри Айвазов, Ибрахим Фехми, Фуад Копролю, Зия Гек-Альп, Ахмед Мухтар Паша, а также многие другие.

Главной целью газеты было знакомство тюрков-мусульман с культурным наследием тюркских народов, а также с техническими достижениями в области образования, культуры и техники современной западной цивилизации. Второй целью было знакомство русских читателей с культурой мусульманских народов [3].

Пргрессивные идеи И. Гаспринского распространялись через газету «Терджиман» в России и во многие страны мира. Необходимо отметить его вклад в дело сближения тюркских народов и развитии национальной культуры, его политическую деятельность. «Ученый филолог Басыр Гафарович Гафаров считал, что Исмаил Гаспринский известен как талантливый педагог, реформатор школьного образования у тюрко-татарских народов, что он идеолог и организатор движения в области просветительства среди мусульманских народов России»[2]. В 1910 году за социально-политическую и культурно-просветительскую деятельность французским журналом «Pevue du monde musulman» его кандидатура была выдвинута на соискание Нобелевской премии мира [5]. Все это говорит о мировом признании Исмаила Гаспринского, как общественного деятеля. И. Гаспринский был авторитетный общественный и политический деятель общероссийского и мирового масштаба. Он поставил перед собой поистине исполинскую задачу развития

научной основы успешного развития тюркского национального образования. Как признанный специалист по просвещению, языкам, истории и литературе, И. Гаспринский был готов взять на себя такую сложную задачу.

Во время путешествий И. Гаспринский испытывал на себе влияние многих зарубежных идеологов, включая русский популизм в славянофильской форме, французский либерализм и умеренный социализм, младотурецкий пантюркизм и немецкий романтизм. Но яркие идеи, мысли человека в обществе в тот период считались отклонением и не воспринимались обществом в принципе. Тяга к новому, продвижение вперед считалось нарушением норм общественности. В результате реформ И. Гаспринского образовательный и культурный уровень мусульманской элиты значительно возрос. Ряд мусульманских городов: Казань, Бахчисарай, Оренбург, Баку, Уфа, Троицк – стали достойными соперниками других интеллектуальных и культурных центров – Стамбула, Каира, Бейрута.

«Отечественный арабист, доктор исторических наук Евгений Александрович Беляев считал, что И. Гаспринскому приходилось вводить новое дело в образование и печати мусульман в весьма трудных условиях. Он сумел установить диалог через созданную им газету «Терджиман» («Переводчик») между мусульманским востоком и Россией. Таких результатов до него еще никто не достигал из мусульманских деятелей» [2].

И. Гаспринский был творцом – идеологом, и практическим организатором – целого движения в области просветительства среди мусульманских народов России – джадидизма. Именно за эту, просветительскую деятельность он еще при жизни был признан Улуг устазом –Великим учителем. Так величали его культурные представители не только татар, но и азербайджанцев, узбеков, туркмен, кумыков, уйгур, ногайцев и т.д., то есть весь тюркский мир. Благодаря этим заслугам за И. Гаспринским закрепился почетный титул – Отец нации. Велико было влияние и газеты «Терджиман» на бурное развитие после революции 1905 года многочисленной периодической печати газет и журналов тюркских народов.

Следующий представитель татарской интеллигенции, просветитель, татарский писатель Фатих Амирхан. Он повлиял на развитие прогрессивного педагогического пространства татарского народа, отстаивал передовые взгляды. По мнению Ф. Амирхана ведущую роль в воспитании нового поколения играет школа, а реорганизация школьного дела на основе прогрессивных взглядов выдвигается на передний план для татарского народа, так как школа должна готовить грамотных, образованных людей, разбирающихся в науках, ремеслах и искусствах, так же должно быть изменено содержание и методика обучения, утверждал он.

Ф. Амирхан пишет: «Обучение должно соответствовать духу времени, связано с жизнью народа». Этим он выделял дидактический принцип – связь обучения с жизнью. Он как и И. Гаспринский призывал к введению татарского языка, как языка школьного обучения, отмечая, что в новометодных школах – мектебе и медресе, была введена только арабская литература, а родная литература не изучалась. В 1908 году Ф. Амирхан выступил с докладом на тему «Уроки литературы в школах», где раскрыл не только образовательное значение родной литературы, но и ее воспитательную роль. Считая творчество народных поэтов поучительными, он пропагандировал произведения татарской литературы. Совместно с педагогом Г. Рафиковым составил учебник «Родная речь» («Ана теле») для 1-3х классов трудовых школ. Первая часть учебника, построена на основе дидактических правил от близкого к далекому, от известного к неизвестному и охватывает произведения Г. Тукая, М. Гафури, Н. Думави, С. Сунчелея и других, призывающие учащихся к учебе и труду. Далее дидактические рассказы занимают особое место в педагогической деятельности Ф. Амирхана, разрабатывая их, он ориентировался на развитие мышления через логические упражнения.

Значительную роль в педагогическом просвещении народа оказал Г. Ибрагимов, он так же как и Ф. Амирхан придерживался принципа народности и связи обучения с жизнью. По его мнению, народное творчество должно войти в учебники, родной язык должен входит во все ступени просвещения. Известность ему принесли его дидактические разработки. Сознательность в обучении. На первый план он выдвигает развитие самостоятельности размышлений учащихся, стимулирование их активности в познании. Учитель должен пробудить интерес у учащихся к поискам, показать пути самостоятельного познания, пути приобретения знаний – в этом заключается сложность и ценность качественного преподавания.

В 1916 году он выпустил книгу «Теория татарской словесности» («Эдэбият каннунары»), где излагает теоретические и практические стороны методики преподавания литературы. Им написано также большое количество учебников по литературе. В 1914 году вышла его «Новая литература» («Яна эдэбият»), где даны образцы лучших произведений Г. Тукая, М. Гафури, Ф. Амирхана, Ш. Камала и др. Книга имела иллюстрации, что было редким явлением в татарской учебной литературе того периода. В этой книге определены задачи преподавания литературы, так же просматривается, что он придерживался глубоко продуманных педагогических принципов, всячески способствующих общекультурному и интеллектуальному развитию учащихся, их воспитанию и подготовке к жизни. По его мнению, в начальной школе следует приучать учащихся к самостоятельному пониманию читаемого.

Выводы. Таким образом, к началу XX в. увеличилось количество светской литературы, практически все крупные татарские книготорговцы выпускали помимо книг специализированные журналы и газеты. Татарские просветители, работавшие вместе с русскими учеными, видели нерешенность проблем культуры своего народа, убеждались в ненужности беспросветной восточной схоластики и вдохновлялись идеями просвещения своего народа. Необходимо отметить, что татарские просветители видели, что учебные заведения бухарского типа не удовлетворяют потребности татар.

Педагогика просветительства сыграла значительную роль в развитии демократической культуры татарского народа, в пробуждении его от векового мрака средневековья и схоластики, в изменении организационных форм и методов обучения. Татарские просветили, выступали за европеизацию школьного дела татар на основе достижений передовой русской культуры, убедительно показывая преимущества прогрессивной русской педагогической мысли. Они способствовали изменению не только содержания, но и форм и методов обучения. Татарские просветители считали русский язык и русскую культуру важнейшими средствами просвещения татарского народа. Те сдвиги, которые произошли в культуре и просвещении татарского народа в XIX – начала XX века, были не только результатом активной деятельности просветителей, но и большей степени результатом движения широких народных масс.

Литература:

1. Абдуллин, Я. Г. Татарская просветительская мысль / Я. Г. Абдуллин. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1976. – 130 с.

2. Байрамов, Э.З. Великий просветитель российских мусульман Исмаил Гаспринскийи. – 2001 – Режим доступа URL:http://www.mtss.ru/?page=bairamov3
3. Гаспринский, И. Русское мусульманство. Мысли, заметки и наблюдения мусульманина. / И. Гаспринский - Симферополь. Типография Спиро. 1881. Переиздание: Гаспринский Исмаил бей. Русское мусульманство. Оксфорд, 1985
4. Марджани, Ш. Мукадима / Ш. Марджани. – Казань, 1883. – 475 с.
5. Мухаметшин, А.Г. История развития педагогической мысли, просвещения и образования татарского народа в XVI –начала XX вв. / А.Г. Мухаметшин – Учебное пособие Набережные Челны: ФГБОУ ВПО «НИСПТР», 2012. - 254
6. Хасанов, М.Х. Муса Бигиев (к 130-летию со дня рождения) /М.Х. Хасанов //Научный Татарстан Теоретический научно-популярный и информационный журнал. - 2005. - №3(4) С. 3-11

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Галиахметова Альбина Тагировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань)

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА И ЭФФЕКТИВНОСТИ ОСНОВНЫХ ФОРМ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Статья посвящена вопросам модернизации педагогического процесса в высшей профессиональной школе. Одним из важных и перспективных средств повышения качества образования в учебных заведениях является интеграция педагогических технологий. Интеграция педагогических технологий обеспечивает решение ключевых задач современного профессионального образования. В данном исследовании представлена гибкая интегральная технология проектно-исследовательского, личностно-ориентированного и компьютерного обучения.

Ключевые слова: повышение качества образования в вузе, повышение качества и эффективности основных форм учебного процесса в ВУЗе, педагогическая технология, интеграция педагогических технологий, интеграция технологий проектно-исследовательского, личностно-ориентированного и компьютерного обучения.

Annotation. The article is devoted to the issues of pedagogical process modernization in the higher vocational school. One of the important and promising means of improving the quality of education in educational institutions is the integration of pedagogical technologies. Integration of pedagogical technologies ensures solution of key tasks of modern vocational education. This study presents a flexible integrated technology for project-research, personal-oriented and computer-based learning.

Keywords: improving the quality of education in higher education, improving the quality and effectiveness of the basic forms of the educational process in the university, pedagogical technology, the integration of pedagogical technologies, the integration of project-research, personal-oriented and computer training technologies.

Введение. Повышение качества образования в ВУЗах требует повышения качества и эффективности основных форм учебного процесса (лекций, практикумов, семинаров и т.д.).

Анализ состояния образования показывает, что эффективность педагогического процесса в значительной части ВУЗов остается недостаточно высокой. Многие преподаватели пользуются традиционными методиками, неадаптированными к существующим условиям. Необходима замена традиционных методик организации форм учебных занятий гибкими интегральными педагогическими технологиями.

Формулировка цели статьи: обоснование процесса интеграции педагогических технологий как важного средства повышения качества образования в вузе; разработка основных теоретических положений о проектировании интегральных педагогических технологий и их апробация.

Изложение основного материала статьи. Эффективность реализуемых педагогических технологий определяется многими факторами. Понятие «педагогическая технология» в педагогической литературе определяется по-разному: «педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих определенный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств…» (Б.Т.Лихачев); «педагогическая технология – описание процесса достижения планируемых результатов обучения» (И.П.Волков) и т. д.

Под педагогической технологией мы понимаем целостную педагогическую систему, ориентированную на эффективное достижение учебных и воспитательных задач и представленную в виде целей, задач, концептуальных основ, принципов, особенностей построения содержания, методов и алгоритма организации педагогического процесса.

Классификация педагогических технологий в упрощенном виде может выглядеть следующим образом:

I. По обеспечению дифференциации и личностной ориентации обучения:

1.1. традиционные технологии - технологии фронтального обучения (не обеспечивающие дифференциации и личностной ориентации обучения);

1.2. технологии дифференцированного обучения;

1.3. технологии личностно-ориентированного обучения.

II. По обеспечению развития, активности, самостоятельности обучаемых:

2.1. традиционные технологии – технологии объяснительно-иллюстративного, репродуктивного обучения;

2.2. технология проблемного изложения;

2.3. частично поисковая (эвристическая)

2.4. исследовательская технология;

2.5. проектно-исследовательская технология;

2.6. технологии развивающего обучения;

III. По обеспечению укрупнения дидактических единиц:

3.1. традиционные технологии – традиционные технологии урока, лекций, семинаров, практикумов (технологии, не обеспечивающие укрупнения дидактических единиц);

3.2. технологии блочно-модульного обучения;

3.3. технологии цельноблочного обучения;

IV. По использованию компьютерных средств:

4.1. традиционные технологии (без использования компьютерных средств);

4.2. технологии с активным использованием компьютерных средств.

На основе комплексного подхода к выбору педагогических технологий в соответствии с данной классификацией очевидно, что на одном и том же учебном занятии или блоке занятий можно использовать различные технологии. Например, на занятии можно использовать одновременно и технологию личностно-ориентированного обучения, и технологию компьютерного обучения, и традиционную технологию. Это возможно в связи с использованием новой технологии - «интегральной», которая основана на целостном единстве основных идей и достоинств составляющих ее технологий» [1].

Рассмотрим следующие достоинства и возможности педагогических технологий: а) обеспечение или необеспечение активности, самостоятельности студентов; б) обеспечение или необеспечение дифференциации, индивидуализации, личностной ориентации обучаемых; в) всемерное использование или неиспользование компьютерных средств.

В связи с этим, в интегральной педагогической технологии максимально должны одновременно реализовываться:

- активность и самостоятельность обучаемых;
- дифференциация, индивидуализация и личностная ориентация обучения;
- активное использование компьютерных средств.

Эффективная интегральная технология - это технология, основанная на максимальной реализации указанных возможностей. Интегральная технология должна включать в себя все лучшее составляющих ее технологий.

Теория и практика реализации технологий интегрального обучения описаны в работах В.В. Гузеева («Интегральная технология обучения») и М.А. Чошанова («Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе»).

Проанализировав проектно-исследовательскую технологию и технологии личностно-ориентированного и компьютерного обучения, мы сочли возможным интегрировать их в новую технологию - технологию проектно-исследовательского, личностно-ориентированного и компьютерного обучения.

Проектно-исследовательская технология – это интеграция проектной и исследовательской технологий, это технология в основе которой - самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов под руководством преподавателя, интегрированная с поисковой, исследовательской деятельностью и направленная на достижение значимых образовательных целей и конкретного «осязаемого» продукта, начиная от проблемы (проблемной ситуации, идеи) до ее решения (реализации) [2].

Алгоритм (основные этапы) проектно-исследовательской технологии:

1) Постановка проблемы и ее анализ;

2) Планирование (проектирование): определение цели, гипотезы, задач проекта, этапов проектной деятельности.

3) Поисково-исследовательская деятельность (поиск литературы, необходимых разделов и параграфов учебника и учебных пособий, необходимой информации в интернете и т.д.; проверка гипотез (гипотезы).

4) Продукт (оформление результатов проектно-исследовательской деятельности в виде «осязаемого» практического продукта и описание достигнутых образовательных целей).

5) Презентация проекта (возможна медиа-презентация) [3].

Основные идеи проектной технологии:

1. Направленность учебно-познавательной деятельности на конечный «осязаемый» практический результат-продукт (например, в форме конференции, книги, реферата, музея, кинофильма, отремонтированного здания образовательного учреждения, фотовыставки, выставки творческих работ обучающихся и т.д.)

2. Самостоятельное выполнение обучаемыми под руководством преподавателя всех этапов проекта (в том числе, самостоятельная учебно-познавательная, исследовательская работа студентов) [5].

Технология личностно-ориентированного обучения - это технология, основанная на принципах индивидуализации обучения и реализации субъектного опыта познавательной деятельности обучаемых.

Технология компьютерного обучения – технология, где важным средством обучения является компьютер, снабженный обучающими программами.

Каждая из данных составляющих педагогических технологий обеспечивает повышение эффективности педагогического процесса на основе реализации определенных достижений педагогики и техники. Интегральная технология включает в себя все лучшее составляющих ее технологий, в том числе, обеспечивает мотивацию обучаемых, самостоятельную поисковую, исследовательскую деятельность студентов, реализует дифференциацию и индивидуализацию обучения, предоставляет возможность определять индивидуальные траектории обучения и развития студентов, обеспечивать рефлексию и комплексный мониторинг качества учебного процесса, его результатов и ресурсов, осуществлять дистанционное обучение.

Связь между педагогическими технологиями обусловлена общими целями, принципами, концептуальными положениями.

Ключевые цели интегральной технологии проектно-исследовательского, личностно-ориентированного и компьютерного обучения:

а) эффективное обучение на основе разработанной программы; б) развитие мышления, индивидуальных познавательных способностей обучаемого; в) формирование умений работать с информацией, развитие метапредметных универсальных учебных действий(УУД) (коммуникативных, регулятивных, познавательных); д) формирование исследовательских умений, умений принимать оптимальные решения; е) формирование у студентов максимума учебной информации (столько, сколько он может усвоить) [4].

Концепты интегральной технологии:

1) Осознание обучаемыми учебной проблемы и ориентация на достижение значимых образовательных

целей и конечного «осязаемого» практического результата - продукта. 2) Самостоятельная поисковая, исследовательская деятельность обучаемых при содействии преподавателя. 3) Высокий темп и управление в обучении (обеспечивает ведение целенаправленного информационного процесса и предоставление каждому обучаемому возможности продвигаться в учении с максимальной скоростью, которая для его познавательных сил оптимальна). 4) Использование компьютеров при изучении дисциплин, связанных с поисковой, исследовательской, диагностико-аналитической деятельностью, развитием определенных черт личности студентов. 5) Экономия учебного времени требует обеспечения резерва времени для индивидуальной и самостоятельной групповой работы студентов. 6) Обеспечение дистанционного обучения.

Принципы интегральной технологии: 1) мотивация (стимулирование) учебно-познавательной деятельности; 2) управляемость учебного процесса (в любое время возможна коррекция преподавателем учебного процесса); 3) оптимальное сочетание форм учебной работы (индивидуальной, групповой и фронтальной); 4) адаптивность учебного процесса (в том числе, режима работы компьютера) к индивидуальным особенностям студентов; 5) диалоговой характер обучения.

Гибкость интегральной технологии можно определить как способность оперативно реагировать и адаптироваться к изменяющимся научно-техническим и социально-экономическим условиям.

Рассмотрим алгоритм основных форм учебного процесса в ВУЗе (лекции, практикума) в условиях интеграции педагогических технологий.

Алгоритм проблемной, личностно-ориентированной лекции:

1. Дифференциация студентов на 3 группы по уровням изучаемых образовательных программ и проектирования индивидуальных образовательных программ (компьютерное тестирование и деление студентов на 3 группы, выбор студентами индивидуальных образовательных программ).
2. Дифференцированная актуализация опорных знаний и субъектного опыта познавательной деятельности студентов.
3. Постановка проблемы и ее дифференцированный анализ студентами.
4. Самостоятельное планирование поисково-исследовательской деятельности студентами под руководством преподавателя (дифференциация, индивидуализация и компьютеризация данного процесса):

4.1. Целеполагание (определение цели учебно-исследовательской деятельности);
4.2. Определение гипотезы исследовательской деятельности;
4.3. Определение задач.

5. Дифференцированная учебно-исследовательская, познавательная деятельность студентов.

5.1. Исследовательская деятельность;
5.2. Самостоятельная работа студентов по учебным пособиям, работа в интернете.

6. Теоретическое обобщение учебного материала.
7. Дифференцированное закрепление учебного материала.

Алгоритм практикума на основе интегральной технологии личностно-проектного и компьютерного обучения:

1. Дифференцированная актуализация опорных знаний и субъектного опыта познавательной деятельности студентов;
2. Выдвижение проблемы и ее дифференцированный анализ;
3. Дифференцированное планирование проекта-практикума по 3-м группам:

а) определение цели проекта-практикума;
б) определение гипотезы проекта;
в) определение задач;
г) определение этапов проектной деятельности (практикума);

4. Дифференцированная поисково-исследовательская деятельность:

а) поиск информации по данной проблеме по учебнику и интернету;
б) исследовательская деятельность – проверка гипотез;

5. Разработка конечного «осязаемого» практического продукта (например, изготовление видеоролика) с учетом принципов индивидуализации и реализации субъектного опыта познавательной деятельности студентов.

6. Презентация продукта (видеоролика).

7. Рефлексия (самоанализ) проведенной практической работы.

На всех этапах проекта-практикума всемерно реализуется технология компьютерного обучения.

Выводы. Модели интегральных педагогических технологий, разработанные нами, были экспериментально проверены и широко апробированы в образовательной деятельности Казанского государственного энергетического университета. Результаты исследования позволили сделать вывод о положительном влиянии данных моделей на учебный процесс в учреждении высшего профессионального образования, его ресурсы и результаты. В ходе эксперимента отмечены следующие изменения: а) повышение качества конечных результатов работы преподателя ВУЗа (количество студентов экспериментальных групп, выдержавших экзамены на «4» и «5», с 35, 2% увеличилось до 47,2 %); б) повышение качества и эффективности образовательного процесса (количество лекций и практических занятий в экспериментальных группах, на которых осуществляется активная познавательная деятельность и индивидуализация обучения, с 20% увеличилась до 88%); в) повышение профессиональной компетентности и уровня творческого саморазвития научно-педагогических работников (НПР) (количество НПР с высоким уровнем творческой самореализации с 24,2% увеличилось до 64,5%).

Литература:

1. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: сб. научных трудов. – Свердловск. инж-пед. ин-т., 1990. С. 24-38.
2. Быков Д.П. Новые технологии в образовании. – М., 2012. С. 41.
3. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: АРКТИ, 2005. - 112 с.
4. Чошанов М.А. Дидактика и инженерия. – М: изд-во «Бином. Лаборатория знаний», 2013, С. 43.
5. Янушкевич Ф. Технологии обучения в системе высшего образования. – М., 2009. С. 54.

УДК 811.111'373.43

кандидат филологических наук Голец Виктория Анатольевна
Пятигорский государственный университет (г. Пятигорск);
старший преподаватель Гапон Людмила Алексеевна
Пятигорский государственный университет (г. Пятигорск)

РОЛЬ И КЛАССИФИКАЦИЯ ВЕБ-РЕСУРСОВ ПРИ КЛИПОВОМ ТИПЕ МЫШЛЕНИЯ ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Аннотация. В статье рассматривается клиповый (фрагментарный) тип мышления изучающих иностранный язык при онлайн обучении, который привел к распространению веб-ресурсов, позволяющих обучающимся получить расширить свои знания. Авторы указывают на положительные и негативные коннотации данного явления, выявляют эффективность использования онлайн инструментов, а также предлагают их классификацию.

Ключевые слова: клиповое (фрагментарное) мышление, веб-языковое обучение, веб-ресурсы, Интернет, онлайн инструменты, классификация, молодежь, иностранный язык.

Annotation. The article deals with the clip (fragmentary) type of thinking of students who learn foreign language online, which led to the web-resources propagation that enable learners to expand their knowledge. The authors point out the positive and negative connotations of this phenomenon, reveal the effectiveness of using online tools and also offer their classification.

Keywords: clip (fragmentary) thinking, web-language learning, web-resources, Internet, online tools, classification, youth, foreign language.

Введение. Сегодня современный мир вступил в новый, информационный период глобальной цивилизации, что, в первую очередь, связано с участием человека в преобразовании общества посредством компьютерных технологий, сети Интернет, виртуализацией реальности.

Информационные технологии охватили все сферы жизни человека, в том числе и сферу образования. В наше время использование интернет технологий, потенциал которых очень высок, дистанционного и онлайн обучения позволяет нам взглянуть на процесс получения образования с другой стороны. С появлением Всемирной сети у людей выработался универсальный формат передачи информации, так называемая последовательность актуальных клипов. Человек стал мыслить обрывочными моделями, образами, конструкциями. Появление клипового (фрагментарного) мышления - это ответ на огромное количество передаваемой и получаемой информации.

Изложение основного материала статьи. Термин «клиповое мышление» зародился еще в психологии в середине 1990-х годов и первоначально означал уникальную возможность человека воспринимать окружающий мир через короткие яркие образы видеоклипов и теленовостей. Само слово «clip» переводится с английского языка как фрагмент текста, отрывок из газеты или видео, вырезка из газеты.

Американский социолог Элвин Тоффлер дает одним из первых определение "клиповой культуре", как новому явлению, которое рассматривается как составляющая общей информационной культуры будущего, основанной на бесконечном мелькании информационных отрезков и комфортных для людей определенного склада ума [2, с.160]. В отечественной науке первым данный термин употребляет Ф. Гиренок, подразумевая под "клиповым мышлением" мышление, которое реагирует на удар [1, с. 123].

Также вопросами клипового мышления занимаются такие ученые, как В. Добровольский, А.Б. Фельдман, Р.М. Грановская, М. Маклюин, Э. Тоффлер, Д. Рашкофф, К.Г. Фрумкин и другие, и приходят к выводу, что фрагментарное мышление - это процесс восприятия потока информации без учета связи между множеством его составляющих.

Так, например, А.Б. Фельдман понимает под клиповым мышлением приобретенный вид мышления, при котором человек оперирует только смыслами фиксированной длины, и он не может работать с семиотическими структурами произвольной сложности [3]. А.Б. Фрумкин определяет его, как способность мгновенно переключаться между всевозможными смысловыми фрагментами, а также неспособность к восприятию однородной и одностильной информации [4].

За все время своего существования определение клипового мышления воспринимается, в основном, как негативное явление. Считается, что чаще всего оно присуще подросткам и молодежи.

Так, мы выделяем следующие отрицательные коннотации:
- неспособность к осмыслению большого потока информации;
- отсутствие концентрации на информации, снижение способности к анализу;
- падение уровня успеваемости;
- легкий способ овладеть информацией;
- снижение способности решать сложные задачи;
- снижение способности к точному изложению своих мыслей;
- ослабевание чувства сопереживания;
- риск подверженности к чужому влиянию.

Однако, как и любое другое явление, клиповое мышление имеет и положительные стороны:
- защищает мозг от информационной перегрузки;
- дает возможность оперативно реагировать и решать поставленные задачи;
- развивает многозадачность.

Также клиповое мышление способствует в значительной мере эффективному усвоению информации, в особенности, при учебном процессе, поскольку молодое поколение обладает фрагментарным мышлением в большей степени.

Образно-эмоциональный, клиповый стиль мышления молодежи, безусловно, противоречит стилю изложения информации в учебнике. Однако, поскольку информация из Интернета отличается своим психологическим фоном, образностью, большей мотивированностью, то молодые люди склоняются к современным информационно-коммуникационным технологиям в процессе своего обучения.

Интеграция Интернета в процесс обучения при клиповом типе мышления позволяет реализовать идею студента находить информацию самостоятельно, общаться с другими обучающимимся, обсуждать вопросы и проблемы с экспертами и так далее. При этом они несут ответственность за процесс приобретения знаний, выполнение заданий, выбор материалов.

Клиповое мышление позволяет запоминать довольно большие объемы информации без восприятия ее содержательной стороны, то есть быстрое запоминание слов, фраз, чисел в определенной последовательности на основе некоторых образов, соответствующих запоминаемой информации. Данные методы удобны при их применении в изучении, например, иностранных языков, где некому образу слова из родного языка может соответствовать иностранное название. Здесь на помощь приходят обучающие программы, сайты, форумы и так далее. Обучение происходит, как правило, в режиме реального времени. Если эта какая-либо программа, то необходимо выполнять задание, находясь в сети. Если говорить о социальных сетях, то обучение происходит фактически через общение с носителями языка.

Практически все справочные языковые материалы возможно найти в сети Интернет: словари, пособия и справочники по фонетике, грамматике, лексике. Необходимо постоянно оценивать эффективность получения новой информации, а также свой уровень владения языком. Это является неотъемлемой частью как для выбора учебных пособий, так и выработки определенного режима занятий.

После установления уровня владения языком стоит определиться уже с использованием ресурсов, которые позволяют реализовывать обмен знаниями, а также предоставляют возможность их многократного использования в различных приложениях. Всегда необходимо иметь на примете один или два интерактивных онлайн сервиса и такое же количество теоретических справочников.

Важно понимать, что любые формы обучения имеют свои положительные и отрицательные стороны, и онлайн - курсы - не исключение.

Так, к положительным мы относим:

- любое место,
- удобное время,
- собственный темп,
- многоообразие выбора,
- доступность материалов,
- мультимедийный формат,
- отсутствие социальных проблем.

Онлайн курсы позволяют реализовывать принципы дифференцированного и индивидуального подхода к обучению и тем самым способствовать развитию личности в процессе собственной деятельности, они ориентированы на развитие исследовательских умений обучающихся, эффективно влияют на повышение уровня успешности овладения иностранным языком.

К отрицательным можем отнести:

- перенасыщенность информацией,
- отсутствие социальной составляющей (недостаток общения),
- отсутствие мотивации,
- плохое качество связи,
- неумение организовывать самостоятельно учебный процесс.

Так, Н. Гарретт говорит, что наличие всевозможных инструментов и ресурсов не дают гарантию того, что студенты будут использовать их в действительности или в той степени, в какой намерены разработчики, и только лишь хорошо структурированные задания и последующая работа могут эффективно способствовать такому использованию [5, с. 719-740]. Также Гарретт дополняет: «Быть знакомым с цифровыми инструментами недостаточно; студентам нужны рекомендации о том, как их использовать специально для получения более высокого уровня владения языком » [5, с. 719-740]. Это означает, что учителя должны быть хорошо осведомленными и умелыми, чтобы руководить учащимися, когда и как использовать этот инструмент для эффективного изучения языка.

Интернет-языковая индустрия может быть определена как обучение языку, проводимое в Интернете с использованием интернет-инструментов и ресурсов [6, с. 107-122]. В интернет-языковой индустрии компьютерно-опосредованная коммуникация и веб-языковое обучение (Web-based language learning (WBLL)) являются двумя основными составляющими, которые привлекают внимание исследователей и практиков. Очевидно, что онлайн-инструменты играют ключевую роль в реализации WBLL.

На сегодняшний день существует большое количество онлайн- инструментов, которые могут быть использованы для обучения иностранному языку (Chapelle & Jamieson, 2008; Garrett, 2009; Godwin-Jones, 2009, 2010; Levy, 2009; Meskill & Anthony, 2010; Warschauer, 2010).

Прежде чем непосредственно классифицировать онлайн ресурсы, на наш взгляд, необходимо выделить основные параметры, их характеризующие. С точки зрения учебного процесса основными параметрами являются:

- тип онлайн ресурса;
- предметная образовательная область;
- рекомендуемая форма образования;
- рекомендуемый уровень образования;
- специфика аудитории.

В силу многообразия таковых инструментов удобно проводить классификацию по конкретному признаку, а именно:

- по типу;
- по функциональному признаку;
- по характеру представляемой информации;
- по организации текста ресурса;
- по целевому назначению;
- по форме изложения;
- по технологии распространения;
- по наличию печатного эквивалента;
- по характеру взаимодействия с пользователем.

По целевому назначению онлайн инструменты могут быть разделены на группы, определяемые по уровню образования:

- общее среднее;
- среднее специальное;
- высшее;
- дополнительное.

Однако, обращаясь к потребностям конкретной группы профессионалов (например, преподавателей языков) и уделяя особое внимание веб-инструментам, которые могут быть использованы для изучения языка и для формального, личного, группового и организационного обучения цели, онлайн-инструменты возможно классифицировать по следующим категориям:

1) системы управления контентом (Blackboard, Sakai, Joomla, Drupal, Moodle, который является самым популярным бесплатным контентом, адаптированным к онлайн курсам во многих университетах.

2) Коммуникационные инструменты (Skype, Voxopop, Gmail, Windows Live Messenger, TokBox, Yahoo! Messenger, Verbot, Jabberwacky, phpBB, MyBB, Tangler). Skype - лучший пример, используемый для голосового общения и видеоконференций.

3) Живой и виртуальный миры (Elluminate, OpenSimulator, Livestream, ActiveWorlds, Ustream, Second Life, WiZiQ, Wimba Classroom). Используются для доставки живых встреч и виртуальных сообществ.

4) Социальные сети и закладки (Facebook, Delicious, Elgg, Diigo, Grouply, Ning, MySpace, SocialGo, Twitter, LinkedIn, Livemocha, Lang-8).

5) Блоги и вики (Blogger, Edublogs, Edmodo, WordPress.com, LiveJournal, Wikispaces, PBWorks, Penzu).

6) Презентационные инструменты (280 Slides, Empresser, Animoto, SlideRocket, Prezi, Zoho Show) предлагают инновационные способы представления материалов, связанных с иностранным языком.

7) Инструменты совместного использования ресурсов (YouTube, Google Docs, Zoho Writer, TitanPad, Dropbox, Box.net, VoiceThread, Flickr, Xtranormal, MyPodcast, Picasa, PodOmatic, Screenr, Glogster, Slideshare, Dipity, PhotoPeach, OurStory, SchoolTube, Jing, TeacherTube, Vimeo, VideoPress, WatchKnow).

8) Ресурсы создания собственных веб-сайтов (Google Sites, KompoZer, Jimdo, Movable Type) предоставляют простые способы их создания.

9) Инструменты создания веб-упражнений (ContentGenerator, ESL Video, SMILE, Hot Potatoes, JClic, Quia, Lingt and Listen and Write) дают возможность преподавателям создавать языковые упражнения.

10) Поисковые системы (Google, Yahoo!, Rambler, Ask.com, Bing) предназначены для поиска информации в Интернете.

11) Словари - языковые справочные инструменты (Dictionary.com, YourDictionary.com, Compleat Lexical Tutor, Merriam-Webster Online, Forvo, Visuwords, Howjsay, OneLook Dictionary Search and VLC Web Concordancer).

12) Утилиты, полезные для изучения языка (CalculateMe, Doodle, CalendarFly, Currency Converter, ClustrMaps, Dvolver Moviemaker, Lesson Writer, Storybird, Google Earth, Cacoo, Mindomo, Mindmeister, Remember the milk, Voki, SurveyMonkey, Time and Date, Wallwisher, W3C Link Checker, TinyURL.com, Wayback Machine and Wordle).

Безусловно, данная классификация может быть дополнена, модифицирована с развитием новых онлайн приложений.

Выводы. Таким образом, веб-обучение иностранному языку дает возможность заниматься в собственном темпе, экономить времени, значительно расширить круг общения, знакомясь через Интернет с другими людьми, изучающим иностранный язык самостоятельно.

Веб-ресурсы, которые являются современными технологиями предоставления информации изучающим иностранный язык с клиповом типом мышления, позволяют обмениваться знаниями и данными, дают возможность их многократного использования в разнообразных приложениях.

Применение широко известных методов обучения вместе с новыми разработками, в том числе и e-learning технологиями, увеличит эффективность процесса обучения и значительно улучшит уровень профессиональной подготовки студентов.

Литература:

1. Гиренок Ф.И. Метафизика пата (косноязычие усталого человека). – М:Лабиринт, 1995. 201 с.

2. Тоффлер Э. Шок будущего: пер. с англ. – М.: АСТ, 2002. С. 557

3. Фельдман А.Б. Клиповое мышление [Электронный ресурс]. – Режимдоступа: http://ruskolan.xpomo.com/tolpa/klip.htm (дата обращения: 24.09.2014).

4. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс]. // Топос: литературно-философский ж-л. 2010. №9. http://www.topos.ru/article/7371 (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус

5. Garrett N. Computer-assisted language learning trends and issues revisited: Integrating innovation. The Modern Language Journal, 93 (Focus Issue), 2009. 719-740 pp.

6. Son J.-B. Internet-based language instruction: Study book. Toowoomba, Australia: Distance Education Centre, University of Southern Queensland, 2004. 107-122 pp.

УДК: 378.22

доктор педагогических наук, профессор Горовая Валерия Ивановна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
старший преподаватель Худовердова Светлана Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ТЕХНОЛОГИЯ НАГЛЯДНО-МОДЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА

*Аннотация***.** В статье рассматривается проблема формирования информационной культуры студентов. В качестве основного средства данного процесса избрана технология наглядно-модельного обучения. Отмечается роль информационной культуры в жизни личности, анализируется категория и её связь с информационными технологиями. Особое внимание уделено сложившимся подходам к исследованию информационной культуры и средствам её формирования. Раскрыта дидактическая функция технологии наглядно-модельного обучения.

Ключевые слова: информационная культура, информационные технологии, наглядно-модельное обучение.

Annotation. In the article the problem of formation of information culture of students. As the primary tool in this process visually technology elected model of learning. The role of the information culture in the life of the individual, examines the categories and its relationship to information technology. Particular attention is paid to the prevailing approaches to the study of the information culture and the means of its formation. Didactic technology function revealed visually model learning.

Keywords: information culture, information technology, visually model training.

Введение. Мировой опыт и отечественная практика свидетельствуют о том, что решение проблем образования начинается с профессиональной подготовки педагогов. Без их качественного роста общество обречено оставаться в прошлом. В этой связи чрезвычайно актуальным становится такое обучение будущих учителей школ и преподавателей вузов, которое основано, с одной стороны, на фундаментальных знаниях в конкретной предметной области, а с другой - на общей культуре, включающей информационную [4, 8, 11].

Формирование информационной культуры как характеристики личности и педагогической деятельности педагога – одна из задач высшего педагогического образования. Необходимость постановки и решения этой задачи, на наш взгляд, обусловлено следующими факторами [14].

Во-первых, современная эпоха характеризуется всеобщей компьютеризацией и информатизацией образования, понимаемой как целенаправленная деятельность по разработке и внедрению информационно-коммуникационных технологий. Современный человек все больше ориентируется на электронные библиотеки, транскультурное обучение, мультимедийный доступ к культурному всемирному наследию, глобальную опись всей информации о проектах, разработках и т.п. Все это определяет необходимость владения педагогом информационной культурой.

Во-вторых, в силу чрезвычайного разнообразия решаемых педагогом профессиональных задач, роль информационной культуры в их достижении существенно увеличивается по необходимости поиска новой информации, моделирования процессов обучения, структурирования содержания учебного материала, анализа преимуществ разных форм, методов и средств обучения, создания разнообразных интеллектуальных продуктов и т.д. По этой причине уже на этапе обучения в вузе будущий педагог должен получить необходимую подготовку и овладеть информационной культурой.

В-третьих, неуклонное возрастание требований к уровню профессионализма педагога, усиливает творческое начало в его деятельности. В этой связи очевидна взаимосвязь между успешностью педагогической деятельности и уровнем общей, педагогической и информационной культуры специалиста. При этом вся система культурологических знаний и умений должна стать ценностно-ориентационной основой профессиональной деятельности педагога.

Изложение основного материала статьи. Информационная культура играет существенную роль в жизни личности. Дело в том, что информация всегда оказывала влияние на формирование личности, ее мировоззрение, стереотипы поведения, степень общественной активности и культурный облик. Возрастающие в последние годы информационные потоки делают процессы восприятия, понимания и оценки информации все более сложными, что делает проблему овладения информационной культурой весьма актуальной. Однако сама по себе она не возникает.

В работах [1; 3; 5] информационная культура личности определяется: как умение целенаправленно работать с информацией и использовать ее; как качественная характеристика личности; как новая социальная технология, направленная на формирование личности, способной жить и успешно функционировать в информационной среде.

Таким образом, категория «информационная культура личности» коррелирует с понятием «информационные технологии», под которыми принято понимать «совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, хранение, обработку, вывод и распространение информации для снижения трудоемкости процессов использования информационных ресурсов, повышения их надежности и оперативности» [13, с. 128].

В последние годы в целях исследования информационной культуры личности используются разные подходы. Среди них доминируют два подхода – *личностный* и *культурологический*. Личностный подход связан с качественными характеристиками субъекта, потребляющего или созидающего информацию. В рамках культурологического подхода информационная культура рассматривается как способ жизнедеятельности личности в информационном обществе, как компонент общечеловеческой культуры.

В некоторых научных источниках [3; 6; 10] артикулируется еще один подход – *информационный.* В его границах информационная культура личности определяется как совокупность знаний, умений и навыков

поиска, отбора, хранения и анализа информации, т.е. всего того, что включается в информационную деятельность, направленную на удовлетворение информационных потребностей.

Как нам представляется, наиболее приемлемой является точка зрения И.С. Казакова [6], который считает, что рассмотрение информационной культуры необходимо осуществлять с позиции интеграции нескольких подходов. В этой связи он выделяет:

1) *информационный* подход – владение информационными технологиями и способность использовать их в образовательном процессе как совокупность устойчивых навыков эффективного их применения и мотивации использования;

2) *технологический* подход – техника работы с информацией как совокупность знаний, умений и навыков, владение технологиями поиска, переработки, осмысления, трансляции учебной и иной информации;

3) *коммуникационный* подход – культура обмена информацией, выражения мыслей в различных формах;

4) *культурологический* подход – социально обусловленный элемент общей культуры, включающий ценности, связанные с взаимодействием человека и информации, культуру мышления, видение мира, информационное мировоззрение, адекватное современной социальной ситуации, ориентацию в информационной среде.

Независимо от того, какой подход используется в осмыслении информационной культуры личности, многие авторы [3, 5, 7 и др.] сходятся во мнении, что она должна *целенаправленно формироваться*. Иными словами, речь идет о специальной организации образовательного процесса, в котором информационная культура личности будет впервые рассматриваться в качестве необходимой части *общеучебной культуры* личности, направленной на освоение *информации* [10].

Заметим, что в педагогическом смысле информация является базовой категорией *теории познания*, в которой она трактуется как среда, содержание обучения, опыт, знания, реальность и др. В большинстве случаев освоение информации осуществляется в дидактическом процессе, т.е. в процессе обучения на основе речевой и мыслительной деятельностей, детерминированных коммуникативными целями.

В высшей школе дидактический процесс, можно сказать, пронизан информационными потоками, реализуемыми на различных уровнях организации обучения (бакалавриат, магистратура, аспирантура) и каналах коммуникаций, где информация может выступать в качестве:

- прямой или косвенной (метакоммуникативной);
- открытой или закрытой;
- адресной или безадресной;
- индивидуально ориентированной или массовой и др.

Дидактический процесс высшей школы в своем пространстве может охватывать также информацию различной модальности.

В контексте рассматриваемой в работе проблемы наибольший интерес представляет та информация, которая обеспечивает формирование у студентов разных компонентов культуры: аудиовизуальной, логической, семиотической, понятийно-терминологической, технологической, коммуникативной, сетевой. В своей совокупности они входят в состав информационной культуры личности как *интегрального образования*. Определенную роль в его становлении может выполнять технология наглядно-модельного обучения, средства которого могут рассматриваться с точки зрения педагогического *управления*. В качестве таковых могут выступать:

1) *вербальные* средства (речь, электронно-звуковые учебники, голосовая электронная почта, видеофильмы и др.);

2) невербальные средства (печатные тексты, обучающие, диагностирующие, корректирующие схемы, ориентировочные карточки и таблицы, эвристические, аналитические, численные, формально-логические, эталонные, графические, функциональные модели, рецептивные и продуцирующие алгоритмы, процедурные памятки, образцы выполнения действий и др.);

3) *комбинированные* средства (мультимедиа системы).

Независимо от вида средства обучения, представляемая с их помощью информация приобретает *управленческо-дидактический* характер, поскольку составляет *содержание* процесса обучения.

В последние годы широкое внедрение в дидактический процесс получили *технические средства обучения* (ТСО): совокупность технических устройств с дидактическим обеспечением. Они применяются в учебном процессе для предъявления и обработки информации, а также с целью его оптимизации [7].

Среди ТСО особое место занимают *персональные компьютеры* последних поколений. Их применение требует от субъекта *компьютерной грамотности*, являющейся элементом информационной культуры. Как отмечает В.П. Беспалько [1] компьютер может иметь самый широкий спектр дидактического применения:

- передачи информации;
- компьютерного программирования;
- самостоятельной работы по освоению новой информации;
- использования различных программных продуктов;
- контроля и обратной связи и др.

Опыт свидетельствует, что любая работа с компьютерной техникой требует напряженных *психических процессов* личности. В когнитивной психологии они рассматриваются как стадии познания, или *стадии переработки информации*, т.е. действия, направленные на ее восприятие и осмысление. На основе этих действий в сознании личности возникают *перцептивные образы,* необходимым моментом возникновения которых является опора на *принцип наглядности*, обусловливающий *чувственное познание*. В наглядно-модельном обучении чувственное познание носит опосредованный характер, т.к. между познающим субъектом и объектом познания всегда находятся не сами объекты, а средства их отображающие, например, *образные модели*.

Совершенно очевидно, что ведущая роль в создании таких моделей принадлежит современным информационным технологиям, определяемых как совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающих сбор, обработку, хранение, вывод и отображение информации с целью снижения трудоемкости процессов использования информационных ресурсов, повышения их надежности и оперативности [5, с. 47].

В формировании информационной культуры личности на основе наглядно-модельного обучения могут использоваться три группы информационных технологий:

- универсальные информационные технологии (текстовые редакторы, графические пакеты, системы управления базами данных, процессоры электронных таблиц, системы моделирования, экспертные системы);

- компьютерные средства телекоммуникаций;

- компьютерные обучающие и контролирующие программы, электронные учебники;

- мультимедийные программные продукты.

Формирование информационной культуры личности на основе технологии наглядно-модельного обучения следует руководствоваться двумя понятиями: «*компьютерное обучение*» и «*электронное обучение*».

Компьютерное обучение – такая дидактическая система, в которой ведущим из ТСО выступает компьютер. Одним из приоритетных направлений развития инновационных образовательных технологий является направление визуализации обучающего материала, в качестве элементов которого могут выступать видеоуроки, видеолекции и т.п. [12].

Электронное обучение – более общий термин, подразумевающий обучение с помощью систем и устройств современной электроники.

Руководствуясь сказанным, считаем возможным реализовать два вида электронного обучения в формировании информационной культуры личности студента на основе наглядно-модельного обучения:

- *рецептивное* – восприятие и усвоение знаний, передаваемых с помощью аудиовизуальных средств (эпидиапроекторы, киноустановки, видеомагнитофоны, телевидение и др.);

- *интерактивное* – обучение в процессе взаимодействия обучающегося и компьютера в диалоговом режиме, а также в системах гибридного человеко-машинного антропоцентрического интеллекта в экспертных обучающих системах и др.

Использование информационных технологий в практике формирования информационной культуры личности обучающегося на основе наглядно-модельного обучения влечет за собой ряд позитивных изменений в организации образовательного процесса: повышение гибкости и мобильности учебного процесса, его динамичного обновления; изменение форм и методов организации учебной деятельности студентов; изменение характера познавательной деятельности студентов; индивидуализацию и стимулирование самостоятельности студентов в учебной деятельности; комплексное изучение фактов, понятий, явлений, процессов, событий.

Выводы. Можно сделать вывод о том, что возможности наглядно-модельного обучения в формировании информационной культуры будущего педагога очевидны, их можно свести к следующим значениям:

- оптимизируется профессиональная подготовка студентов в целом, формируются педагогическая и информационная культура;

- развиваются интеллектуальные свойства личности обучаемого, которые относятся к логическому мышлению: дедуктивное рассуждение, способность к абстрагированию, обобщению, систематизации;

- осваиваются новые виды учебно-исследовательской деятельности за счет внедрения методов моделирования, проектирования и конструирования;

- увеличивается доля творческой и интеллектуальной составляющих учебной деятельности, что формирует умение решать сложные, плохо формализуемые педагогические задачи;

- усиливается индивидуализация обучения за счет адаптации информационно-компьютерных технологий к индивидуальным особенностям обучаемого;

- повышается мотивация студентов на освоение современных информационных технологий и перспектива их применения в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, из выше сказанного следует, что формирование информационной культуры личности обучающегося есть дидактический процесс, который успешно реализуется на основе технологии наглядно-модельного обучения и современных информационных технологий.

Литература:

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М., 2002. – 352 с.

2. Габай Т.В. Педагогическая психология. – М.: Академия, 2005. – 240 с.

3. Гиляревский Р.С. Основы информационной культуры // Профессиональное образование. 2001. №2. С. 16.

4. Горовая В.И. Качество результатов образования в формате компетенций личности / В.И Горовая, Г.И. Шевченко // Преподаватель XXI век. 2017. №1. С. 90-100.

5. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. – М.: Академия, 2007. – 195 с.

6. Казаков И.С. Формирование готовности к саморазвитию информационной культуры у студентов педагогического вуза: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Майкоп, 2006. – 24 с.

7. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования. – М.: Академия, 2007. – 352 с.

8. Конопко Е.А. Из опыта интеграции информационных технологий в естественно-научное образование // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. 2017. № 56-2. С. 123-129.

9. Лернер И.Я. Об учебных умениях и их отражении в учебниках // Проблемы школьного учебника. Вып. 12. М., 1983. С. 228–234.

10. Макарова Н.В. Информатика: учебник / под ред. Н.В. Макаровой. – М.: Финансы и статистика, 2001. – 768 с.

11. Панкратова О.П. Информационные технологии в создании персональной образовательной среды преподавателя вуза // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. 2017. № 56-2. С. 191-198.

12. Таран В.Н., Осыка В.Е., Горщар Р.С. Анализ средств и принципов создания видеоуроков / В.Н. Таран, // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. 2016. Вып. 53. Ч.2. С. 201-207.

13. Федотова Е.Л, Федотов А.А. Информационные технологии в науке и образовании. – М.: ИД Форум, 2010. – 336 с.

14. Худовердова С.А. Формирование информационной культуры будущего педагога в условиях информатизации // Стандарты и мониторинг в образовании. 2013. № 3 (90). С. 61-63.

УДК: 372.881.1

кандидат педагогических наук, доцент Гришина Елена Владимировна
Уральский институт Государственной противопожарной службы Министерства по черезвычайным ситуациям России (г. Екатеринбург), Уральский федеральный университет (г. Екатеринбург), Уральский политехнический институт университета имени первого президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург);
кандидат педагогических наук, доцент Кондюрина Ирина Михайловна
Уральский институт Государственной противопожарной службы Министерства по черезвычайным ситуациям России (г. Екатеринбург), Росийский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург);
начальник кафедры иностранных языков,
майор внутренней службы Шевелева Виктория Владимировна
Уральский институт Государственной противопожарной службы Министерства по черезвычайным ситуациям России (г. Екатеринбург)

КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МЧС РОССИИ

Аннотация. В данной статье предпринята попытка рассмотреть информационные и коммуникационные технологии, играющие важную роль в профессиональной подготовке, деятельности и жизни человека 21 века. Подчеркивается, что в современных условиях широко применяется понятие «инфокоммуникационные технологии», которые включают в себя информационные и телекоммуникационные технологии. Предлагается последовательность изучения теоретического материала, который будет способствовать умению применять знания на практике. В качестве теоретической основы был выбран междисциплинарный подход с учетом различных аспектов развития иноязычной коммуникации и применения инфокоммуникационных технологий. Особое внимание в статье уделяется компетентностному подходу, который является методом моделирования и проектирования результатов образования. Анализируются материалы экспериментальной работы, в результате которой был разработан и реализован спецкурс «Интернет-ресурсы в обучении иностранного языка в вузах МЧС России (специалистов пожарной безопасности). Представлена педагогическая модель ,обеспечивающая взаимодействие участников педагогического процесса и образовательными ресурсами. Делается вывод о том, что применение инфокоммуникационных технологий способствует значительному повышению показателей когнитивного, эмоционального, информационного компонентов иноязычной компетенции.

Ключевые слова: инфокоммуникационные технологии, прикладное программное обеспечение, компетентностный подход, программные продукты, иноязычная компетенция.

Annotation. This article attempts to examine information and communication technologies , which play an important role in training activities and human life in the 21st century. This article emphasizes that in modern conditions it is widely used the concept of «infocommunication technologies,» which include information and telecommunication technologies. Proposed sequence of study of theoretical material, which will contribute the ability to apply knowledge application in practice. As theoretical framework was chosen interdisciplinary approach taking into account various aspects of foreign language communication and use of information and communication technologies. Special attention is paid to competence-based approach, which is the method of simulation and design of educational outcomes. The authors analyze the experimental work, as a result of which was designed and implemented a special course "Internet resources in teaching foreign languages at the Universities of EMERCOM of Russia (specialists of fire safety). The authors present a pedagogical model that enables interaction of participants of educational process and educational resources. It is concluded that the use of information and communication technology contributes to a significant increase in indicators of cognitive, emotional, and informational components of foreign language competence.

Keywords: information and communication technologies, application software, software products, competence – based approach, foreign language competence.

Введение. Информационные технологии играют все более важную роль в профессиональной подготовке, деятельности и жизни человека 21 века. С учетом этого, все большее внимание уделяется вопросам информатизации образования, которая выступает в качестве одного из важнейших стратегических путей развития цивилизации. Качество подготовки специалистов в вузах во многом определяется их умениями работать с учебной, научной, специальной литературой на иностранном языке, использовать инфокоммуникационные технологии в целях развития общекультурных и профессиональных компетенций. Соответственно одной из ключевых компетенций выпускников современных образовательных учреждений является иноязычная компетенция, рассматриваемая как интегративное личностное качество, определяющее готовность и способность личности к иноязычному общению, обучению и взаимодействию на иностранном языке.

В настоящее время в связи с существенным ростом объема и сложности задач обеспечения безопасности личности, общества, государства, основной целью вузов МЧС России является подготовка высококомпетентных профессионалов, специалистов, сотрудников МЧС, готовых к решению задач по защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций и обеспечению пожарной безопасности. В современных условиях все более широкое применение получает понятие «инфокоммуникация», которое, по сути, объединяет характерные для 21 века информатизацию и связь, базирующиеся на современных достижениях науки и техники. То есть, инфокоммуникация – это современная информационно-телекоммуникационная инфраструктура, и понятие «инфокоммуникационные технологии» объединяет две составляющие: информационные и телекоммуникационные технологии. В целом, эти составляющие характеризуются следующим образом: к информационным технологиям относят все то, что связано с прикладным программным обеспечением, а к телекоммуникационным – средства, создающие инфраструктуру, или, другими словами, системно-техническую базу для той или иной прикладной

функциональности. К ним относятся и глобальная телекоммуникационная сеть (транспортная среда, абонентский доступ), а так же и сетевое оборудование (локальные сети, маршрутизаторы, сервера) [1, 2]. В целом, ресурсы инфокоммуникационных технологий, используемых в современном вузовском образовании, классифицируют по следующим основаниям: по развиваемым видам деятельности; по курсам и учебным дисциплинам, на которых задействованы средства инфокоммуникационных технологий;по формируемым и развиваемым компетенциям и личностным качествам; по используемым средствам инфокоммуникационных технологий (мультимедийные, гипермедийные, локальные, сетевые);по функциям технологии обучения (монотехнология, проникающая технология, основная технология и т.п.);по степени взаимной удаленности участников образовательного процесса (дистанционное обучение, очное обучение) [3].

Изложение основного материала статьи. Как показал анализ теории и практики подготовки обучающихся в вузах МЧС России, актуальность разработки и применения инфокоммуникационных технологий как условия совершенствования образовательного процесса, профессиональной подготовки и деятельности сотрудников МЧС России связана с активным поиском новых средств и способов реализации ведущих принципов обучения (проблемность, наглядность, индивидуализация и дифференциация).

Развитие образования привело к пониманию необходимости перехода к подготовке в вузе на основе компетентностного подхода, который подчеркивает роль опыта и умений практически применять знания, что определяет его перспективность в проектировании и реализации личностного содержания профессионального образования [4, 5, 6, 7].

Реализация федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования на основе формирования компетенций предполагает участие работодателей, призванных помочь академическому сообществу в формировании социального заказа на выпускника, обладающего определенным составом компетенций, в том числе иноязычных. Не излагая многообразие определений и классификаций относительно компетентностного подхода [4, 5, 6, 8], приведем следующие утверждения:

- компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы [9];
- компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально – экономическую реальность [5];
- компетентностный подход – это обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций [10];
- компетентностный подход является методом моделирования и проектирования результатов образования [11].

Проведенный анализ исследований [11,12]позволил сделать вывод, что иноязычная компетенция (ИЯ) сотрудника МЧС России может быть представлена на трех уровнях. Компетенции, составляющие ИК, могут быть объединены в три группы: лингвистические, коммуникативные и прагматические.

К первой группе – лингвистической – можно отнести основные компетенции, определяющие владение сотрудником МЧС устной и письменной иноязычной речью. Вторая группа – коммуникативная – представлена коммуникативной компетенцией, которая является способностью адекватно использовать языковые и речевые средства применительно к задачам общения, а также основывается на умениях строить речевое поведение с учетом профессиональных ситуаций общения и умении осуществлять коммуникационную иноязычную деятельность в сфере безопасности в ЧС. Также сюда относится межкультурная компетенция, предполагающая владение будущим сотрудником МЧС определенной совокупностью знаний о культуре обучаемого, через которые опосредуется культурное взаимодействие в наукоемкой технической области безопасности в ЧС, пожарной безопасности, а также умение преодолевать межкультурные расхождения в процессе иноязычного общения [12].

Третья группа – прагматическая – представлена информационно – технологической и самообразовательной компетенциями. Информационно – технологическая компетенция основывается на умении применять инфокоммуникационные технологии, осуществлять поиск, извлекать нужную иноязычную профессионально значимую информацию из различных источников, оценивать и передавать содержание этой информации адекватно поставленной цели. Развитие самообразовательной компетенции сотрудника МЧС частично обусловлено небольшим объемом времени, отводимого на изучение иностранного языка в вузах МЧС России.

Применение инфокоммуникационных технологий повышает результативность развития иноязычной компетенции обучающихся в вузах МЧС России при реализации следующих педагогических условий: 1) определение целей, задач и порядка применения инфокоммуникационных технологий; 2) обоснованный выбор программных продуктов и средств инфокоммуникации, методик их применения; 3) разделение сфер участия преподавателей и обучающихся; 4) оценка и развитие готовности субъектов к применению инфокоммуникационных технологий.

Реализация выделенных педагогических условий осуществлялась посредством обоснования, организации и проведения в Уральском институте ГПС МЧС России учебных занятий по экспериментальной программе развития иноязычной компетенции на основе применения современных инфокоммуникационных технологий обучения. В качестве теоретической основы был выбран междисциплинарный подход с учетом социальных, психологических, социолингвистических, технологических и собственно педагогических аспектов развития иноязычной коммуникации и применения инфокоммуникационных технологий.

В ходе экспериментальной работы были выделены по две экспериментальные и контрольные группы. В состав первых двух групп входили курсанты УРИ ГПС МЧС России. Другие две группы состояли из обучающихся по программе дополнительного профессионального образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Указанные группы имели примерно равное количество участников и исходный уровень подготовки. Суть эксперимента заключалась в реализации в экспериментальной группе выделенных педагогических условий применения инфокоммуникационных технологий для развития иноязычной компетентности обучающихся. Для оценки результативности экспериментальных воздействий осуществлялось проведение исходной и итоговой диагностики. В процессе обучения в экспериментальных группах было дополнительно включено применение совокупности инфокоммуникационных технологий, был разработан и реализован спецкурс «Интернет – ресурсы в обучении иностранному языку в вузах МЧС России (специалистов пожарной безопасности)».

В контексте реализации выдвинутых условий в экспериментальных группах были использованы следующие инфокоммуникационные технологии и средства развития иноязычной

компетентности:электронные учебно –методические комплексы по дисциплинам; системы электронного обучения;справочник интернет –ресурсов по пожарной безопасности на английском языке и методическая разработка по их применению;иноязычные ресурсы и поисковые системы сети Интернет; интернет-тестирование, компьютерная диагностика; электронная почта, вэбквесты, чаты, телеконференции; мультимедиа-презентации, электронные учебники, интерактивные книги;электронные лексикографические источники, компьютерные словари и справочники (сетевые и локальные версии).

Данные технологии и средства применялись в процессе организации и осуществления как индивидуальной (выполнение учебных заданий на основе поиска информации, решение тестов и т.д.), так и коллективной учебной работы (создание интернет - страниц, баз данных, подготовка интернет газеты и написание писем).

Основной задачей стала разработка программы и этапов экспериментальной работы. Первый этап (диагностический) предполагал обоснование актуальности проблемы использования инфокоммуникационных технологий в развитии иноязычной компетенции обучающихся в вузах МЧС с помощью констатирующего наблюдения и систематизации фактического материала. На втором этапе (прогностическом) были разработаны педагогические условия применения инфокоммуникационных технологий, направленные на развитие иноязычной компетенции, определены критерии анализа полученных результатов, прогнозирование ожидаемых изменений. Третий этап (организационный) состоял в изучении ресурсов Интернет, разработке и апробации методических материалов спецкурса «Интернет ресурсы английского языка для обучающихся в вузах МЧС (для специалистов пожарной безопасности), организации работы со справочником сайтов. Во время четвертого этапа происходило преподавание спецкурса, осуществлялся мониторинг экспериментальной педагогической деятельности и текущее измерение уровня иноязычной компетенции обучающихся в вузах МЧС. На пятом этапе обрабатывались данные, полученные в ходе анкетирования, тестирования, наблюдения, интервьюирования. Шестой этап (внедренческий) характеризовался обсуждением эффективности спецкурса, повышением мотивации изучения иностранного языка, проведением методических семинаров преподавателей в вузах МЧС России.

Одним из ключевых методов исследования явилось создание модели, которая обеспечивает взаимодействие участников педагогического процесса (обучающихся в вузах МЧС и преподавателей) между собой и образовательными ресурсами. Педагогическая модель, направленная на развитие иноязычной компетенции обучающихся в вузах МЧС включает целевой, содержательный, технологический, оценочно – результативный блоки. Были сформулированы требования, заложенные в основу модели развития иноязычной компетенции:

1) Обучение иноязычной коммуникации должно наряду с базовыми лингвистическими знаниями обеспечивать вхождение обучающихся в информатизированную профессионально – ориентированную практическую деятельность сотрудников МЧС России;

2) Использование Интернет ресурсов должно быть направлено на развитие общей осведомленности о мире, формирование умений взаимодействия с разными культурами, установление причинно – следственных связей социокультурных явлений и общей социализации личности;

3) Развитие навыков общения в виртуальном пространстве.

В ходе экспериментального обучения заметно улучшились показатели когнитивного, эмоционального, информационного компонентов иноязычной компетенции. Мотивационный компонент изначально был сформирован, что объясняется социально-значимыми личностными качествами обучающихся в вузах МЧС. Курсанты экспериментальных групп заметно повысили учебные успехи (средний балл вырос на 0,4 в среднем по группе), тогда как в контрольных группах мы наблюдали незначительную динамику роста успеваемости (0,1 и 0,2 балла).

Выводы. Основными преимуществами применения инфокоммуникационных технологий для развития иноязычной компетенции являются: организация учебно-познавательной деятельности путем моделирования; имитация типичных ситуаций иноязычной коммуникации с помощью средств мультимедиа; автоматизированный контроль результатов развития иноязычной компетенции, возможность осуществления обратной связи; объединение в программах визуальной и звуковой форм представления материала.

Литература:

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании. К освоению компетентностного подхода // Высшее образование в России. 2004. 11. С. 3-13.

2. Давыдов В.П. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста // Инновации в образовании. 2002. №2. С. 62-83.

3. Джерелиевская М.А.Установки коммуникативного поведения: диагностика и прогноз в конкретных условиях. М.: Смысл, 2000. 191 с.

4. Зарубин В.Г. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий // Российский государственный педагогический ун-т им. А.И. Герцена. Санкт Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.

5. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Симанюк Э.Э.Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. // Москва:Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2005.

6. Кулик А.Н. Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития // Материалы междунар. Интернет-конф. / Под общ.ред. А.П. Кулика. М.:Логос, 2003.

7. Макаров А.В. Компетентностный подход в проектировании моделей социально-гуманитарной подготовки выпускников вузов // Социально-гуманитарные знания. 2004. №6. С. 46-62.

8. Мегалова И.А. Новейшие информационные и коммуникативные технологии формирования иноязычной компетенции в российских и зарубежных вузах (сравнительный анализ): дис.канд.пед. наук. Саратов, 2000. 180 с.

9. Миронова Д.А. Инфокоммуникационные технологии в развитии иноязычной компетенции обучающихся в вузах // Вестник ТОГИРРО. 2013. № 3 (27). С. 127-128.

10. Миронова Д.А. Педагогические аспекты использования информационных технологий в образовательном процессе военных вузов // Информац.технологии в образовательном процессе вузов внутренних войск МВД России: Материалы межвузовской научно-практич. конференции. Санкт-Петербург, 25.10.2013 СПб:Сиб ВИВ МВД России, 2013. С. 89-92

11. Татур Ю.Г. Проектирование образовательного процесса в вузе // Компетентностный подход // Модульная структура // Рейтинговая оценка: Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007.
12. Халяпина Л.П. Интернет-коммуникация и обучение иностранным языкам: монография // Л.П.Халяпина. - Кемерово: Изд-во «Кузбассвузиздат», 2005. 210 с.

Педагогика

УДК 378.147.146

доктор технических наук, профессор Гузанов Борис Николаевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург);
кандидат педагогических наук, доцент Федулова Ксения Анатольевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)

ОПТИМИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ТЕХНОЛОГИЙ ОБЛАЧНЫХ СЕРВИСОВ

Аннотация. В последние годы в системе университетского образования довольно четко прослеживается тенденция роста доли самостоятельной работы студентов и смещение акцента с получения знаний на развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени, выработку умений рациональной организации учебного труда. При планировании подобной деятельности в соответствии с новым поколением учебных планов подготовки бакалавров и магистров особое место занимает вопрос мониторинга учебных достижений студентов при реализации самостоятельной работы, что особенно важно при организации и прохождении различных видов производственных практик. Совершенствование педагогического процесса путем использования облачных технологий и сервисов позволяет внедрить новые технологические подходы, которые становятся не только решением обозначенных проблем, но и источником саморазвития, проектирования и преобразования собственных действий современных студентов.

Ключевые слова: облачные технологии, самостоятельная работа, активное обучение, мониторинг, качество подготовки, бакалавр профессионального обучения.

Annotation. In recent years the system of university education quite clearly shows a tendency to increase the proportion of independent work of students and the shift in emphasis from gaining knowledge to the development of analytical skills, control skills and planning of study time, the development of skills in the rational organization of academic work. When planning such activities in accordance with a new generation of curricula for the preparation of bachelors and masters, a special place is occupied by the issue of monitoring the students' learning achievements in the implementation of independent work, which is especially important when organizing and passing various types of production practices. Improving the pedagogical process through the use of cloud technologies and services allows the introduction of new technological approaches that become not only a solution to the identified problems, but also a source of self-development, design and transformation of the actions of modern students.

Keywords: cloud technologies, independent work, active training, monitoring, quality of preparation, bachelor of vocational training.

Введение. Важнейшими направлениями совершенствования учебного процесса в высшей школе являются индивидуализация обучения и развитие творческих способностей будущих специалистов. Этому способствуют внедрение активных форм и методов обучения, тесная интеграция учебно-воспитательного процесса и научно-производственной сферы, а также поиск новых эффективных форм организации самостоятельной работы студентов (СРС). Другими словами, для достижения требуемого качества профессиональной подготовки будущих специалистов в условиях многоуровневой системы обучения необходимо решить две главные проблемы: обеспечить возможность получения студентами фундаментальных профессиональных знаний и оптимизировать организацию их самостоятельной работы с учетом приоритетности собственных интересов в самоопределении и самореализации [4].

Анализ многочисленных подходов к сущности самостоятельной работы в научно-педагогической литературе позволил определить ее дидактическое содержание, уточнить вид и формы организации познавательной деятельности, оценить мотивы и личную заинтересованность студентов в самообразовании при формировании профессионально значимых качеств [1, 3, 7, 8, 10]. Можно сказать, что правильно спроектированная система СРС позволяет создать необходимые предпосылки для непрерывного образования, дает возможность обучаемым развить и повысить свои компетенции на опережение, быть социально и профессионально мобильной личностью.

Изложение основного материала статьи. Самостоятельная работа, практикуемая в вузе, предполагает поэтапное освоение нового материала, его закрепление, применение, повторение и т.д. Эффективность СРС зависит от содержания и характера приобретаемых знаний, логики учебного процесса, взаимосвязи усвоенных и предполагаемых умений в данном виде работы, результатов ее выполнения с целью приобретения устойчивых навыков и т.д. Такое понимание сущности самостоятельной работы позволяет учитывать внешнюю и внутреннюю стороны этого понятия и с этих позиций определить, что СРС в системе учебного процесса в высшей школе необходимо рассматривать как средство обучения и как форму учебно-научного познания. В результате, мы определяем самостоятельную работу как целенаправленную, инициативную, относительно свободную деятельность студента, которая осуществляется на основе опосредованного взаимодействия с преподавателем. Самостоятельная работа немыслима без воспитания таких черт личности, как активность, целеустремленность, организованность, которые в перспективе должны перерасти в самоорганизацию, самообразование и саморазвитие. Самостоятельная деятельность вырабатывает у студентов психологическую установку на систематическое пополнение своих знаний и является необходимым условием самоорганизации собственной учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности [3].

Наиболее важной составной частью СРС считается производственная практика, в ходе которой обучающимися познаются механизмы решения конкретных задач производства, особенности будущей практической деятельности, что составляет одно из главных требований к подготовке специалистов высшей квалификации. В процессе прохождения производственной практики происходит систематизация, закрепление и углубление теоретических знаний, полученных по дисциплинам профилизации, а также формируется производственный опыт, необходимый для успешной профессиональной адаптации и социализации студентов в будущем [5, 9, 14].

Данный вид самостоятельной работы осуществляется, как правило, вне стен образовательного учреждения, что создает определенные организационные трудности и требует создания научно обоснованной методики организации эффективного управления подобной самообразовательной деятельностью студентов. Так, например, в работе [7] отмечается, что при организации самообразования студентов следует учитывать множество факторов, влияющих на ее эффективность, а при моделировании управления самообразованием необходимо различать две стороны обучения, в частности, содержательную и процессуальную, которые реально могут быть реализованы в педагогической деятельности.

Вопросы, связанные с содержательным наполнением практики освещены в положении о производственной практике, рабочей программе практики и другой нормативной документации. Однако при моделировании процессуальной стороны самообразования студентов в рамках практики следует иметь в виду, что самообразование студента представляет собой не автономную деятельность индивида по собственному разумению, а сознательное и систематическое, управляемое преподавателем овладение знаниями и умениями, которое становится доминантным. В результате, в управлении самообразованием участвуют все заинтересованные стороны, включая педагога и самого студента.

Чаще всего педагог руководит самообразованием по определенной программе, соответствующей требованиям комбинированного типа управления, а именно управлением по предполагаемым возмущениям и по принципам обратной связи. Однако удаленность студента от преподавателя в процессе прохождения производственной практики создает определенные сложности организации обратной связи и затрудняет своевременную коррекцию деятельности студента в соответствии с заданием. Как следствие, необходимая цикличность самообразовательной деятельности студентов и управляющей деятельности преподавателей оказывается незавершенной, что неблагоприятно сказывается на реализации педагогических целей практики.

В высшей школе в соответствии с задачами и логикой организации и проведения производственной практики методически целесообразно в определенной последовательности придерживаться следующих типовых циклов работы преподавателя и студентов, ориентирующих последних на развитие способностей к самоорганизации и самообразованию. На первом этапе функция преподавателя реализуется как установочная и направлена на передачу информации, которой должно быть достаточно для начала самостоятельной работы студентов на производственном месте в ходе практики (введение в содержание практики, постановка цели, задач, описание практической полезности, сущности и взаимосвязи основных этапов практики, рекомендаций по работе с учебно-методическими пособиями, дополнительными справочными материалами и проч.).

В дальнейшем преподаватель выполняет вторую функцию по осуществлению консультативно-корректировочных действий, необходимых для успешной реализации практических производственных заданий в самостоятельной работе студентов, однако здесь не регламентируется сам процесс, форма, место и своевременность проведения таких консультаций.

Третья функция преподавателя в ходе проведения производственной практики является контрольно-оценочной, которая предполагает установление приобретенных студентами знаний и умений, организацию проведения собеседования по выявлению основных затруднений, демонстрацию преподавателем «правильных» действий, коммуникаций, эталонных способов работы в позиции эксперта или контролера на конкретном производстве [1]. Реализация третье функции, как правило, осуществляется через посещение преподавателем конкретной организации или предприятия, а также анализ отчетной документации, предъявляемой студентом, однако никак не учитывает интенсивность, активность и своевременность выполнения заданий студентом.

И здесь следует понимать, что именно мониторинг самообразования, понимаемый как процесс систематического и непрерывного сбора информации о сформированности основных характеристик самообразовательной деятельности с целью корректировки учебного процесса для их улучшения, является тем необходимым средством, позволяющим оценить уровень сформированности профессиональных компетенций и развития как профессионально важных, так и социально-значимых качеств будущего специалиста. Важнейшими свойствами эффективного мониторинга самообразовательной деятельности студентов являются его объективность, системность, комплексность, непрерывность и технологичность. Все указанные признаки рассматриваются в целом, комплексно и требуют не только изменения корректирующих действий педагога, но и совершенствование ресурсов руководства самообразованием и через них содержания самого самообразования.

По нашему мнению, изменения должны коснуться режима взаимодействия преподавателя и студента-практиканта и перейти из оффлайн-режима в интерактивный режим субъект-субъектного взаимодействия. Подобный подход позволит студентам своевременно обращаться за вопросами и уточнениями к преподавателю, самостоятельно контролировать свой уровень знаний и умений, а преподавателю даст возможность корректировать процесс обучения, контролировать ход прохождения практики, отслеживать саму работу студентов вплоть до сдачи и защиты отчета. Кроме того, систематическая фиксация результатов самостоятельной работы с использованием интерактивного обучения позволяет и студенту, и преподавателю проводить мониторинг формирования и развития соответствующих компетенций.

Организовать такое интерактивное обучение возможно с использованием современных информационных технологий, которые позволяют рационально управлять учебно-познавательной деятельностью студентов в ходе учебного процесса; построить открытую систему образования, обеспечивающую каждому индивиду собственную траекторию обучения; использовать специфические свойства компьютера, позволяющие реализовывать учебный процесс территориально-независимо и обратиться к принципиально новым познавательным средствам [2, 10, 12].

Использование чисто дистанционных технологий, таких как Moodle, Sakai, edX, BlackBoard и др., по мнению ряда исследователей, имеют некоторые ограничения, связанные с набором предоставляемых инструментов и сервисов, с доступом к образовательным ресурсам, с неудобством интерфейса и

невозможностью его самостоятельной настройки, отсутствием возможности совместного доступа к документам, что весьма неудобно при реализации групповой проектной деятельности [11].

В настоящее время оказались доступными для образовательных учреждений облачные платформы с большим набором готовых сервисов и приложений, что стало толчком к смещению технологических акцентов в сторону их использования в современной образовательной практике. Одним из вариантов отслеживания деятельности студентов при прохождении производственной практики может быть использование облачной платформы, которая станет оптимальным способом организации и обеспечения информационной поддержки практики.

A Suite of Free Productivity Tools for Classroom Collaboration является набором облачных сервисов компании Google, предоставляемый образовательным организациям в рамках программы G Suite for Education и имеет ряд существенных преимуществ, связанных с предоставлением качественной электронной почты с условием наличия собственного домена; наличием комплекса приложений и сервисов, доступных в том числе для мобильных устройств, что повышает уровень доступности ресурсов. Кроме того, в арсенале преподавателя и студентов появляется дополнительное дисковое пространство для хранения почты, методических и иных видов материалов, в том числе для создания портфолио студентов, для ведения балльно-рейтинговой системы оценки учебных достижений студентов. Использование Google Disk предоставляет возможность совместного доступа к документам и папкам, что особенно актуально для организации коллективной работы или выполнения совместного проекта студентами, а обеспечение высокого уровня безопасности и защищенности данных, реализованного на базе двухфакторной аутентификации, а также постоянное использование SSL-подключения гарантирует неприкосновенность и сохранность учебной документации. Развитая система сетевого консультирования как преподавателей, так и студентов при возникновении затруднений и вопросов помогает в решении проблем корректного использования среды и ее ресурсов [13].

В данном случае управляемой дидактической системой выступает схема самоуправляемой самостоятельной работы студентов на практике, представленная на рисунке 1, где все педагогическое взаимодействие осуществляется через облачные сервисы и технологии.

Рисунок 1. Схема самоуправляемой самостоятельной работы студентов в период прохождения практики

Эта схема адекватно отображает процесс самоуправляемой СРС в период прохождения практики, а именно, в период нахождения на предприятии или в сторонней образовательной организации, когда студент находится на удаленном расстоянии от вуза и преподавателя и в силу своей занятости на производстве в течении отведенного времени не имеет возможности интерактивного общения с преподавателями вуза. В этой ситуации вся его учебная деятельность самоорганизуется исходя из поставленных перед ним цели и задач практики, ее содержания и требований к уровню его освоения. Состав целеполагания по практике он получает во время установочной лекции, а также может найти в методических указаниях и рекомендациях по соответствующему виду практики, предусмотренной учебным планом на семестр [8].

Как видно из схемы, управляющие действия преподавателя, такие как планирование, организация, мотивация, контроль и коррекция осуществляются через облачные сервисы Google for Education. Для ведения производственной практики преподавателем создается Курс, размещенный на облачной платформе GSuite for Education, который включает задания, которые необходимо выполнить студенту в период практики, здесь же четко обозначены сроки выполнения этих заданий и баллы, которые студент сможет за них получить. Для каждого Задания предусмотрены возможность оставить Комментарий, задать Вопрос, кроме того имеется как групповой, так и индивидуальный чат, что необходимо для реализации функций контроля, консультирования и коррекции содержания практики и соответствующих ей заданий. Декомпозиция управленческих действий преподавателя-руководителя производственной практики через использование облачных сервисов Google for Education представлена на рисунке 2.

Рисунок 2. Декомпозиция управленческих действий преподавателя-руководителя практики с учетом использования облачных сервисов

Разработка и формулировка задания на практику проводится на основании нормативных документов, в частности, Федерального Государственного образовательного стандарта, учебного плана подготовки бакалавра, рабочей программы практики. Все эти документы доступны для студентов на Google Диске Курса, где располагаются также все необходимые дополнительные материалы: электронные учебники и учебно-методических пособия, видео-материалы, полезные ссылки на сайты, форму, блоги и чаты. Следует отметить, что все учебные и вспомогательные материалы разделены по темам и прикрепляются к конкретным заданиям через инструменты Задание, Вопрос, Объявление, что облегчает их использование и обращение к ним студентов.

Важным звеном при управлении практикой является обратная связь, которая осуществляется через элемент Контроль и Коррекция. Облачный сервис Google Forms позволяет провести быструю диагностику полученных знаний и выявить пробелы или проблемы, возникающие в ходе прохождения практики, а наличие встроенного видеочата Hangouts упрощает процесс консультирования студентов. Кроме того, инструмент Keep позволяет и студентам, и преподавателю оставлять в Курсе важные для себя заметки, которые также необходимы для проведения одномоментного педагогического контроля результатов самоуправляемой СРС, осуществляемого преподавателем-руководителем практики. Наличие такой функции как совместный доступ к документам является необходимым элементом реализации мониторинга процесса прохождения практики, поэтому работа с общим документом, например, таким как дневник практики позволит отследить действия студента и при необходимости скорректировать их в нужном направлении. Для студента обозначенный Курс станет стимулом для активизации учебно-познавательной деятельности, для успешного прохождения практики; позволит приобрести коммуникативные навыки и навыки групповой работы и группового взаимодействия через работу с общими документами, с одногруппниками, позволит развить навыки культуры сетевого общения и использования авторских Интернет-ресурсов, освоить основы информационной безопасности при работе в глобальной сети; сетевой курс даст возможность получения онлайн и офлайн консультации, а также использование подобной сетевой обучающей технологии особенно важно для студентов профессионально-педагогического вуза, которые смогут применять ее в своей будущей профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, использование облачных сервисов для организации и проведения практик позволит увеличить уровень конкурентноспособности современного выпускника, а также позволит ему решать профессиональные задачи в условиях информатизации образования, науки и производства, а также наличия угроз информационной безопасности. На наш взгляд, именно применение облачных сервисов и мобильных технологий в образовательном процессе станет важным механизмом информационного обмена и позволит реализовать синергетические эффекты в совместной работе студентов по разработке электронных ресурсов и составлении собственного портфолио, даст возможность использовать преимущества сети Интернет в повышении эффективности организации учебной работы, оптимизации затрат, повышении качества программных продуктов и развитию виртуальной академической мобильности.

Литература:

1. Антонова Н.А., Смирнова М.А., Спирина Е.А. Проблемы организации производственной практики студентов в условиях кредитной технологии обучения. // Вестник Бурятского госуниверситета. №5. 2010. С. 196-202.
2. Горбунова Л.И., Субботина Е.А. Использование информационных технологий в процессе обучения. [Электрон. ресурс] URL: https://moluch.ru/archive/51/6685/ (дата обращения: 13.03.2018).
3. Гузанов Б.Н., Морозова Н.В. Организация самостоятельной работы студентов вуза в условиях реализации многоуровневой модели обучения: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2014. 158 с.

4. Гузанов Б.Н., Пустовалова Е.И., Выгузова Е.В. Самостоятельная работа студентов как основа формирования компетенций в условиях многоуровневой подготовки. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. №3. 2016. С. 216-222.
5. Ефанов А.В. Профессиональная практика студентов: теория, организация, эффективность: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. 162 с.
6. Ивлева Т.Н. Интерактивные методы обучения в организации самостоятельной работы студентов. // Вестник КемГУКИ. №21. 2012. С. 145-150.
7. Медведев И.Ф. Дидактические аспекты моделирования самообразования студентов в техническом вузе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. №2. 2012. С. 49-58.
8. Овчинникова Л.П. Модель самоуправляемой самостоятельной работы студентов // Фундаментальные исследования. 2013. № 6-5. С. 1253-1256.
9. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Высшая школа, 2001. 640 с.
10. Пинчук А.Н. Проблема образовательных практик обучающихся вузов как потребителей образовательных услуг // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. №3 (204) 2017. С. 143-151
11. Стариченко Б.Е., Сардак Л.В., Стариченко Е.Б. Система управления обучением на основе облачной платформы Google for Education. // Педагогическое образование в России. №6. 2017. С. 130-139.
12. Федулова К.А. К вопросу разработки электронных обучающих ресурсов для подготовки к компьютерному моделированию / Новые информационные технологии в образовании материалы: материалы VIII Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 16 – 20 марта 2015 г. / ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун.-т». Екатеринбург, 2015. С. 169-171.
13. Федулова К.А., Глущенко П.С. Некоторые аспекты организации системы дистанционного обучения в Российской Федерации. / Акмеология профессионального образования: материалы 14-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 14 – 15 марта 2018 г. / ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун.-т». Екатеринбург, 2018. С. 161-164
14. Чистякова Г.Н., Жакатаева Б.Е. Организация и проведение производственной практики. Караганда, 2007. 54 с.

Педагогика

УДК: 378 (07)
кандидат педагогических наук,
доцент Гусева Людмила Владимировна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации
Осокина Нина Константиновна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ ПРЕЦЕДЕНТНОСТИ И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. Рассматривается вопрос влияния лингвистической категории прецедентоности на формирование межкультурной компетенции. Представлены разные подходы к пониманию термина «прецедентный феномен». Дана характеристика способов существования прецедентных текстов и их источников. Выделены основные группы прецедентных феноменов: автопрецедентные; социумно-прецедентные; национально-прецедентные; универсально-прецедентные. Определена взаимозависимость лингвистической категории прецедентоности и формирования межкультурной компетенции, которая происходит не только на вербальном, но и невербальном и паравербальном уровнях.
Ключевые слова: лингвистическая категория прецедентности, прецедентные феномены, межкультурная компетенция.
Annotation. The article is devoted to the problem of the influence of the linguistic category of precedence on the formation of cross-cultural competence. There are different approaches to the understanding the term "precedent phenomenon". The article describes the ways of precedent texts existence and identifies different groups of precedent phenomena as well as their sources. The main groups of precedent phenomena are: auto-precedent; socio-precedent; national-precedent; universal- precedent. The interdependence of the linguistic category of precedence and the formation of cross-cultural competence are determined, which occur not only on the verbal but also nonverbal and paraverbal levels.
Keywords: linguistic category of precedence, precedent phenomena, cross-cultural competence.

Введение. Актуальность обращения к лингвистической категории прецедентности характеризуется небольшой степенью изученности данного понятия, а так же сложностью восприятия в иноязычной речи. Феномен прецедентности многократно становился объектом интереса таких ученых как Ю. Н. Караулов, В. Г. Костомаров, Г. Г. Слышкин, Д. Б. Гудков, В. В. Красных, И.В. Захаренко, Н.Д. Бурвикова, Д.В. Багаева и др.). В научных исследованиях можно встретить различную терминологию: «прецедентный текст», «прецедентный феномен» (Ю. Н. Караулов, Г. Г. Слышкин, В.В. Красных, И.В. Захаренко, Д. Б. Гудков, Д.В. Багаева), «логоэпистема», (В. Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова). Данные термины имеют нечто общее – обращение к культурной памяти народа. Они отражают содержательную сторону высказываний, влияют на их смысл, что приводит к его недопониманию представителями инокультуры. Целенаправленное, системное, изучение прецедентных феноменов предоставит возможность иноязычным обучающимся овладеть общим знанием, нужным для успешного общения на иностранном языке.

Изложение основного материала статьи. Структурированная совокупность фоновых знаний, которыми владеют все представители конкретного лингвокультурного сообщества, определяется как

когнитивная база, элементами ядра которойhttps://mininuniver.antiplagiat.ru/report/full/4?c=0 считаются прецедентные феномены. Вслед за Ю.Н. Карауловым [10], В.В. Красных [13], Д.Б. Гудковым [4] и Е.А. Нахимовой [17], под прецедентным феноменом мы понимаем единицу дискурса, постоянно возобновляемую в речи, понятную всем представителям лингвокультурного сообщества, имеющую всеобщий, коннотативный инвариант восприятия, понятный без лишних пояснений и расшифровок.

В данной статье рассмотрим подробнее такой прецедентный феномен, как прецедентный текст.

Мы считаем определение прецедентности, предложенное Ю. Н. Карауловым ключевым, где прецедентные тексты это: 1) тексты значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении; 2) тексты обладающие сверхличностным характером, т. е. широко известные и среди окружения данной личности, включая ее предшественников и современников; 3) тексты, обращение, к которым неоднократно возобновляется в дискурсе данной языковой личности [10].

Прецедентность как лингвистическое явление, предопределенное различными факторами (историческими, национальными, социальными и др.), может быть презентована на следующих уровнях: национальном, социумном, индивидуальном – и в различных средах функционирования языка. Каждый прецедентный текст обладает своей уникальной системой ассоциаций, которая отображается в сознании человека. Благодаря такому включению в ассоциативные связи с другими языковыми концептами происходит актуализацию прецедентных текстов во всевозможных типах дискурса. Такие ассоциативные связи – аспекты прецедентности (например, личность автора, сюжет, характерные черты авторской стилистики, наиболее поражающие факты, объем текста, принадлежность к исторической эпохе, и т. д.). В структуре концепта прецедентности выделяются как внутритекстовые (например, название, имена персонажей, отдельные отрывки) так и внетекстовые (например, время и ситуация создания) аспекты прецедентности. Таким образом, прецедентные тексты хранятся в виде инварианта восприятия в когнитивной базе. Мы полагаем, что они выступают фондом национально-культурной и исторической памяти этноса, входят в коллективные фоновые знания лингвокультурного сообщества, а значит, являются важнейшим элементом общекультурной грамотности языковой личности. Употребление прецедентных текстов – это не только коммуникация, но и прагматичная направленность, выявляющая глубинные свойства языковой личности, предопределенные ситуационными интенциями.

Выделяют три способа существования прецедентных текстов в дискурсе национальной языковой личности:

- натуральный способ (текст достигает читателя или слушателя как прямой объект восприятия, понимания, переживания, рефлексии);
- вторичный, (допускает или переход первичного текста в другой вид искусства, или вторичные рассуждения в отношении первичного текста);
- семиотический, (обращение к оригинальному тексту подается намеком, благодаря чему, в процесс коммуникации включается либо текст целиком, либо его некая часть [10].

Следует отметить, что наисложнейший для понимания – семиотический способ, когда на определенный текст культуры, знакомый большинству носителей языка, указывают непрямые отсылки, намеки, аллюзии [10]. Однако, благодаря частой актуализации подобных намеков и аллюзий в сознании носителей языка, текст маркируется как прецедентный. Под знаками этих текстов Ю.Н. Караулов понимает «оформленное указание на прецедентный текст, который актуализирует у адресата соответствующий текст и связанные с ним коннотации» [10]. Д. В. Багаева, Д. Б. Гудков, И.В. Захаренко, В. В. Красных сопоставляют знак с его содержанием, которое отражается культурной информацией, т.к. «прецедентные феномены – это единицы, отображающие категории культуры» [12]. Исследователь Г. Г. Слышкин полагает, что употребление текстов, маркирующих прецедентность, должно отвечать следующим условиям: 1) осмысленность адресантом факта отсылки к конкретному тексту; 2) ознакомление адресата с изначальным текстом и его умение распознавать отсылку к такому тексту; 3) присутствие у адресанта прагматичной пресуппозиции знания адресатом данного текста [21].

Содержание резервов памяти коммуникантов вербализируется в прецедентном тексте, который содержится в коллективной памяти народа в виде фразеологических единиц, крылатых выражений и высказываний, а также в персональной памяти некоторых носителей языка.

Обычно в основе источников прецедентных феноменов лежат понятийные сферы такие как наука, литература, кино, театр, музыка, политика, спорт, субкультура [3], [5], [14], [20], [22]. В качестве таких сфер могут выступать классическая культура и субкультуры [7], авторские тексты и фольклор [9] , а так же тексты СМИ и др. Прецедентными феноменами признаются цитаты из художественных и публицистических текстов, а также пословицы [13]. Спорным является принадлежность фразеологизмов к прецедентным феноменам. Так, В.В. Красных не включает их в число прецедентных феноменов, так как их источник невозможно определить [14]. Однако не секрет, что представления, воспроизведенные в пословицах, также имеют прототипический характер, но более древний по сравнению с крылатыми выражениями. Так же, большинство цитат приобретает пословичный характер со течением времени. Согласно А.Е. Супруну, «есть достаточно оснований думать, что некоторые пословицы и поговорки возникли тоже из текстовых реминисценций, но затем предшествующие тексты были забыты» [22]. Все это позволяет некоторым ученым [3], [15], [16], [19] причислять пословицы, поговорки и фразеологизмы к прецедентным феноменам. Фразеологизмы, как и другие прецедентные единицы, являясь воспроизводимыми, имеющими явный или неявный источник могут являться прецедентными феноменами. Коммуниканты, могут выступать индивидуумами (носители индивидуальных признаков, знаний, представлений), членами социальной группы (семейной, профессиональной, конфессиональной, политической), представителями какого-либо национально-культурного сообщества [4]. Следовательно, прецедентные феномены можно разбить на следующие группы:

- автопрецедентные (феномены окружающего мира);
- социумно-прецедентные (феномены, известные всем представителям социума);
- национально-прецедентные (феномены, известные всем представителям национально-лингвокультурного сообщества);
- универсально-прецедентные (феномены, входящие в «универсальное» когнитивное пространство [11].

Таким образом, прецедентным может быть текст любого размера. Часота обращений, к какому бы то ни было тексту в процессе создания новых текстов указывает на его ценность, а значит, и на его прецедентность.

Исходя из вышесказанного, под прецедентностью мы понимаем такие свойства феноменов, как общеизвестность, их когнитивная значимость для той или иной языковой личности или социума, постоянную возобновляемость в речи и реинтерпретируемость в других (невербальных) знаковых системах [17].

Под прецедентными феноменами мы понимаем лексические единицы, содержащие специфичный код, отражающий исторические и культурные особенности той или иной страны, зачастую понятный только носителям языка, поскольку они являются обладателями определенных этнических знаний.

В эпоху глобализации прецедентные явления все чаще привлекают внимание лингвистов как неотъемлемые составляющие, необходимые для эффективного диалога культур в процессе межкультурной коммуникации. Необходимость изучения прецедентных феноменов заключается в их ключевой роли как ориентиров для понимания сложного культурно-ориентированного контекста аутентичного текста и авторского послания к читателю. Согласно Э. Сепир, все культурные факты могут быть представлены средствами языка, а содержание языка тесно связано с культурой. Прецедентные феномены переплетаются с коллективным фоновым знанием лингвокультурных сообществ и составляют неотъемлемый элемент культурной компетентности их членов. В когнитивном коллективном пространстве прецедентными феноменами считаются "инварианты восприятия", являющиеся "структурированными минимизированными этническими образами". Важнейшие прецедентные явления составляют центральную часть когнитивного пространства, а наименее значимые - периферию. Прецедентные феномены естественным образом попадают в сферу переводоведения, так как их восприятие может сильно отличаются от культуры к культуре. Таким образом, адекватное восприятие и понимание исходного текста невозможно без декодирования аллюзий воплощенных автором в прецедентных феноменах.

Восприятие и осмысление культуры и культурных особенностей разных народов не происходят сами собой, необходимо сделать процесс осмысления и исследования разных культур целенаправленным и сознательно развивать навыки межкультурной коммуникации (МКК) [8].

Термин «межкультурная коммуникация» появился в 1954 г. Он принадлежит ученым Э. Холлу и Д. Трагеру. Впервые он появился в их книге «Culture as Communication. A Model and Analysis». Они определили межкультурную коммуникацию как особую область человеческих отношений, к которой должен стремиться человек, если он хочет как можно лучше адаптироваться к окружающему миру [23]. По Е.М. Верещагину и В.Г. Костомарову межкультурная коммуникация – это адекватное понимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам[1]. Межкультурная коммуникация происходит не только на вербальном, но и невербальном и паравербальном уровнях. Каждый из уровней обладает определённой национальной, этнической или социальной окраской. Процессы аккультурации и социализации отражаются в речи каждого индивида. Каждая социокультурная общность генерирует свои прецедентные единицы. Общение с представителями иной культуры не зависимо от места взаимодействия: в своей стране или в другой - стрессовая ситуация, в которой участник коммуникации ведет себя так, словно он находится в своей среде[8]. Справится с такой стрессовой ситуацией помогает так называемый «культурный интеллект». В иностранной литературе «культурный интеллект» (cultural intelligence – CQ) – способность человека эффективно адаптироваться к новому культурному контексту [24]. Он подразумевает как знание иноязычной культуры, так и понимание национально-культурных особенностей, что дает возможность более четко определять и предсказывать ситуации межкультурной коммуникации.

Формирование и развитие навыков и умений межкультурной коммуникации является одной из основных задач изучения иностранных языков, как в средней, так и высшей школе согласно ФГОС. В недавнем прошлом подбор учебных материалов представлял определенные трудности. Обновление материалов происходило не так часто, что отражалось на качестве подготовки обучающихся по иностранному языку. Современные средства и технологии позволяют создавать ситуации межкультурного общения на занятиях близкие к реальным. Доступ к сети интернет, современным аудио и видео материалам даёт возможность преподавателям распознавать, изучать и объяснять феномены возникающие в иноязычной культуре. Тем самым процесс обучения становится более эффективным. Современная литература и периодика, ее изучение в качестве индивидуального или домашнего чтения является ещё одним источником обогащающим фоновые и лингвострановедческие знания обучающихся. Ситуации, возникающие во время международных обменов, могут продемонстрировать на сколько точно и адекватно обучающиеся могут интерпретировать единицы, содержащие прецедентный текст, то есть на сколько они готовы к межкультурному общению.

Выводы. Распознавание предецентных феноменов играет ключевую роль в формировании МКК, так как они представляют собой особую лингвистическую категорию, отражающую когнитивная значимость для определенного этноса, которая характеризуется постоянной возобновляемостью прецедентов в речи носителями языкового сообщества.

Литература:

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М: Русский язык, 1990.
2. Ворожцова О. А.. Лингвистическое исследование прецедентных феноменов в дискурсе российских и американских федеральных выборов (2003-2004 гг.): автореф. дис. … канд. филол. наук / О. А. Ворожцова. – Екатеринбург, 2007. – 22 с.
3. Ворожцова О. А. Прецедентное высказывание как тип прецедентных феноменов / О. А. Ворожцова // Актуальные проблемы лингвистики: Уральские лингвистические чтения - 2006: материалы ежегодной научной конференции, Екатеринбург, 1-2 февраля 2006 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – С. 38-39.
4. Гудков Д. Б. Прецедентное имя в когнитивной базе современного русского языка / Д. Б. Гудков // Язык, сознание, коммуникация. – М.: МАКС Пресс, 1998. – Вып. 4: Филология. – С. 82-92.
5. Гунько Ю. А. Особенности функционирования прецедентных высказываний в разговорной речи носителей русского языка: автореф. дис. … канд. филол. наук / Ю. А. Гунько. – СПб., 2002. – 20 с.
6. Гусева, Л.В. Принципы создания ситуаций межкультурного общения для формирования межкультурной компетенции студентов по направлению «Туризм» / Л.В.Гусева // Высшее образование сегодня. – 2015. - №1. – С. 60-63.

7. Долевец С. Н. Об иерархии прецедентных феноменов в сознании языковой личности / с. Н. Долевец // Известия УрГПУ. Лингвистика. – Екатеринбург, 2005. – №16. – С. 145-149.
8. Емельянова Н.А., Воронина Е.А. Из опыта интегративного обучения навыкам межкультурной коммуникации в контексте подготовку современного специалиста [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. №. 4. URL: http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/282/283
9. Земская Е. А. Цитация и способы ее трансформации в заголовках современных газет / Е. А. Земская // Поэтика. Стилистика. Язык и культура. Памяти Т. Г. Винокур. – М.: Наука, 1996. – С. 157-168.
10. Караулов Ю. Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности / Ю. Н. Караулов // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. – М.: Наука, 1986. – С. 105-125.
11. Красных В. В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и коммуникации / В. В. Красных, Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, Д. В. Багаева // Вестник МГУ. – 1997. – №3. – С. 62-75.
12. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Гнозис, 2003. – 375 с.
13. Красных В. В. Этнолингвистика и лингвокультурология / В. В. Красных. – М.: ИТДК «Гнозис», 2002. – 284 с.
14. Кушнерук С. Л. Сопоставительное исследование прецедентных имен в российской и американской рекламе: автореф. дис. … канд. филол. наук / с. Л. Кушнерук. – Челябинск, 2006. – 22 с.
15. Лаенко Л. В. Пословица есть прецедентное высказывание? / Л. В. Лаенко // Феномен прецедентности и преемственность культур / под общ. ред.: Л. И. Гришаевой, М. К Поповой, В. Т. Титова. – Воронеж: Воронежский государственный уни- верситет, 2004. – С. 127-134.
16. Милосердова Е. В. Языковая личность в свете прецедентных высказываний / Е. В. Милосердова // Феномен прецедентности и преемственность культур / под общ. ред.: Л. И. Гришаевой, М. К Поповой, В. Т. Титова. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. – С. 140-148.
17. Нахимова Е. А. Прецедентные имена в массовой коммуникации / Е. А. Нахимова: монография. – Екатеринбург: УрГПУ, 2007. – 207 с.
18. Осокина Н.К., Конышева Ю.Р. Компенсаторные стратегии в понимании прецедентных фактов в текстах на слух // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 57. – Ч. 11. С. – 376
19. Плехов А. Н. Психологические условия развития вторичной языковой личности преподавателя-лингвиста: дисс. канд. психол. наук / А. Н. Плехов. – Нижний Новгород, 2007. – 210 с.
20. Слышкин Г. Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: автореф. дис. … д-ра филол. наук / Г. Г. Слышкин. – Волгоград, 2004. – 40 с.
21. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М., 2000. – 128 с.
22. Супрун А. Е. Текстовые реминисценции как языковое явление / А. Е. Супрун // Вопросы языкознания. – 1995. – №6. – С. 17-29.
23. Trager G.& Hall E. Culture as Communication: A Model and Analysis // Explorations: Studies in Culture and Communication. 1954. 3. P. 137-149.
24. Thomas D.C., Stahl G., Ravlin E.C., Poelmans S., Pekerti A., Maznevski M., Lazarova M.B., Elron E., Ekelund B.Z., Cerdin J.L., Brislin R., Aycan Z., & Au K. Cultural intelligence: Domain and assessment // International Journal of Cross-Cultural Management. 2008. 8. P. 123-143.

Педагогика

УДК 371.7

кандидат биологических наук, доцент Данилов Александр Викторович
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
преподаватель Огуречников Денис Георгиевич
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
преподаватель Махмутов Ильдар Салаватович
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа)

ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ У ЮНОШЕЙ 15-16 ЛЕТ

Аннотация. Установлено, что в старшем школьном возрасте происходят основные морфофункциональные изменения и физические изменения. В данный период проходит первая стадия полового созревания, которая также имеет огромное влияние на морфофункциональные показатели как юношей, так и девушек данного возраста. Основным способом измерения морфологических изменений является антропометрия. Измерение массы тела, длины тела, и других продольных и поперечных размеров тела позволяют оценить степень развития школьников разного возраста.

Для определения морфологических изменений детей старшего школьного возраста исследовались основные параметры: рост, масса тела, объем грудной клетки на вдохе и на выдохе, экскурсия грудной клетки, объем талии.

Был разработан комплекс упражнений анаэробной направленности, для повышения морфофункциональных показателей детей старшего школьного возраста.

В процессе исследования было выявлено, что для повышения морфофункциональных показателей детей старшего школьного возраста целесообразно применять в учебном процессе разработанные комплексы упражнений анаэробной направленности.

Ключевые слова: юноши, морфологические показатели, физическое развитие.

Annotation. It is established that in the senior school age there are the main morphofunctional changes and physical changes. In this period is the first stage of puberty, which also has a huge influence on morpho-functional indicators of boys and girls of this age. The main way to measure morphological changes is anthropometry.

Measurement of body weight, body length, and other longitudinal and transverse dimensions of the body allow to estimate the degree of development of schoolchildren of different ages.

To determine the morphological changes of older school-age children, the main parameters were studied: height, body weight, chest volume during inhalation and exhalation, chest excursion, waist volume.

Was developed a set of exercises anaerobic focus, to enhance morphological and functional performance of children of secondary school age.

In the course of research it was revealed that for increase of morphofunctional indicators of children of the senior school age it is expedient to apply the developed complexes of exercises of anaerobic orientation in educational process.

Keywords: Boys, morphological indicators, physical development.

Введение. Подростковый возраст характеризуется активным ростом и развитием ребенка. В этот период наблюдаются интенсивные морфофункциональные перестройки в ответ на комплекс часто меняющихся условий, среди которых большое значение имеют особенности учебной деятельности и школьной среды [3]. То, насколько организм ребенка адекватно на них реагирует, определяет качество его последующей жизни [1]. В ответ на учебную деятельность в организме ребенка запускаются адаптационные механизмы как способ поддержания гомеостаза, которые ведут к изменениям в деятельности различных функциональных систем организма. Обычно эти изменения являются функциональными и не приводят к патологическим процессам.

Любое отклонение в течение физического развития указывает на дисгармоничность, которая может вести к донозологическим состояниям. Необходимость определения адаптационных возможностей особенно актуальна для школьников, так как они подвергаются постоянным учебным нагрузкам на протяжении многих лет. Это становится особенно актуальным в настоящее время, когда необходимость в получении качественного образования требует от детей напряжения внутренних ресурсов и сил для интенсивной учебной деятельности [2].

Цель исследования: определить эффективность разработанного комплекса упражнений, направленного на повышение морфофункциональных показателей детей старшего школьного возраста.

Организация и методы исследования. В исследовании принимали участие 20 мальчиков 15-16 лет, из которых было сформировано две группы: первая группа (n=10) – контрольная (КГ) и вторая (n=10) – экспериментальная (ЭГ).

Контрольные тестирования. Длина тела (см), масса тела (кг), объём грудной клетки на вдохе (см), объём грудной клетки на выдохе (см), экскурсия грудной клетки (см) - разница между объемом грудной клетки на вдохе и на выдохе, обьем талии (см). В ЭГ применялся комплекс упражнений анаэробной гимнастики состоит из поз тела (асан) в сочетании со специальной техникой дыхания и концентрации.

Изложение основного материала исследования. Согласно данным А.А. Баранова, школьники старшего возраста проходят два периода: подростковый период, который длится в течение 3 лет, у девочек начинается в 12–15 лет, а у мальчиков — в 13-16 лет. Подростковым периодом принято считать промежуток от начала полового созревания до момента, когда организм способен к репродуктивной функции, такой период также называют переходным — пубертатным. Юношеский возраст соответствует у девушек периоду 16–20 лет, у мальчиков — с 17 лет до 21 года [1].

Формирование основных морфофункциональных структур организма подростков совпадает с периодом обучения в школе, и от того, как будут учитываться адаптационные возможности организма, зависит его становление и физическое развитие [5]. Приспособление к постоянно возрастающему набору требований, выдвигаемых к ученикам средней и старшей школы, протекает в критические для них периоды жизни, во время которых происходит становление физиологической зрелости организма. При этом наиболее чувствительной является сердечно-сосудистая система (ССС). Интенсификация учебного процесса наряду с использованием различных современных педагогических инноваций и нововведений, высокий объем учебных и внеучебных нагрузок, недостаток времени для усвоения полученной информации приводят к увеличению стрессогенного воздействия и развитию напряжения регуляторных механизмов с уменьшением адаптационных резервов. В долгосрочной перспективе, по их мнению, указанные изменения могут вызвать срыв адаптации организма и определяться как донозологическое состояние, которое характеризуется более высоким напряжением регуляторных систем. Это, в свою очередь, ведет к повышенному расходу функциональных резервов организма, благодаря которым уровень здоровья удерживается в рамках нормы [4]. Процесс непрерывного приспособления организма к условиям окружающей среды, по мнению некоторых авторов [1, 4], является результатом его адаптационных возможностей. При этом чем выше адаптационные возможности организма, тем лучше проходят приспособительные реакции, которые способствуют предотвращению заболеваний. Во время учебных нагрузок в школе адаптационный процесс протекает на всех уровнях организации организма ребенка. По мнению В.В. Суворова [4] 5-6-часовые занятия неизбежно приводят к сдвигам функционального состояния центральной нервной системы (ЦНС), а также функционального состояния.

Под термином «*физическое развитие*» подразумевают динамический процесс изменений размеров тела, его пропорций, телосложения, мышечной силы и работоспособности.

Для обобщенной оценки физического развития ребенка достаточно наблюдения за изменениями четырех основных антропометрических показателей: массы, длины тела, окружности головы и окружности грудной клетки.

Под физическим развитием человека понимают совокупность функциональных и морфологических показателей, характеризующих состояние организма. За основу морфологических изменений (антропометрии) обычно берут три признака: длина тела, обхват груди и масса тела, которые в совокупности называют тотальными размерами тела. Тотальные размеры отражают общий уровень морфологического развития организма, что позволяет суммарно охарактеризовать физическое развитие человека.

Ученые установили существенные различия в скорости физического развития детей и подростков разного пола и возраста, разных этнических и территориальных групп. Для каждой из групп были разработаны стандарты физического развития, которые представляют собой цифровые таблицы — шкалы физического развития.

Для оценки динамики морфологических изменений в ходе проведения педагогического эксперимента нами применялись антропометрические методы исследования (масса тела, длина тела, измерение объемов). Измерение тотальных размеров тела проводилось по общепринятой антропометрической методике.

В таблице 1 представлены результаты физического развития детей старшего школьного возраста контрольной и экспериментальной групп. Показатели антропометрических исследований показали, что у обследуемых школьники морфологические показатели соответствовали возрастным нормам.

Таблица 1

Показатели физического развития детей старшего школьного возраста экспериментальной и контрольной групп в начале педагогического эксперимента (M±m)

Показатели	**ЭГ**	**КГ**	**p**
Рост (см)	177±1,53	175±1,76	>0,05
Масса тела (кг)	63±1,48	63,2±1,64	>0,05
объём грудной клетки на вдохе (см)	88,8±0,87	89±1,01	>0,05
объём грудной клетки на выдохе (см)	81,4±0,72	81,6±0,69	>0,05
Экскурсия грудной клетки (см)	7,4±0,46	7,4±0,67	>0,05
Обьем талии (см)	80,6±0,76	80±0,68	>0,05

Примечание:
ЭГ – экспериментальная группа;
КГ – контрольная группа;
p - достоверность различий между группами;
M - среднее арифметическое значение признака;
m – ошибка среднего арифметического значения.

Из полученных результатов видно, что достоверно значимых различий в показателях не выявлено, что доказывает однородность выборки, данное обстоятельство позволяет нам проведение сравнительного педагогического эксперимента.

Представленные результаты в таблице 2 показывают, что после использования в учебном процессе разработанного комплекса упражнений в экспериментальной группе в исследуемых показателях выявлены достоверно значимые различия.

Таблица 2

Показатели физического развития детей старшего школьного возраста экспериментальной и контрольной групп на после проведения педагогического эксперимента (M±m)

Показатели	**ЭГ**	**КГ**	**p**
Рост (см)	178,2±1,42	176,3±1,21	<0,05
Масса тела (кг)	65,4±2,45	64,2±1,47	>0,05
объём грудной клетки на вдохе (см)	96,6±1,23	94,6±1,23	<0,05
объём грудной клетки на выдохе (см)	89,0±1,24	87,8±1,34	<0,05
Экскурсия грудной клетки	7,6±0,31	6,8±0,78	<0,05
Обьем талии (см)	84,6±0,79	84,2±0,95	>0,05

Примечание:
ЭГ – экспериментальная группа;
КГ – контрольная группа;
p - достоверность различий между группами;
M - среднее арифметическое значение признака;
m – ошибка среднего арифметического значения.

Внутригрупповой анализ полученных данных в контрольной группе показал, что статистически достоверных изменений в исследуемых показателях не обнаружено.

В то время как в экспериментальной группе выявлены внутригрупповые статистически значимые изменения в исследуемых показателях так рост в начале эксперимента составил - 177±1,53 см, по окончании эксперимента - 178,2±1,42 см ($p<0,05$).

Результаты измерения массы тела в начале эксперимента составили - 63±1,48 кг, и после внедрения в учебный процесс старших школьников разработанного комплекса упражнений - 65,4±2,45 кг ($p<0,05$).

Измерения объема грудной клетки при вдохе в начале эксперимента показали следующие результаты - 88,8±0,87 см и 96,6±1,23 см ($p<0,05$) в конце педагогического эксперимента.

Также статистически достоверные изменения установлены при измерении объема грудной клетки при выдохе, так в начале эксперимента этот показать был - 81,4±0,72 см и в конце эксперимента - 89,0±1,24 см ($p<0,05$).

Экскурсия грудной клетки в начале эксперимента у школьников ЭГ составила 7,4±0,46 см и в конце эксперимента - 7,6±0,31 см при $p<0,05$.

Статистически значимые изменения наблюдаются и в показателях «объем талии», так в начале эксперимента данный показатель составил - 80,6±0,76 см, в конце эксперимента - 84,6±0,79 см ($p<0,05$).

Полученные результаты показали, что под воздействием предложенного комплекса упражнений анаэробной направленности произошли достоверно значимые изменений практически всех морфологических показателей.

Межгрупповой анализ полученных данных показал, что рост в экспериментальной группе составил 178,2±1,42, в контрольной - 176,3±1,21 (p<0,05).

Масса тела изменений не претерпела, межгрупповых различий не обнаружено: в ЭГ - 65,4±2,45, КГ- 64,2±1,47 (p>0,05).

Результаты измерения объема грудной клетки на вдохе имели межгрупповые статистически значимые различия в ЭГ - 96,6±1,23 см и в КГ - 94,6±1,23 см при достоверности p<0,05. Объем грудной клетки на выдохе также имел межгрупповые различия так в экспериментальной группе данный показатель был - 89,0±1,24 см и в контрольной группе - 87,8±1,34 см (p<0,05).

Экскурсия грудной клетки так же имела межгрупповые различия. В конце эксперимента в экспериментальной группе данный показ ель составил – 7,6±0,31 см, в контрольной - 6,8±0,78 см (p<0,05).

Результаты измерения объема талии не выявили статистически значимых различий. В ЭГ данный показатель был - 84,6±0,79 см и в КГ - 84,2±0,95 (p>0,05).

Таким образом, экспериментальным путем установлено, что в группе детей старшего школьного возраста, где применялся разработанный комплекс произошло достоверно значимое изменение морфологических показателей. Полученные доказывают эффективность применения разработанного комплекса упражнений анаэробной направленности с целью повышения уровня физического развития.

Выводы. По результатам межгруппового анализа было выявлено, что разработанные комплексы упражнений является эффективными при формировании морфологических параметров детей старшего школьного возраста. Статистически значимые различия произошли в показателях: рост, объём грудной клетки на вдохе и на выдохе, экскурсия грудной клетки, полученные данные свидетельствуют об эффективности разработанного комплекс упражнений.

Литература:

1. Данилова Н.Н. Психофизиология. - М.: Аспект Пресс, 1998. - 373 с.
2. Дубровинская А.Н. Нейрофизиологические механизмы внимания. - Л.: Наука, 1985. - 144 с.
3. Корсаков А.В. Комплексная эколого-гигиеническая оценка изменений состава среды как фактора риска для здоровья населения: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. Брянск, 2012. 47 с.
4. Халфина Р.Р., Шаяхметова Э.Ш., Данилов А.В. Физиологические особенности двигательной активности (учебное пособие) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 3-2. С. 170.

Педагогика

УДК 371.7

кандидат биологических наук, доцент Данилов Евгений Викторович
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
преподаватель Огуречников Денис Георгиевич
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
преподаватель Ягудин Денис Радикович
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа)

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ЮНОШЕЙ

Аннотация. Обеспечение оптимального уровня физических качеств, необходимых подросткам является одной из главных задач, которые необходимо решать в процессе физического воспитания. Развитие физических качеств подчиняется общим биологическим возрастным закономерностям, которые зависят от половой принадлежности, генетических факторов и состояния здоровья, а также от развития основных двигательных способностей. Приоритетной задачей физического воспитания является обеспечение процесса овладения необходимым объемом физической подготовленности, который направлен на формирование здоровья и здорового образа жизни. Ежедневные умственные нагрузки, повышение уровня гиподинамии, снижение функциональных возможностей приводит к тому, что только каждый седьмой ребенок имеет оптимальный уровень двигательной активности.

В процессе нашего исследования было выявлено, что для повышения уровня физической подготовленности детей старшего школьного возраста целесообразно применять составленные комплексы упражнений с применением скакалки.

В процессе исследования было выявлено, что в течение учебного года произошли положительные сдвиги по всем рассматриваемым тестам у юношей. Однако, статистически достоверные изменения отмечены у юношей в беге на 100м. (P<0,05) и прыжки в длину с места (P<0,05) и наклон туловища из положения сидя (p<0,05), полученные результаты свидетельствует об эффективности разработанных комплексов упражнений.

Ключевые слова: юноши, физическая подготовленность, физическое развитие.

Annotation. Ensuring the optimal level of physical qualities necessary for adolescents is one of the main tasks that must be addressed in the process of physical education. The development of physical qualities is subject to General biological age patterns, which depend on gender, genetic factors and health, as well as the development of basic motor abilities. The priority task of physical education is to ensure the process of mastering the necessary amount of physical fitness, which is aimed at the formation of health and healthy lifestyle. Daily mental stress, increasing levels of physical inactivity, reduced functionality leads to the fact that only every seventh child has an optimal level of physical activity.

In the course of our study, it was found that to improve the level of physical fitness of children of senior school age, it is advisable to use compiled sets of exercises with the use of a rope.

During the study it was found that during the school year there were positive changes in all the tests in young men. However, statistically significant changes were observed in boys in the 100m race. (P<0.05) and long jumps from the place (P<0.05) and torso tilt from the sitting position (p<0.05), the results obtained indicate the effectiveness of the developed exercise complexes.

Keywords: boys, physical fitness, physical development.

Введение. Состояние здоровья школьников к началу 21 в. в современных условиях образа жизни, воспитания и обучения приобрело негативную тенденцию к ухудшению за счет роста распространенности хронических заболеваний. Задача сохранения и укрепления здоровья 13,5 млн. учащихся общеобразовательных учреждений обозначена поэтому важнейшим стратегическим приоритетом деятельности Правительства РФ («Концепция государственной политики в области охраны здоровья детей», 2009; ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29. 12.2012 г.). Государственная политика охраны здоровья детей направлена на преодоление основного современного недостатка, заключающегося в том, что задачи по охране здоровья детей по сути своей являющиеся межотраслевыми (т.е. общегосударственными), до настоящего времени решались преимущественно в рамках здравоохранения и поэтому не обеспечили необходимый эффект [5].

Отмечается, что среди причин, влияющих на состояние здоровья школьников, 21-27% составляют факторы внутришкольной среды (Г.Г. Онищенко, 2005). В последнее время в образовательной системе наблюдается интенсификация учебного процесса, появление школ нового типа, классов с различным уровнем учебной нагрузки, что не всегда может способствовать нормальной адаптации к учебной деятельности и сохранению здоровья учащихся [1, 3].

Цель исследования: определить эффективность разработанного комплекса упражнений, направленного на повышение физической подготовленности детей старшего школьного возраста.

Организация и методы исследования. В исследовании принимали участие 20 юношей в возрасте 15-16 лет, учащиеся 8-9 классов общеобразовательной школы, из которых было сформировано две группы: первая группа (n=10) – контрольная (КГ) и вторая (n=10) – экспериментальная (ЭГ). Формирующий педагогический эксперимент проводился с целью определения эффективности разработанного комплекса упражнений, направленного на повышение уровня физической подготовленности детей старшего школьного возраста. Эксперимент позволил показать положительное влияние упражнений со скакалкой на уровень физической подготовленности детей старшего школьного возраста. Результаты, полученные в начале и в конце эксперимента в одной и той же группе, считаются зависимыми.

Для тестирования было использовано пять тестов, отражающих уровень развития физических качеств школьников:

- бег на 100 м;
- 6 минутный бег (м);
- прыжок в длину с места;
- наклон вперед из положения сидя (см)
- подтягивание на перекладине (кол-во раз).

Изложение основного материала статьи. Особенности методики физического воспитания. В старшем школьном возрасте уроки физической культуры с юношами и девушками проводятся раздельно. Анатомо-физиологические и психические особенности юношей и девушек требуют различного подхода к организации занятий, подбору средств и методов обучения двигательным действиям и воспитанию физических качеств, к дозировке физической нагрузки [6].

Функциональные возможности для осуществления интенсивной и длительной работы у юношей выше, чем у девушек. Физические нагрузки они переносят лучше при относительно меньшей частоте пульса и большем повышении кровяного давления. Период восстановления этих показателей до исходного уровня у юношей короче, чем у девушек [6].

При организации занятий с юношами надо помнить, что они должны быть готовы к службе в армии. Поэтому с ними следует предусмотреть занятия на местности, в нестандартных условиях, с различными помехами, в условиях дефицита времени, при максимальных физических и волевых нагрузках.

В старшем школьном возрасте в первую очередь следует уделить внимание развитию силовых и скоростно-силовых возможностей, различным видам выносливости. Среди координационных способностей особое внимание необходимо обратить на воспитание быстроты перестроения и согласование двигательных действий, способности произвольно расслаблять мышцы и вестибулярной устойчивости.

На занятиях со старшеклассниками увеличивается доля упражнений сопряженного воздействия на кондиционные и координационные способности, а также упражнений, при которых одновременно закрепляются и совершенствуются двигательные навыки и физические качества.

Интенсификация обучения в этом возрасте идет по пути усиления тренировочной направленности уроков. Доля игрового метода сокращается, а соревновательного — увеличивается.

В работе со старшеклассниками рекомендуется шире, чем в предыдущих возрастах, применять метод индивидуальных заданий, дополнительных упражнений, заданий по овладению двигательными действиями, развитию физических способностей с учетом типа телосложения, наклонностей, физической и технико-тактической подготовленности [5].

Прохождение и освоение учебного материала должно осуществляться в логической последовательности, в системе взаимосвязанных уроков.

В начале учебного года был проведён входной контроль уровня физической подготовленности у детей старшего школьного возраста, это позволило определить исходный уровень развития физических качеств в начале педагогического эксперимента.

В таблицах 1-2 представлена динамика уровня физической подготовленности школьников 10 класса контрольной и экспериментальной групп.

Таблица 1

Уровень физической подготовленности школьников 10 класса в начале педагогического эксперимента (n=20)

Контрольное тестирование	**КГ**	**ЭГ**	**p**
Бег на 100 м (сек)	13,75± 0,1	13,79±0,1	>0,05
6 минутный бег (м)	1374,9±13,4	1383,2±13,7	>0,05
Прыжок в длину с места (см)	230± 3,2	232,2±3,7	>0,05
Наклон вперед из положения сидя (см)	13,1± 1,18	13,1±1,2	>0,05
Подтягивание (кол-во раз)	9,2±0,3	9,5±0,3	>0,05

Как видно из представленных в таблице результатов межгрупповых различий в проявлении физических качеств, отражающих общий уровень физической подготовленности школьников контрольной и экспериментальной групп не выявлено. Так как достоверно значимых различий в уровне физической подготовленности нами не было выявлено, данное обстоятельство позволило нам провести сравнительный педагогический эксперимент с применением разработанного комплекса упражнений.

В таблице 2 представлены результаты, отражающие уровень физической подготовленности детей старшего школьного возраста в конце педагогического эксперимента.

Таблица 2

Уровень физической подготовленности школьников 10 класса в конце педагогического эксперимента (n=20)

Контрольное тестирование	**КГ**	**ЭГ**	**p**
Бег на 100 м (сек)	13,6± 0,1	13,28±0,2	<0,05
6 минутный бег (м)	1397,7±12,8	1408,2±13,7	>0,05
Прыжок в длину с места (см)	233,4±2,11	236,1±1,54	<0,05
Наклон вперед из положения сидя (см)	13,0±0,2	14,5±0,3	<0,05
Подтягивание (кол-во раз)	9,4±1,2	9,5±1,0	>0,05

Из полученных результатов видно, что в экспериментальной группе, где применялся разработанный комплекс упражнений, произошли достоверные изменения уровня физической подготовленности, в то время как в контрольной группе внутригрупповых статистически значимых различий не выявлено.

Межгрупповой статистический анализ показал, что после внедрения в учебный процесс экспериментальной группы разработанного комплекса упражнений выявлены достоверно значимые различия в показателях отражающих скоростные, скоростно-силовые качества и гибкость:

- бег на 100 м (сек);
- прыжок в длину с места (см);
- наклон вперед из положения сидя (см).

В начале проведения педагогического эксперимента ученики экспериментальной группы показали 13,79±0,1 сек, по окончании эксперимента 13,28±0,2 сек ($p<0,05$).

Динамика прыжка в длину с места была такова – при первоначальном тестировании юноши показали следующие результаты 232,2±3,7 см, после внедрения в учебный процесс разработанного комплекса упражнений - 236,1±1,54 см ($p<0,05$).

Результаты контрольного упражнения «наклон вперед из положения сидя» в начале эксперимента - 13,1±0,2 см и 13,5±0,3 см ($p<0,05$)в конце педагогического эксперимента.

Выводы: таким образом, экспериментальным путем доказана эффективность разработанного комплекса упражнений, направленного на повышение уровня физической подготовленности детей старшего школьного возраста.

Установлено, что в старшем школьном возрасте завершается процесс полового созревания, темпы роста постепенно замедляются, а гормональный фон постепенно стабилизируется. Основной вид когнитивной деятельности – формирование познавательной сферы. Учебная программа по дисциплине «Физическая культура» у детей старшего школьного возраста весьма насыщенна и разнообразна (гимнастические и акробатические упражнения, легкоатлетические упражнения, лыжная подготовка, спортивные игры). Уровень физического развития в детском возрасте является одним из объективных показателей состояния здоровья. Физическое развитие является лабильным показателем, который легко изменяется под воздействием разнообразных неблагоприятных факторов, особенно условий окружающей среды.

На основе полученных результатов, был разработан комплекс упражнений, направленный на повышение уровня физической подготовленности школьников с использованием скакалки.

В процессе исследования было выявлено, что для повышения уровня физической подготовленности детей старшего школьного возраста целесообразно применять составленные комплексы упражнений с применением скакалки.

В процессе исследования было выявлено, что в течение учебного года произошли положительные сдвиги по всем рассматриваемым тестам у юношей. Однако, статистически достоверные изменения отмечены у

юношей в беге на 100м. (P<0,05) и прыжки в длину с места (P<0,05) и наклон туловища из положения сидя (p<0,05), полученные результаты свидетельствует об эффективности разработанных комплексов упражнений.

Литература:

1. Давыдов В.Ю. Методика проведения общероссийского мониторинга физического развития и физической подготовленности учащихся общеобразовательных школ, ссузов, вузов: учеб.-метод. пособие / В.Ю. Давыдов, А.И. Шамардин. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2004. – 92 с.
2. Ляпин В.А. Комплесная оценка потерь здоровья детей и подростков на территории крупного промышленного центра: учеб.-метод. пособие. – Омск: М-во здравоохр. Омск. Обл., 2007. – 96 с.
3. Ляпин В.А. Потери здоровья детского населения в промышленном центре Западно-Сибирского региона / В.А. Ляпин, Н.В. Дедюлина // Сибирь-Восток. – 2005. – № 5(89). – С. 13–15.
4. Ляпин В.А. Физическое здоровье детей крупного промышленного центра нефтехимической промышленности // Сибирь-Восток. – 2003. – № 4. – С. 18–20.
5. Флянку И.П., Салова Ю.П., Приешкина А.Н., Павлов Г.К. Характеристика физической подготовленности школьников 12–14 лет // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 1-9. – С. 1950-1954
6. Халфина Р.Р., Шаяхметова Э.Ш., Данилов А.В. Физиологические особенности двигательной активности (учебное пособие) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 3-2. С. 170.

Педагогика

УДК: 371.71

кандидат медицинских наук, доцент Долгушина Наталья Александровна
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент Тугулева Галина Витальевна
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент Чигинцева Елена Геннадьевна
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗРАСТНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЗДОРОВЬЯ И ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ПРОМЫШЛЕННОГО ГОРОДА

Аннотация. В статье представлен анализ показателей здоровья и физического развития детей, проживающих в городе Магнитогорске, в зависимости от возраста. Показано, что с увеличением возраста детей происходит снижение числа здоровых детей, увеличивается количество детей, имеющих хронические заболевания. При оценке структуры заболеваемости детей выявлено следующее: первое ранговое место занимают болезни опорно-двигательного аппарата, второе – заболевания ЛОР-органов, третье – заболевания сердечно-сосудистой системы. Во всех возрастных группах основная масса детей имеет нормальное физическое развитие. С увеличением возраста происходит снижение лиц с гармоничным физическим развитием и, наоборот, повышение процента детей с дисгармоничным физическим развитием за счёт увеличения числа детей с избыточной массой тела и высоким ростом. Изучение адаптационных возможностей организма детей выявило наличие у большинства дошкольников и школьников удовлетворительного уровня адаптации, при этом были выявлены более низкие адаптационные возможности организма у детей школьного возраста.

Ключевые слова: показатели оценки здоровья, заболеваемость, физическое развитие, дети дошкольного и школьного возраста, группа здоровья, адаптационные возможности организма.

Annotation. The article analyzes the health indicators of children living in Magnitogorsk, depending on their age. It is shown that with increasing age of children there is a decrease in the number of healthy children, increasing the number of children with chronic diseases. In assessing the structure of morbidity in children revealed the following: the first ranking place is occupied by diseases of the musculoskeletal system, the second-diseases of ENT organs, the third – diseases of the cardiovascular system. In all age groups, the majority of children have normal physical development. With the increase in age, there is a decrease in persons with harmonious physical development and, conversely, an increase in the percentage of children with disharmonic physical development by increasing the number of children with overweight and high growth. The research of adaptive capacity of the organism of children revealed presence at most of preschool children and school students of satisfactory level of adaptation, at the same time lower adaptation opportunities of an organism at children of school age were revealed.

Keywords: indicators of health assessment, morbidity, physical development, children of preschool and school age, group of health, adaptive capacity of the organism.

Введение. Одной из задач федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) дошкольного образования является: охрана и укрепление физического и психического здоровья, в том числе их эмоционального благополучия. Одним из требований реализации основной образовательной программы ФГОС начального образования выступает пробуждение в детях заинтересованного отношения к собственному здоровью путем соблюдения правил здорового образа жизни и формирование негативного отношения к факторам риска здоровью детей. А основная задача реализации предметной области «Физическая культура» - формирование установки на сохранение и укрепление здоровья, навыков здорового и безопасного образа жизни. В настоящее время в Российской Федерации по данным официальной статистики отмечается ухудшение состояние здоровья детей и подростков: наблюдается увеличение заболеваемости и инвалидности детей, снижение количества детей с гармоничным физическим развитием, что во многом определяется воздействием неблагоприятных факторов окружающей среды.

В исследованиях Р.М. Баевского, А.П. Берсенёвой доказано, что организм детей при изменении факторов внешней и внутренней среды стремится обеспечить оптимальные условия своего существования на основе поддержания жизненно важных констант в определенных пределах благодаря сложным механизмам регуляции [1]. Вместе с тем, в настоящее время недостаточно данных о характере функционирования физиологических систем организма лиц, проживающих в промышленных городах, практически неизученными остаются вопросы влияния химических веществ промышленного характера на адаптационные

возможности организма детей, отсутствуют интегральные достоверные информационные критерии, позволяющие выделять детей группы риска со снижением здоровья в зависимости от уровня адаптированности, а широкое распространение скрытых повреждений организма в связи с повышенным загрязнением атмосферного воздуха становится актуальной гигиенической проблемой [2].

В связи с этим исследование возрастных показателей состояния здоровья и физического развития детского населения представляется актуальной. Цель нашего исследования – изучить возрастные особенности показателей здоровья и физического развития детей, проживающих в промышленном городе Магнитогорске.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях комплексная оценка состояния здоровья каждого ребёнка оценивается по четырём базовым критериям:наличие или отсутствие функциональных нарушений и (или) хронических заболеваний; уровень функционального состояния основных систем организма; степень сопротивляемости организма неблагоприятным внешним воздействиям; уровень достигнутого развития и степень его гармоничности.

В своей работе мы использовали инструкции по комплексной оценке состояния здоровья детей, утверждённой приказом Минздрава России от 30.12.2003 №621, изучая состояние здоровья детей, проживающих в городе Магнитогорске. Для оценки адаптационных возможностей организма использовали методику определения адаптационного потенциала, разработанную Баевским Р.М., Берсенёвой А.П. [1]. Исследования проведены у 140 дошкольников, посещающих дошкольные образовательные учреждения общеразвивающего вида и 148 школьников, обучающихся в общеобразовательных школах. При выборе учреждений были задействованы все районы города. Данная выборка подготовлена из общего количества детей, прошедших углубленный диспансерный осмотр в рамках функционирования районных поликлиник г. Магнитогорска.

Оценка заболеваемости детей была произведена по результатам углублённого осмотра 58030 детей в возрасте от 0 до 14 лет за 2014 год. Структура заболеваемости детей, проживающих в городе с развитой отраслью чёрной металлургии, распределилась следующим образом: первое ранговое место занимают болезни опорно-двигательного аппарата, второе – заболевания ЛОР-органов, третье – заболевания сердечно-сосудистой системы. С увеличением возраста отмечается достоверное повышение процента детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой патологией, нарушением обмена веществ и эндокринной патологией, заболеваниями органов дыхания и болезнями почек ($p<0,05$). В отношении остальных нозологических групп такой закономерности не прослеживается. Отмечен рост сочетанных патологий детей, имеющих полиэтиологический и полинозологический диагноз, а также детей с речевой патологией в условиях промышленного города [3]. Полагаем, это требует дальнейшего более глубокого изучения с целью выяснения причин данного явления. Оценка физического развития дошкольников представлена в таблице 1.

Таблица 1

Физическое развитие дошкольников города Магнитогорска

Показатели физического развития	Возраст детей			В среднем по группам	Распределение показателей физического развития по ранговым местам
	1-я группа: дети раннего возраста 0-3 года	2-я группа: дошкольники 3-7 лет	3-я группа: школьники 7-14 лет		
Нормальное физическое развитие	80,99% (3601)	80,14% (15577)	76,81% (26226)	79,31%	I
Дефицит массы тела	4,89% (217)	4,28% (833)	3,67% (1254)	4,28%	V
Избыток массы тела	3,62% (161)	3,80% (738)	5,66% (1934)	4,36%	IV
Низкий рост	4,63% (206)	5,34% (1039)	4,59% (1569)	4,86%	III
Высокий рост	5,87% (261)	6,44% (1251)	9,27% (3163)	7,19%	II
Всего осмотрено	100% (4446)	100% (19438)	100% (34146)	100%	

Сравнение показателей по категорированным признакам проводеденапри помощи критерия $\chi 2$ Пирсона. Как видно из количественных результатов представленных в таблице 1, во всех возрастных группах основная масса детей имеет нормальное физическое развитие, что не противоречит данным официальной статистики [4]. С увеличением возраста происходит снижение лиц с гармоничным физическим развитием и, наоборот, повышение процента детей с дисгармоничным физическим развитием за счёт увеличения числа школьников с избыточной массой тела и высоким ростом. Видимые различия имеющие статистическую значимость можно объяснить стимулирующим эффектом на антропометрические показатели химических веществ, содержащихся в воздухе в концентрациях, немного превышающих гигиенические нормативы. Подобное явление описано Анохиным М.И., Севериным А.Е., А.Г. Курочкиной и др. Исследователи полагают, что загрязнение воздуха может обусловливать частичное ускорение роста и биологического развития детского организма, сопровождающееся ухудшением здоровья. В нашем исследовании дети младшего школьного возраста испытывали более длительное воздействие химических веществ, чем дошкольники и дети раннего возраста, поэтому у них и наблюдаются более существенные изменения показателей физического развития.

Распределение детей по группам здоровья отражены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение по группам здоровья дошкольников города Магнитогорска

Группы здоровья	Возраст детей			В среднем по группам	Распределение групп здоровья по ранговым местам
	1-я группа: дети раннего возраста 0-3 года	2-я группа: дошкольники 3-7 лет	3-я группа: школьники 7-14 лет		
I	12,69% (564)	9,93% (1928)	5,95% (2031)	9,52%	II
II	81,49% (3623)	80,03% (15557)	67,76% (23136)	76,43%	I
III	5,08% (226)	9,02% (1754)	24,62% (8407)	12,91%	III
IV	0,13% (6)	0,23% (45)	0,48% (164)	0,28%	V
V	0,61% (27)	0,79% (154)	1,19% (408)	0,86%	IV
Всего	100% (4446)	100% (19438)	100% (34146)	100%	

Следовательно, у большинства детей города Магнитогорска отмечается II группа здоровья, второе место по частоте встречаемости занимает I группа здоровья, третье место – III группа здоровья. С возрастом происходит достоверное снижение здоровых лиц: так, здоровых детей младшего школьного и подросткового возраста в 2,13 и в 1,67 раз меньше по сравнению с детьми раннего возраста и дошкольниками ($p<0,05$). В исследуемых группах с увеличением возраста детей происходит рост больных детей: эта тенденция наблюдается с лицами, имеющими II, III, IV и V группы здоровья. Особенно настораживает факт резкого увеличения процента школьников – их почти четверть, имеющих III группу здоровья, то есть у этих детей уже имеются хронические заболевания в стадии компенсации. Школьников с III группой здоровья в 2,73 и в 4,85 раз больше, чем дошкольников и детей раннего возраста ($p<0,05$). Причины, приводящие к столь резким изменениям состояния здоровья, требуют, на наш взгляд, дальнейшего тщательного изучения. При определении уровня развития физических качеств детей мы использовали комплекс диагностируемых показателей: быстрота, ловкость, сила, выносливость, гибкость, равновесие, мелкая моторика [5]. Сравнительный анализ сопоставления результатов особенностей развития физических качеств детей с I и II группой здоровья не показал значительных расхождений. Однако, показатель физического качества ловкость значительно выше у детей с I-ой группой здоровья, чем у детей II-ой группы. Низкий уровень развития физических качеств у большинства дошкольников с III-ей группой здоровья. Положительным моментом явилось то, что в исследуемых группах с увеличением возраста замечено повышение уровня развития физических качеств у детей имеющим II, III группы здоровья, что объясняется эффективной организацией физкультурной деятельности обучающихся.

Для оценки адаптационных возможностей организма детей нами были учтены рекомендации по применению методологии измерения уровня здоровья при скрининговых исследованиях детских контингентов, разработанные Агаджанян Н.А., Баевским Р.М, Берсеневой А.П. [6]. Использование методики определения адаптационного потенциала и уровня адаптации позволяет качественно оценить уровень здоровья.

Оценка адаптационных возможностей организма детей показала, что удовлетворительный уровень адаптации у дошкольников наблюдался в 1,23 раза чаще, а напряжение адаптации – в 1,38 раз реже, чем у школьников, различия имели статистическую значимость. Неудовлетворительная адаптация отмечалось у 8,57% дошкольников и у 9,46% школьников, срыва адаптации у обследованных детей не выявлено.

Сравнение уровней адаптации у детей дошкольного и школьного возраста представлено в таблице 3.

Таблица 3

Уровни адаптационного потенциала детей города Магнитогорска

Уровни адаптации	дошкольники		школьники		$\chi2$; p
	n	%	n	%	
Удовлетворительный	84	60,00%	70	47,30%	$\chi2=4,67$; $p=0,03$
Напряжение адаптации	44	31,43%	64	43,24%	$\chi2=4,23$; $p=0,04$
Неудовлетворительная адаптация	12	8,57%	14	9,46%	$p>0,05$

Следовательно, проведённое исследование выявило возрастные особенности адаптационных возможностей организма детей: более низкие адаптационные возможности у школьников, чем у дошкольников. Это может быть следствием негативного влияния длительного химического загрязнения атмосферного воздуха на растущий детский организм и быть одним из пусковых факторов нарушений здоровья.

Выводы. Проанализировав параметры, характеризующие состояние здоровья и показатели физического развития детей города Магнитогорска, резюмируем:

1. Анализируя структуру заболеваемости детей и распределив патологию по ранговым местам, мы обнаружили то, что первое ранговое место занимают болезни опорно-двигательного аппарата, второе место –

заболевания ЛОР органов, третье место – заболевания сердечно-сосудистой системы. С увеличением возраста по многим нозологическим группам отмечается достоверное повышение процента больных детей.

2. Оценивая физическое развитие детей было выявлено, что во всех возрастных группах основная масса обследуемых имеет нормальное физическое развитие. Однако, при сравнении отдельных параметров физического развития обнаружено, что с увеличением возраста происходит снижение лиц с гармоничным физическим развитием и, наоборот, повышение процента детей с избыточной массой тела и высоким ростом.

3. Сравнение детей по группам здоровья показало, что у большинства лиц, независимо от возрастной группы, имеется II группа здоровья. С возрастом происходит достоверное снижение числа здоровых детей и, наоборот, повышение количества больных лиц. Данное обстоятельство требует проведения дальнейших углублённых исследований, позволяющих выявить причины ухудшения с возрастом здоровья детей. Также для данных лиц необходимо проводить комплекс профилактических мероприятий, направленных на сохранение и укрепление их здоровья. Педагогические приемы с использованием индивидуально-ориентированных средств физической культуры, регулирующих образовательную деятельность педагогов с нормально развивающимися детьми и имеющими отклонения в физическом развитии, оказываются эффективными, когда их реализация направленно воздействует на конкретные биологические структуры, и чем точнее направленность этих воздействий, тем значительнее биологический ответ в виде сформированного умения, навыка, равно как и прироста быстроты, силы и других физических качеств ребенка [7].

4. Изучение адаптационных возможностей организма детей выявило наличие у большинства дошкольников и школьников удовлетворительного уровня адаптации, при этом были выявлены более низкие адаптационные возможности организма у детей школьного возраста.

5. Полеченные результаты имеют широкую область применения: при реализации образовательных программ дошкольного и начального образования; при формировании готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств детей дошкольного и младшего школьного возраста [8]; при чтении курсов повышения квалификации для педагогов и специалистов дошкольного и начального образования; при реализации психолого-педагогического сопровождения в образовательных учреждениях; при оказании психолого-педагогической поддержки и повышении компетентности родителей в вопросах охраны и укрепления здоровья детей.

Литература:

1. Баевский Р.М., Берсенева А.П. Введение в донозологическую диагностику / Р.М. Баевский, А.П. Берсенева; Гос. науч. центр Российской Федерации - Ин-т мед.-биол. проблем Российской акад. наук. – М.: Слово, 2008. – 176 с.

2. Долгушина Н.А. Гигиеническая оценка влияния химического загрязнения атмосферного воздуха на морфофункциональное и психофизиологическое состояние дошкольников промышленного города: автореф. дис. … канд. мед. наук. – Оренбург, 2011. – 24 с.

3. Аболмасова Л.С., Чигинцева Е.Г. Дети с РАС. Комплексный подход в коррекционной работе: учебное пособие / Л.С. Аболмасова, Е.Г. Чигинцева. – Магнитогорск: ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2017. – 69 с.

4. Здравоохранение в России: 2011. Статистический сборник Росстат. – М., 2011. – 326 с.

5. Тугулева Г.В., Ильина Г.В. Исследование психомоторных способностей детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 3. – С. 134-138

6. Агаджанян Н. А. Проблемы адаптации и учение о здоровье: учебное пособие / Н. А. Агаджанян, Р. М. Баевский, А. П. Берсенева. – М.: РУДН, 2006. – 284 с.

7. Ильина Г.В., Тугулева Г.В., Яковлева Л.А. Психомоторное развитие детей дошкольного возраста средствами физической культуры в условиях инклюзивного образования // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2.; URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26301 (дата обращения: 04.05.2018).

8. Ilyina G.V., Tuguleva G.V., Yakovleva L.A., Rashchikulina E.N. Students' Readiness Formation for Realization of the Continuity Principle in the Development of Children's Physical Qualities // Iejme: mathematics education. 2016. Vol.11, NO. 10. P. 3487-3510.

УДК: 378.147.88

кандидат технических наук, доцент Дремов Феликс Владимирович
Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации (г. Сызрань);
кандидат педагогических наук Крайнова Екатерина Анатольевна
Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации (г. Сызрань);
преподаватель Марцинкевич Эдуард Евгеньевич
Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации (г. Сызрань)

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПОЛЁТА ВЕРТОЛЁТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются значение и возможности компьютерных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих лётчиков в военном вузе. Выявлены проблемы в формировании профессиональных знаний и умений, связанных с оценкой и прогнозированием влияния эксплуатационных факторов, управляющих воздействий лётчика на динамику и безопасность полёта вертолёта, обусловленные недостаточным объёмом тренажной подготовки на комплексных тренажёрах, отсутствием компьютерных технологий моделирования управляемого полёта вертолёта. В качестве средства активизации и повышения качества процесса обучения по дисциплине «Аэродинамика и динамика полёта», другим родственным дисциплинам, предлагается, на основе разработанного авторами комплекса программ, организовать на персональных компьютерах занятия исследовательского характера по моделированию динамики управляемого полёта вертолёта.

Ключевые слова: компьютерные технологии, компьютерное моделирование, профессиональная подготовка, исследование, вертолёт, динамика управляемого полёта.

Annotation. The article deals with the importance and possibilities of computer technologies in the process of professional training of future pilots in a military high school. The problems in the formation of professional knowledge and skills related to the assessment and forecasting of the influence of operational factors, the pilot's influences on the dynamics and safety of the helicopter flight, caused by the insufficient volume of training in complex simulators, the lack of computer technologies for simulating a controlled flight of the helicopter. As a means of activating and improving the quality of the training process in the discipline "Aerodynamics and Flight Dynamics", other related disciplines, it is proposed, on the basis of a complex of programs developed by the authors, to organize research on the dynamics of a controlled flight of a helicopter on personal computers.

Keywords: computer technologies, computer modeling, vocational training, research, helicopter, the dynamics of a controlled flight.

Введение. Опыт боевых действий в горячих точках свидетельствует о том, что эффективность применения авиации, в том числе и вертолётной, определяется, во многом, тактико-техническими характеристиками авиационной техники, а также уровнем профессиональной подготовки лётного состава.

Проблема повышения уровня профессиональной подготовки будущих лётчиков весьма актуальна и занимает первостепенное место в учебном процессе военного вуза. Важное значение в профессиональном образовании приобрели инновационные технологии обучения, в том числе компьютерные технологии, так как они обеспечивают радикальное повышение эффективности и качества подготовки специалистов. Компьютерные технологии используются в различных целях, например: для информационной поддержки учебного процесса, определения уровня знаний и контроля усвоения учебного материала, приобретения навыков практического применения знаний, моделирования процессов, явлений, поведения объектов. Моделирование является одним из важнейших видов деятельности человека, составляет основу первоначального этапа в разработке новых объектов, в том числе летательных аппаратов, служит для всестороннего исследования свойств объектов в процессе их эксплуатации и совершенствования. Ориентация на компьютерное моделирование управляемого полёта актуальна в связи с тем, что повышает уровень мотивации, побуждает будущих лётчиков к активной исследовательской, творческой деятельности в процессе подготовки к лётной эксплуатации и боевому применению вертолётов.

Целью исследования является выявление возможностей применения компьютерных технологий для повышения эффективности подготовки, будущих лётчиков к лётной эксплуатации и применению вертолётов в военном вузе.

Задачи исследования:

- выявить проблемы в использовании компьютерных технологий при формировании профессиональных знаний и умений будущих военных лётчиков вертолётной авиации;
- определить вид компьютерных технологий, обеспечивающих повышение эффективности подготовки курсантов к лётной эксплуатации вертолётов;
- на конкретных примерах продемонстрировать возможности компьютерных технологий при исследовании динамики управляемого полёта вертолёта.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы показывает, что, вопросы разработки и использования информационных технологий, в образовании, научно-технической области исследовали многие учёные. Организационно-педагогическим и дидактическим основам разработки и применения современных профессионально-ориентированных технологий, в том числе информационных компьютерных технологий посвящены работы, например, таких авторов как: И. Г. Захарова [12],

А. А. Изюмов, В. П. Коцубинский [13], Норенков И.П., Зимин А.М. [20], В. Г. Акимов, Е.Т. Игнатов [1], Илюшин С.А. [14], И.К. Корнеев, Г.Н. Ксандопуло, В.А. Машурцев [17], В.П. Беспалько [5], В.И. Гриценко [9]. Очень важному виду компьютерных технологий, дающему широкие возможности для анализа и синтеза сложных объектов и систем, - компьютерному математическому моделированию посвятили свои труды А.Л. Королёв [18], В.В. Васильев, Л.А. Симак, А.М. Рыбникова [8], О.М. Замятина [11], Л.А. Бахвалов [3, 4], А.С. Браверман, А.П. Вайнтруб [6], В.А. Кожевников [16], А.С. Браверман, Д.М. Перлштейн, С.В. Лаписова [7], С.Ю Есаулов, А.П. Бахов, И.С. Дмитриев [10].

Остановимся кратко на некоторых положениях, связанных с понятием «компьютерное моделирование». Компьютерные технологии являются частью информационных технологий и обеспечивают сбор, обработку, хранение и передачу информации с помощью ЭВМ [13]. Компьютерные технологии, используемые для получения новых знаний о поведении объектов, о процессах, явлениях получили название компьютерного моделирования [3]. Модель – это материальный или мысленно представляемый объект, который замещает объект-оригинал так, что его изучение дает новые знания об объекте-оригинале. Под моделированием понимается процесс построения модели и исследования, проводимые на основе созданной модели. Под компьютерной моделью будем понимать математическую модель, реализованную с помощью программных средств на компьютере. Подчеркнём, что математическая модель должна обладать свойством адекватности, другими словами математическое описание объекта должно достаточно точно воспроизводить известные свойства объекта и обеспечить получение нового знания о его свойствах. Разработка компьютерной модели включает три этапа: разработка математической модели; построение алгоритма для реализации математической модели на компьютере; составление программы переводящей алгоритм на язык доступный компьютеру.

Особую роль в профессиональной подготовке будущих лётчиков получили компьютерные технологии (в том числе компьютерные модели), реализованные в аппаратно-программных комплексах - комплексных пилотажных тренажёрах (КТ). КТ предназначены для имитирования (моделирования) динамики полёта летательного аппарата (ЛА) и работы его систем, на них отрабатывается техника пилотирования, действия экипажа в полёте в соответствии с [19]. КТ обеспечивают высокую интенсивность и качество подготовки курсантов к лётной эксплуатации ЛА. Однако курсанты вертолётного вуза не всегда имеют возможность в должном объёме получить тренажную подготовку на КТ, в связи с их недостаточным количеством и поздними сроками начала такой подготовки. Отметим некоторые недостатки обучения на КТ, которые состоят в возможности привития ложных навыков в силу несовершенства модели ЛА, в недостаточно полном учёте эксплуатационных факторов, ограниченных возможностях по исследованию динамики полёта при нарушении установленных ограничений на параметры полёта и управления, в невозможности оптимизации траекторий, режимов полёта и их воспроизведении.

Из сказанного следует актуальность проведения занятий по моделированию аэродинамики и динамики полёта на персональных компьютерах. Такого рода занятия могут стать логичным, очень хорошим дополнением к тренажам на КТ, существенно улучшить процесс формирования профессиональных компетенций будущих лётчиков. Отметим здесь основную проблему, связанную с реализацией компьютерного моделирования полёта вертолёта в учебном процессе, которая обусловлена отсутствием полных, наиболее совершенных математических моделей аэродинамики и динамики полёта. Такие модели созданы в КБ М.Л. Миля и Н.И. Камова, но в свободном доступе отсутствуют, точно также как отсутствуют математические модели, реализованные в КТ.

Занятия на персональных компьютерах могут быть реализованы, например, в виде лабораторных работ исследовательского характера. На лабораторных занятиях может быть, в частности, детально исследовано влияние эксплуатационных факторов, ограничений на параметры полёта и управления, начальных и конечных условий, времени выполнения манёвра, на характер изменения линейных и угловых ускорений, скоростей и координат в полёте. Возможно также решение задач по оптимизации манёвров и режимов полёта вертолёта с последующим отображением характера изменения параметров полёта и положения органов управления. В качестве критериев оптимальности можно выбрать, например, время движения, модули отклонений параметров полёта за допустимые границы, погрешности в достижении требуемого конечного состояния вертолёта. Отметим, что моделирование и воспроизведение оптимальных манёвров и режимов полёта на штатных пилотажных тренажёрах (КТ) невозможно. Результаты моделирования могут быть представлены в виде таблиц, графиков, видеороликов. Такого рода исследования помогают составить более полное представление (знание) о лётных возможностях вертолёта и на этой основе повысить, в дальнейшем, эффективность боевого маневрирования и боевого применения вертолёта.

Компьютерное моделирование предполагает использование программных продуктов. Существует достаточно большое количество программных комплексов, позволяющих с помощью вычислений и графики моделировать и отображать процессы, явления, функционирование объектов, систем. Это, в частности, такие, ориентированные на математические и научно-технические расчёты, системы компьютерной математики, как MatLab, Mathcad, Maple, Mathematica. Система MatLab получила наиболее широкое распространение и фактически стала мировым стандартом в области современного научно-технического программного обеспечения. Она представляет собой пакет прикладных программ для решения задач из различных областей науки и техники, свой язык программирования, среду программирования, удобный пользовательский интерфейс. Язык MatLab по сравнению с традиционными языками программирования (C/C++, Java, Pascal и др.) позволяет на порядок сократить время решения задач, существенно упрощает разработку и отладку новых алгоритмов. Из сказанного вытекает целесообразность использования математической компьютерной системы MatLab для моделирования задач аэродинамики и динамики полёта в учебном процессе. При составлении программного алгоритма могут быть использованы как встроенные функции MatLab, так и функции написанные программистом. Как показывает опыт решения задач оптимизации движения вертолёта, алгоритм оптимизации приходится программировать чаще всего «вручную», так как возникают трудности с использованием специальных функций MatLab, в основном из-за того, что аэродинамические силы и моменты являются «вычисляемыми функциями», а критерий качества процесса имеет сложную структуру. Система MatLab и другие подобные математические компьютерные системы являются относительно дорогими программными продуктами, однако при некоторых упрощениях могут быть созданы достаточно простые частные математические модели движения вертолёта, программный алгоритм для которых может быть разработан с использованием любой доступной системы программирования, например, с

использованием системы Pascal ABC, находящейся в свободном обращении.

В качестве исследования, дающего новые сведения о вертолёте как летательном аппарате, рассмотрим решение задачи оптимизации по времени режимов набора высоты и снижения по вертикали вертолёта Ми-24. В боевых условиях сокращение времени манёвра означает уменьшение вероятности поражения средствами ПВО противника, а значит повышение эффективности боевого применения вертолёта. Математическая модель оптимизации управляемого полёта [2] представляет собой совокупность моделей аэродинамики, динамики неуправляемого полёта, модели системы управления, алгоритма оптимизации желаемого программного движения. При разработке модели оптимизации использованы доступные адекватные математические модели аэродинамики и динамики полёта вертолёта [6], [7]. На основе математической модели разработан программный алгоритм.

Решение задачи оптимизации по времени требует ослабления в максимально-возможной степени ограничений на управления и параметры движения. Так в численных исследованиях по программе были определены менее жёсткие ограничения на управление - темп изменения общего шага несущего винта (ОШ НВ) и вертикальную скорость снижения вертолёта.

По инструкции экипажу [15] темп изменения ОШ НВ не должен превышать 2 градуса за секунду:

$$-2 \text{ град/с} \le \dot{\delta}_0 \le 2 \text{ град/с}, \quad (1)$$

что обусловлено рекомендацией к удержанию оборотов НВ в пределах $95 \pm 2\%$ по указателю общего шага, при этом допустимый по условиям технической эксплуатации диапазон изменения оборотов НВ

$$88\% \le n_{\text{н}} \le 103\%. \quad (2)$$

Практика полётов показывает, что лётчики при пилотировании используют быстрые изменения (за 1-3 секунды) ОШ НВ до 3-5 градусов на увеличение - уменьшение (уменьшение – увеличение), при этом обороты НВ не выходят за пределы (2). В результате исследований были определены менее жёсткие по сравнению с (1) ограничения на темп изменения ОШ НВ:

$$-20 \text{ град/с} \le \dot{\delta}_0 \le 10 \text{ град/с}, \quad (3)$$

при которых обороты НВ находятся в разрешённом диапазоне (2).

В целях обеспечения безопасности полёта, в инструкции экипажу установлены следующие ограничения на величину вертикальной скорости снижения в зависимости от расстояния до поверхности земли (площадки):

$$\begin{aligned} v_{y_g \text{сн}} &\le 5 \text{ м/с} && \text{при } 20 \text{ м} < y_g \le 200 \text{ м}; \\ v_{y_g \text{сн}} &\le 2 \text{ м/с} && \text{при } y_g = 10 \text{ м}; \\ v_{y_g \text{сн}} &\le 0{,}2 \text{ м/с} && \text{при } y_g = 0 \text{ м}. \end{aligned} \quad (4)$$

Ограничения (4) определены для любых эксплуатационных условий (любых полётных масс, высот и температур атмосферного воздуха, при наличии или отсутствии ветра). Очевидно эти ограничения, могут быть менее жёсткими, в частности, для вертолётов с небольшими полётными массами. В целях ослабления ограничений (4) были проведены численные исследования, при этом учитывалось, что темп изменения ОШ НВ подчинён ограничениям (3). Например, в диапазоне высот $20 \text{ м} < y_g \le 200 \text{ м}$, для вертолёта с полётной массой 9000 кг максимальная допустимая скорость безопасного вертикального снижения в стандартных атмосферных условиях с использованием воздушной подушки земли составляет 6.8 м/с, а без использования воздушной подушки - 6.5 м/с.

Эксплуатационные значения ОШ НВ подчинены ограничению:

$$1 \le \delta_0 \le \delta_{0\text{взл}},$$

где $\delta_{0\text{взл}}$ - значение ОШ НВ соответствующее взлётной мощности двигателей.

Для вертолёта Ми-24, по разработанной программе, проведены численные исследования оптимизации процессов набора высоты и снижения. Атмосферные условия стандартные. Набор высоты осуществляется с высоты 0м до 20м (старт с площадки базирования), снижение - с 20 м до 0 м (посадка на площадку). Рассматриваются 2 варианта в наборе высоты и на снижении:

1-й вариант: полётная масса $m1$ = 11200 кг, ограничения на темп изменения ОШНВ (1) и вертикальную скорость (4).

2-й вариант: полётная масса $m2$ = 9000 кг, ограничения на темп изменения ОШНВ (3) и вертикальную скорость:

$$\begin{aligned} v_{y_g \text{сн}} &\le 6.8 \text{ м/с} && \text{при} \quad 20 \text{ м} < y_g \le 200 \text{ м}; \\ v_{y_g \text{сн}} &\le 0.2 \text{ м/с} && \text{при} \quad y_g = 0 \text{ м}. \end{aligned} \quad (5)$$

Общие для обоих вариантов ограничения на ускорение и высоту:

$$-4.90\,\text{м/с}^2 \le w_{y_g} = \ddot{y}_g \le 17.46\ \text{м/с}^2;$$
$$0\,\text{м} \le y_g \le 20\ \text{м}. \qquad (6)$$

В наборе высоты для 1- го варианта получен минимум времени движения $T_{\min 1} = 9.52\,\text{с}$, а во 2-м варианте – $T_{\min 2} = 5.06\,\text{с}$. На снижении получены, соответственно, минимумы 8.55с и 5.65с. Таким образом, уменьшение полётной массы, ослабление ограничений на вертикальную скорость снижения и темп изменения ОШ НВ во 2-м варианте даёт сокращение времени в наборе высоты на 43%, а на снижении - на 33% (а значит и уменьшение вероятности поражения вертолёта средствами ПВО противника).

При исследовании динамики полёта вертолёта интересуют характер и диапазон изменения ускорений и скоростей движения, их максимальные и минимальные значения, отклонения ускорений, скоростей и координат за установленные ограничения. Расчёты показали, что ограничения на скорость снижения (4) и (5) выдерживаются: в 1-м варианте $v_{y_g\text{сн}} < 4.4\ \text{м/с}$, во 2-м - $v_{y_g\text{сн}} < 6.8\ \text{м/с}$, ускорение и высота также находятся в допустимых границах (6)

Процесс управления характеризуется законом изменения ОШ НВ, максимальным темпом на увеличение и уменьшение, максимальными и минимальными его значениями, наличием или отсутствием отклонения ОШ НВ за его значение $\delta_{0\text{взл}} \approx 12.2^\circ$ на взлётном режиме. Результаты оптимизации движения по программе показали, что изменение ОШ НВ происходит с допустимыми темпами (1) и (3), соответствующими 1-му и 2-му вариантам и в допустимом диапазоне значений ОШ $1^\circ \le \delta_0 \le \delta_{0\text{взл}}$.

Выводы. Компьютерные технологии в настоящее время являются мощным ресурсом, обеспечивающим повышение качества обучения. Несомненно, важными для повышения качества подготовки будущих военных лётчиков в высших учебных заведениях являются компьютерные технологии моделирования динамики управляемого полёта летательных аппаратов. Реализация таких технологий в учебном процессе позволит существенно повысить уровень мотивации обучаемых, активизировать занятия, решать на них задачи исследовательского характера.

Особую актуальность приобретает моделирование динамики полёта, манёвров и режимов полёта на персональных компьютерах в связи с их повсеместной доступностью, а также с возможностью использования на них, как специальных математических компьютерных систем для решения инженерных и научных задач, так и систем программирования общего назначения, находящихся в свободном доступе. Занятия исследовательского характера по моделированию полёта имеют свою собственную ценность, а также могут стать хорошим дополнением к занятиям на комплексных пилотажных тренажёрах.

Литература:

1. Акимов В. Г., Игнатов Е. Т. Новые информационные технологии в системе военного образования // Научная организация и совершенствование учебного процесса в академии. Москва: Военная академия им. Ф. Э. Дзержинского, 1995. Вып. XL. С. 53–60.
2. Аузяк А.Г., Будин В.И., Дремов Ф.В. Моделирование оптимального полёта вертолёта на вертикальном манёвре / Аналитическая механика, устойчивость и управление: Труды X Международной Четаевской конференции. Т. 3. Секция 3. Управление. Ч. 1. Казань, 12-16 июня 2012 г. Казань: Изд-во Казан. Гос. Техн. Ун-та, 2012. – 532 с.
3. Бахвалов Л.А. Компьютерное моделирование: долгий путь к сияющим вершинам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gpss–forum. narod.ru/GPSSmodeling.html, свободный.
4. Бахвалов Л.А. Моделирование систем: Учебное пособие для вузов. – М.: Издательство Московского государственного горного университета, 2006 г. – 295 с.: ил.
5. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во МПСИ, – 2008. – 352 с.
6. Браверман А.С., Вайнтруб А.П. Динамика вертолета. Предельные режимы полета. – М.: Машиностроение, 1988. 280 с.: ил.
7. Браверман А.С., Перлштейн Д.М., Лаписова С.В. Балансировка одновинтового вертолёта. М., «Машиностроение», 1975. 176 с.
8. Васильев В.В., Симак Л.А., Рыбникова А.М. Математическое и компьютерное моделирование процессов и систем в среде MATLAB/ SIMULINK Учебное пособие. – Киев: Национальный авиационный университет, 2008. – 91 с.
9. Гриценко В.И. Перспективы компьютерного обучения // Управляющие системы и машины, 2009 №02 Март – Апрель.
10. Есаулов С.Ю., Бахов А.П., Дмитриев И.С. Вертолет как объект управления. М., «Машиностроение», 1977. 192 с.
11. Замятина О. М. Компьютерное моделирование: Учебное пособие. – Томск: Изд-во ТПУ, 2007. – 121 с.
12. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений / И.Г. Захарова. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.
13. Изюмов А. А. Компьютерные технологии в науке и образовании: учебное пособие / А. А. Изюмов, В. П. Коцубинский. – Томск: Эль Контент, 2012. – 150 с.
14. Илюшин, Сергей Александрович. Персональные ЭВМ и их применение в учебном процессе: Учеб. пособие / С. А. Илюшин, Б. Л. Собкин; Моск. авиац. ин-т им. Серго Орджоникидзе. – М.: Изд-во МАИ, 1992. – 55 с.
15. Инструкция экипажу вертолёта Ми-24 В. – М.: Военное издательство, 1987. 344 с.
16. Кожевников В.А. Автоматическая стабилизация вертолёта. М.: «Машиностроение», 1977. 152 с.
17. Корнеев И.К., Ксандопуло Г.Н., Машурцев В.А. Информационные технологии. – М.: ТК Велби,

Проспект, 2009. – 224 с.
18. Королёв А. Л. Компьютерное моделирование / А.Л. Королёв. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010 - 230 с.: ил.
19. Курс учебно-лётной подготовки армейской авиации (КУЛП АА – 2014). Воронеж, 2016. – 224 с.
20. Норенков И.П., Зимин А.М. Информационные технологии в образовании. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2004. – 352 с.: ил.

Педагогика

УДК 796.01
кандидат педагогических наук, доцент Думов Сергей Борисович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград);
кандидат педагогических наук, доцент Нагайцева Ирина Федоровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград);
кандидат педагогических наук Думов Александр Сергеевич
Волгоградский социально-педагогический колледж (г. Волгоград)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация. В работе рассматриваются вопросы, связанные с особенностью организации деятельности педагога в образовательном учреждении с несовершеннолетними девиантного поведения. В статье на основании анализа сравнительного исследования в образовательных учреждениях г. Волгограда, г. Мерзебурга (Германия) и г. Ганновера (Германия), разработана система профилактики девиантного поведения несовершеннолетних для педагогов образовательных учреждений.
Ключевые слова: девиантное поведение, личность, социальная работа, профилактика, педагогические технологии.
Annotation. The paper deals with the issues related to the feature of the organization of the teacher in an educational institution with non-adult deviant behavior. The article is based on the analysis of comparative research in educational institutions of Volgograd, Merzeburg (Germany) and Hannover (Germany), developed a system of prevention of deviant behavior of minors for teachers of educational institutions.
Keywords: deviant behavior, personality, social work, prevention, educational technology.

Введение. В условиях сложных социальных процессов, происходящих сегодня в России, особенно остро встает проблема девиантного поведения несовершеннолетних. Социальные детерминанты девиантного поведения детей и подростков многочисленны, имеют различную степень воздействия и специфически группируются в каждом конкретном случае. Девиантное поведение несовершеннолетних нельзя объяснить только лишь макросоциальными причинами, оно представляет собой комплекс проблем, среди которых наряду с социальными и медицинскими важное место занимают психологические и педагогические. Как свидетельствует практика, очень часто, недостаточная готовность педагогов к работе с несовершеннолетними по профилактике девиантного поведения выступает в качестве “отклоняющего” фактора поведения детей и подростков [1].

В этих условиях встает проблема теоретического осмысления и организации социально-педагогической практической деятельности и психологической поддержки по профилактике и преодолению девиантного поведения несовершеннолетних.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрению феномена девиантного поведения несовершеннолетних посвящены многие работы отечественных и зарубежных исследователей (В.Г.Баженов, А.А.Беликов, Ю.А. Клейберг, В.Н.Кудрявцев, С.И.Курганов, М.Раттер, Х.Хекхаузен и др.). В указанных работах девиантным (отклоняющимся, асоциальным) называют поведение, в котором устойчиво проявляются отклонения от социальных (правовых, нравственных, коммуникативных, эстетических и др.) норм, включая отклонения как активно-агрессивной, корыстной ориентации, так и отклонения социально-пассивного типа [2]. Несмотря на провозглашаемый в научной литературе целостный, системный подход к работе с данным контингентом детей и подростков, в этой сфере все еще преобладает ориентация на функциональное, фрагментарное представление о путях профилактики и преодоления девиантного поведения несовершеннолетних.

Факторы отклонений и социально-нравственной дезадаптации, действующие в принципе на всех несовершеннолетних, заставляют совершать противоправные действия только некоторых, неспособных сопротивляться их воздействию. Находясь в одинаковых, в общем, условиях далеко не каждый ребенок и подросток совершает аморальные поступки и тем более правонарушения. Это обусловлено прежде всего особенностями ценностных ориентаций несовершеннолетнего, ситуацией развития его личности, ближайшим окружением и педагогами. Существует также большой спектр отклонений в моральной и коммуникативной сфере, которые менее экстремальны по форме, но требуют специального социально-педагогического подхода [1]. К сожалению, современное высшее педагогическое образование не дает глубокой, специализированной, психолого-педагогической подготовки будущим педагогам для работы с данной группой несовершеннолетних. Проблема сегодня осложняется еще и тем, что органы образования, нередко, стараются как-то не замечать "отклоняющие" факторы школьного воспитания. Среди педагогов бытует не редко мнение, что задача школы в области профилактики девиантного поведения несовершеннолетних заключается только в исправлении своих ошибок. Если задача поставлена в таком аспекте, то тогда общеобразовательные учреждения оказываются в выгодном положении и ссылаются на криминологические исследования, свидетельствующие о том, что большинство несовершеннолетних с девиантным поведением – продукт неблагополучных семей. Недостатки семейного воспитания (пьянство, скандалы, отсутствие родителей) действительно проявляются более ярко, "отклоняющие" же факторы школьного воспитания труднее уловимы. Этим объясняется во многом и подтвердившийся в проведенном нами исследовании тот факт, что

педагоги недостаточно критически относятся к неблагополучным результатам воспитания. Об этом свидетельствует проведенное нами в г. Волгограде анкетирование педагогов, судей и инспекторов ПДН об обстоятельствах, способствующих относительно высокому уровню девиантных проявлений несовершеннолетних. Около 80% опрошенных педагогов все причины данных проявлений связывали с семьей, и только некоторые из них указали на недостатки в воспитательной работе общеобразовательных учреждений, однако 27% судей и инспекторов ПДН к причинам высокого уровня девиантного поведения несовершеннолетних отнесли и недостатки школьного воспитания.

Проведенные исследования в образовательных учреждениях г. Волгограда позволяют говорить о том, что девиантное поведение несовершеннолетних тесно связано с особенностью организации деятельности педагога в школе. Данное исследование было осуществлено преподавателями и студентами Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ) в сотрудничестве со специалистами Университета прикладных наук г. Мерзебурга (Германия), между которыми сложились давние партнерские отношения, а также при участии Исследовательского института криминологии Нижней Саксонии (ИИКНС) в университете Ганновера. Следует также отметить, что в некоторых немецких городах – Гамбурге, Ганновере, Лейпциге и Мюнхене специалисты ИИКНС провели опросы несовершеннолетних по анкетам аналогичным волгоградским. Это позволяет говорить о том, что полученные данные могут быть соотнесены друг с другом, и таким образом становится возможным сравнение опыта несовершеннолетних в России с опытом их сверстников из Германии. При этом в данном сравнении были использованы материалы, полученные в Ганновере, как западно-немецком и Лейпциге, как восточно-немецком городах.

В реализации программы посредством случайного выбора из общего количества школьных классов с учащимися возрастной группы 14-15 лет, составляющим около 7 500 учащихся данной возрастной группы, были задействованы 1 864 несовершеннолетних, т.е. число выборочного контроля, удовлетворяющее требованию эмпирической достоверности. Из трех типов образовательных учреждений: общеобразовательная средняя школа, лицей и гимназия было опрошено соответственно их доле в общем распределении школ, итак 1 284 (68,9 %) в средних школах, 215 (11,5 %) в лицеях и 365 (19,6%) в гимназиях. Распределение по половому признаку представлено было следующим образом: 44,6 % опрошенных составляли юноши и 55,4 % - девушки. Все несовершеннолетние были опрошены анонимно по анкете, с вопросами, относящимися к различным сферам их жизни, таких как семья, домашнее окружение, друзья, школа и т. д.

Значительный интерес представляют для нас ответы несовершеннолетних на вопросы, связанные с опытом, который они получили в отношении насилия в образовательных учреждениях. Насилие здесь мы рассматриваем как феномен девиантного поведения в форме применения силы со стороны несовершеннолетних, – а именно поступков с применением силы, исходящих от несовершеннолетних и часто нацеленных на несовершеннолетних в качестве жертвы. Особый фокус исследования был направлен на анализ опыта насилия, который несовершеннолетние сами имеют в школе, т.е. на вопросе, в какой мере они школьное пространство рассматривают как место насилия. Для того чтобы понять какую значимость занимает угроза насилия в жизненном ощущении несовершеннолетних по сравнению с другими возможными угрозами, были опрошены учащиеся по поводу того, что их заботит, и от чего они субъективно чувствуют себя, находящимися под угрозой. В анкете несовершеннолетним предлагался перечень с пятнадцатью возможными рисками, которые они могли засвидетельствовать из-за возможного неоднократного повторения таковых, и от которых несовершеннолетние чувствовали себя «очень» или «более или менее» находящимися под угрозой. В результате по рангу страх стать жертвой насилия в школе или со стороны других молодых людей, оказался по сравнению с другими субъективно прочувствованными угрозами на третьем месте. Это положение совпадает с результатами опроса несовершеннолетних в Германии. Тем не менее, 7,7 % несовершеннолетних в России указывают, что они чувствуют себя от насилия в школе очень, а 14,6 % изрядно находящимися под угрозой, в Германии же отчетливо меньше учащихся: 6,2 % - очень и 9,2 % изрядно боятся насилия в школе. Разумеется, несовершеннолетние в России (5,1 % очень, 16,7 % изрядно) в не большей степени чем учащиеся в Германии (указывают 8,9 %, что чувствуют себя от этого очень и 17,9% изрядно находящимися под угрозой) боятся быть ограбленными сверстниками.

Однако, в ходе исследования выявилась несколько более высокая доля применения насилия в российских школах, чем в среднем в немецких. Так 13,5 % волгоградских несовершеннолетних подтвердили, что массивно, т.е. больше чем один или два раза, сталкивались с насилием в школе (в Ганновере 10,4 %, в Лейпциге 8,7 %). Под понятием «насилие в школе» здесь понимается массивное «поддразнивание» (по меньшей мере, неоднократно в месяце). Если считать только ответы, которые относятся к опыту физического применения насилия, то еще 5,6 % волгоградских учащихся мужского пола (в Ганновере 4,9 %, в Лейпциге 2,2 %) и 1,6 % учащихся женского пола (в Ганновере 0,9 %, в Лейпциге 1,0 %) указали, что явились жертвами применения насилия со стороны одноклассников. Это показывает, с одной стороны, что как в Германии, так и в России поддразнивание – или моббинг, как это в последнее время называется, – представляет собой самую частую форму проявления враждебного отношения, как это рассматривают учащиеся со стороны их одноклассников. С другой стороны становится ясно, что несовершеннолетние в России считают школу в большей степени, чем их немецкие ровесники местом получения опыта насилия. Во всех формах насилия, с поддразниванием и без, учащиеся в России чаще указывают, что стали жертвами от актов насилия в своей школе, чем учащиеся в Германии. Однако, как показывают полученные результаты, распределение жертв насилия по половому признаку в школах России принципиально равное, как и в Германии. Как в России, так и в Германии жертвы мужского пола преобладают, что, конечно, касается не только школьного насилия, но и как такового, в общем. Необходимо, однако, отметить то, что страх, связанный с насилием полового характера находится намного выше, чем все другие формы страха стать жертвой насилия. Так, 31, 4 % российских несовершеннолетних боятся стать жертвой сексуального насилия - очень и 21 % - изрядно, немецкие же учащиеся - 23,4 % указывают, что чувствуют себя от этого очень сильно под угрозой, а 17,7 % чувствуют себя изрядно находящимися под угрозой. Если исходить из того, что в первую очередь этот страх имеют молодые девушки, вопрос об этом, однако, ставился в числовом соотношении равномерно смешанной группе, то особое значение приобретает высокое число ответов учащихся женского пола, которые сигнализируют о страхе перед сексуальным насилием.

Обобщая полученные данные, можно говорить о том, что касается чувства угрозы, страха перед насилием, за исключением страха перед сексуальными преступлениями, по сравнению с другим рисками не играет значительной роли как для большинства немецких, так и русских несовершеннолетних. Однако, все-

таки 22,3 % (в Германии 17,4 %) указывают, что чувствуют себя от насилия в школе находящимися под угрозой, и 21,8 % (в Германии 26,8 %) подтверждают, что боятся быть ограбленными другими несовершеннолетними. Страх стать жертвой группового насилия играет в жизнеощущении российского несовершеннолетнего непременную роль, хотя и не доминирующую.

Другое отличие касается страха, не получить место в образовательном учреждении, или получить в школе плохие оценки. В то время как 31,6 % волгоградских учащихся признают, что чувствуют себя очень сильно и 28 % изрядно находящими под угрозой от перспективы, что они не получат место для обучения, учащиеся в Германии рассматривают себя в меньшей степени находящимися под угрозой: только 24,6 % указывают, что очень и 31,3 % изрядно боятся, что не получат учебное место. Профессиональная неуверенность проявляется сильнее у несовершеннолетних в России, чем в Германии. Иначе это выглядит в отношении оценок. В то время как учащиеся в Германии 12,7 % очень и 27,9 % изрядно боятся получить плохие оценки, учащиеся в России чувствуют себя находящимися под угрозой 10,7 % очень и 25,1 % изрядно оттого, что получат плохие оценки. То, что страх получить плохие оценки и страх не получить учебное место имеет различные высказывания в немецко-русском сравнении, возможно объяснить тем, что в России связь между школьными оценками с одной стороны, и возможностями для профессионального образования с другой стороны, еще более расходятся друг с другом чем в Германии. Как хорошие оценки не гарантируют хорошего профессионального будущего, так и относительно плохое окончание школы не означает, что не будет шанса успешного вступления в какие-нибудь этапы медленно начинающейся производственной жизни.

Для вопроса о возможных педагогических выводах, которые следует сделать из результатов проведенного исследования, существенна в том числе связь, которая получается из корреляции данных. Учащиеся были опрошены, как они оценивают реакцию учительских кадров на наблюдаемые происшествия, связанные с насилием в их школе. Те, которые отмечали преподавателей как «игнорирующих насилие», значительно чаще указывали, что являлись жертвами от насилия одноклассников, чем те, которые исходили из того, что преподаватель не игнорирует насилие, а как бы то ни было, реагирует. Это касается всех форм опыта, связанного с насилием: идет ли речь о поддразнивании, избиении, вымогательстве или других разновидностях школьного насилия, во всех случаях можно было установить явную связь между ожидаемой несовершеннолетними реакцией или не реакцией преподавателя с одной стороны и опыта стать жертвой насилия с другой стороны.. В среднем, несовершеннолетние которые, отмечали преподавателей как «игнорирующих насилие», почти вдвое больше называли примеры опыта жертв, чем те, которые исходили из того, что преподаватели не игнорируют школьное насилие. Особенно интересно, что эта связь еще устойчивее существует, когда исследуются высказывания правонарушителей относительно реакции преподавателя: больше чем вдвое проступков названы теми несовершеннолетними, которые отмечают преподавателей в графе «учителя игнорируют насилие».

Педагогическое значение данного признания однозначно: чем больше педагоги привлекаются к рассмотрению поступков насилия, чем меньше они смотрят в сторону, тем реже встречается насилие в школе. И наоборот, конечно, имеет место: школа участвует в возникновении насилия в том отношении, когда отсутствие профессиональной реакции педагогов содействует климату насилия и во многом, способствует развитию девиантного поведения несовершеннолетних.

Профилактикой девиантного поведения несовершеннолетних в образовательных учреждениях, на наш взгляд, может стать непрерывно действующая система, которая включает следующие этапы:

1) оздоровление среды и оказание помощи несовершеннолетним, оказавшимся в неблагоприятных условиях жизни и воспитания, еще до того, как отрицательное действие этих условий существенно скажется на поведении несовершеннолетних (этап ранней профилактики);

2) не допустить переход на преступный путь и обеспечить исправление несовершеннолетних со значительной уже степенью дезадаптации, совершающих правонарушения непреступного характера (этап непосредственной профилактики);

3) не допустить переход на преступный путь и создать условия для исправления несовершеннолетних, систематически совершающих правонарушения, характер и интенсивность которых указывают на вероятность совершения преступления в ближайшем будущем (этап профилактики предпреступного поведения).

Выводы. Полученные результаты практической работы позволяют говорить о том, что решение данных проблем, по нашему мнению, возможно только при организации совместной деятельности педагогов-предметников с психологами, социальными педагогами, обладающими фундаментальными знания о биологических, социальных и психолого-педагогических факторах, обуславливающих появление и развитие девиантного поведения несовершеннолетних. Для этого необходимо формировать у педагогов адекватное представление о девиантном поведении вообще и у несовершеннолетних в частности, с одной стороны, и осознание себя в качестве агента профилактики, своей роли и места в создании полноценных условий обучения и воспитания, с другой.

Прорыв в этой сфере возможен, в первую очередь, на путях создания целостной концепции превентивного социально-педагогического процесса, предупреждающего девиантные отклонения в поведении несовершеннолетних, направляющего позитивное развитие подростков посредством актуализации личностных механизмов социальной адаптации и саморазвития при активной поддержке педагогов, владеющих современными методами и технологиями превентивно-профилактической, коррекционной и реабилитационной деятельности с несовершеннолетними.

Литература:

1. Думов А.С. Педагогика девиантного поведения: учебное пособие / А. С. Думов, С. Б. Думов, И. А. Столярчук. – Волгоград: Учитель, 2015. – 179 с.

2. Клейберг Ю. А. Социальные нормы и отклонения. 2-е изд., доп. М., 1997. 146 с.

УДК: 378:377

доктор педагогических наук, профессор Дьякова Елена Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ РАЗНОГО УРОВНЯ

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы подготовки современного специалиста в технических и педагогических вузах и колледжах. Охарактеризована контекстно-имитационная модель подготовки специалиста, используемые в ее рамках эффективные образовательные технологии, новые подходы к проведению лекций и практических занятий.

Ключевые слова: модель обучения, технологии обучения, профессиональное образование, техническое и педагогическое образование.

Annotation. The article deals with the problems of training modern specialists in technical and pedagogical universities and colleges. The author characterizes the context-simulation model of specialist training, effective educational technologies used in its framework, new approaches to lectures and practical training.

Keywords: model of education, technologies of training, professional education, technical and pedagogical education.

Введение. Концептуальные изменения в системе высшего образования назрели давно. Они касаются разных аспектов ее функционирования, в том числе – организации профессиональной подготовки.

Всегда инертная система образования перестраивается медленно. Многое здесь зависит от преподавателя, его открытости новому, осведомленности в современных технологиях, способности к творческому преобразованию своей деятельности, а главное – заинтересованности в этом. Стремление ничего не делать там, где это возможно, присуще не только студентам. Есть еще и профессиональное выгорание, избыток формальной бумажной, а сегодня - еще и электронной документации, которая должна быть готова «вчера». Проблем много. Определенную роль в обеспечении качественной подготовки будущих специалистов играет руководство вузов, от которого зависит материально-техническая оснащенность учебного процесса, заинтересованность преподавателей в профессиональном самосовершенствовании.

Размеренный монолог лектора даже при отсутствии необходимых учебников и пособий вызывает у студентов неприятие, они полагают, что нужную информацию всегда смогут найти самостоятельно, практика подготовки к семинарско-практическим занятиям тоже должна уйти в прошлое – студентам удобно, но малоэффективно. В быстро меняющемся мире только активная деятельность, дающая ощутимый практически (и материально) значимый результат позволяет почувствовать себя в тренде, причем, как студенту, так и преподавателю.

Изложение основного материала статьи. Система образования должна стать принципиально другой, конечно, сохранив все самое лучшее от развивавшейся многие десятилетия предшествующей. От выпускника современного вуза ждут мотивации к достижению цели, инициативности, способности генерировать идеи и принимать на себя ответственность, профессиональной мобильности, способности к коммуникации и работе в команде, а главное – готовности учиться и развиваться всю жизнь [1, 6]. Для этого его обучение в вузе должно быть учением (от слова «учиться»), студент должен принять ответственность за подготовку к профессиональной деятельности на себя, стать не объектом, а субъектом этой деятельности.

Обеспечить подобную подготовку могут современные модели и технологии обучения. Раньше нововведения приходили «сверху» - из министерства, из ученой среды, сегодня они – в руках преподавателя, у него полная свобода в выборе технологий, методов, средств обучения. Подготовка в вузе специалистов разных профессий, безусловно, отличается. Рассмотрим особенности моделей подготовки специалистов в техническом вузе и педагогическом, преемственность подготовки на уровнях СПО и ВО.

В техническом (технологическом) вузе освоение теории студентами основано на материале лекций и учебных пособий, трансляция информации может сопровождаться видеофрагментами, моделями, рисунками и т.д. Преподаватель – основной источник информации, хороший преподаватель включает студентов в рассмотрение проблемных вопросов, в переработку и осмысление информации в диалоге. При этом следует учитывать, что идет постоянное обновление профессиональных знаний, а потому содержание подготовки меняется уже в ее ходе. Студент должен видеть, что преподаватель всегда на шаг впереди в информационном поле, быстрее в нем ориентируется, поэтому в лекциях есть новейший материал, который сложно найти и усвоить. Преподаватель должен успевать осваивать новшества и знакомить с ними студентов [5]. Для этого ему нужен доступ к актуальной информации и время на ее освоение, причем, не только в теории, но и на практике. Это также значит, что он в идеале должен иметь возможность наблюдать реальные производственные процессы, постоянно проходить повышение квалификации на предприятиях. Поскольку это часто физически невозможно, то, как в зарубежной профессиональной школе, подготовка инженера должна состоять из двух согласованных частей: теоретической – в университете и практической - преимущественно на производстве.

Университетская система подготовки специалистов технического профиля должна обеспечить широкий характер теоретического обучения, создающего основу для овладения разными специализациями в рамках профессии, и практического, но уже со специализацией. Попытка реализовать такой поход – введение бакалавриата и магистратуры – оказалась не очень удачной, технические вузы частично вернулись к специалитету. При этом значительное место в подготовке специалиста должна занимать производственная практика на предприятии или в организации. Вернувшийся с такой практики студент (при ее эффективной реализации) может знать в профессии больше, чем отдельный преподаватель, его обучающий.

Это противоречие – следствие условного разделения профессиональной подготовки на теорию и практику, причем теорию – с дисциплинарной обособленностью, а практику - в аудитории и «в цеху». С теорией студенты знакомятся на лекции, в своих современных формах это лекция с элементами дискуссии, диалога, компьютерными технологиями, но все-таки ее ведущая функция – сообщение информации [7]. Отметим, что лекция в техническом университете будет эффективна тогда, когда ее содержание нельзя будет

просто заменить информацией из одного-двух источников, она должна показать, как решать профессиональные проблемы с помощью теоретических знаний, быть проблемной, а не информационной. Практика в аудитории – это формирование навыков применения теории при решении типовых практикоориентированных задач и отработка навыков работы с оборудованием на стендах. Программа укрупнения вузов направлена, в том числе, и на то, чтобы обеспечить им мощную материальную базу. Остальные часто вынуждены использовать виртуальные стенды, которые имеют ограниченные возможности.

Практика на производстве проходит в реальных условиях и с реальным оборудованием, где каждый шаг не контролируется и не направляется лаборантом, где рядом совершают свои действия другие люди, где цена ошибки – сбой в технологическом процессе. Развитие технико-технологического образования должно смещать акцент с первой составляющей практики на вторую, но пока это реализуется в малом числе ведущих вузов. Возможно, знакомство с профессиональной деятельностью специалистов всей технологической цепочки целесообразно осуществить в период первой производственной практики, причем – не поверхностно, а с реальным выполнением функций соответствующего звена. Тогда и проблемы профессиональной деятельности инженерного работника будут понятнее молодому специалисту. Есть образовательные организации, объединяющие уровни среднего и высшего профессионального образования. Выпускник одного уровня переходит на второй, т.е. овладевает профессиями разного уровня, наилучшим вариантом была бы профессиональная деятельность в промежутке между ними, позволяющая приобрести опыт в первичной профессии на реальном производстве.

Отдельный вопрос – как реализовать творческую составляющую? Выход был найден в открытии при вузах технопарков, конструкторских бюро, малых предприятий, учебных центров и площадок при предприятиях, которые в идеале должны охватить всех обучающихся [4].

В связи с вышесказанным можно говорить о *контекстно-имитационной модели обучения* в техническом (технологическом) вузе – с ориентацией обучения на предполагаемый профиль будущей деятельности, активным использованием метода анализа ситуаций, тренинга умений на реальном и виртуальном оборудовании и т.д. Контекстная составляющая интегрирует различные виды деятельности, используемые в профессии, предполагает осмысленное изучение теории через решение с ее помощью прикладных задач. Востребованность теории заставит студента ее запомнить, только в полезной деятельности формируются умения решать проблемы. Имитационная составляющая моделирует в учебном процессе и на производственной практике профессиональные виды деятельности, отвечает за формирование навыков ее выполнения. Она реализуется через моделирование и разрешение в учебном процессе реальных производственных ситуаций (методы анализа конкретной ситуации, кейс-метод, тренинги, деловые игры и т.д.). Обе составляющие модели базируются на деятельностном подходе, максимально реализуя слияние теории с практикой.

В отечественной системе подготовки профессиональных кадров всегда особо ценным считался специалист, прошедший путь от рабочего, мастера до инженера и главного инженера [5]. Он хорошо понимал всю технологическую цепочку, роль и особенности работы каждого. В средних профессиональных образовательных организациях технического направления сегодня также получают две профессии – рабочего и техника. Модель подготовки там проще, ее можно назвать *информационно-тренинговой*, теоретические дисциплины максимально приближены к прикладным, преобладают лабораторно-практические работы с оборудованием. Практические навыки обучаемые получают, выполняя действия по инструкциям. На этом уровне также необходимо усиливать творческую составляющую – вводить проектную деятельность, чаще использовать проблемные практические ситуации – ситуационные задачи, т.е. вводить тренинг решения таких задач. Для этого преподаватель должен освоить соответствующие технологии, уметь проектировать ситуационные задачи, владеть хорошими знаниями по производственной базе. Полученная базовая подготовка становится основой дальнейшего развития в профессиональной деятельности, новые умения приобретаются либо с помощью опытных специалистов, либо на основе информации из разных источников, включая Интернет. Для уровня СПО принципиально важно научить способам получения новых знаний и опыта в рамках своей профессии, этому способствует производственная практика. Меняющаяся материальная база осваивается непосредственно в работе, но и в организации ПО она должна быть максимально современной. Как уже говорилось, выпускнику СПО целесообразно поступать в вуз после приобретения опыта в профессии, но реальность такова, что ему проще поступать сразу в вуз, пока актуальны общеучебные умения, проще подготовиться к вступительным экзаменам.

Все это свидетельствует о необходимости очень внимательно подойти к дальнейшему совершенствованию системы подготовки технических кадров.

При подготовке будущих учителей, как не парадоксально, и модель, и проблемы, и пути решения их – те же [3], просто специфика педагогического образования позволяла в определенной степени решать их раньше.

Контекстно-имитационная модель подготовки учителя в педвузе в полной мере реализуется на психолого-педагогических и методических дисциплинах, при изучении большинства общих и специальных (не педагогических и не методических) дисциплин возможна только контекстная часть. Контекстный подход при изучении общих для всех дисциплин – истории, философии, иностранного языка, а также специальных, например, для будущих учителей физики – физики, электротехники – предполагает, что там, где возможно, следует демонстрировать или обсуждать вопросы и проблемы, связанные с профилем подготовки – для учителя физики в курс истории включать элементы истории физики, в курсе электротехники изучать работу школьного оборудования, в курсе иностранного языка – основные термины физики.

Остановимся на методике обучения предмету (физике). Сама сущность этой дисциплины – контекстная, она напрямую посвящена ежедневной деятельности учителя-предметника, рассматривает ее особенности, варианты реализации, рекомендует алгоритмы деятельности. Опытный преподаватель на лекции организует дискуссию, предлагает проблемы, сопровождая свою речь демонстрациями, слайдами, видеофрагментами. На современном этапе активно используются ИК технологии и средства, одна из основных проблем – недостаток методических пособий, характеризующих обучение предмету по новому стандарту, содержащих конкретные методические разработки. При отсутствии пособий значительную роль в подготовке методических рекомендаций играет преподаватель – он их разрабатывает, он вынужден изучать периодику, теоретические работы и предлагать студенту решение различных методических проблем. К сожалению, опубликовать эти методические разработки, массово создаваемые в педвузах, у преподавателей часто нет времени, нет средств, а издательства не слишком активны в этой области. Настоящим спасением становятся электронные

библиотеки, позволяющие сохранить и инвестировать в подготовку современного учителя этот бесценный труд [8]. Жаль, что доступ к ЭБС пока не свободен и недоступен учителю.

Рассмотрим имитационную часть модели. Еще до внедрения компетентностного подхода в вузовском образовании в подготовке учителя физики активно использовался деятельностный подход с имитацией фрагментов профессиональной деятельности, преимущественно на практических и лабораторных занятиях по курсу методики. Студенты самостоятельно (по инструкции) ставили и объясняли демонстрационные опыты, работая в малых группах. Результат демонстрировался всей группе, проводилась дискуссия с оценкой качества постановки и объяснения. На практических занятиях по методике студенты представляли и обсуждали свои проекты – проводили разработанные уроки физики разного типа. Преподаватель направлял эту работу, она строилась в логике «задание – отчет», пусть и в деятельностной форме. Это остается неизменным, но только отчасти.

Изменились позиции ученика (с объекта обучения на субъект), учителя (с источника информации, руководящего деятельностью учащихся по ее освоению на советчика, соучастника этой деятельности, задающего лишь определенные ее рамки). Изменились и требования к самой деятельности учащихся – она должна быть преимущественно самостоятельной, с правом на выбор своего пути освоения материала, что привело к необходимости использовать активные технологии – проблемную, проектную, исследовательскую, кейс-стади, ситуационных и практико-ориентированных задач. Большинство из них достаточно трудоемки для учителя, который должен обеспечить самостоятельность учащихся согласно требованиям стандарта. Не все учителя способны быстро овладеть такими технологиями, а вот методическая подготовка студентов к их использованию обязательна, как и подготовка к самообразованию и саморазвитию в профессии. Изменился и урок – по логике и структуре [2].

Практика подготовки современного учителя основана на преобладании проектной деятельности. Студенты готовят и обсуждают урок или его фрагмент по одной теме, но реализуемый с помощью разных технологий, имеющий разную структуру, определяют наиболее эффективный; разрабатывают средства диагностики разных образовательных результатов – разнообразные средства (задачи, задания, тесты, ситуационные задачи, домашние лабораторные работы, проблемные ситуации, обобщающие таблицы и пр.) и дифференцированные по уровням трудности (разнообразие результатов обусловливает необходимость разнообразия средств их формирования и проверки их достижения (к сожалению, пособий почти нет)); нарабатывают навыки постановки эксперимента и его использования с разными целями, разработки и использования различных электронных образовательных ресурсов о физике и т.д. Объем лекционных занятий не позволяет в полной мере овладеть большим комплексом образовательных технологий, часть их студенты осваивают самостоятельно. Большая самостоятельная работа приучает их находить и адаптировать новые ресурсы, осваивать новые методы и приемы, встраивать их в свою деятельность. Возможности современных информационных технологий позволяют интенсифицировать работу по методической подготовке учителя, представлять для обсуждения разные фрагменты учебного процесса (уроки, системы заданий нового типа, приемы обучения и т.д.), частично визуально – на слайдах, частично – как имитацию деятельности учителя, квазипрофессиональную деятельность. Творчество учителя ограничено только его компетентностью и обеспечением требуемого результата. А труд учителя – это всегда творчество, это постоянное профессиональное самосовершенствование, если он заинтересован в своей профессии. Незаинтересованным в ней делать нечего.

Значимое место в подготовке учителя занимает педагогическая практика – производственная практика в школе, на которой студент выполняет сначала часть, а затем всю деятельность учителя в реальном учебно-воспитательном процессе. Здесь приобретается тот опыт взаимодействия с обучаемыми, который невозможно приобрести в вузе. Здесь студенту приходится решать реальные проблемы, возникающие в этом взаимодействии. Чем больше студент проведет в школе – наблюдая, проводя уроки и внеурочные мероприятия, участвуя в жизни класса – тем качественнее будет его подготовка. Однако высказываемая идея об увеличении продолжительности практики до полугода или года вызывает сомнения – если выполнение будущим инженером должностных обязанностей на производственной практике на заводе чревато возможными сбоями и убытками, то замена опытного учителя практикантом на длительный срок может привести к ухудшению подготовки по предмету (остановить урок и переделать неудачный момент нельзя). Школьники – не подопытные кролики, на которых будущий учитель может «оттачивать» свои компетенции. Возможно, выход – в рассредоточенном построении практики, когда она разбивается на отдельные этапы с постепенным увеличением самостоятельности студента, но рассчитана, например, на год. Этот год студент «проживет» с классом, учителем, коллективом школы. И это очень трудоемкая организация практики для всех участников, но только реальная работа в профессии покажет, насколько студент готов быть учителем, можно знать, но не уметь.

В системе подготовки учителя остались педагогические колледжи (для части предметников), в них подготовка ведется (или должна вестись) так же, как в вузе, т.е. с приоритетом проектной деятельности.

Выводы. Подводя итог, отметим, что контекстно-имитационная модель подготовки современного специалиста позволяет эффективно формировать компетенции, заложенные в стандарте. Изменяются характеристики таких форм учебного процесса, как лекции и семинарско-практические занятия – на них активно используются проблемное, проектное обучение, дискуссии, ИКТ, больше времени отводится на самостоятельную работу. Лекция должна быть проблемной, дискуссионной, практикоориентированной, с ИКТ. Практическое занятие – ориентировано на решение практикоориентированных прикладных задач. Контекстной составляющей модели соответствуют: проблемная технология, технология практико-ориентированных заданий, технология ситуационных задач, ТРИЗ, проектная технология, и др.; имитационной - методы анализа конкретной ситуации, кейс-метод, тренинги, деловые игры и др. При этом, чем больше в подготовке практики работы в реальном процессе на производстве или в школе, тем выше уровень подготовки.

Литература:

1. Данилов Д.А. Обновление образования в условиях глобальных преобразований: монография / Д.А. Данилов. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – 108 с.

2. Дьякова Е.А. Подготовка студентов педвуза к проектированию современного урока физики / Проектная деятельность: новый взгляд на образование: сборник трудов Всероссийской научно-практической

конференции. 24–25 апреля 2018г./ гл. ред. Г.П.Стефанова. - Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2018. - С. 69-72.
3. Краснова О.М. Технологии методической подготовки магистров образования к инновационной деятельности: монография. МОН РФ, ЮФУ. - Тамбов:ООО «Консалтинговая компания Юком», 2016. - 80 с.
4. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии : Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П.Панфилова. - М.: Издательский центр «Академия», 2009. - 192 с.
5. Сазонова З.С. Инженерная педагогика: проблемы подготовки преподавателей технических дисциплин в условиях инновационного образования: монография / З.С. Сазонова, Т.М. Ткачева. – М.: МАДИ, 2013. – 192 с.
6. Семенова Л.М. Образовательные технологии в стратегических коммуникациях: учебное пособие / Л.М. Семенова. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2017. – 81 с.
7. Сухоленцева Е.Н. Технологии активного обучения: контекстный подход: учебно-методическое пособие / Е.Н. Сухоленцева. – Орел, 2016. – 162 с.
8. Шайденко Н.А. Разработка и внедрение инновационных образовательных технологий подготовки современного учителя: Моногр. / Н.А. Шайденко, В.Г. Подзолков, А.Н. Сергеев, А.В. Сергеева. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2013. – 138 с.

Педагогика

УДК 796.332.015.12

кандидат педагогических наук, доцент Евграфов Иван Евгеньевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);
аспирант Кузьмин Кирилл Валериевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);
учитель физической культуры Хикматуллин Мударис Султанович
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа №42» Приволжского района (г. Казань)

МЕТОДИКА ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БОКСЕРОВ-ЮНИОРОВ НА ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В статье представлена экспериментальная методика технико-тактической подготовки боксеров-юниоров на предсоревновательном этапе. Разработанная авторами методика включает в себя: вводный и итоговый контроль уровня развития общих и специальных физических качеств боксеров-юниоров, а также технико-тактической подготовленности боксеров-юниоров с использованием тестов для определения степени владения маневренными действиями; принципы оптимизации технико-тактической подготовки боксеров-юниоров (FIGHTING MOTION); специально подобранные комплексы упражнений, направленные на овладение различными способами передвижения в ринге; моделирование специальных заданий при работе в тройках и четверках, формирование умения быстро переключать свое внимание во время поединка на разный стиль (манеру) ведения боя; организацию и проведение тренировочных занятий на основе совершенствования техники маневрирования.
Ключевые слова: бокс, боксеры-юниоры, маневренные действия, предсоревновательный этап подготовки, методика технико-тактической подготовки.
Annotation. The experimental technique of technical and tactical training of junior boxers at a precompetitive stage is presented in article. The technique developed by authors includes: introduction and total control of the level of development of the general and special physical qualities of junior boxers and also technical and tactical readiness of junior boxers with use of tests for definition of extent of possession of maneuverable actions; principles of optimization of technical and tactical training of junior boxers (FIGHTING MOTION); specially picked up sets of exercises directed to mastering various ways of movement in a ring; modeling of special tasks during the work in the three and the fours, formation of ability to quickly switch the attention during a duel to different style (manner) of conducting fight; the organization and holding training occupations on the basis of improvement of the technology of maneuvering.
Keywords: boxing, junior boxers, maneuverable actions, precompetitive stage of preparation, technique of technical and tactical preparation.

Введение. В настоящее время перед теорией и практикой спортивной подготовки в боксе стоит решение важнейших вопросов техники бокса, на которые нельзя не обратить внимания, затрудняющие или облегчающие эффективность проведения многих защитных и атакующих действий – это способы передвижения, скоординированная работа ног, согласованная вместе с атакующими, а также защитными техническими действиями [1, 4, 8, 12, 16, 17, 19].

Маневрирование боксеров на ринге представляет собой комплекс различных передвижений и обманных действий, с помощью которых боксер заставляет своего противника ошибаться в своих намерениях, принимать необдуманные решения и тем самым создавать положительные предпосылки для выгодных позиций, атак, контратак, что в итоге приводит к точному удару и поражению цели. Следует отметить, что в практике подготовки боксеров-юниоров нет однозначного подхода к применению маневренных действий, организации управления тренировочным процессом с учетом повышения техники маневрирования на ринге [1, 9, 15, 21, 22, 23].

Изложение основного материала статьи. С целью совершенствования маневренных действий боксера нами была разработана методика технико-тактической подготовки боксеров-юниоров на предсоревновательном этапе. При разработке методики мы основывались на работах В.М. Романова, Г.О. Джерояна, В.А. Осколкова, В.И. Филимонова, В.А. Стрельникова, А.В. Гаськова, А. А. Передельского, С. Л. Коникова. Кроме того, при выборе содержания методики использовались теоретические положения, изложенные в трудах Л.П. Матвеева и В.Н. Платонова [1, 10, 11, 13, 24].

Задачи применения методики технико-тактической подготовки: применять для определенных тактических целей средства техники, которыми овладел спортсмен в ходе обучения; строить планы боя в соответствии с особенностями противника, обстановкой боя; придавать каждому техническому действию тактический смысл: где, когда и при каких условиях применять изучаемый удар или защиту, контрудар в ответной или во встречной форме.

Методика технико-тактической подготовки боксеров-юниоров на предсоревновательном этапе включает в себя:

- вводный и итоговый контроль уровня развития общих и специальных физических качеств боксеров-юниоров, а также технико-тактической подготовленности боксеров-юниоров с использованием тестов для определения степени владения маневренными действиями;
- принципы оптимизации технико-тактической подготовки боксеров-юниоров (FIGHTING MOTION);
- специально подобранные комплексы упражнений, направленные на овладение различными способами передвижения в ринге, являющиеся средством эффективного маневрирования боксера;
- моделирование специальных заданий при работе в тройках и четверках и их применение в учебно-тренировочной практике боксеров, формирование умения быстро переключать свое внимание во время поединка на разный стиль (манеру) ведения боя;
- организацию и проведение учебно-тренировочных занятий на основе совершенствования техники маневрирования.

Принципы FIGHTING MOTION:

1. Технико-тактический приоритет контратакующего воздействия, чтобы контратакующий боец, начиная действие вторым, заканчивал его первым, опережая в итоге атаку противника, нейтрализуя его за счет разницы ударных траекторий.
2. Ориентация на ассиметрическое воздействие, реализуется за счет разницы ударных траекторий, системы характерных смещений, уклонов, сопровождающих, пересекающих или встречных смягчающих действий, гасящих или отводящих инерцию атакующего движения.
3. Комплексно-системного использования четырех бьющих конечнотей (рук и ног).
4. Постоянная смена, взаимоперетекания друг в друга атакующих и контратакующих действий.
5. Постоянные движения, перемещения со сменой дистанции и позиции, основано на технике скольжения, подскока, степа (челночного микросмещения).
6. Постоянное изменение право/левосторонних стоек во время атаки, в зоне непосредственного поражения через удар или комплекс ударов.
7. Эллиптичность ударного или защитного движения конечностями, позволяющего совершать безостановочные связки и повторы ударов с нарастанием силы.
8. Индивидуализация тренировочного процесса: совершенствование индивидуальной манеры ведения боя; совершенствование индивидуальной техники [7, 14, 20].

Методы обучения основным маневренным действиям, применяемые в методике: обучение без противника; с условным противником; с партнером; с противником. При совершенствовании способов передвижений необходимо соблюдать следующие правила: движения ног наиболее просты в исполнении и начинать обучение необходимо именно с них, т.к. они лежат в основе всех комбинированных защит; начинать необходимо с овладения одиночными приставными шагами, шагами вперед-назад, в стороны; обучать передвижению на дальние дистанции, затем на ближние; основной объем передвижений в бою приходится на долю маневрирования без ударов совершенствовать передвижения с ударами и защитами; упражнения в передвижениях следует практиковать на занятиях различной направленности (ОФП, СФП, в подготовительной и заключительной части тренировки, в бою «с тенью»); владеть всеми компонентами передвижений, независимо от манеры боя; использование маневрирования наиболее эффективно в бою на дальней дистанции; использовать различные схемы передвижений (по квадрату, по треугольнику) в боевой стойке в различных направлениях [5, 6].

В подготовке боксёров независимо от манеры ведения боя должен применяться комплекс специальных технико-тактических действий, направленных на овладение различными способами передвижения.

Весь период подготовки к основным соревнованиям разбит на 3 этапа: 1-й - общефизическая подготовка (2 недели); 2-й - специально-физическая подготовка (2 недели); 3-й - специальная подготовка (2 недели).

При подготовке боксеров по предлагаемой методике обращалось особое внимание на упражнения из «школы бокса», а именно правильное и наиболее эффективное передвижение по рингу с целью создания благоприятных условий для атаки или защиты [2, 3]. Нами было предложено распределение тренировочных средств на предсоревновательном этапе подготовки боксеров-юниоров, представленное в таблице.

Таблица

Распределение тренировочных средств на предсоревновательном этапе подготовки боксеров-юниоров

№	Показатели			Недели подготовки						Всего за этап
				I	II	III	IV	V	VI	
1	Количество тренировочных дней			6	6	6	6	6	6	36
2	Количество тренировок			12	12	12	12	12	12	72
3	Средняя продолжительность тренировок за день			145	136	118	126	100	90	750
4	Общее время тренировок за микроцикл (мин)			870	816	708	756	600	540	4290
5	Объем общеразвивающих		(%)	63,2	74,1	56,3	36,2	35	24,4	48,2
6	упражнений		(мин)	550	605	398,6	273,6	210	131,7	2168,5
7	Объем средств		(%)	42,5	36,9	41,9	68,7	55,5	56,2	51,8
8	специальной подготовки		(мин)	370	301,1	296,6	520	333	303,5	2119,5
9	Объем нагрузки, выполняемой при ЧСС	(1 зона) до 155 уд/мин	(%)	35	26,5	22,6	50	44,7	52	45,1
10			(мин)	129,5	79,5	98,3	260	254,7	270	1084
11		(2 зона) до 175 уд/мин	(%)	44,5	42	40	30,5	21	43,5	33,5
12			(мин)	164,6	126	174	158,6	119,7	226,2	1063,1
13		(3 зона) свыше 176 уд/мин	(%)	20,5	21,5	17,4	19,5	4,3	4,5	14,6
14			(мин)	75,8	64,5	75,6	101,4	235,2	23,4	567,9
15	Объем специальных упражнений аэробного характера (мин)			142	130	90	110	80	60	592
16	Боевая практика (вольные бои, спарринги) (мин)			-	22	30	38	28	18	136
17	Работа на снарядах и индивидуальная работа на лапах (мин)			-	115	130	80	80	40	445
18	Совершенствование технико-тактического мастерства посредством моделирования боевых ситуаций (мин)			100	160	120	120	100	60	660
19	Специально-подготовительные (подводящие) упражнения на совершенствование техники маневрирования по рингу (мин)			240	220	140	140	80	62	882

Разработанное распределение тренировочных средств на этапе непосредственной подготовки к основным соревнованиям включает в себя тренировочную деятельность боксеров-юниоров с общим временем занятий 4290 мин, где объем средств общей физической подготовки составил 2484,7 мин, специальной -2119,5 мин.

Выводы. Таким образом, методика технико-тактической подготовки боксеров-юниоров на предсоревновательном этапе включает в себя: вводный и итоговый контроль уровня развития физических и специальных качеств боксеров-юниоров, а также технико-тактической подготовленности боксеров-юниоров с использованием тестов для определения степени владения маневренными действиями; принципы оптимизации технико-тактической подготовки боксеров-юниоров (FIGHTING MOTION); специально подобранные комплексы упражнений, направленные на овладение различными способами передвижения в ринге, являющиеся средством эффективного маневрирования боксера; моделирование специальных заданий при работе в тройках и четверках и их применение в тренировочной практике боксеров, формирование умения быстро переключать свое внимание во время поединка на разный стиль (манеру) ведения боя; организацию и проведение тренировочных занятий на основе совершенствования техники маневрирования.

Литература:

1. Ахматгатин А. А. Оптимизация тренировочного процесса боксеров высокой квалификации при подготовке к основным соревнованиям года: дис... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2003. – 167 с.
2. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
3. 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.
4. 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.

5. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.

6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Миннахметова Л.Т. Исследование уровня развития личностно-поведенческого компонента спортивной культуры в процессе личностно ориентированного физического воспитания студентов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5-2. – С. 329-333.

7. 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.

8. 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

9. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.

10. 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.

11. 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.

12. 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.

13. 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.

14. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лащенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.

15. 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.

16. 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.

17. 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.

18. Бурцев В.А., Файзрахманов И.И., Мифтахов Т.Ф. Организационно-методические особенности формирования спортивной культуры студентов в процессе личностно ориентированного физического воспитания (на примере мини-футбола) // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-24. – С. 5498-5502.

19. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.

20. 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.

21. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Кудяшев М.Н. Формирование мотивации к занятиям физической культурой у взрослого населения // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 1-2 (77). – С. 51-57.

22. 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.

23. 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

24. 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:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Егорова Елена Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
студентка 4 курса направления Туризм Радченко Александра Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭКСКУРСИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА В КРАСНОДАРСКОМ КРАЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные проблемы развития экскурсионно-образовательного туризма на Кубани, а также возможности его совершенствования. В ходе научно-исследовательской работы был предложен проект двухдневного экскурсионно-образовательного маршрута с выездом в г. Новороссийск «Уроки истории: маршал Г.К. Жуков», который способствует развитию экскурсионно-образовательного туризма на Кубани.

Ключевые слова: туризм, экскурсионно-образовательный туризм, развитие образовательного туризма, экскурсионно-образовательный туризм в Краснодарском крае.

Annotation. This article examines the main problems of the development of excursion and educational tourism in the Kuban, as well as the opportunities for its improvement. In the course of the research work, a draft of a two-day excursion and educational route was proposed with a visit to Novorossiysk "History Lessons: Marshal G.K. Zhukov ", which contributes to the development of excursion and educational tourism in the Kuban.

Keywords: tourism, excursion and educational tourism, development of educational tourism, excursion and educational tourism in the Krasnodar Territory.

Введение. Современное развитие российского государства и общества ставит серьёзные задачи в области воспитания и обучения нового поколения. В свете этих задач повышается значимость патриотического воспитания учащейся молодёжи через экскурсионно-образовательный туризм, что и представляет собой актуальность выпускной квалификационной работы.

Для решения этой проблемы предлагается разработать экскурсионно-образовательный маршрут «Уроки истории: маршал Г.К. Жуков», в ходе которого будут обозреваться значимые исторические темы: биография и военные достижения маршала, а также вклад Георгия Константиновича в победу над фашизмом.

Под экскурсионно-образовательным туризмом с военно-патриотической тематикой подразумевается посещение мест военных сражений, памятных мемориалов, музеев истории и краеведения. Такой вид туризма служит средством примирения и упрочнения единства и дружбы народов, а также патриотического воспитания граждан.

Изначально формирование образовательного туризма в России заложил Петр I, однако более массовое развитие экскурсионно-образовательного туризма в России началось с 1907 года при «Российском обществе туристов» создается комиссия по организации образовательных экскурсий по России для школьников, которая занималась экскурсиями по России с целью знакомства с древними Русскими городами. В 1911 году правление общества переезжает из Петербурга в Москву. В 1914 году «Российское общество туризма» насчитывало 5 тысяч человек. После событий 1917 года многие организации и общества были запрещены. В 1918 году создается первая туристическая организация «Бюро школьных экскурсий». В результате событий смены власти и прочих факторов нестабильности в стране, негативно влияющих на развитие туризма в России в целом, становится очевидным необходимость развития экскурсионно-образовательного туризма в нашей стране.

Данные исторической справки говорят о том, что развитие экскурсионно-образовательного туризма актуально уже на протяжении более сотни лет. Данный факт позволяет охарактеризовать проект - разработку экскурсионно-образовательного маршрута «Уроки истории: маршал Г.К. Жуков» как несомненно актуальную тему, которой уже достаточно продолжительное время не уделяется должного внимания.

Ранее тема экскурсионного туризма была развита такими именитыми учеными, например, как известный теоретик и организатор экскурсионного дела в Советском Союзе и современной России Емельянов Б.В., а также такие именитые ученые как Биржаков М.Б., Сластенин В.А.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является продвижение экскурсионно-образовательного туризма как одного из основных факторов совершенствования системы образования, а также разработка маршрута «Уроки истории: маршал Г.К. Жуков». В работе проводится исследования тонкостей разработки экскурсионно-познавательного турпродукта, рассматривается понятие экскурсионного туризма, а также анализируется его развитость на рынке туристских услуг и особенности его продвижения в индустрии туризма.

Изложение основного материала статьи. В настоящий момент под экскурсионной деятельностью понимается организация путешествия, не более суток по заранее составленному расписанию и определённому маршруту в сопровождении экскурсовода. Целью такого мероприятия, как правило, является ознакомление с памятниками истории, архитектуры, природы, с музеями и прочимы значимыми местами. Этот процесс направлен на удовлетворение духовных, эстетических, информационных потребностей и называется экскурсия [1, с. 151].

Экскурсия представляет собой коллективное или индивидуальное посещение достопримечательностей, связанных с различными аспектами человеческой жизни, а именно: природа, культура, архитектура, искусство, религия, образование и многое другое [2, с. 78].

Известный теоретик и организатор экскурсионного дела в Советском Союзе и современной России Б.В. Емельянов характеризует экскурсию как «целенаправленный процесс восприятия окружающей нас действительности, построенный на слиянии зрительных и смысловых впечатлений». Кратко описать процесс экскурсии можно как организованный, сопровождаемый объяснениями показ чего-либо с образовательной или ознакомительной целью [3, с. 53].

Экскурсионно-образовательный туризм подразумевает собой вид отдыха, основной целью которого является изучение различных дисциплин в процессе экскурсий. Таким образом, целевая аудитория данного вида туризма может различаться от разнообразия существующих туров: детские, пешеходные экскурсии, экскурсии по месту проживания или же в определённой туристской дестинации и т.д. [4, с. 77].

Если рассматривать целевую аудиторию экскурсионно-образовательного туризма, то можно смело сказать, что она весьма обширна и разнообразна в зависимости от вида и направленности экскурсий, продолжительности и стоимости путешествия, возрастной категории и прочих признаков. Однако всех потребителей образовательных туров, экскурсий объединяет желание к самообразованию и изучению определённых объектов или тем истории, архитектуры, искусства и т.д.

Нельзя отрицать наличие прямой связи между тенденциями в развитии индустрии туризма и общими экономическими, техническими и социальными достижениями. Качество спроса на различные рода туристические услуги, определяют, как и рыночными механизмами, так и экзогенными переменными.

В результате проведённых исследований ресурсной базы для развития туризма Краснодарского края обнаружено, что данный район обладает всеми необходимыми для развития разных видов туризма ресурсами, таких как: пляжный, курортно-оздоровительный, активный отдых на побережье и в горах, экологический, горнолыжный, экскурсионный, этнографический, детский туризм. Учитывая всё вышесказанное можно сделать вывод, что всё происходящее в демографической структуре и в социальных моделях общества, приводит к тому, что на сегодняшний день огромное количество людей обладает временем, желанием и самое главное финансовыми ресурсами для совершения путешествий с целью саморазвития и отдыха.

Экскурсионный туризм, по праву считается одним из самых популярных видов туризма, практически в любом туре есть несколько экскурсий, которые организуют досуг, развивают интеллект, расширяют кругозор и развлекают. За рубежом этот вид туризма получил развитие: в Африке, Австралии и Океании, Новой Зеландии, Попуа Новой Гвинеи; в Европе, в Юго-Восточной и Центральной Азии, в Южной и Северной Америке, на Ближнем Востоке. В России этот вид туризма наибольшее развитие получил в Центральном и Северо-Западном регионе, где сосредоточены основные достопримечательности нашей страны. Основные экскурсионные центры России - Москва с величественным архитектурным ансамблем Кремля, дворцовый Санкт-Петербург, древние города Золотого кольца - знают во всем мире. Помимо них есть еще и другие уникальные места, и достопримечательности, посетить которые обязан каждый россиянин.

Следует также сказать, что Краснодарский край рассматривается большинством туристов исключительно как территория пляжного и оздоровительного отдыха. Как было уже выше указано, большая часть туристско-экскурсионного потока в России приходится на Москву, Санкт-Петербург и города Золотое кольца. Безусловно, Краснодарский край обладает огромным количеством ресурсов для успешного развития любого вида туризма. Однако стоит знать не только сильные, но и слабые стороны, а также возможности и угрозы развития туризма в крае.

Краснодарский край – уникальная туристская зона. Зная сильные и слабые стороны края, предупреждая угрозы, следует так же помнить и о его потенциальных возможностях, а именно: достоинства географического положения, преимущества межрегионального и международного сотрудничества, инвестиционная привлекательность края [5, с. 51].

Несмотря на привлекательность всех туристских возможностей края, всё чаще наблюдается утечка туристского потока в Крым. Многие россияне, в последнее время, с целью пляжного и экскурсионного туризма всё больше склоняются к выбору республики. Большинству кубанцев, также уже приелся отдых в Краснодарском крае, у многих есть родственники в Крыму, и несмотря на неразвитость инфраструктуры, многие выбирают поездки именно в Крым, оправдывая свой выбор тем, что по Краснодарскому краю они в любой выходной день самостоятельно объездить смогут, а Крым пусть и не совсем новый, но ещё не полностью изученный горизонт.

Однако сейчас, туристский поток в Крым ещё слишком слаб, но учитывая тот факт, что постройка моста через Керченский пролив в Крым закончилась на полгода раньше заявленных сроков и уже сейчас у туристов нет никаких преград, то ближе к туристскому сезону республика примет на себя часть турпотока Краснодарского края. В данных условиях, чтобы выдержать натиск конкурентной борьбы следует сделать упор на развитость инфраструктуры края. Этот фактор может и будет сдерживать туристов некоторое время, но всё же нельзя целиком и полностью делать уклон на развитость инфраструктуры, ведь даже без появления такого серьёзного конкурента как Крым, многим жителям России уже приелись туристские достопримечательности края. Проблема не в отсутствии разнообразия или альтернативы в крупных городах и курортах края, а в том, что за последние десятилетия россияне уже насытились большинством достопримечательностей Кубани. Практически весь туристско-экскурсионный поток края и России в последнее время был направлен в Сочи. Большинство экскурсий проводятся по городу и по олимпийским объектам, благодаря Олимпиаде в Сочи 2014 г. и связанных с этим мероприятием вложений в реконструкцию города и постройку новых парков и прочих достопримечательностей, город перехватил весь туристский поток Краснодарского края. Однако стоит заметить, что экскурсионный туризм в Сочи, отнюдь не самое дешёвое удовольствие, особенно если учесть, что инфраструктура города больше направленна на индустрию развлечений и спортивного отдыха, нежели на экскурсионно-образовательные услуги.

Необходимо уточнить, что для экскурсионно-образовательного туризма наиболее привлекательными городами в Краснодарском крае являются:

- Краснодар, как столица Кубани с множеством музеев и военных построек;
- Новороссийск, как город-герой Великой отечественной войны, портовый город с большим количеством объектов экскурсионного показа.

Также стоит отметить, что экскурсионно-образовательный туризм по краю будет в большинстве случаев интересен молодому поколению школьников и студентов. Так как региональный туризм не самый дорогой вид туризма, большинство людей взрослого и зрелого возраста уже успели изучить всё многообразие достопримечательностей края.

Экскурсия конкретизирует учебный процесс, программный материал, расширяет кругозор и углубляет уже имеющиеся знания учащихся. Главным преимуществом образовательных экскурсий является возможность объединения учебного процесса с реальной жизнью. Это способствует высокой степени

познавательности экскурсии, так как в её процессе затрагиваются чувственное восприятие и эмоциональная сфера учащихся.

Планируемые экскурсии разработаны для школьников и студентов Краснодара и края, в которые входит посещение военных памятников и других значимых военно-исторических построек. В ходе экскурсионной программы будут обозреваться такие значимые исторические темы как: биография и военные достижения маршала, а также вклад Г.К. Жукова в победу над фашизмом.

Основными целями данного проекта являются:

– знакомство с личностью маршала, его биографией, становлением его как военачальника;
– изучение истории ВОВ в городе-герое Новороссийске;
– осознание нравственной ценности причастности к судьбе Отечества, его прошлому, настоящему, будущему;
– воспитание патриотизма и любви к своей малой Родине;
– формирование чувства гордости и уважения к героям ВОВ.

К задачам, представленным перед настоящим проектом следует отнести развитие патриотического воспитания подрастающего поколения на Кубани, знакомство молодёжи с ролью Великой отечественной войны в Краснодарском крае, раскрытие вклада маршала Георгия Константиновича Жукова в победу над фашизмом, а также создание уникального экскурсионно-образовательного маршрута по Краснодару и краю.

Основной целевой аудиторией, на которую направлены разработки данного проекта являются: школьники и студенты Краснодара, станицы Северской и посёлка Афипского, а также участники отряда «Юные Жуковцы», которых в Северском районе более 5000 человек, а в Краснодарском крае всего около 40000 членов отряда. Экскурсии были специально разработаны с выездом из вышеперечисленных районов, так как наибольшее количество потенциальных потребителей представленного экскурсионно-образовательного маршрута посвящённого маршалу Г.К. Жукову проживает именно в этих окрестностях. Данный двухдневный экскурсионный маршрут с выездом в г. Новороссийск разработан для школьников 7-11 классов и студентов средних и высших образовательных учреждений. Максимально допустимое количество человек одной экскурсионной группы – 35 человек.

Расписание программы тура:

День первый:

1. 10:00 знакомство с личностью Г.К. Жукова (Сквер им. Жукова, Бюст Г.К. Жукова, мемориальная арка «Ими гордится Кубань»);
2. 11:00 посещение Краснодарского государственного историко-археологического музея-заповедника имени Е. Д. Фелицына (выставка Кубань в годы ВОВ 1941-1945 гг.);
3. 12:10 экскурсия в музее военной техники «Оружие победы»;
4. 13:40 свободное время;
5. 14:40 выезд на автобусе из г. Краснодара;
6. 18:00 приезд в г. Новороссийск;
7. 18:20 заселение в гостиницу;
8. 18:40 ужин, свободное время.

День второй:

1. 9:00 завтрак;
2. 10:00 посещение мемориального комплекса «Долина смерти» с экскурсоводом;
3. 11:50 экскурсия в Новороссийском историческом музее-заповеднике (рассказ о ВОВ и о городе);
4. 12:50 свободное время;
5. 13:50 посещение мемориала «Линия-рубеж обороны»;
6. 14:40 посещение памятника освободителям города;
7. 15:10 рассказ экскурсовода на площади героев;
8. 15:30 свободное время;
9. 16:30 выезд на автобусе в г. Краснодар;
10. 19:50 прибытие в г. Краснодар.

Более подробно данный экскурсионно-образовательный описан в таблице 1.

Таблица 1

Технологическая карта экскурсионно-образовательного маршрута с выездом в Новороссийск

Этапы перемещения по маршруту	Места остановки	Объекты показа	Время остановки	Основное содержание информации	Указания по орга-низации
г. Краснодар	Сквер им. Жукова, ул. Красная	Бюст Г.К. Жукова, мемориальная арка «Ими гордится Кубань»	40 минут	Знакомство с личностью Г.К. Жукова и с ВОВ	-
г. Краснодар	ул. Гимнази-ческая, 67	Краснодарский государственный историко-археоло-гический музей-заповедник имени Е. Д. Фелицына (выставка Кубань в годы ВОВ 1941-1945 гг.)	45 минут	Рассказ экскурсо-вода из музея	Платная экскурсия
г. Краснодар	Парк 30-лет Победы	Музей военной техники «Оружие Победы»	1 час	Рассказ об оружии ВОВ	-
г. Новороссийск	пос. Мысхако ул. Новорос-сийская, 25	Мемориальный комплекс «Долина смерти»: «Демонстрацион-ная карта-схема», «Взрыв», «Колодец жизни», «Передний край»	1 час	Рассказ о сражениях с фашистами на территории - «Малая Земля»	-
г. Новороссийск	ул. Советов, д. 58	Новороссийском историческом музее-заповеднике (выставка ВОВ)	1 час	Рассказ экскурсо-вода из музея	Платная экскурсия
г. Новороссийск	ул. Сухумское ш., 17	Мемориал «Линия-рубеж обороны»	40 минут	Рассказ об обороне летом и осенью 1942 года, когда фашистские войска рвались на Кавказ, чтобы проложить путь к нефтяным вышкам г. Баку и г. Грозного	-
г. Новороссийск	ул. Свободы	Памятник освободителям города	20 минут	Рассказ об освобождени и города	-
г. Новороссийск	Площадь героев	Площадь героев	20 минут	Рассказ о героях Новороссийс ка во времена ВОВ	-

В стоимость двухдневного экскурсионно-образовательного маршрута «Уроки истории: маршал Г.К. Жуков» с выездом в г. Новороссийск из г. Краснодара, ст. Северской и пос. Афипского включены следующие, представляемые в ходе экскурсии услуги:

- автобус по г. Краснодару;
- автобус по г. Новороссийску;
- переезд из г. Краснодара в г. Новороссийск;
- переезд из г. Новороссийск в г. Краснодар;
- услуги экскурсовода на протяжении маршрута по г. Краснодару;
- услуги экскурсовода на протяжении маршрута по г. Новороссийску;
- билеты в Краснодарский государственный историко-археологический музей-заповедник имени Е. Д. Фелицына;

– билеты на экскурсию в Новороссийском историческом музее-заповеднике;
– страховка;
– питание по системе завтрак/ужин;
– проживание.

Ниже в таблице 2 представлен полный расчет стоимости двухдневного экскурсионно-образовательного маршрута с выездом в г. Новороссийск.

Таблица 2

Расчет стоимости двухдневного экскурсионно-образовательного маршрута с выездом в г. Новороссийск

Наименование		кол-во	цена за ед.	сумма
Музеи	Краснодарский государственный историко-археологический музей-заповедник имени Е. Д. Фелицына	35	100	3500
	Новороссийский исторический музей-заповедник	35	80	2800
	Общая стоимость:			6300
Транспортная компания	Оплата автобуса по г. Краснодару (выезд из г. Краснодара/из с	1	3 000/ 5 000	3 000/ 5 000
	т. Северской и пос. Афипского)			
	Оплата автобуса по г. Новороссийску	1	5000	5000
	Оплата автобуса Краснодар-Новороссийск-Краснодар	1	615	615
	Общая стоимость:			8 615/ 10 615
Страховка	Страхование здоровья на 2 дня	35	24	840
	Общая стоимость:			840
Проживание в гостинице	Оплата двухместных номеров	17	1500	25500
	Оплата одноместного номера	1	1000	1000
	Общая стоимость:			26500
Питание в гостинице	Завтрак в гостинице	35	150	5250
	Ужин в гостинице	35	350	12250
	Общая стоимость:			17500
Сотрудники	Экскурсовод	2	2500	5000
	Экскурсовод по музейным объектам	2	120	240
	Общая стоимость:			5240
Реклама	Рекламные листовки	5000	0,28	1411
	Вложение листовок в учительскую газету	500	8	4000
	Рекламные буклеты	500	10	5000
	Общая стоимость:			10411

Фирменная символика экскурсии	Создание знаков отличия с портретом Г.К. Жукова, эмблемой ООО «Лидер-Тур»	5	150	750
	Общая стоимость:			750
Канцтовары	Грамоты участникам экскурсии и конкурса	5	50	250
	Общая стоимость:			250
Затраты туристской организации	Затраты на разработку маршрута	1		1000
	Общая стоимость:			1000
Полная себестоимость турпродукта 77406/79406 рублей				
Стоимость для одного человека – 2814/2886 рублей				

Представленный выше двухдневный тур описывает не только биографию маршала Г.К. Жукова и основные события Великой отечественной войны, как на Кубани, так и в целом в стране, но и также углублённо рассказывает о военных заслугах и подвигах города-героя Новороссийска. Данный экскурсионный маршрут также рассчитан на группу не более 35 человек с питанием завтрак/ужин и предусмотренным свободным временем. Эта образовательная экскурсия прекрасно совмещает в себе как познавательную, так и досуговую деятельность, ведь помимо посещения мемориалов и памятников предусмотрены также прогулки по главным площадям города Новороссийска, а также посещение музеев и в конце дня остаётся достаточно свободного времени для самостоятельного изучения города, что прекрасно подойдёт не только для школьников, но и для студентов средних и высших учебных заведений. В ходе двухдневного экскурсионного тура с выездом в Новороссийск будут обозреваться такие значимые военные действия ВОВ, как оборона Кавказа 1942 года, а также план разгрома немецко-фашистских войск на «Голубой линии».

Выводы. Образовательная экскурсия — это специфическое учебно-воспитательное занятие, перенесенное в соответствии с определенной образовательной целью на предприятие, в музей, на выставку и т.п. Как и урок, она предполагает особую организацию взаимодействия экскурсовода и экскурсантов. В ходе образовательных экскурсий наряду с наблюдениями участников используется рассказ, беседа, демонстрация и другие методы подачи экскурсионного материала.

Значение экскурсионных программ с военно-патриотической тематикой заключается в следующем:

– накопление наглядных представлений и жизненных фактов, обогащению чувственного опыта экскурсантов;

– помощь в установлении связи теории с практикой, обучения и воспитания с жизнью;

– способствование решения задач патриотического воспитания, развитию чувства любви к родному краю.

В современном мире для посещения экскурсий и экскурсионно-образовательных туров потребители достаточно активно пользуются услугами турагентств и экскурсионных бюро. В отличии от «обычного» экскурсионного туризма экскурсионно-образовательные туры как правило содержат в себе часть учебного плана среднего или высшего образовательного учреждения.

Основными потребителями данного экскурсионно-образовательного турпродукта являются школьники и студенты в возрасте от 14 до 20 лет, широко интересующиеся историей Великой отечественной войны в целом и на территории Краснодарского края, а также личностью человека, благодаря которому победа тяжким трудом советских солдат была вырвана из рук фашистов.

В результате проведённых исследований была выявлена нехватка качественных экскурсионно-образовательных туров по Краснодару и краю. Соответственно, на сегодняшний день, одной из приоритетных задач турфирм и экскурсионных бюро должна стать разработка экскурсионно-образовательных маршрутов на Кубани.

Литература:

1. Балюк Н.А. Социально-культурный сервис и туризм. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2012. 325 с.

2. Калоева З.Ю., Залеева А.И. Проблемы совершенствования экскурсионных маршрутов // В сборнике: Лучшая научно-исследовательская работа 2017 сборник статей IX Международного научно-практического конкурса. 2017. 150-154 с.

3. Каурова А.Д. Организация сферы туризма. Учебное пособие. - М.: Герда, 2013. 298 с.

4. Квартальнов В.А. Туризм как сектор экономики – М.: Феникс, 2014. 324 с.

5. Коновалова Е.Е., Силаева А.А. Инновации на предприятиях туризма // Сервис в России и за рубежом. 2013. №7. 397 с.

УДК: 371

заведующий Ермолина Наталья Валерьевна
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
Центр развития ребенка – детский сад № 6 “Звездочка” (г. Ивантеевка)

НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОСНОВ РАЗВИТИЯ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОО

Аннотация. Статья посвящена анализу некоторых теоретических вопросов основ развития воспитывающего потенциала образовательной среды дошкольной организации, раскрыты основы стратегического планирования, выделены концептуальные положения стратегического подхода.

Ключевые слова: воспитывающий потенциал; образовательная среда; стратегическое планирование.

Annotation. Article is devoted to the analysis of some theoretical questions of bases of development of the bringing-up potential of the educational environment of the preschool organization, bases of strategic planning are opened, conceptual provisions of strategic approach are allocated.

Keywords: the bringing-up potential; educational environment; strategic planning.

Введение. Система российского образования, в том числе и дошкольного, в последние годы испытывает значительные перемены под влиянием социально-экономических, политических процессов. Поэтому, перед руководителями дошкольной образовательной организации (ДОО) и ее педагогическими коллективом стоят задачи не только сообщить определенный объем знаний и сформировать у воспитанников представления об окружающем мире, правилах поведения и т.п., «но доказать свою жизнеспособность, умение работать в современных экономических условиях, предвидеть социально-экономические изменения и оказывать образовательные услуги» [7], которые позволят выпускникам детских садов адаптироваться в современном мире.

Изложение основного материала статьи. В течение жизни у каждого человека формируется индивидуальная основа динамических процессов анализа, синтеза, абстракции и обобщения. Приобретаемые с возрастом и в процессе обучения знания существенно влияют на развитие этих процессов [5].

Что же мы видим на местах, каковы механизмы управления ДОО, применяются руководителями, чтобы соответствовать времени? Реальная ситуация такова, как показывают результаты констатирующего эксперимента, что, не смотря на внедрение новых образовательных технологий, усовершенствование материально-технической базы, административно-педагогический состав не всегда задумываются о роли образовательной организации в окружающем социуме, о том воспитывающем воздействии, которое оказывает его образовательная среда на воспитанников в целом, о долгосрочном развитии образовательной организации [2]. Вся деятельность направляется на решение первоочередных задач без учета миссии ДОО. Хотя «приобщение к культуре следует начинать с самого раннего возраста, когда малыш стоит на пороге открытия окружающего мира» [6].

В настоящее время внимание ученых и практиков привлекает проблема изучения педагогического потенциала воспитательной среды образовательной организации и возможностей ее использования в процессе становления личности. Многочисленные подходы в экспериментальных психологических теориях разнятся пониманием критериев развития интеллекта, раскрывают данное психологическое явление с различных сторон, что и объясняет разнообразие в определении его сущности и содержания [5].

Активное внимание к данному вопросу обусловлено широким распространением в реальной педагогической практике идей средового подхода, что на уровне обыденного сознания определяется как отношение человека к среде и среды к ребенку, детям, а в научном плане – теорию и технологию опосредованного управления (через среду) процессами формирования и развития личности ребенка [9].

В нашем исследовании мы решаем проблемы воспитывающего потенциала образовательной среды ДОО, поэтому так важно, на наш взгляд, верно разработать систему действий по его развитию, такую, что используя все свои средства и возможности, образовательная организация приобрела бы более совершенное качественное состояние в соответствии с той миссией, которое возлагает на него общество в целом и каждый родитель, в частности. Очевидно, подобную систему действий нельзя назвать просто планом или концепцией – она должна содержать управленческие элементы, позволять решать задачи первоочередные и долгосрочные, расширять возможности при ограниченных ресурсах, а, главное, иметь опережающий характер. Такая система действий может быть названа стратегией развития воспитывающего потенциала образовательной среды ДОО [2]. Одной из важнейших функций образования является культурно-образовательная среда [3].

В рамках разработки стратегии развития воспитывающего потенциала образовательной среды ДОО, мы посчитали целесообразным, кратко раскрыть основы стратегического планирования [2].

Как показывает анализ научно-исследовательской литературы в области экономики и менеджмента термин «стратегия» впервые использовался у военачальников для управления различными родами войск. Методы военного управления стали применяться в финансовом планировании, программировании и бюджетировании компаний в середине XVII в. В этот период были сформированы основные экономические законы, сформировалась промышленная и финансовая структура, которая требовала совершенствования методов управления и планирования крупными компаниями, применение которых позволяло бы «видеть» развитие компании на несколько лет вперед. Широкой распространение долгосрочного планирования получило в 20-30-е гг. XX в., что «принесло огромный эффект: уже к концу 1930-х гг. СССР стал одной из крупнейших мировых держав и получил мировое признание. С точки зрения методологии этот период является первым в истории стратегического планирования, поскольку именно тогда советскими экономистами были написаны первые фундаментальные труды по планированию, давшие положительный результат [8]. При разработке долгосрочных планов в данный период времени акцент ставился на оценку потребности в ресурсах компании, но не учитывались возможности изменения внешних факторов и степени их влияния. Кроме того, стратегия постепенно переходила в план решения первоочередных задач. Позднее долгосрочное планирование оказалось под сомнением в изменившихся экономических условиях, но, безусловно, составило научную основу стратегического планирования [13].

Первые работы по стратегическому планированию датированы 60-70-ми гг. XX века [13]. Стратегическое планирование приобретает системный подход и системный анализ, используется впервые проектное управление и программно-целевой подход. В данный период формируется определение понятия «стратегическое планирование, ставшее впоследствии классическим: «стратегия – это модель принятия решений, с помощью которой компания определяет стратегические цели и задачи, вырабатывает политику и планы достижения этих целей, определяет сферы хозяйственной деятельности, целевую организационную структуру, а также сущность экономической и некоммерческой выгоды, которую получат акционеры, занятые, потребители и местное сообщество» [12].

В настоящее время могут быть выделены следующие концептуальные положения стратегического подхода:

1. Планирование и реализация возможностей. «Предназначение стратегического планирования состоит в том, чтобы выявить и оценить возможности развития бизнеса, компании, организации, установить стратегические цели и выработать мероприятия по их реализации. Все это, в конечном счете, представляет собой определение путей и способов вложения ресурсов в развитие объекта, в отношении которого осуществляется планирование» [7].

2. Стратегический анализ. Выявление и оценка ресурсов, которые в последствие могут быть использованы для выбора стратегических альтернатив. Стратегический анализ необходим для «сформирования полного, непротиворечивого и достоверного мнения: а) о том, что представляет собой организация как субъект, как она функционирует и управляется, каковы результаты ее деятельности и как они формируются, какие имеются внутренние ресурсы в настоящий момент времени; б) о том, какие внешние факторы воздействуют на входные параметры организации как системы, каков механизм их воздействия, как проявляются и измеряются данные факторы, каковы их состояние в настоящий момент и тенденции изменения в будущем, могут ли быть выделены внешние ресурсы» [10, с. 51-51].

3. *Создание синергетических эффектов*. «Стратегический план должен предусматривать создание и реализацию совокупности важных для организации эффектов»[7], то есть стратегический план должен состоять из такой последовательности действий, реализация которых могла бы привести организацию не столько к увеличению каких показателей эффективности, сколько к изменению качественных критериев ее оценки.

4. *Децентрализация и вовлечение руководителей*. Методология стратегического планирования предполагает разработку стратегии в атмосфере творческой, в процесс совместного обсуждения проблем, идей и концепций развития, где совместная работа руководителей с командой является наиболее важным аспектом ее создания. «В процессе стратегического планирования должно иметь место творческое взаимодействие между руководителями разного уровня, руководителями и специалистами, причем степень формализма в их отношениях должна быть предельно низкой. Соответственно, внутренние коммуникации должны быть горизонтальными, функциональными или сетевыми, характер контроля – свободным, ориентированным на выполнение целей и планов, а оценка деятельности проектной команды – направленной на выполнение целей» [4].

Таким образом, стратегическое планирование, как один из эффективных методов управления, зарекомендовавший себя не только в экономике, но и в социальных науках, может быть применен в образовании, в том числе и для разработки стратегии развития воспитывающего потенциала образовательной среды ДОО [2]. Принятие данной точки зрения, предполагает на первоначальном этапе осуществить стратегический анализ с целью выявления ресурсов во внешней и внутренней среде ДОО для развития воспитывающего потенциала ее образовательной среды, то есть применение в качестве теоретической основы нашего исследования элементов ресурсного подхода.

Кроме того, выбор ресурсного подхода в качестве теоретической основы согласуется и полученным нами в результате анализа определения понятия «воспитывающий потенциал». Так, определение данного понятия содержит такие термины, как «возможности», «запасы», «средства». Очевидно, совокупность возможностей некоторого объекта или системы определяются совокупностью запасов и средств, то есть средства и запасы составляют ресурсы объекта, в нашем исследовании образовательной среды ДОО. Наличие таких ресурсов обуславливает наличие возможностей. Следовательно, возможности объекта – воспитывающего потенциала определяются ресурсами образовательной среды ДОО [2].

Рассматривая воспитывающий потенциал как ресурс, необходимо использовать конструкты ресурсного подхода для описания самого воспитывающего потенциала, а также технологии его актуализации и развития [9].

В связи с чем, закономерно возникает вопрос: где же могут быть найдены ресурсы образовательной среды ДОО для развития воспитывающего потенциала? Ответить на данный вопрос возможно, используя принятое нами определение понятия «образовательная среда» как многокомпонентного объекта. Так, образовательная среда ДОО включает в себя искусственно созданные условия для развития личности ребенка, но эти условия являются идеализацией реальных условий жизнедеятельности ребенка, являются отражением социально-культурной среды его пребывания, которая, несомненно, обладает неисчерпаемыми ресурсами для развития воспитывающего потенциала. Каждая социальная группа, каждая общность по своей природе уникальны и, вследствие этого, могут уникальным образом воздействовать на развитие личности человека и общества в целом, на формирование системы взглядов индивидуума, на способы его взаимодействия и виды взаимоотношений с представителями различных структурных единиц общества [2]. Поэтому понимание и признание многообразия позволит выделить его ресурсы, как уникальные вклады, вносимые каждой такой единицей в урегулирование межнациональных и межрелигиозных конфликтов.

Таким образом, образовательная среда является идеализированным отражением среды внешней, социальной, представляющей, согласно методологии стратегического планирования предметом стратегического анализа, как процесса, направленного на «формирование полного, непротиворечивого и достоверного мнения о том, какие внешние факторы воздействуют на входные параметры организации как системы, каков механизм их воздействия, как проявляются и измеряются данные факторы, каковы их состояние в настоящий момент и тенденции изменения в будущем»[10]. Кроме того, данный подход согласуется с общими положениями разработки стратегии развития, раскрытыми нами ранее, согласно которым стратегический анализ должен быть применен к внешней среде как воздействующем на

образовательную организацию объекте с точки зрения поиска ресурсов развития воспитывающего потенциала.

Второй компонент, к которому необходимо применить методы стратегического анализа с целью выявления ресурсов для развития воспитывающего потенциала, является среда внутренняя. Несомненно, в ее состав входит система управления ДОО и соответствующая ей структура, материально-техническое обеспечение, но основной акцент должен быть сосредоточен, на наш взгляд, так называемая, интеллектуальная составляющая. В этой связи мы воспользуемся подходом, разработанным Е.А. Голенковой, согласно которому интеллектуальная составляющая представляет собой интегральный показатель, включающий: 1) научный ресурс – «данная категория объединяет показатели интеллектуальной собственности; 2) кадрово-квалификационный ресурс – «показатели человеческой составляющей, а конкретно совокупность способностей, профессиональных навыков работников организации, необходимых для выполнения ими своих профессиональных обязанностей, и создание условий на предприятии для совершенствования и развития навыков и умений персонал»; 3) творческий ресурс – это совокупность способностей работников организации к постановке и решению новых творческих задач…» [1, с. 297]. Поэтому, выделенный нами компонент образовательной среды это, так называемый, управляющий элемент, в лице административно-педагогического состава ДОО - «объединённые вместе навыки, интеллект и специальные знания работников, которые можно рассматривать как основной актив организации. Люди — это те элементы организации, которые способны учиться, изменяться, вводить новое и создавать дух творчества, и, если их должным образом мотивировать, они могут обеспечить успешность организации» [11].

Выводы. Поэтому, управляющий элемент образовательной среды ДОО — административно-педагогический состав — обладает ресурсами для развития воспитывающего потенциал среды: научными, кадровыми и творческими. В этой связи возникает потребность более подробного рассмотрения вопросов понимания «кадрового ресурса», механизмов его оценки и развития в педагогических целях, в частности в целях развития воспитывающего потенциала образовательной среды ДОО.

Литература:

1. Голенкова Е. А. Технология выбора инновационной стратегии развития предприятия на основе состояния его инновационного потенциала // Вестник Казанского технологического университета. 2013. №1 С. 297-300.
2. Ермолина Н.В. Теоретические основы развития воспитывающего потенциала образовательной среды дошкольной организации / Н.В. Ермолина // Международный научно-исследовательский журнал. - 2016. - №10(52). - с. 133-135.
3. Зубова Е.И., Коваленко Е.М. Музейная педагогика и ее образовательные возможности в личностном воспитании обучающихся / Е.И. Зубова, Е.М. Коваленко // Академический вестник Академии социального управления. – 2017. – №1 (23). – С. 26-31.
4. Катькало В.С. Эволюция теории стратегического управления: Дис. …д-ра экон. наук. - СПб., 2007.
5. Коваленко Е.М. Особенности когнитивной дифференцированности, интеллектуального и личностного развития студентов среднего медицинского учебного заведения: Дис. …канд. психол. наук: 19.00.01 – М., 2005. – 178 с.
6. Коваленко Е.М., Ермолина Н.В. Воспитывающий потенциал музейной педагогики в детском саду / Е.М.Коваленко, Н.В.Ермолина // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. - 2017. - № 3. - С. 583-586.
7. Короткевич М. И. Проблема выбора стратегии развития образовательного учреждения в современных условиях // Вестник БФУ им. И. Канта. 2010. №5.
8. Магданов П. В., Падей В. Ю. Проблемы стратегического планирования социальноэкономического развития региона // ARS ADMINISTRANDI. 2011. №3.
9. Нечаев М.П. Теоретико-методологические основы развития воспитывающего потенциала образовательной среды: монография. – М.: АСОУ, 2015. – 152 с.
10. Прудский В. Г., Магданов П. В. Концепция стратегического анализа // Вестник ПГУ. Серия: Экономика. 2009. №1 С. 51-60.
11. Соколов К. О., Староверов В. А., Сергеичев И. А.. Кадровые ресурсы и их роль в формировании инновационной экономики региона // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 3 (184). Экономика. Вып. 24. С. 76–78.
12. Andrews K.R. The Concept of Corporate Strategy. Richard D. Irwin, Homewood, IL, 1971.
13. Steiner G. Pitfalls in Comprehensive Long Range Planning. Planning Executives Institute, 1972.

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления образованием Жиркова Зоя Семеновна
Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ АРКТИКИ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития познавательного интереса как естественного стремления учащихся к познанию. Обобщены итоги многолетнего отслеживания уровня сформированности развития познавательного интереса учащихся начальных классов сельской школы Арктики и выявлены факторы развития интереса к учению. Сформированный познавательный интерес учащихся активизирует не только познавательные процессы, но и творческие побудительные усилия учащихся в различных областях деятельности.

Ключевые слова: познавательный интерес, активность, познание, условие, образовательный процесс, самостоятельность, деятельность, результат.

Annotation. This article deals with the problem of development of cognitive interest as a natural desire of students to knowledge. Summarized results of long-term tracking of level of formation of development of cognitive interest of pupils of initial classes of rural school of the Arctic and the factors of development of interest in teaching.

Formed cognitive interest of students activates not only cognitive processes, but also creative motivational efforts of students in various fields.
Keywords: cognitive interest, activity, cognition, condition, educational process, independence, activity, result.

Введение. Основательная научная база для исследования развития познавательного интереса как естественного стремления учащихся к познанию раскрыта в трудах Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, Д. Локк, Руссо Ж-Ж и др. Определенный вклад в изучении познавательного интереса и ее активности внесли: П. Я.Гальперин, Г. А. Цукерман, Л. А.Венгер, Д. Б.Эльконин, В. В.Давыдов и др. Современные отечественные педагоги и психологи Занков Л. В., Лозовая В. И., Тельнова Ж. Н., Щукина Г. И. подчеркивают актуальность изучения особенностей познавательной деятельности и способов ее активизации у младших учащихся.

Исследованиями И.Г. Морозовой, Г.И. Щукиной, Т.А. Куликовой выявлено, что познавательный интерес не является имманентно присущим человеку от рождения, он складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях его существования. Т.В. Костаева отмечает, что «познавательный интерес в самом общем определении можно назвать избирательной деятельностью человека на познание предметов, явлений, событий окружающего мира, активизирующей психические процессы, деятельность человека, его познавательные возможности» [3, с. 118].

Формулировка цели статьи. Образовательный процесс – это совокупность учебно-воспитательного процесса (деятельность учителя) в единстве с учебно-познавательным и самообразовательным процессом (деятельность обучающихся). Целью образовательного процесса является создание условий для развития познавательной активности обучаемых. Реализация целей обеспечивает развитие познавательных интересов, способов деятельности, эмоциональной сферы, гуманных и волевых качеств личности [5].

Изложение основного материала статьи. Остановимся на итогах многолетнего отслеживания уровня сформированности развития познавательного интереса учащихся начальных классов сельской школы. Как утверждают Ю.Н.Кулюткин и Г.С. Сухобская, познавательный интерес на пути своего развития характеризуется познавательной активностью, явной избирательной направленностью учебных предметов, ценной мотивацией, в которой важнейшее место занимают познавательные мотивы, который содействует проникновению личности в существенные связи, отношения, закономерности познания [4].

Главным ФГОС второго поколения является личностный результат обучения, воспитания ребенка, поэтому важной частью нашего исследования является развитие познавательного интереса учащихся. Развитие познавательной активности учащихся требует переосмысливания важнейших элементов обучения, как содержание, формы, методы и технологии. Стратегическим направлением развития познавательного интереса обучаемых является создание психолого-педагогических условий, которые позволят развить у учащегося разные стороны активности: интеллектуальную, личностную, социальную.

Совместно с учителями, директорами школ, студентами - практикантами сельских школ Усть-Янского, Верхоянского, Момского, Алданского и Томпонского улусов Республики Саха (Якутия) нами было проведено анкетирование учащихся начальных классов с целью оценки выраженности познавательной активности по тесту А. А. Горчинской «Познавательная активность младшего школьника». Бланк стандартизированной анкеты состоит из пяти вопросов, имеющие возможные варианты ответов (таблица 1).

Таблица 1

Показатели выраженности познавательной активности учащихся начальных классов

Группы	Всего учащихся	Сильная выраженность познавательной активности	Умеренная выраженность познавательной активности	Слабая выраженность познавательной активности
Входная диагностика в констатирующем этапе	189	69-37%	111-58.5%	9-4.6%
Контрольная	94	32-34.1%	56– 60%	6 – 5.8%
Экспериментальная	94	38-40%	53- 56.6%	3-3.3%

Данные таблицы свидетельствуют о том, что на констатирующем этапе исследования эксперимента в контрольной группе было выявлено, что сильная выраженность познавательной активности наблюдается у 37% учащихся, умеренная выраженность познавательной активности - 58.5%, слабая выраженность познавательной активности - 4.6%.

Исследуя проблему формирования познавательного интереса учащихся, мы выяснили, что одним из факторов развития интереса к учению, являются новизна содержания материала, практическая необходимость, многообразие форм самостоятельной работы, творческий подход к организации деятельности учащихся и собственной деятельности учителя, поощрение творчества, инициативы, самостоятельности учащихся, создание эмоционального тонуса деятельности, а также, использование активных форм обучения, методов и приемов, которые формируют мотивы деятельности, стойких познавательных интересов потребности в самообразовании. Результаты указывают на положительные изменения выраженности познавательного интереса учащихся: сильная выраженность познавательной активности повысилась до 40%, умеренная выраженность познавательной активности - 57%, слабая выраженность познавательной активности уменьшилась до 3%.

Основными заказчиками качества образования и участниками образовательного процесса являются родители учащихся. По данным результатов анкетирования составили сводную таблицу «Удовлетворенность участников образовательного процесса его различными сторонами» (таблица 2).

Таблица 2

Сводная таблица результатов анкетирования «Удовлетворенность участников образовательного процесса его различными сторонами»

Участники образователь-ного процесса в эксперименте	Удовлетво-ренность деятельностной стороной (%)	Удовлетво - ренность организа-ционной стороной (%)	Удовлетво-ренность социально-психологической стороной (%)	Удовлетво-ренность администра-тивной стороной (%)	Общая удовлетво-ренность (%)
Учащиеся (241)	83.9	77.9	88	84.9	89
Учителя (78)	93.7	82	91.2	78.6	83.9
Родители (101)	85.6	85.2	94.6	87.9	90.1

По данным результатов итоговой таблицы, можно отметить следующее:

- высокий уровень удовлетворенности четырьмя сторонами учебно-воспитательного процесса: учащихся, учителей и родителей (высокий уровень равен 70% и выше);
- высокое качество показывает и небольшое различие между показателями удовлетворенности образовательным процессом учащихся и учителей;
- успешность использования вариативных технологий обучения, т.к. они обеспечивают потребности учащихся и родителей качественного образования;
- целенаправленную работу педагогического коллектива и администрации над развитием и совершенствованием учебно-воспитательного процесса.

Было исследовано также уровень и качество выполнения самостоятельных творческих работ. Написание творческих работ способствует развитию интересов, интеллектуальному росту учащихся, гордости за преодоление трудностей, а главное, придает веру в свои силы, способствует дальнейшему самосовершенствованию. Большой интерес представляет полученные в психологии /Рибо,Р.Мейли/ вывод о том, что для развития творческих способностей необходимо совершенствовать как логическое так и образное мышление. Известно, что все способности развиваются в деятельности. Отслеживание результатов проводилось с помощью разных методик: выполнение контрольных работ, выставка самостоятельных творческих работ (темы, направление выбирают сами учащихся), рисунков, портфолио, педагогический прием «бином фантазии» Д.Родари, тесты на выявление уровня коммуникабельности, общего кругозора; уточняющие беседы с учениками, учителями и родителями [1; 2]. Ниже приводятся итоги исследования (таблица 3).

Таблица 3

Выполнение самостоятельных творческих работ

Уровни качество	Сочинение на свободную тему Контрольная/экспериментальная в сельских школах 229	Сочинение на свободную тему в кочевых школах 76
Творческий	38\57	12\18
Продвинутый	78\93	21\31
Базовый	102\73	38\23
Низкий(критический)	11\6	6\4

Обследованием охвачены всего 305 учащихся сельских школ третьих- четвертых классов, из них 76 учащихся кочевых школ. Определяя уровень качества творческих работ, комиссия руководствовалась следующими критериями: творческий уровень – самостоятельное применение знаний, полученных из разных источников, планирование, самостоятельно выдвигать предположение, ярко выражено отношение самого ученика, самостоятельное осуществление рефлексии; продвинутый уровень - нахождение нужной информации, ее анализ, применение знаний , приобретенных самостоятельно из учебника или других источников рекомендованных учителем, выдвигать предположение с помощью учителя или других, умение осуществлять рефлексию; базовый – выбор из вариантов информации, использование готовой цели и планирование деятельности предложенной учителем, выполнение самостоятельной работы по предложенному плану учителя или других, умение с помощью учителя рефлексию; критический – слабо выраженная психологическая готовность к самостоятельной, творческой работе, поверхностное изложение материала, никак не проявляет своего отношения к нему, наблюдается деятельность репродуктивного типа. Другие показатели – грамотность устной и письменной речи, ее богатство и других при определении качества не приняты во внимание, они учтены там, где речь идет о качестве усвоения учебной программы. Проверены самостоятельные творческие работы по русскому языку – сочинение по выбору ученика на темы: «Моя семья», «Наше родное село», « Олень – краса и гордость Севера», «Моя Родина», «Занятия родителей».

Учащиеся сельских кочевых школ выбрали темы: « Олень – краса и гордость Севера», «Моя семья». В сочинениях учащихся, оцененных творческий уровнем качества, отмечается целостное представление о семье, полная характеристика родителей, включая характер, целеустремленность, отношение к другим людям, сородичам, любовь к оленям, природе, их достоинства, недостатки, желание быть в чем-то похожими на них. Учащиеся дают оценку трудовой деятельности оленеводов, подчеркивая, что жизнь оленеводов и жизнь природы взаимосвязаны, раскрывая чувство гордости за свою семью и их ценности. Экспертная комиссия, определяя качество выполненной работы, отметила, что у учащихся кочевых школ хорошо развита наблюдательность, особенно в жизни растительного и животного мира края и показывают ярко выраженное эмоционально-оценочное отношение к описываемым явлениям.

Выводы. Таким образом, исследование особенностей познавательной деятельности (мотивацию учения, познавательного интереса, познавательной активности) учащихся начальных классов показало, что повысился уровень развития интеллектуальных умений с переработкой информации, формирование действий самого учащегося, который рассматривался с практической, осознанной, целенаправленной стороны, умения представлять содержательную оценку своих действий и обосновать свои оценки.

Сформированный познавательный интерес учащихся:

- активизирует не только познавательные процессы, но и творческие побудительные усилия учащихся в различных областях деятельности;
- способствует большей концентрации целей и способов деятельности, стимулирует поиск новых целей и способов;
- способствует расширению и углублению знаний учащихся в предметной области, а также в широких областях (о мире, о человеке, о самом себе), который подталкивает к самопознанию; несет своеобразное эмоциональное удовлетворение, побуждающее к длительному занятию соответствующей деятельностью.

Формирование и развитие познавательных интересов учителями ориентированный на деятельностный компонент образования обеспечит преемственность целей на ступени общего образования.

Литература:

1. Жиркова З.С. Социально-педагогические основы совершенствования деятельности школ малочисленных народов Севера. Дисс. канд. пед. наук. Якутск, 1998. 180 с.
2. Жиркова, З.С. Проектирование вариативной системы образования в сельской школе [Текст] / З. С. Жиркова // Наука и школа, №6, - 2012. - С. 20-22.
3. Костаева Т.В. К вопросу об исследовании устойчивого познавательного интереса учащихся - КАРО, 2004. – 118 с.
4. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мотивация познавательной деятельности. СПб. 2002. – 98 с.
5. Попова О.В. Система деятельности учителя по развитию познавательного интереса. [Электронный ресурс] http://festival.1september.ru/articles/528268/.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
студент II курса, магистратура Борисова Юлия Викторовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ОПЫТ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ И ДИСЛЕКСИИ ПОСРЕДСТВОМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Статья содержит систему коррекционно-логопедической работы по преодолению оптических нарушений речи младших школьников. Целью данной статьи является разработка на основе использования современных инновационных технологий основных методов и приемов коррекции оптической дисграфии и дислексии. Автором представлена логопедическая работа с помощью интерактивной доски.

Ключевые слова: оптическая дисграфия, дислексия, коррекция, оптические нарушения, интерактивная доска, система упражнений, младший школьник.

Annotation. The article contains a system of corrective speech therapy work to overcome the optical irregularities of speech of younger students. The purpose of this article is to develop on the basis of use of modern innovative technologies, the basic methods and techniques of correcting optical dysgraphia and dyslexia. The author presents a logopedic work with the help of an interactive whiteboard.

Keywords: optical dysgraphia, dyslexia, diagnostics, correction, optical disorders, interactive whiteboard, the system of exercises, younger school student.

Введение. Целью системы логопедической работы является - предупреждение и коррекция специфических ошибок, связанных с нарушением зрительного восприятия, оптико-пространственных дифференцировок, пространственно-временных представлений, через включение в систему работы занятий, заданий, игр и упражнений с использованием интерактивной доски.

Программа коррекции рассчитана на 5 недель и содержит ряд приемов и методов. Нами разработаны:

1) Анимационные упражнения по программе Macromedia Flash, которые включили в себя игровые наглядные приемы коррекции оптической дисграфии и дислексии.
2) Серия заданий и упражнений в виде презентаций.
3) Методическое пособие «Рабочая тетрадь школьника» по коррекции оптической дисграфии и дислексии, составленное на основе использования упражнений посредством интерактивной доски.

Изложение основного материала статьи. При оптической дислексии и дисграфии у детей наблюдаются нарушения зрительного восприятия, неточность представлений о форме, величине, цвете, недоразвитие зрительной памяти, пространственного восприятия и представлений, трудности оптического и оптико-пространственного анализа, недифференцированность оптических образов букв. В связи с этим при устранении таких нарушений чтения и письма проводится работа в следующих направлениях:

- формирование зрительного восприятия и узнавания на материале предметов, геометрических фигур и букв;
- формирование навыков звукового и зрительного анализа и синтеза;
- развитие буквенного гнозиса и дифференциация смешиваемых звуков и букв в слогах, словах.

Итак, в систему логопедической работы с учащимися 3 класса вошли следующие методические упражнения:

I. Упражнения по формированию зрительного восприятия и узнавания

1. <u>Восприятие и узнавание геометрических фигур</u>

Упражнение «Угадай, какая фигура»

Ученикам предлагается угадать, какая фигура будет изображена на экране с помощью поочередно появляющихся частей этой фигуры:

1) Квадрат

- вертикальная черта:

Ученики предлагают варианты ответов (идет мыслительный процесс по воспоминанию о геометрических фигурах и их свойствах): квадрат, прямоугольник (они понимают, что круг здесь быть не может, так как у него нет прямых линий).

- горизонтальная черта:

Ученики предполагают, что это квадрат, так как обе линии равные по размеру.

- изображение квадрата.

Педагог: «Молодцы ребята, вы хорошо постарались и верно определили фигуру».

После педагог предлагает ученикам определить, какие вещи в классе напоминают «квадрат», то есть имеют квадратную форму, после перечисления или же при затруднении со стороны учеников определить фигуру в предметах и вещах - демонстрируется слайд «Геометрия вокруг нас».

То же самое упражнение проводится и с другими геометрическими фигурами: треугольником, прямоугольником, кругом, ромбом, овалом.

После чего выполняются упражнения №1 и №2 в Рабочей тетради.

Упражнение «Зашумленные фигуры»

Учащимся предлагается рассмотреть фигуры, наложенные друг на друга.

В первом варианте фигуры бесцветные с контуром.

После определения ребенком фигур, они «разлетаются» по сторонам и подписываются. Педагог повторяет название фигур вместе с ребенком:

Во втором варианте фигуры разноцветные на цветном фоне.

После определения, фигуры также разлетаются по сторонам, ребенок должен сам записать их названия в Рабочую тетрадь.

В третьем варианте фигуры разноцветные на белом фоне, причем количество фигур значительно больше, некоторые повторяются. Ребенок подсчитывает, сколько он рассмотрел треугольников, квадратов, прямоугольников и кругов.

После данного упражнения с интерактивной доской выполняется похожее упражнение №3 в Рабочей тетради для закрепления узнавания фигур.

2. Восприятие и узнавание букв

Упражнение «На какую букву похоже…»

Ребенку предлагается рассмотреть несколько картинок с предметами и объектами. Его задача, определить, какую букву напоминают эти изображения.

Упражнение «На что похожа буква»

Упражнение разработано на основе анимационной программы Macromedia Flesh. Ученики должны определить, на что похожа демонстрируемая буква, например:

Буква А. Предложения учеников: крыша дома, гора и др.

Буква Ш. Предложения учеников: забор, вилка и др.

После сравнения буквы с предметом, каждая из предложенных букв на экране приобретает форму определенного предмета, например:

Буква «А» превращается в ракету;

Буква «В» превращается в парус;

Буква «О» превращается в солнце…

Далее в рабочей тетради выполняется упражнение №4: «На что похожа буква».

Для закрепления узнавания и восприятия букв, проводится групповое задание. Учащиеся делятся на 2 группы. Каждая группа выбирает пару гласных букв «А»-«О» или «У»-«И». На листе ватмана ребята рисуют небольшую историю данных букв. Здесь нужно проявить фантазию и воображение и зарисовать как можно больше сходств предметов и букв, а также учесть различия данной пары букв.

Упражнение «Зашумленные» изображения букв

(презентация «Зашумленные буквы»)

С помощью интерактивной доски учитель предлагает рассмотреть ряд изображений с буквами. Эти буквы наложены друг на друга, сливаются друг с другом. Задача ученика – определить букву и назвать ее.

Упражнение «Испорченные» буквы

(презентация «Испорченные буквы»)

Ученику предлагается рассмотреть несколько изображений недописанных («испорченных») букв. Главная задача – определить, какая это буква, то есть узнать ее и назвать (записать). Например:

Упражнение «Правильно-неправильно»

(презентация «Правильные и неправильные буквы»)

Ученики рассматривают пары букв. Их задача – выбрать те, которые написаны правильно и объяснить неверность написания других. Например:

После работы с интерактивной доской выполняются упражнения №9, 10, 11 в Рабочей тетради.

3. Зрительное восприятие

Упражнение «Найди отличия»

*(*презентация *«Найди отличия»)*

Учащимся предлагается ряд парных картинок, они должны найти отличия, учитель отмечает на экране эти отличия, затем хором проговариваются слова.

Упражнение «Запомни и составь картинку»

*(*презентация *«Запомни и повтори изображение»)*

Педагог демонстрирует на интерактивной доске:

- Схематичные изображения, задача учащегося – сложить из палочек (спичек) такое же изображение по образцу, а затем по памяти. Упражнение усложняется с каждым разом. Сначала педагог демонстрирует изображение три раза, затем два раза и один раз. Сначала используются упрощенные изображения, затем сложнее, с бо̀льшим количеством элементов:

Затем ребятам предлагается сложить из палочек или спичек свое имя.

- Рисунки, которые нужно запомнить и нарисовать по памяти. Педагог обращает внимание на основные элементы рисунка, правильность расстановки элементов рисунка.

Упражнение «Одна-другая»

*(*презентация *«Одна-другая»)*

Учащиеся собирают буквы, используя палочки или спички, причем в разных версиях:

- из одной буквы сделай другую (добавь или убери элемент)
- добавь 1 или 2 элемента, чтобы получилась буква и т.д.

Педагог демонстрирует пример, далее предлагает выложить определенные буквы и сделать из них другие буквы. Делается вывод, что есть буквы со схожими элементами. В заключении педагог предлагает из показанных элементов собрать буквы, в которых они встречаются.

Упражнение «Запомни картинки»

*(*презентация *«Запомни картинки»)*

Педагог демонстрирует поочередно ряд картинок.

Задание: *Запомни 3-5 картинок, а затем найди их среди других (6-10).*

II. Пространственная ориентация включает в себя ряд упражнений (серия презентаций «Пространственная ориентация»):

- ***Упражнение «Право-лево»***
- ***Упражнение «Выше-ниже»***
- ***Упражнение «Снаружи-внутри»***

Ученикам демонстрируются картинки с изображениями животных и предметов, задача учащихся – определить право и лево, до и после, выше - ниже, снаружи - внутри и т.д. После коллективной работы с интерактивной доской выполняются закрепляющие упражнения №12-13 в Рабочей тетради.

- Последний игровой прием на развитие пространственных представлений и памяти – это ***игра «Запомни движение»***, разработанная на основе Macromedia Flesh.

Педагог демонстрирует движущийся объект, учащийся должен запомнить траекторию движения и воспроизвести (назвать), используя слова пространства – налево, направо, вниз, вверх. Игра постепенно усложняется, когда добавляется еще один объект и запомнить нужно траекторию движения двух объектов, а также описать, что движется выше, что ниже, что дальше и т.д.

III. Метод наглядного моделирования

Создание схемы (модели) значительно активизирует учебный процесс. Схемы и модели различных структур (звук, слог, слово, предложение) постепенно приучают детей к наблюдениям над языком.

Данная серия упражнений подразумевает работу как с интерактивной доской, так и с рабочей тетрадью.

1. <u>Работа с буквами</u>

На начальном этапе наглядного моделирования работаем с буквами. Педагог представляет ребятам относить каждую букву русского алфавита к одному окошечку. Если слово содержит 5 букв, следовательно, рисуем 5 окошечек.

1. Работа с Презентацией «Буквы-окошечки»

Средства: интерактивная доска, презентация.

Модель: одна буква = одному окошечку, гласные буквы – зеленые окошечки, согласные – без цвета.

На урок к ребятам приглашается герой мультфильма Незнайка, которому нужна помощь.

1 задание – заполнить пустые окошечки словами, которые представлены в виде картинок. Ребята называют слово и подсчитывают количество букв, соотносят слова с определенным количеством букв к нужным окошечкам.

2 задание – повторяем гласные звуки и выделяем их в словах. Закрашиваем окошечки, содержащие гласные буквы, в зеленый цвет. Определяем модели для каждого слова.

3 задание – необходимо распределить слова по окошечкам. Ребята отмечают, что каждое слово состоит из 5 букв, тогда приходит на помощь Незнайка, который закрашивает некоторые окошечки в зеленый цвет. Ребята догадываются, что зеленые окошечки соответствуют гласным буквам и, таким образом, определяют каждое слово по нужным окошечкам.

4 задание – даны схемы, задача учеников – придумать слова согласно этим схемам. Слова записываются в тетрадь (упражнение №20), один из учеников работает с интерактивной доской по данному заданию.

После выполнения упражнений согласно презентации, учащиеся в дополнении работают самостоятельно в рабочей тетради с упражнениями №21 и 22.

2. Работа с Презентацией «Буквы-символы»

1 задание - Учащиеся работают с символами.

Главная задача – определить, какие гласные буквы замаскированы в демонстрируемые символы.

Для начала вспоминаются и проговариваются все гласные буквы, записываются в тетрадь в рукописном и печатном вариантах. Далее ребята определяют схожие элементы букв и представленных символов и соотносят каждый символ к нужной букве.

2 задание - Далее педагог демонстрирует модели слов, содержащих символы вместо гласных букв, ребята работают с интерактивной доской, а также в Рабочей тетради и заполняют данные модели словами.

3 задание – определить зашифрованные Знайкой слова по моделям.

4 задание – самостоятельная работа по составлению моделей по образцу.

5 задание – создание символов к согласным буквам.

Педагог готовит заранее карточки с согласными буквами. Каждый ученик наугад выбирает одну из карточек. Задача учащегося – замаскировать согласную букву в символ, причем символ должен содержать любой элемент (или элементы), схожий с исходной буквой. Все составленные символы педагог вешает на доску. Ученики «расшифровывают» символы, пока не назовут исходную букву.

Подобные игровые задания способствуют более прочному закреплению знаний о буквах и их элементах, а также их зрительному восприятию.

IV. Приемы дифференциации оптически сходных рукописных букв (п-р, м-ш, г-п, п-т, с-е, с-э, в-д и др.)

1. Упражнение «составь слово».

Можно работать по парам или по группам.

А) Из сундучка ребята вытаскивают буквы, из которых они должны составить слово.

Б) На интерактивной доске представлен ряд букв. Задача ребят – сложить из них верное слово. Ученики могут работать как в своих тетрадях, так и по очереди с интерактивной доской.

Верно определенное слово - обычно это ключевое слово по теме или уроку-игры.

2. Занятия с крупой.

Занимаясь с крупой, дети хорошо развивают и совершенствуют мелкую моторику рук, а также развивают зрительное восприятие и память.

Учитель готовит для каждого тарелочку с крупой (рис, греча и др.) и после демонстрации нескольких слайдов предлагает ребятам поработать в своих тарелочках и на рисовать в них буквы, сначала представленные на доске, затем под диктовку.

3. Игра «Распредели картинки»

По изучаемым парам оптически сходных букв учитель подбирает соответствующие картинки. На интерактивной доске представлена пара букв (к примеру, п-т) и картинки вразброс. Картинки, начинающиеся или содержащие букву п или т – ребята соотносят к соответствующей букве.

4. Упражнение «Вставь букву»

На доске изображены слова, в которых пропущены буквы согласно теме (например, п-т). Учащиеся подписывают буквы, затем упражнение повторяется в рабочей тетради.

5. Упражнение «Элементы букв»

Учитель рисует на доске элемент рукописной буквы, ребята должны предположить, что это может быть за буква. Затем подобное упражнение выполняется в рабочей тетради.

Выводы. В заключении еще раз хочется подчеркнуть важность более раннего выявления предпосылок оптической дисграфии и дислексии у ребенка как дошкольного, так и младшего школьного возраста.

Литература:

1. Жулина Е.В. Фольклор как средство коррекции отклоняющегося психического развития при задержке экспрессивной речи / Е.В. Жулина, М.В. Амосова // Вестник МГОУ серия Психологические науки, 2008. №3.

2. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. - М.: Гуманит.изд.центр Владос, 1988.

3. Практический психолог и логопед / научно-методический журнал №2, М., 2011.

4. Русецкая М.Н. Взаимосвязь нарушений устной речи, зрительных функций и дислексии у учащихся младших классов общеобразовательной школы // Практическая психология и логопедия. 2003. №1-2.

5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М., 1995.

6. Учусь не путать буквы. Упражнения по профилактике и коррекции оптической дисграфии. Альбом 2 / Е.В. Мазанова. — М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2006.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
студент I курса, магистратура Смольянинова Светлана Геннадьевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМА АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье мы рассмотрим причины акустической дисграфии, виды дисграфии дошкольников начальных классов и рассмотрим виды и приемы коррекции нарушений письменной речи.

Ключевые слова: дисграфия, коррекция, нарушение, письменная речь, игровая деятельность, профилактика, связная речь, грамматический строй речи, диагностика.

Annotation. In this article, we will consider the causes of acoustic dysgraphy, the types of dysgraphy of preschool children of primary classes, and consider the types and methods of correcting violations of written speech.

Keywords: Dysgraphy, correction, violation, written speech, game activity, prevention, connected speech, grammatical structure of speech, diagnostics.

Введение. Проблемы с письменной речью младших школьников, возникающие в связи с неполным или искаженным восприятием речи на слух у детей, могут иметь разные проявления. Одно из них – акустическая дисграфия. Она определяется по характерным, повторяющимся ошибкам, искажениям в письме слов и предложений. Подробно о причинах, характерных чертах, причинах проявления, методах и приемах ее коррекции мы расскажем в данном материале.

Актуальность коррекции и профилактики акустической дисграфии заключается в том, что нарушение письма является наиболее распространенной формой речевой патологии у учащихся младших классов. В трудах многих российских ученых, логопедов-практиков рассмотрены механизмы данного дефекта, разработаны общие теоретические рекомендации для логопедов школ, учителей начальной школы, однако в настоящее время работы логопедов по коррекции и профилактики различных видов дисграфии недостаточно эффективна.

Нарушения формирования письма препятствуют успешному обучению в школе, эффективной социальной адаптации в дальнейшем, могут вызвать сочетанные нарушения, такие как задержка психического развития, задержка речевого развития, нередко могут являться причиной отклонения в формировании личности ребенка. Помимо нарушений психических функций и функций общения и коммуникации, дисграфия может повлечь за собой трудности в овладении грамматикой и орфографией, при изучении правил родного языка.

Изложение основного материала статьи. Письменная речь — это графически оформленная речь, организованная на основе буквенных изображений. Она обращена к широкому кругу читателей, лишена ситуативности и предполагает углубленные навыки звуко-буквенного анализа, умение логически и

грамматически правильно передавать свои мысли, анализировать написанное и совершенствовать форму выражения.

О том, что у ребенка имеются проблемы с письмом учителя и родителя узнают при занятиях обучению грамоте, как правило это происходит в начальной школе.

Ведущие отечественный логопеды дают разное определение понятию «дисграфия». Так Р.И Лалаева [9] обозначает дисграфию как частичное нарушение процесса письма проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. А И. Н. Садовникова [5] определяет дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников — трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения.

Акустическая дисграфия — это специфическое нарушение письма, когда ребенок пишет слова с фонетическими ошибками, ошибками записи звуков. Ребенок зачастую заменяет буквы на письме. Вместо "п" пишет "б", вместо "т" — "д", неправильно формирует слоги, добавляет лишние буквы, пропускает нужные, пишет несколько слов слитно. Как только начинают проявляться первые признаки акустической дисграфии, многие родители и учителя по ошибке принимают ее за грамматические ошибки, незнание правил русского языка. Сравните "предложение" — "бретлошение" и "предложение" — "придложение". В этом примере отчетливо видна разница между простым незнанием правильного написания и дисграфией.

Помимо замены букв и слогов на письме у детей с данным видом нарушений бывают проблемы и с почерком. Он неразборчив, неровен, не аккуратен. Дети с дисграфией пишут довольно медленно, при этом нажим часто сильный, непостоянный. Нельзя сказать, что ребенок не проявляет стараний при написании, напротив делает это с усердием, однако результата это не приносит.

Дети, обучающиеся в младших классах основной образовательной школы испытывают переживания, тревогу из- за ошибок, медлительности и замечаний педагога. При общении со сверстниками они замкнуты, стеснительны и не могут полностью адаптироваться в детском коллективе.

На общении с товарищами «дисграфика» сказываются и проблемы в связной речи, они не могут грамотно построить фразу, имеют недостаточный словарный запас, поэтому они предпочитают молчать или отвечать односложно.

Предлагаю рассмотреть причины возникновения акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста:

- наследственность - очень часто школьники с дисграфией унаследуют от родственников недостаточную зрелость мозга в конкретных областях, проявляющуюся в торможении некоторых функций;
- функциональный фактор - показывается в задержке психоречевого формирования и дислексии;
- поражение или недостаточное развитие мозга - может развиться еще в утробе матери или сразу же после родов;
- социально-психологические факторы - провоцируют появление дисграфии в виде нечеткой речи окружающих, разговора на двух языках в семье, дефицита контакта речи, невнимательного отношения взрослых к ребенку.

Прежде, чем приступить к коррекции дисграфии необходимо рассмотреть ее характерные признаки:

- Трудности при восприятии звуков: ребенок путает буквы, заменяет их, не различает звонкие и глухие согласные. Например, говорит «баба», а не «папа» или «кошска» вместо «кошка». Другая типичная ситуация связана с «нелогичной» заменой («картошта» вместо «картошка»), при этом всегда заменяется определенный звук.
- Смягчение твердых звуков. Таким образом речь звучит, как лепет ребенка «пяпя сель дямой» вместо «папа шел домой»). Ребенок может заменить твердый звук мягким: «коть» вместо «кот»; При письме дефект проявляется, как плавающий – он то возникает, то исчезает.
- Трудности, связанные с анализом и синтезом речи (искажение буквенной структуры, добавление или пропуск символов). Чаще всего «глотается» безударная часть – «молок», а не «молоток» или «проед» вместо «проезд»). Гласные звуки могут теряться также в конце (пациент воспринимает его, как часть согласного): «марк» вместо «марка», «колес» вместо «колесо»). Данная проблема связана с невозможностью разделить гласные и согласные ,как отдельные звуки. Когда случается перестановка, добавление, речь звучит следующим образом: «рдуг», а не «друг» или «молокоо» вместо «молоко», «грузовчик» вместо грузчик.
- Несформированность функции анализа/синтеза, связанная с использованием предложений или сочетаний разных слов. Основная проблема заключается в недостаточном объеме слуховой памяти и сбоях в деятельности соответствующих зон. Выглядит это, как пропуск или слияние: «братушел» вместо «брат ушел», «собакает» вместо «собака лает», «мама суп» вместо «мама варила суп». При этом визуальное восприятие текста происходит вполне нормально, трудности возникают только с попыткой воспроизвести речь по слуховой памяти.

Рассмотрим механизмы акустической дисграфии.

Письмо является сложным многоуровневым процессом, в реализации которого участвуют различные анализаторы: речедвигательный, речеслуховой, зрительный, двигательный, осуществляющие последовательный перевод артикулемы в фонему, фонемы в графему, графемы в кинему. Залогом успешного овладения письмом является достаточно высокий уровень развития устной речи. Однако, в отличие от устной речи, письменная речь может развиваться только при условии целенаправленного обучения.

В соответствии с современными представлениями, патогенез дисграфии у детей связан с несвоевременным становлением процесса латерализации функций головного мозга, в т. ч. установления доминантного по управлению речевыми функциями большого полушария. В норме эти процессы должны быть завершены к началу школьного обучения. В случае задержки латерализации и наличия у ребенка скрытого левшества корковый контроль над процессом письма нарушается. При дисграфии имеет место несформированность высших психических функций эмоционально-волевой сферы, зрительного анализа и синтеза, оптико-пространственных представлений, фонематических процессов, слогового анализа и синтеза, лексико-грамматической стороны речи.

С точки зрения психолингвистики, механизмы дисграфии рассматриваются как нарушение операций порождения письменного высказывания: замысла и внутреннего программирования, лексико-

грамматического структурирования, деления предложения на слова, фонематического анализа, соотнесения фонемы с графемой, моторной реализации письма под зрительным и кинестетическим контролем.

Дети - «дисграфики» не имеют проблем со слухом, хотя многие родители могут заподозрить именно это, при этом они просто не могут воспринимать фонемы правильно на слух и путают многие звуки. Исследования таких нарушений письменной речи детей показывают, что это связано с разного рода поражениями височной доли головного мозга.

На современном этапе существует достаточное количество результативных методов и приемов коррекции дисграфии у младших школьников.

Перед тем, как начать коррекцию дисграфии, школьному логопеду необходимо провести обследование ребенка для выявления уровня нарушения. Диагностика дисграфии включает в себя разного рода диктанты, обследование уровня связной речи посредством бесед и конечно же педагогического наблюдения.

Коррекцию дисграфии условно можно разделить на 4 этапа:

1. Диагностика уровня нарушения. Наблюдение, беседы, диктанты. Полученные результаты фиксируются в специальную карту.
2. Подготовительный этап. На данном этапе педагог и логопед уделяют внимание развитию мелкой моторики, мышлению и другим психологическим процессам.
3. Непосредственно коррекции. Работа проводится по трем направлениям: грамматический строй речи, связная речь, фонетика.
4. Итоговая диагностика. Проводится для оценки уровня нарушения после коррекционных мероприятий, родителям даются рекомендации для закрепления результатов.

Для коррекции дисграфии существует множество приемов и методов, однако для детей данного возраста наиболее эффективным будет игровой метод, так как ведущим видом деятельности ребенка является игра и в данном возрасте этот метод будет еще и интересен ребенку. Использование игры, как метода коррекции дисграфии у младших школьников позволяет включить детей в активный познавательный процесс и преподнести материал в более доступном для усвоения виде.

Предлагаю рассмотреть наиболее эффективные игры и упражнения для коррекции дисграфии.

Игра «Пишем вслух».

Суть упражнения заключается в том, чтобы вслух произнести написанный текст с выделением слабых долей, то есть звуков не находящихся под ударением. Например «МамА мыЛа рамУ», «ОсЕнь нАстУпилА». Это задание приучает ребенка проговаривать каждое слово, прежде, чем написать. И те звуки, которые обычно произносятся в речи учителя бегло и не выражено, сам ученик повторив вслух, напишет верно.

Упражнение №2. Игра «ЛЕСЕНКА».

АМ
САМ
СВОЙ
ВЫБОР
ВОСЕМЬ
ДЕВУШКА
КАЧЕСТВО
СТРОИТЕЛЬ
ОГРАБЛЕНИЕ
КРАЕВЕДЕНИЕ

Задания:

1. прочти спускаясь сверху вниз, входящие в неё слова.
2. если встретил непонятное слово, остановись, узнай значение этого слова.
3.если встретил слово, которое тебе трудно прочитать целиком, остановись и подели его на слоги.
4. найди «ХИТРЫЕ» буквы и подчеркни их.
5. теперь прочитай «ЛЕСЕНКУ» снизу вверх.
6. прочитай слова соответствующие определенной слоговой структуре. Например: согласный + согласный + согласный + гласный.
7. прочтаить слова с ударением на первом слоге, втором, третьем.

Подобные упражнения развивают звуко- слоговой анализ слов, внимания. Когда у детей автоматизировано чтение слогов разной структуры следует и усложнить речевой материал.

Игра «Лабиринт». Направлена на развитие мелкой моторики и развитие графо-моторных навыков. Суть упражнения заключается в том, чтобы провести пальцем от «старта» лабиринта до финиша. Сейчас можно найти много различных лабиринтов и головоломок. Но лучше, если такие лабиринты нарисуют сами родители и поиграют вместе с детьми, это увеличит мотивацию ребенка и принесет радостные эмоции.

Задание «Поймай букву» развивает внимание. Вначале детям читают текст. Затем в этом же тексте убираются буквы, на их месте остаются пропуски. Ученику нужно вставить недостающие буквы. Если ребенок выполняет данное упражнение впервые, то образец текста не следует убирать, чтобы ребенку было проще выполнить задание. Текст выбирается нетрудный, интересный для школьника.

Упражнение «Чтение однокоренных слов.» Дает возможность детям не только совершенствовать навык чтения, но и восполнять пробелы в развитии лексического запаса слов. Для разнообразия это задание можно выполнять с раздаточным материалом., состоящим из набора слов с похожим звучанием. Детям предлагают карточки со словами, их необходимо разложить на два столбика по смыслу.

***ГОР**А **ГОР**Е*
***ГОР**КА **ГОР**ЬКО*
***ГОР**НЫЙ **ГОР**ЮШКО*
***ГОР**УШКА **ГОР**ЕВАТЬ*
***ГОР**ИСТЫЙ **ГОР**ЕМЫЧНЫЙ*
*ПРИ**ГОР**ОК ПРИ**ГОР**ЮНИЛСЯ*

Игра- лото «КОРЕНЬ СЛОВА». Цель: научить детей читать слова, выделять корень, находить однокоренные слова. Развивать орфографическую зоркость. Обогащать активный и пассивный словарь школьника.

Детям предлагаются карточки, например, со словами:

Зимовать	**Бесцветный**	**Перелетные**
Сторожка	**Летние**	**Заморозки**

Учитель достает из мешочка маленькие карточки, на которых написаны слова, например*: мороз, свет, голод, летать, сторожил, зима, цветной* и другие. Дети читают слово, выделяют в нем корень и находят однокоренное слово на своих карточках. Если слово найдено, ученик называет его и накрывает фишкой. Выигрывает тот, кто не пропустил не одного слова.

Выводы. Проблема акустической дисграфии в начальных классах школы стоит как никогда остро, о чем свидетельствует не только большая распространенность дисграфии, но и трудность ее преодоления.

Нарушение письма представляет собой наиболее распространенную форму речевой патологии у школьников. Немаловажным является ранняя диагностика и коррекция данного вида нарушения. При выявлении предпосылок дисграфии на этапе овладения грамотой логопед имеет возможность оказать целенаправленную помощь сразу и не дать дальнейшего развития данному нарушению. Чем раньше будет начата работа по коррекции акустической дисграфии, тем более эффективна она будет, т.к. с возрастом возможность гибкого изменения состояния ребенка и возможность компенсации дефекта уменьшаются.

Вопросу профилактики дисграфии следует уделить особое внимание, поскольку именно путь профилактики должен стать самым основным в решении данной проблемы. Уже в дошкольном возрасте по целому ряду признаков можно заранее предвидеть, кому из детей «угрожает» появление дисграфии. Гораздо проще эти трудности предупредить, так как процесс коррекции дисграфии требует больших усилий и времени.

Для коррекции дисграфии младших школьников существует целый ряд способов и приемов, которые можно применять как самостоятельно, так и в ходе урока русского языка. При коррекции дисграфии большое место занимают игровые упражнения, закрепляющие дифференциацию оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста. Большое внимание уделяется работе по формированию фонематического анализа и синтеза слов, что позволяет ученику быстрее определять «сомнительные» звуки. Проблемы переработки слуховой информации включают в себя не только недостаточное развитие фонематического слуха, но и бедность пассивного словаря, снижение слухоречевой памяти, нарушение лексико-грамматического строя речи. Поэтому важное место при коррекции дисграфии имеет словарная работа. Уточнение и обогащение словаря проводится прежде всего в процессе работы над прочитанными словами, предложениями, текстами. Однако стоит учесть, что данный прием осуществляется только в комплексе с другими методами и в ходе тесного взаимодействия специалистов школы с родителями учеников.

Литература:

1. Безруких Н.Н. Учимся писать вместе: школа для учителей и родителей. - Новосибирск.: ЦЭРНС, 1994.
2. Винарская Е.Н., Богомазов Г.Н. Возрастная фонетика. - ТФ МГОПУ, 2001.
3. Гайдина Л.И., Обухова Л.А. Логопедические упражнения: исправление нарушений письменной речи в 1-4 классах. - М.: Вако, 2007.
4. Дурова Н.В. Фонематика. Как научить детей слышать и правильно произносить звуки. Методическое пособие. - М.: Мозаика-Синтез, 2000.
5. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей: методическое пособие. - М.: Просвещение, 1972.
6. Жулина Е.В. Система логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников / Е.В. Жулина, О.М Аладьина. // Вестник Мининского университета. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-8. С. 188-195.
7. Жулина Е.В. Внешняя речь и ее влияние на становление психики ребенка / Е.В. Жулина, А.Н. Шамов // Вестник Мининского университета. 2017. № 2 (19). С. 12.
8. Каморина Е.А. Логопедическая работа с младшими школьниками при нарушении чтения и письма, обусловленные смешением букв по кинестетическому сходству// Логопед, 2007. - №2 - с. 35-42.
9. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: методическое пособие. - Сан. - Петербург. Изд-во «Союз», 2003.
10. Мазанова Е.В. Логопедия Коррекция акустической дисграфии. Конспекты для логопедов. - М.: ООО «Аквариум принт», 2006

Педагогика

УДК 372.8; 378.14

кандидат филологических наук, доцент Захидова Лариса Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Новосибирский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Новосибирск)

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО ВРАЧА КУЛЬТУРЕ РУССКОЙ УСТНОЙ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема повышения эффективности преподавания культуры русской устной речи будущих врачей. Культура речи в медицинском вузе – дисциплина, составляющая важнейшую профессиональную и культурную компетенции. К условиям повышения эффективности обучения культуре речи можно отнести личную мотивацию каждого обучающегося, владение основами науки о языке.

Ключевые слова: эффективность, культура устной речи, профессиональная и культурная компетенции, произносительный уровень развития речевой деятельности.

Annotation. The article deals with the problem of increasing the effectiveness of teaching the culture of Russian oral speech of future doctors. The culture of speech in a medical college is a discipline that constitutes the most important professional and cultural competence. To the conditions for increasing the effectiveness of teaching the culture of speech, one can include the personal motivation of each student, mastering the fundamentals of the science of language, working on the pronunciation level of development of speech activity.

Keywords: efficiency, culture of oral speech, professional and cultural competence, pronunciation level of development of speech activity.

Введение. Повышение эффективности обучения всегда было ключевой проблемой преподавания любой дисциплины. Не является исключением и преподавание русского языка. В условиях медицинского вуза одним из условий повышения эффективности обучения русскому языку и культуре устной речи следует считать понимание студентом-медиком, будущим врачом, необходимости ежедневного общения не только с коллегами, но, прежде всего, с пациентами. Следовательно, главное в речи будущего врача – то её качество, которое должно обеспечить эффективное общение между врачом и пациентом, а также положительные результаты труда врача.

Следует помнить знаменитые слова В. М. Бехтерева: «Если больному после разговора с врачом не стало легче, то это не врач». Хорошая устная речь врача – это составляющая его профессиональной деятельности. Речь должна быть эффективной. Цель преподавателя – убедить студентов в том, что эффективность применения на практике знания русского языка возможна только при условии овладения основами культуры речи, умения правильно и красиво говорить. Однако в наши дни происходит расшатывание традиционных языковых литературных норм, устная и письменная речь переживают стилистическое упрощение, бытовая сфера общения подвержена вульгаризации. Это не может не вызывать серьёзных опасений не только у лингвистов, но и у людей, чьи профессии связаны с общением. В таких условиях языковая подготовка приобретает особое значение, тем более важное, что конкурентоспособность специалиста зависит во многом от его умения эффективно общаться, то есть уметь правильно донести свою мысль, убедить в её справедливости собеседника. Обучение языку и устной речи тесно связано с воспитанием культуры поведения. Овладение речевой культурой является основой общей и внутренней культуры человека. Необходимо научиться понимать, как нужно вести себя в той или иной ситуации, как правильно устанавливать и поддерживать деловой, научный, дружеский и другие контакты. Студентам необходимо «… научиться решать актуальные языковые проблемы в любых ситуациях, а приоритетными средствами для этого являются культура общения и культура речи» [1, 37].

Одним из высших проявлений мастерства говорящего можно считать умение устанавливать контакт со слушателями. Эффективность речи, которую не слушают, сводится к нулю. Следовательно, будущих врачей нужно учить создавать ситуации интеллектуального и эмоционального сопереживания. Между говорящим и слушающим возникает контакт, когда есть искреннее уважение, признание партнёрских отношений. Безусловно, врач должен обладать авторитетом, хорошей репутацией, чтобы уметь установить контакт со слушателями. Необходимо обладать уверенностью в себе, сохранять спокойствие и достоинство, твёрдость и решительность. Герой романа А. Крона «Бессонница», доктор биологических наук Олег Юдин, сравнивает оратора, выходящего на трибуну, с врачом, входящим в операционную: у окружающих не должно возникнуть сомнения в успехе. И этому, безусловно, тоже необходимо учить в медицинском вузе.

Изложение основного материала статьи. В теории и практике высшего профессионального образования утвердился компетентностный подход к подготовке специалистов. Обучение профессиональной коммуникации предполагает педагогическое управление данным процессом, которое, в свою очередь, обеспечивается знанием методологических и научных основ лингвистического образования и воспитательных возможностей его в формировании будущего высококультурного врача. Обучение профессиональной лингвистической коммуникации в медицинском вузе осуществляется на занятиях по русскому языку и культуре речи, а также по иностранному языку. При этом первой дисциплине отводится значительно меньше учебного времени. Можно назвать ещё несколько факультативных курсов, связанных с лингвистической подготовкой будущих врачей, однако, этого недостаточно, учитывая значимость лингвистической составляющей в этой профессии. Следует также отметить, что дисциплина «Русский язык как иностранный» требует особого подхода, который регламентировал бы не только объём, но и содержание учебного материала, связанного с той или иной профессиональной составляющей (в нашем случае – с медицинской тематикой). Таким образом, для становления личности врача социально значимым является профессионально-коммуникативная подготовка и создание лингвообразовательной среды вуза.

Необходимо формировать в университете такую лингвообразовательную среду, при которой возникнут условия для воспитания толерантности обучающихся, для активизации их познавательной деятельности, для формирования коммуникативной компетенции в области медицинских специальностей. Следует изучать общие и частные методики преподавания русского языка как иностранного с целью эффективного обучения будущих врачей, которые получают образование на неродном языке.

Накапливая богатый теоретический и практический опыт по обучению студентов-медиков профессиональному речевому общению, необходимо всесторонне систематизировать методы, практики и технологии, на основе чего должна быть выработана эффективная методика преподавания профессионального языка, связанная с пересечением предметных областей смежных отраслей знаний, с тематикой их теоретических и прикладных исследований. Преподавание русского языка в медицинском вузе должно отвечать динамике изменения профессионально-коммуникативных потребностей и соответствовать носителям разных языков на различных образовательных этапах. При подборе содержания обучения профессиональному общению студентов различных национальностей необходимо осуществлять поиск тематически актуального, лингвистически ценного языкового и речевого материала, который должен отражать профессиональную тематику. Анализ содержания профессионально-коммуникативной компетенции специалистов-медиков позволяет разработать лингводидактическую систему формирования этой компетенции, связав её с предметной, социокультурной и другими компетенциями.

Таким образом, посредством лингвистических дисциплин можно успешно формировать профессионально-коммуникативную компетенцию в медицинском вузе.

В процессе профессиональной деятельности осуществив анализ современного профессионального тезауруса медиков и выявив специфику функционирования русского языка, стало возможным перейти к проектированию содержания профессионально-коммуникативного обучения медиков.

Работа над созданием лингвообразовательной среды университета предполагает целую систему мероприятий научного характера. Необходимо создать условия повышения эффективности обучения культуре речи как на всех учебных дисциплинах, так и, в первую очередь, на лингвистических. Внутри лингвистических дисциплин существует своя методология эффективности обучения владению русской

речью. Безусловно, существует серьёзная разница между обучением речи носителей языка и теми, кто изучает не родной язык. Однако существуют различия и некоторые закономерности, связывающие различные подходы и методы обучения.

Приведём примеры упражнений, выполняемых на практических занятиях по русскому языку как иностранному.

Например,

Сформулируйте по-другому данные предложения, сохраняя смысл:

«*Существует также неклеточная форма жизни – это вирусы. Они являются внутриклеточными паразитами. Вирусы паразитируют на бактериях (бактериофаги), на растениях, на животных и на человеке*».

Приведённый пример упражнения может быть использован как на занятиях с носителями языка, так и со студентами-иностранцами.

Приведём пример задания специфичного для иностранной аудитории:

Задайте вопросы к каждой фразе. Запишите вопросы.

«В настоящее время периодическая система элементов является основой их классификации, а также основой новых взглядов на строение вещества. Атомы всех элементов являются системами, образованными *элементарными частицами* (протоны, нейтроны, электроны). Атомы одного элемента содержат в ядре одинаковое число протонов. Согласно электронной теории строения вещества, атом любого элемента состоит из *электроположительного атомного ядра* (состоит из протонов и нейтронов) и из *электронной оболочки* электроотрицательных электронов, которые практически не имеют массы. Электроны вращаются вокруг ядер атома по определённым уровням (слоям, оболочкам, сферам), которые обозначаются латинскими буквами K, L, M, N, O, P и Q».

В устной речи важнейшую культурную роль играет владение нормами произношения звуков речи, орфоэпическими и акцентологическими нормами, а также умение владеть интонацией, ритмом, тембром голоса, паузами и др.

Оценить языковое мастерство и интеллектуальный уровень говорящего можно по удачному выбору слов, по ясности и убедительности речи, по умению соблюдать литературные нормы. Знаменитое утверждение Сократа не теряет актуальности: «Заговори, чтоб я тебя увидел». Будущие врачи с первых дней обучения в вузе прекрасно понимают, что их речь – это отражение общей культуры, следовательно, она должна быть правильной, точной, ясной, выразительной, лаконичной, а говорящий должен грамотно владеть интонацией, выбором слов, уметь воздействовать на собеседника построением предложений.

Речь сразу даёт возможность понять, насколько говорящий знает фонетику, орфоэпию, лексику, морфологию, синтаксис и стилистику. Следовательно, овладение основами этих разделов науки о языке – условие повышения эффективности обучения культуре устной речи студента. Необходимо понимать, что говорящий должен учитывать знания собеседника, следить за доступностью своей речи для достижения взаимопонимания, без чего невозможна продуктивная коммуникация между врачом и пациентом.

Л. А. Введенская и Л. Г. Павлова выделяют этапы работы по развитию речевой деятельности: произносительный, лексический, грамматический и уровень текста [2, 17].

В рамках одной статьи сложно рассмотреть практическую работу в медицинском вузе по всем названным этапам работы с текстом. Остановимся на произносительном, работа над которым строится по трём направлениям: техника речи, орфоэпия и интонация. Работа над произношением – ещё одно важное условие овладения эффективной культурной речью.

Технику речи следует понимать как результат правильного дыхания и чёткой дикции. Речь усваивается слушателями при правильном владении говорящего речевым аппаратом, речевым дыханием. В силу будущей профессии студенты-медики получают богатый теоретический материал по овладению нужными навыками. На занятиях по культуре речи преподаватели объясняют студентам различные виды упражнений для самостоятельного тренинга, позволяющие фиксировать разницу между физиологическим и речевым дыханиями.

Что касается орфоэпических ошибок, то они связаны с неумением вслушиваться в звуковой состав слова, оценивать произношение с точки зрения нормативности. Следует обратить внимание студентов на разницу в написании и произношении слов.

Произносительно-слуховая культура должна включать умение определять на слух место ударения в слове, находить его ритмический центр. Недостаток этого умения – одна из причин орфоэпических ошибок. С этим связано недостаточное развитие чувства ритма. Это проявляется, например, в отсутствии умения правильно читать стихи, воспроизводить их ритмику и мелодику. Следовательно, на произносительном уровне важное место занимает работа над совершенствованием интонации. Это требует целенаправленной работы преподавателя, начинать которую целесообразно с исследования эмоциональной интонации: выражение радости, печали, сомнения, страха, восторга, сочувствия и т.д. Для возникновения естественных интонаций важно использовать на занятиях речевые ситуации, кейс-задания. Начинать лучше с диалогических текстов и постепенно двигаться к монологу, параллельно обучая логическим интонациям.

При обучении специальности в медицинском вузе, можно отметить высокую эффективность кейс-метода (Case-Study) с точки зрения развития навыков структурирования информации, идентификации проблем в профессиональной практике, эффективной коммуникации в процессе коллективного поиска и обоснования решения.

Например,

«*Составьте два тезиса на медицинскую тему, приведите аргументы и приготовьтесь выступить с защитой своих тезисов перед аудиторией. Проанализируйте своё высказывание и высказывания других выступающих, используя примерный план анализа*».

Весьма важно то, что преподаватель направляет обсуждение, а не управляет им. Метод Case-Study помогает осуществлять спонтанное говорение на профессиональные темы.

Безусловно, использование кейс-заданий требует от преподавателя большой и серьёзной подготовки, большого умственного напряжения во время занятий, однако в процессе работы над кейс-заданием происходит преодоление классического недостатка традиционного обучения – «сухости», отсутствия эмоциональности. Каждое занятие с использованием Case-Study надолго запоминается студентам, пробуждает у них живой интерес к изучаемой дисциплине.

Таким образом, метод Case-Study можно считать передовой инновационной методикой, способствующей формированию мотивации к изучению русского языка в высшей школе.

Интерес к изучению живого языка появляется при изучении слова не только с позиций формально-грамматических, но и с нравственно-эстетических. Обучая студентов устной речи, необходимо пробудить у них интерес к происхождению слова, к его строению и значению, произношению и написанию.

Выводы. Активные речевые умения и навыки формируются на занятиях по культуре русской речи при помощи большой базы упражнений, тестов, кейс-заданий, в основе которых заложено создание специальных речевых ситуаций, вызывающих у студентов желание вступить в речевое общение. Цель заданий – стимулировать возникновение коммуникативных намерений. Эффективным средством для стимулирования общения выступают языковые игры, не только развивающие у студентов языковое чутьё, но и помогающие снять языковой барьер, чувство боязни говорить. Помогают также различные нестандартные формы занятий: беседы, споры, дискуссии, защита научного проекта и др.

По нашим наблюдениям, в процессе учёбы многие студенты начинают понимать, что их речевая культура нуждается в корректировке и совершенствовании. Следовательно, можно надеяться на дальнейшую самостоятельную работу над речью: будущий врач должен постоянно совершенствовать своё речевое мастерство.

Безусловно, овладение устной речевой культурой – процесс сложный и длительный, который продолжается в процессе последующей профессиональной самореализации. Однако и результат того стоит: правильная, яркая, эмоциональная, содержательная речь – залог профессионального успеха не только врачей, но и представителей других профессий.

Литература:

1. Буяльский, Б. А. Искусство выразительного чтения: Книга для учителя / Б. А. Буяльский. – М.: Юнити – Дана, 2006. – 245 с.

2. Введенская, Л. А. Культура и искусство речи / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. – Ростов н/Д, 2010. – 544 с.

Педагогика

УДК 796.819

кандидат педагогических наук Звягинцев Максим Валерьевич
Кузбасский институт Федеральной Службы Исполнения Наказаний России (г. Новокузнецк);
преподаватель Пичугин Максим Борисович
Кузбасский институт Федеральной Службы Исполнения Наказаний России (г. Новокузнецк)

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ БОЕВЫМИ ПРИЁМАМИ БОРЬБЫ КУРСАНТАМИ ФСИН

Аннотация. Очень часто от качества овладения боевыми приёмами борьбы зависит жизнь сотрудника внутренних органов и в частности сотрудника уголовно-исполнительной системы. Уровень овладения боевыми приёмами борьбы на местах оставляет желать лучшего. В данной статье предлагается усовершенствованная методика обучения и совершенствование боевых приёмов борьбы.

Ключевые слова: уголовно-исполнительная система, боевые приёмы борьбы, обучение курсантов, обучение сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Annotation. Very often, the life of an employee of internal bodies and, in particular, of a penitentiary system employee, depends on the quality of mastery of combat methods of struggle. The level of mastery of combat methods of fighting on the ground leaves much to be desired. In this article, we propose an improved method of training and improving combat combat techniques.

Keywords: penitentiary system, fighting techniques, training of cadets, training of officers of the penal-executive system.

Введение. Боевые приёмы борьбы (БПБ) специфические приёмы рукопашного боя, направленные на задержание нарушителя с нанесением ему минимального вреда для здоровья. Эти приёмы демонстрируются в I туре соревнований по рукопашному бою версии ФРБ, и им обучают в образовательных учреждениях Министерства юстиции Российской Федерации. Именно то, что при задержании нарушителя ему возможно нанесение минимального вреда для здоровья и является краеугольным камнем построения системы БПБ. Сам этот подход близок к японской борьбе дзю-дзюцу (джиу-джитсу) где пленение противника без нанесения видимых повреждений тела является высшей целью, показателем мастерства. Система БПБ строится на болевых воздействиях на «уязвимые» анатомически слабо защищённые части человеческого тела: суставы, не покрытые мышцами кости, органы чувств, «открытые» участки человеческого тела и др. Этим приёмам уделяется большое внимание при подготовке личного состава, как в институтах так и на курсах первоначальной подготовки, а так же повышения квалификации и переподготовки.

Формулировка цели статьи. Проведённый в апреле 2018 г. Чемпионат ФСИН России по рукопашному бою показал, что владение БПБ личным составом оставляет желать лучшего. Поэтому, целью статьи является создание системы для проведения занятий в рамках физической подготовки (ФП), прикладной физической подготовки (ПФП), элективных дисциплин по физической культуре и спорту (ЭДпоФКиС), а также боевой и специальной подготовки (БСП), которая способствовала бы более качественному овладению БПБ.

Изложение основного материала статьи. БПБ являются частью рукопашного боя, но между ними имеется кардинальное отличие. Общее понятие рукопашный бой — это собирательное обозначение способов ведения поединка без оружия, с холодным оружием и сходными с ним предметами. В нашем случае рукопашный бой — это вид спорта, в котором спортсмены соперничают друг с другом по определённым спортивным правилам. Их задача продемонстрировать: техническое, тактическое, физическое превосходство над соперником в рамках утверждённой редакцией правил. БПБ призваны обеспечить безопасность человека, сотрудника, если его жизни и здоровью угрожают с помощью нападения без оружия и с оружием. И если в рукопашном бое имеется распределение спортсменов по весовым категориям, то в БПБ такого распределения по определению быть не может. Таким образом БПБ могут применяться против нападающего, который

может значительно отличаться от защищающегося по росто-весовым характеристикам, он может быть вооружён и нападение может происходить в любое время суток и в любом месте. Поэтому, сотрудник должен быть постоянно готов к применению БПБ. Эту готовность можно обеспечить только регулярной тренировкой, тренировкой в различных местах (спортивный зал, занятия на улице на асфальте, в лесу, в различных зданиях, кабинетах и др.) и в разной одежде (спортивной, повседневной, полевой и др.), и с различными партнёрами.

Кроме организационных вопросов, важнейшим является и подход к обучению. В практике обучения единоборствам существует три подхода к обучению.

Первый это спортивный подход. В нём изучаются всё многообразие атак, несколько вариантов защиты от них. После такой подготовки занимающийся вполне свободно может применять широкий спектр защит, а также других действий и реально готов к отражению нападения. Недостатки данного подхода: необходимы значительные временные затраты, как правило способы защиты от нападения с оружием или не изучаются, или изучаются поверхностно, не умение противостоять противнику других весо-ростовых характеристик. Яркие представители: бокс, каратэ, кик-боксинг, дзю-до и др.

Второй подход. В этом подходе изучаются определённые движения, которые могут называться по-разному (комплексы, принципы) и на основе этих движений строится индивидуальная боевая система. Плюсы такого подхода: достаточно быстрое обучение большого числа людей минимальным навыкам самообороны. Минусы: навыки не прочны, не могут быть применены против большинства способов нападения, низкая эффективность при реальном нападении. Яркие представители: некоторые виды Ву-шу (У-шу), различные новоделы, псевдо-исторические направления и др.

Третий подход. Это базово-кустовой подход или базово-кустовой метод. Разработан и внедрен в практику старшим научным сотрудником Института востоковедения АН СССР Г.В. Поповым. В нём изучается определённый приём (база) и в дальнейшем множество атак сводится к этому «базовому» приёму. Таких базовых приёмов может быть несколько. Плюсы: можно обучать большую группу учеников практически одновременно, приемлемые временные затраты на обучение, формируется достаточно высокий уровень навыка самозащиты, формируется примерно одинаковая эффективность противодействия вооруженному и безоружному нападению. Минусы: навык необходимо постоянно поддерживать, не всегда эффективная защита против нападающего владеющего навыками единоборств или навыками обращения с холодным оружием.

В системе обучения БПБ используется в основном третий подход, хотя частично можно применять на определённых этапах и первый и второй подходы. Разумное сочетание может принести много пользы в деле совершенствования БПБ.

На этапе обучения БПБ, как и на этапе обучения любой технике физических упражнений, необходимо чтобы сотрудники чётко усвоили ведущее звено техники, и детали техники. Для этого необходимо чёткое объяснение, показ техники с нескольких сторон и в разном темпе, с акцентом на важные моменты. После объяснения и показа следует переходить к разучиванию приёма. Разучивать приём целесообразно «по разделениям» под счёт. Как только приём успешно выполняется в данном ритме, следует выполнять его «слитно», без пауз. Обучать целесообразно на обе руки сразу. После того как приём усвоен, можно переходить к его совершенствованию.

Совершенствование необходимо осуществлять по двум линиям, линиям «внутренних» и «внешних» условий. Под линией «внутренних» условий понимается совершенствование динамических, кинематических, ритмических и иных характеристик техники выполнения приёма. Сюда же относится межмышечная координация и другие биомеханические характеристики приёма. На первом этапе совершенствования очень хорошие результаты даёт методический приём сходный с методическим приёмом, из дзюдо который называется утикоми (учикоми). Суть его в выполнении первой фазы приёма (вход в приём) без его финальной части (броска), в максимально быстром темпе, несколько, до 10 – 15 раз. В нашем случае рекомендуется выполнять приём так же 10 раз, но попеременно по 5 на правую и левую руку, максимально быстро и без фиксации болевого воздействия в конце приёма. Например, загиб руки за спину «нырком». Партнёры лицом друг к другу, выполняющий приём максимально быстро выполняет приём попеременно на каждую руку в конце лишь обозначая фиксацию. Партнёр стоит спокойно и не сопротивляется. После того как данное упражнение усвоено и выполняется быстро необходимо ограничить временные рамки его выполнения, первоначально до 10 секунд, а в дальнейшем и до 5 – 7 секунд, с обязательным сохранением правильности выполнения техники приёма. На этом же этапе следует выполнять приём из различных исходных положений: при подходе спереди, сзади, с боку. Из исходно положения сидя, лёжа, стоя спиной к партнёру. Можно так же делать на количество или с ограничением по времени. Окончанием этого первого этапа совершенствования может являться контрольное занятие с оценкой техники выполнения приёма и с выставление отметки. Это будет стимулировать познавательную активность обучающихся.

Под этапом совершенствования приёмов по линии «внешних» условий понимается совершенствование техники приёма исходя из внешних условий: это морфо-функциональные особенности партнёров, ограничение по времени выполнения приёма, психическая нагрузка во время выполнения приёма, выполнение приёмов после значительных физических нагрузок. Первым методическим приёмом на данном этапе будет совершенствование приёмов со сменой партнёров. Обучающиеся в зависимости от их количества и места проведения занятий, перестраиваются в два круга (внешний и внутренний) или в четыре шеренги (1 шеренга работает со второй, 3 с 4). И затем выполняется приём на обе руки с обеих сторон, а затем по команде руководителя занятий происходит смещение какого-либо круга или шеренги на одного человека. Этот методический приём позволяет проработать БПБ с большим количеством партнёров, что позволяет значительно улучшить технику выполнения исходя из весо-ростовых особенностей партнёров. В дальнейшем можно изменять исходные положения партнёров, например, начинать выполнения приема из положения стоя спиной к партнёру, по команде «к бою» он разворачивается лицом к нападающему, а по команде «приём» происходит непосредственное выполнение приёма. В дальнейшем при отработке группы приёмов можно давать свободу выбора атаки из 2,3,4,5 и т.д. действий. Например, при защите от атаки ножом можно разрешить выбор атаки нападающему либо сверху, либо с низу. Это позволит создать дополнительное психическое напряжение из-за неопределённости атаки, и необходимости делать выбор предугадывая направление атаки. Затем выбор можно предоставлять из 3,4 и т.д. видов атаки. Ограничение по времени можно применять следующее. Перед атакой, например, ножом, нападающий выполняет какой-либо

акробатический элемент, например, кувырок вперёд и атака ножом сверху. Защищающемуся необходимо оценить дистанцию и адекватно среагировать на атаку. Так же здесь можно предоставлять право выбора атаки из заданных, нападающему тем самым мы создаём и психическую нагрузку. Психическую нагрузку так же могут создавать другие обучающиеся, например, криками подбадривать или наоборот пытаться помешать выполнению приёма. В качестве психологического прессинга можно создавать различные ситуации, например, несколько человек изображают «толпу», а один по команде преподавателя атакует. Задача защищающегося выполнить приём. Можно так же проводить «соревнования» по выполнению приёмов, как личные, так и лично-командные. В качестве рефери выступает преподаватель или несколько наиболее подготовленных курсантов, слушателей. Ну и ещё одним методическим приёмом является проведение таких занятий на фоне физической усталости. Например, если в водной части занятия дать большую физическую нагрузку, кроссом или КСУ.

Так же необходимо напомнить о важности разминки перед занятиями БПБ. Разминка должна быть, как общая, так и специальная. Общая направлена на повышение уровня ЧСС и АД. Специальная направлена на повышение уровня гибкости и координации специфичных для БПБ.

Данная методика организации и проведения занятий была апробирована в Кузбасском институте ФСИН России в 2017 – 2018 учебном году, на 2 курсе. Экспериментальная группа (Э) состояла из курсантов и занималась по разработанной программе, контрольная группа (К) состояла так же из курсантов и занималась по стандартной программе. В начале учебного года курсанты обеих групп были примерно одинаково готовы физически к занятиям. Курсанты обеих групп изучали раздел БПБ «защита от нападения с ножом», правда из-за специфики профессиональной программы бакалавриата у экспериментальной группы было больше часов практических занятий, чем у контрольной группы, которые осваивали профессиональную программу специалитета. У экспериментальной группы было 56 часов, у контрольной 42. Эксперимент длился 6 месяцев, после этого периода курсанты были отправлены в отпуск на каникулы, которые составили 2 недели. После возвращения был проведён констатирующий педагогический эксперимент. Эксперимент был направлен на оценку уровня овладения БПБ, разделом «защита от нападения с ножом», курсанты должны были выполнить защиту от 5 атак ножом. Для оценки качества выполнения приёмов использовался метод экспертных оценок, когда три преподавателя кафедры оценивали выполнение приёмов. Сама процедура оценки была максимально приближена к той которая присутствует на соревнованиях по рукопашному бою. Процедуру такой оценки в экспериментальной группе прошли 78 человек, в контрольной группе 44 человека. Оценка выполнения осуществлялась экспертами по 5-бальной шкале, для обработки получаемых данных использовались методы математической статистики (среднее арифметическое, среднеквадратичное отклонение, достоверность по t-критерию Стьюдента). Изучались: средняя оценка по группе, распределение в % по группам, с разным уровнем успешности овладения БПБ. За 6 месяцев изучения раздела «защита от нападения с ножом», раздел был изучен полностью и были получены следующие результаты, см. таблицу 1.

Таблица 1

Результаты экспериментальной (Э) и контрольной (К) групп которые были получены в ходе констатирующего педагогического эксперимента

Группа	Средняя оценка	Достоверность
Экспериментальная группа (78 человек)	4.4 ± 0.6	$p \leq 0.5$
Контрольная группа (44 человека)	3.8 ± 1.2	н.д.

Полученные результаты говорят о следующем. Средняя отметка в экспериментальной группе выше чем в контрольной на 0.6 балла и это достоверный результат. Это говорит о том, что разработанная нами методика обучения и совершенствования БПБ эффективнее стандартной.

Представляется интересным выяснить распределение отметок, полученных в экспериментальной и контрольной группах для более точной оценки эффективности, разработанной нами методики обучения БПБ.

В таблице № 2 приведено распределение курсантов по уровню успешности овладения БПБ.

Таблица 2

Результаты распределения экспериментальной (Э) и контрольной (К) групп по уровням успешности овладения БПБ полученными в результате констатирующего педагогического эксперимента

Группы	Уровни в %			
	ниже среднего	средний	высокий	очень высокий
Экспериментальная	–	38.5	38.4	23.1
Контрольная	3.2	59.8	29.4	7.6

Распределение полученных отметок свидетельствует о следующем. В экспериментальной группе зафиксированы более высокие показатели в уровнях с высокими и очень высоким уровнем овладения боевыми приёмами борьбы, суммарно туда входит более 60 % от численного состава группы. Это свидетельствует о том, что разработанная нами методика позволяет повысить уровень овладения БПБ до высокого уровня.

Анализируя полученные данные можно сделать вывод о том, что разработанная методика позволяет повысить качество усвоения БПБ курсантами. Это происходит за счёт задействования широкого спектра средств и методов, содержащихся в разработанной методике.

Мы не отвергаем других объяснений полученных результатов поскольку обучение и совершенствование БПБ процесс чрезвычайно многофакторный. Часть факторов могла быть и не учтена в рамках нашего исследования. Мы проводили анализ только тех фатов, которые фиксировались нашим исследованием.

Выводы:

1. БПБ отличаются от рукопашного боя хотя и имеют сходные элементы.

2. Разработанная нами методика позволяет качественно улучшить организацию и проведение занятий по овладению и совершенствованию БПБ. Позволяет внести элементы неожиданности и новизны, повысить эмоциональный фон занятия и мотивацию к ним.

3. Разработанная методика позволяет качественно улучшить уровень овладения БПБ, что было подтверждено нашим исследованием. Это позволит скорректировать срок подготовки сотрудников, повысив качество их подготовки.

Педагогика

УДК 371.48

кандидат педагогических наук Звягинцев Максим Валерьевич
Кузбасский институт Федеральной Службы Исполнения Наказаний России (г. Новокузнецк);
кандидат экономических наук Звягинцева Елена Николаевна
Кузбасский институт Федеральной Службы Исполнения Наказаний России (г. Новокузнецк)

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

Аннотация. В современном педагогическом процессе существует великое множество образовательных технологий. Но нет ни одной воспитательной технологии. Существует мнение, что разработать воспитательную технологию невозможно, т.к. практически невозможно учесть все особенности её протекания. Данная статья прогнозирует создание воспитательных технологий, выявляет необходимые условия для её разработки и реализации, описывает необходимые педагогические условия её разработки.

Ключевые слова: педагогические технологии, образовательные технологии, воспитание, воспитательные технологии.

Annotation. In the modern pedagogical process, there is a great variety of educational technologies. But there is no educational technology. There is an opinion that it is impossible to develop educational technology, because it is almost impossible to take into account all the features of its course. This article predicts the creation of educational technologies identifies the necessary conditions for its development and implementation, describes the necessary pedagogical conditions for its development.

Keywords: pedagogical technologies, educational technologies, upbringing, educational technologies.

Введение. В современном мире с развитием информационных технологий, объём информации возрастает в геометрической прогрессии. В связи с этим остро встаёт вопрос, как «усвоить» такой объём данных современным молодым людям. Сложности добавляют и происходящие изменения содержания ФГОСов, которые меняют акценты в образовательном процессе, особенно это актуально для ступени высшего образования. Это привело к разработке в педагогике так называемых образовательных технологий, которые при соблюдении определённых педагогических условий гарантируют минимальный образовательный результат. Именно гарантия результата и является одним из главных условий бурного развития образовательных технологий в современном образовательном пространстве. Но помимо «вкладывания» знаний в головы современной молодёжи, остро стоит вопрос о воспитании личности. В широком смысле под воспитанием понимается процесс передачи накопленного социально-культурного опыта подрастающему поколению. В узком смысле под воспитанием понимается формирование определённых качеств и свойств личности человека. Цель воспитания определяется государством и социумом и может быть «скорректирована» в связи с изменяющейся обстановкой. «Корректировка» происходит через решение воспитательных задач, которые вроде бы как решаются, но насколько эффективно это происходит определить с высокой долей точности достаточно сложно. Таким образом, остаётся открытым вопрос насколько достигается цель воспитания личности в плане её результативности и как измерить «воспитанность». В образовательных технологиях оценить уровень развития компетенций можно, а вот в воспитательном процессе об этом говорить не приходится, потому что воспитательный процесс очень сложен по своей сути т.к. в нём очень сложно учесть все составляющие этого процесса в связи с наличием большого числа факторов, имеющих влияние на этот процесс. Однако, как показывает практический опыт советской педагогики, воспитательный процесс можно осуществлять на высоком уровне эффективности.

Формулировка цели статьи. Исходя из вышеизложенного, актуальным является теоретическое обоснование возможности разработки воспитательных технологий. Разработка воспитательной технологии будет возможна если будут соблюдены следующие условия: будут определены педагогические и специальные условия необходимые для успешной реализации воспитательной технологии, будут определены закономерности построения воспитательной технологии, определено количество времени необходимое для воздействия воспитательной технологии на воспитуемого, выявлены «маркеры» и способы оценки по которым можно будет определить эффективность влияния воспитательной технологии на личность воспитуемого. Вышеперечисленные условия и будут являться задачами нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. Как уже отмечалось выше под таким явление, как воспитание понимается формирование определённых качеств личности, передача «жизненного опыта» подрастающему поколению. И именно в усвоении этого опыта кроется один из важнейших моментов воспитательного процесса. Ведь, чужой опыт можно воспринимать по-разному. В одной ситуации он может быть воспринят и «присвоен», «приобщён» к своему жизненному опыту. В другой ситуации, опыт может быть проигнорирован, и он окажется невостребованным. Таким образом, «актуализация» этого опыта и является настоящей педагогической проблемой. В «идеальном» случае воспринятый опыт будет присовокуплен к опыту личности и будет использован ею при принятии решений, совершению тех или иных поступков в процессе своей жизни. В «отрицательном» случае, опыт может быть не воспринят, а если и воспринят, то не переведён в личный опыт, и к нему не будут «обращаться» в процессе жизнедеятельности. Есть ещё и третий случай «не идеальный». Опыт воспринят и переведён в личный опыт, но используется «по усмотрению» в соответствии с нравственными и личностными предпочтениями человека. Демонстрация такого опыта будет «ситуативной» и зависеть от того выгодно его демонстрировать личности или нет. Исходя из этого «оценить» эффективность воспитательного процесса не представляется возможным.

Для успешной разработки и реализации воспитательной технологии необходимо создать такие педагогические и специальные условия которые будут способствовать принятию воспитательного воздействия и переведению его в «актуальный» личный опыт. Под педагогическими условиями понимаются действительные, реально существующие закономерности, влияющие на педагогический процесс. Такими закономерностями нам видятся: педагогические требования, предъявляемые к воспитуемым со стороны педагогического коллектива, работа с коллективом, воспитательные мероприятия их организация и проведение, постоянство воспитательного воздействия. Под специальными условиями понимается: желательно постоянное, в течении длительного времени воспитательное воздействие на воспитуемого, суточное время воздействия, наличие распорядка дня, наличие дисциплинирующих моментов. Раскроем некоторые моменты более подробно.

Педагогические требования, предъявляемые со стороны педагогического коллектива. Требования должны быть понятны, это значит, что они должны быть чётко сформулированы не допускать двойной трактовки и пониматься всеми одинаково. Так же эти требования должны быть едины и применяться ко всем воспитуемым одинаково. Требования должны применяться постоянно на всём протяжении воспитательного воздействия.

Работа с коллективом, целеполагание, близкая перспектива, далёкая перспектива, воздействие коллектива на личность и наоборот, всё это отражено в работах А.С. Макаренко, и мы не будем подробно останавливаться на этом. Необходимо только отметить, что коллектив должен быть сходным по культурным традициям и члены коллектива иметь примерно одинаковый уровень знаний и воспитанности.

Воспитательные мероприятия. Это то непосредственное воздействие, то средство которое воздействует на личность, формирует необходимые нам качества личности. Само по себе воспитательное мероприятие имеет ценность, но если мероприятия объединены в единую схему, если они подкрепляют друг друга то ценность таких мероприятий возрастает на порядок. Мероприятия можно разделить по степени вовлеченности в них личности это: «пассивные», «частично активные» и «активные». Под «пассивным» участием понимается посещение каких-либо мероприятий в качестве: зрителя, слушателя, болельщика, т.е. там, где личность наблюдает за действием со стороны. Под «частично активными» понимаются мероприятия, организуемые самим для себя где, существует ряд «номеров», «выступлений» в которых задействованы те или иные воспитуемые. Под «активными» мероприятиями понимаются те в которых принимают участие в той или иной мере все члены данного коллектива. Это могут быть культурные, спортивные, образовательные, бытовые и другие мероприятия.

Постоянство воспитательных воздействий. Для воспитательной технологии видится важным постоянное воспитательное воздействие, которое будет идти по спирали т.е. будет периодически возвращаться к тем или иным качествам, которые необходимо воспитывать, но с «элементами» новизны, рассмотрением элементов при других обстоятельствах.

Постоянное в течении длительного времени воспитательное воздействие на воспитуемых. В «идеале» чем продолжительнее воздействие, тем выше результаты этого воздействия, поэтому необходимо осуществлять его в течении длительного времени от 6 месяцев и протекать воздействие должно как отмечалось выше по «спирали».

Суточное время воздействия. Чем больше времени в суточном цикле будет уделено осуществлению воспитательных мероприятий, тем на более высокий результат мы можем рассчитывать. Действительно, мероприятия продолжительностью 2, 4, 8, 12 часов будут иметь разный эффект, поэтому необходимы мероприятия «погружения», например, с выездом в лагерь на туристическую базу и разовые мероприятия с разной продолжительностью. Всё это необходимо учитывать в план-графике воспитательного процесса.

Наличие распорядка дня. Когда есть точный или примерный распорядок дня, это является плюсом для всего педагогического процесса. Это позволяет чётко структурировать время активности и выделить в нём время на обучение, отдых, личное время, сон, подготовку к урокам (занятиям). Выделенное время можно более качественно использовать в том числе и для воспитательного воздействия, реализации воспитательных мероприятий.

Наличие дисциплинирующих моментов. Поддержание дисциплины в коллективе будет способствовать повышению качеству образовательного процесса вообще и воспитательных технологий в частности. Это будет возможно из-за более высокой самоорганизации, повышению уровня доверия к воспитуемому, повышению уровня влияния коллектива на личность. Такими дисциплинирующими моментами могут быть: фиксация прихода в образовательное учреждение, совместное планирование мероприятий, чёткое, без опозданий прибытие в класс или аудиторию после перемены, чтение речёвок, «вечерний» огонёк или «свеча» и т.д.

Определение времени необходимого для воспитательной технологии. В идеале всё время которое воспитуемый находится в образовательном учреждении должно быть в той или иной мере уделено воспитанию личности, однако это слабо реализуемо. Во временной перспективе всё время обучения в образовательной организации должно быть уделено воспитательным технологиям. В течении учебного года можно варьировать интенсивность, содержание воспитательной технологии то она должна присутствовать обязательно или иметь логическое развитие по «спирали». Для коррекции получаемых результатов всё же необходимо ограничить временной промежуток необходимый для получения объективных результатов. Представляется необходимым определить временные отрезки. В школе это могут быть отрезки в месяц, четверть, полугодие и год. На других уровнях образования 3 месяца, 6 месяцев, и 1 год. После воспитательную технологию можно корректировать, усложнять, повторять.

«Маркеры» и способы оценки эффективности воспитательной технологии в воздействии на личность воспитуемого. Если рассматривать результаты воспитательного процесса с позиций его влияния на личность воспитуемого, то можно выделить некие «маркеры» по изменениям, в которых можно и оценить изменения, происходящие в личности. В работе Звягинцева М.В. «Педагогическая теория личности, как инструмент педагогики» личность человека предлагается рассматривать как сложный ансамбль, сочетание «полей» биологической, социальной и психологической направленности. Взаимодействуя между собой эти поля создают симбиотические структуры такие как: интеллект, воспитанность, нравственность, тревожность, агрессивность и др. Для оценки эффективности воспитательного процесса можно отслеживать изменения в этих полевых или симбиотических структурах. Инструментарий для оценки этих изменений можно использовать из различных наук: психология, антропометрия, медицины, биологии. Однако, всё же вопрос

оценки влияния воспитательного процесса остаётся открытым. Необходимо заметить, что несмотря на ориентацию воспитательной технологии (физическое, нравственное, патриотическое, эстетическое и др.) воздействие на личность происходит комплексное и подходить к оценке необходимо комплексно. Например, если оценивается воспитательная технология, направленная на физическое воспитание то оценивать её влияние на личность необходимо комплексно т.е. изучать не только уровень физического развития или уровень развития физических качеств, но и изменения, происходящие в поле психологической или социальной направленности. Более сложные симбиотические структуры так же можно оценивать через «поля» личности, а также для получения более точных данных можно использовать и прямые инструменты: например, оценивая результаты технологии нравственного воспитания, можно использовать оценку эмпатии, агрессивности и др.

Для оценки эффективности влияния воспитательной технологии важным представляется вопрос о способах оценки этого влияния. Для объективности оценки, представляется целесообразным в практике измерения использовать два «уровня» изучения и оценки. Первый уровень — это непосредственное измерение с помощью тестовых методик, опросников, анализа ответов, проективные методики. На этом уровне мы оценим знания о способах принятия решений, а точнее о том, был ли усвоен опыт при передаче его в процессе воспитательного воздействия или нет. Второй уровень — это непосредственная демонстрация тех качеств личности, над которыми осуществлялась работа в процессе воспитательного воздействия или взаимодействия. На втором уровне необходимо использовать такие средства оценки, которые будут способствовать демонстрации тех качеств личности, которые формировались в процессе реализации воспитательной технологии. Демонстрация этих качеств должна быть спонтанная, невольная, «на автомате» только это поможет верно оценить успешность реализации воспитательной технологии. В качестве формы организации необходимо использовать деловые игры, КТД (коллективное творческое дело), воспитательные взаимодействия («верёвочный курс»), походы, лагерные сборы, туристические поездки. В качестве способа оценки уровня выраженности воспитываемых качеств личности необходимо использовать наблюдение за воспитуемым с последующим его разбором и анализом экспертами (метод экспертных оценок). Таким образом нам представляется возможным оценить результативность воспитательной технологии в плане её практической реализации.

Выводы:

1. Исходя из вышеизложенного представляется возможным создание воспитательной технологии при соблюдении определённых условий, которые носят «технологичный характер».
2. Воспитательная технология возможна только при чётком определении: целей и задач воспитания, методов и способов воздействия, условий в которых она будет реализовываться, длительность её воздействия, возможности её многократного применения с изменяемыми условиями.
3. Воспитательная технология должна быть верифицируема.
4. Реализация технологии возможна только в коллективе. К коллективу в общем и к каждому его члену должны предъявляться единые, чётко сформулированные требования, которые должны «осознаваться и приниматься» всеми членами коллектива. Коллектив должен отвечать следующим требованиям: цели воспитательной технологии коллектива должны приниматься всеми членами коллектива, коллектив может быть разновозрастным или примерно одного возраста и уровня развития.
5. Сама технология должна быть детально проработана: определены приоритетные направления развития, применяемые средства и методы (согласно возрасту воспитанников), время воздействия, время в суточном цикле уделяемое работе в воспитательной технологии, наличие дисциплинирующих моментов, распорядка дня.
6. Эффективность воздействия воспитательной технологии будет выявлена, если будут определены «маркеры», в личности, через которые будет осуществляться оценка воздействия воспитательной технологии на личность воспитуемого, а также определён инструментарий для оценки этого воздействия.

Анализируя выводы можно спрогнозировать где в ближайшее время возможно появление воспитательных технологий. Это специализированные образовательные учреждения: ФСИН, МВД, ФСБ, МЧС, МО, кадетские учебные заведения, Суворовские и Нахимовские училища, спецшколы, а так же элитные учебные заведения лицеи и гимназии. Это обусловлено уникальными условиями осуществления образовательного процесса: имеется примерно одинаковый по возрасту, исходному уровню подготовки, уровню развития личности, целям воспитания – коллектив. Члены коллектива большую часть времени находятся под педагогическим наблюдением (командиры взводов, заместители командиров взводов, другие курсовые офицеры, педагоги). В таком коллективе можно планировать воспитательные мероприятия на длительную перспективу т.к. коллектив остаётся неизменным, оценивать результат воздействия данной технологии для её коррекции можно очень оперативно, буквально в режиме «реального времени», практически создавая «обратную» связь.

Таким образов, создание воспитательных технологий «не за горами».

УДК 796.332.015.12

кандидат педагогических наук, доцент Зизикова Светлана Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);
кандидат педагогических наук Васильева Ирина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Антонова Татьяна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПЛОВЦОВ 10-15 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ СПОРТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье представлены экспериментальные результаты исследования возрастной динамики морфофункциональных показателей пловцов 10-15 лет. Авторами представлены темпы прироста основных морфофункциональных показателей у пловцов от 10 до 15 лет. В результате исследования установлено, что пловцы, специализирующиеся в разных соревновательных дистанциях по плаванию, имеют статистически значимые различия по следующим размерам тела: длина руки; ширина плеч; дельтовидный диаметр; ширина таза; относительная поверхность тела; масса тела; продольные размеры тела; длина конечностей и их сегментов; относительная масса костной ткани; относительная масса жировой ткани; обхватные размеры тела и площади сечений.

Ключевые слова: спортивно ориентированное физическое воспитание, морфофункциональные показатели, пловцы, соревновательный результат, соревновательная дистанция.

Annotation. The article presents experimental results of the age dynamics of morphofunctional indices of swimmers 10-15 years old. The authors show the growth rates of the main morphofunctional indices in swimmers from 10 to 15 years. As a result of the research it was established that swimmers specializing in different competitive swimming distances have statistically significant differences in the following body sizes: arm length; Shoulder width; deltoid diameter; width of the pelvis; the relative surface of the body; body mass; longitudinal dimensions of the body; length of limbs and their segments; relative mass of bone tissue; relative mass of adipose tissue; girth body dimensions and cross-sectional areas.

Keywords: sports-oriented physical education, morphofunctional indicators, swimmers, competitive result, competitive distance.

Введение. Современный уровень спортивных достижений в плавании предъявляет специфические и довольно жесткие требования к морфотипу пловца, поэтому выявление генетически детерминированных морфофункциональных показателей в процессе спортивно ориентированного физического воспитания, позволяющих с большей степенью вероятности определить перспективность пловцов на определенном этапе многолетней подготовки является актуальным и практически значимым для дальнейшего прогресса отечественного плавания [2, 4, 5, 10, 13, 17, 18]. Под спортивно ориентированным физическим воспитанием мы понимаем занятия избранным видом спорта, обеспечивающие единство и взаимосвязь учебной, учебно-тренировочной и соревновательной деятельности в системе дополнительного образования [1, 3, 7, 8, 12, 15]. Между тем, анализ и обобщение научно-методической литературы и педагогической практики свидетельствует о существовании противоречия между высокой значимостью учета морфофункциональных особенностей детей и подростков для достижения высоких соревновательных результатов в плавании, с одной стороны, и недостаточностью научно-обоснованных знаний об особенностях возрастной динамики их показателей в 10-15 лет, с другой [9, 11].

Изложение основного материала статьи. С целью определения особенностей возрастной динамики морфофункциональных показателей пловцов в 10-15 лет проводилось экспериментальное исследование. В экспериментальном исследовании приняли участие учащиеся СДЮШОР по плаванию г. Казань: 15 человек в возрасте 10-11 лет, 15 человек – в возрасте 11-12 лет, 12 человек – в возрасте 12-13 лет, 12 человек – в возрасте 13-14 лет, 10 человек – в возрасте 14-15 лет. У всех испытуемых определялись показатели морфофункционального развития и результаты в плавании на 100 м вольным стилем. В таблице 1 приведены показатели морфофункционального развития пловцов в возрасте 10-15 лет.

Таблица 1

Показатели морфофункционального развития 10-15 летних спортсменов, специализирующихся в плавании

Признаки морфофункционального развития	Показатели морфофункционального развития				
	Возраст, лет				
	10-11, n=15	11-12, n=15	12-13, n=12	13-14, n=12	14-15, n=10
1. Длина тела, см	140,8±2,3	145,7±3,1	150±3,2	156,7±4,2	160,9±4,1
2.Масса тела, кг	32,2±1,2	33,1±1,8	37,1±1,0	43,6±2,7	49,5±3,4
3.Длина руки, см	62,8±1,7	65,1±2,1	65,9±2,7	69,7±2,3	72±1,9
4.Длина ноги, см	75,8±2,1	78,2±2,7	80,5±3,1	86±4,3	87,2±3,3
5.Ширина плеч, см	29,9±1,0	31,1±1,2	31,1±1,3	33,4±2,2	35±2,6
6.Ширина таза, см	23,1±1,1	25,9±1,4	27,9±1,2	27,8±1,4	28,6±1,5
7.Длина стопы, см	21,2±0,9	22,6±,3	24,4±2,0	25,6±1,2	26,6±1,0
8.Ширина стопы, см	7,3±0,8	8,8±1,0	9,1±0,5	9,6±0,8	9,6±0,7
9.Жировая масса, %	13,65±1,7	12,98±2,1	12,08±1,1	12,02±1,5	12,24±0,9
10.Мышечная масса, %	45,54±1,5	46,61±2,3	50,11±3,1	50,02±3,0	44,91±3,8
11.Ж.Е.Л., мл	1947±123	2187±254	2203±249	2947±378	4027±317
12.Сила кисти, кг	16,2±0,8	16,3±0,5	16,8±1,1	17,2±1,5	18,7±1,2

Сравнительный анализ приведенных данных свидетельствует о том, что в изучаемом нами возрасте наблюдается прогрессивное повышение продольных и поперечных размеров тела, что обусловлено возрастным морфофункциональным развитием юных пловцов. Также с возрастом существенно улучшаются такие показатели физического развития, как жизненная емкость легких и сила мышц кисти. Наряду с этим наблюдается снижение доли жировой массы в общей массе тела на фоне увеличения относительной доли мышечной массы [6, 14, 16, 21, 22]. Следует отметить, что в 14-15 лет наблюдается существенное снижение мышечной массы и увеличение жировой. Нами с учетом длины тела испытуемых были рассчитаны показатели отношений (индексы): ширина плеч/длина тела, ширина таза/ длина тела, длина руки/длина тела и длина ноги/длина тела, ЖЕЛ/масса тела (таблица 2).

Таблица 2

Прирост относительных показателей (индексов) морфофункционального развития 10-15 летних спортсменов, специализирующихся в плавании, в % (по O. Brody)

Признаки морфофункционального развития	Показатели морфофункционального развития				
	Возраст, лет				
	10-11, n=15	10-11, n=15	10-11, n=15	10-11, n=15	10-11, n=15
1. Ширина плеч/ длина тела	0,212±0,02	0,213±0,03	0,207±0,04	0,213±0,02	0,218±0,05
2. Ширина таза /длина тела	0,164±0,08	0,178±0,05	0,186±0,08	0,177±0,06	0,178±0,05
3. Длина руки/длина тела	0,446±0,02	0,447±0,04	0,439±0,05	0,445±0,07	0,447±0,03
4. Длина ноги / длина тела	0,538±0,04	0,537±0,02	0,537±0,08	0,549±0,06	0,542±0,05
5. ЖЕЛ/масса тела	60,5±0,62	66,1±1,02	59,4±2,54	67,6±4,51	81,4±6,72

Установлено, что в возрасте от 10 до 15 лет происходит существенное увеличение относительных показателей ширины плеч (от 0,212 до 218 усл. ед.), ширины таза (от 0,164 до 178 усл. ед.). Относительные показатели длины рук и длины ног в этом возрасте существенно не изменяются. Таким образом, в возрасте 10-15 лет наблюдается большее увеличение поперечных размеров тела в сравнении с продольными размерами. Обращает внимание значительное увеличение показателей жизненного индекса – от 60,5 мл/кг в 10 лет до 81,4 мл/кг в 15-летнем возрасте. Данные, приведенные в таблицах 3-4, говорят о том, что величина прироста отдельных показателей морфофункционального развития изменяется от возраста к возрасту.

Таблица 3

Прирост показателей морфофункционального развития 10-15 летних спортсменов, специализирующихся в плавании, в % (по O. Brody)

Признаки морфофункционального развития	Прирост показателей морфофункционального развития			
	Возраст, лет			
	11-12 лет	12-13 лет	13-14 лет	14-15 лет
1. Длина тела	0,86±0,09	0,73±0,08	1,09±0,12	0,66±0,10
2.Масса тела	0,69±0,34	2,85±1,06	4,03±1,11	3,17±1,02
3.Длина руки	0,90±0,26	0,31±0,19	1,40±0,39	0,81±0,41
4.Длина ноги	0,78±0,05	0,72±0,04	1,65±0,58	0,35±0,31
5.Ширина плеч	0,98±0,16	0,00±0,09	1,78±0,23	1,17±0,31
6.Ширина таза	2,86±0,39	1,86±0,45	-0,09±0,12	0,71±0,45
7.Длина стопы	1,60±0,15	1,91±0,26	1,20±0,34	0,96±0,17
8.Ширина стопы	4,66±1,21	0,84±0,77	1,34±0,91	0,00±0,54
9.Жировая масса	-1,26±0,25	-1,80±0,51	-0,12±0,18	0,45±0,54
10.Мышечная масса	0,58±0,37	1,81±1,08	-0,04±0,45	-2,69±1,21
11.Ж.Е.Л	2,90±1,38	0,18±0,78	7,22±5,12	7,74±4,72
12.Кистевая динамометрия	0,15±0,24	0,76±0,48	0,59±0,36	2,09±0,72

В частности, наиболее высокие показатели прироста длины тела наблюдаются в возрасте 13-14 лет (1,09%), в 14-15 лет они снижаются до 0,66%. Интенсивный прирост массы тела наблюдается также в 13-14 лет (4,03%), в 14-15 лет он сохраняется на достаточно высоком уровне (3,17%). Также в возрасте от 13 до 14 лет наблюдаются самые высокие показатели прироста длины руки (1,40%), длины ноги (1,65%) и ширины плеч (1,78%). Ширина таза интенсивно увеличивается в 11-12 лет (2,86%), в 12-13 лет продолжает увеличиваться (1,86%). В 13-15 лет этот признак морфофункционального развития увеличивается всего лишь на 0,71% (за два года). Ширина плеч, напротив, интенсивно увеличивается в 13-14 и в 14-15 лет (1,78 и 1,17%). Длина стопы, так же, как и ширина таза, интенсивно увеличивается в 11-13 лет (2,51% за два года). Темпы прироста этого показателя незначительно снижаются в 13-14 лет – до 1,20%, и в 14-15 лет – до 0,96%. Ширина стопы резко увеличивается в 11-12 лет (4,86%), затем темпы прироста этого показателя падают и составляют всего 2,13% за три года (в возрасте 12-15 лет.

Доля жировой массы в составе тела существенно снижается 11-12 лет – на 1,26%, и в 12-13 лет – 1,80%, в последующие два года это доля стабилизируется и незначительно повышается – на 0,33%. Доля мышечной массы, напротив, нарастает в 11-13 лет 92,39%) и снижается в 14-15 лет (2,69%). Наиболее интенсивный прирост показателей жизненной емкости легких происходит в 13-14 лет (7,22%) и в 14-15 лет (7,74%). В 11-13 лет прирост этого показателя менее выражен и составляет всего 3,08% за два года.

Сила кисти увеличивается в 11-12 лет всего на 0,15%. В дальнейшем происходит повышение темпов прироста силовых возможностей юных пловцов – 0,76% - в 12-13 лет, 0,59% - в 13-14 лет. Наиболее высокие темпы прироста показателей силы кисти наблюдаются в 14-15 лет – 2,09%.

Таким образом, в 11-12 лет наблюдаются наиболее высокие темпы прироста поперечных размеров тела юных пловцов – ширины таза и ширины плеч. В 12-13 выявлены высокие темпы прироста показателей длины стопы и мышечной массы, в 13-14 лет – показателей длины и массы тела, длины руки и ноги, ширины плеч. В 14-15 лет происходит интенсивное нарастание доли жировой массы с одновременным снижением доли мышечной массы. В этом возрасте интенсивно нарастают показатели жизненной емкости легких и кистевой динамометрии. Сравнительный анализ данных, приведенных в таблице 4, свидетельствует о том, что возраст 12-13 лет характеризуется низкими значениями прироста относительных показателей ширины плеч (- 0,73%), возраст 13-14 лет - относительных показателей ширины таза (-1,18%).

Высокие значения прироста относительных показателей ширины плеч наблюдаются 13-14 и в 14-15 лет (0,69 и 0,51% соответственно). Относительная ширина таза, напротив, интенсивно увеличивается в 11-12 (2,0%) и в 12-13 (1,13%) лет. Относительная длина руки и ноги наиболее сильно возрастает в 13-14 лет (на 0,31 и 0,56% соответственно). В 14-15 лет относительная длина ноги уменьшается на -0,31%). Обращает внимание снижение показателей жизненного индекса на 2,67% в 12-13 лет. В дальнейшем происходит существенное повышение этого показателя – на 3,23 % в 13-14 лет и на 4,62% - в 14 15 лет.

Таблица 4

Прирост относительных показателей (индексов) морфофункционального развития 10-15 летних спортсменов, специализирующихся в плавании, в % (по O. Brody)

Признаки морфофункционального развития	Прирост показателей морфофункционального развития			
	Возраст, лет			
	11-12 лет	12-13 лет	13-14 лет	14-15 лет
1. Ширина плеч/ длина тела	0,13±0,09	-0,73±0,39	0,69±0,91	0,51±0,46
2. Ширина таза /длина тела	2,00±0,43	1,13±0,61	-1,18±0,74	0,05±0,15
3. Длина руки/длина тела	0,04±0,05	-0,42±0,47	0,31±0,39	0,15±0,22
4. Длина ноги / длина тела	-0,08±0,09	0,00±0,07	0,56±0,40	-0,31±0,61
5. ЖЕЛ/масса тела	2,22±1,09	-2,67±2,11	3,23±1,62	4,62±2,04

Таким образом, возраст 11-12 лет характеризуется высокими темпами прироста относительных показателей ширины таза, возраст снижением относительных показателей ширины плеч, длины руки и жизненного индекса. В 13-14 лет наблюдаются высокие темпы прироста относительных показателей ширины плеч и длины ноги, в 14-15 лет – показателей жизненного индекса.

Выводы. Влияние морфофункциональных показателей на скорость плавания в каждом конкретном возрасте различно. Наиболее генетически обусловленными являются продольные размеры тела пловцов, состав тела, особенности строения суставов, морфологические компоненты физической работоспособности (тип конституции), связанные с ним норма реакции организма и темп биологического развития, относительная мышечная сила, быстрота во всех своих проявлениях, прыгучесть, максимальное потребление кислорода, показатели кислородного пульса, сердечного выброса, окислительного потенциала скелетной мышц, VO2max, соотношение «быстрых» и «медленных» волокон, ударный и минутный объем крови, устойчивость к кислородной недостаточности, анаэробный механизм энергообеспечения [19, 20].

Литература:

1. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
2. 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.
3. 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.
4. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Миннахметова Л.Т. Исследование уровня развития личностно-поведенческого компонента спортивной культуры в процессе личностно ориентированного физического воспитания студентов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5-2. – С. 329-333.
6. 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.
7. 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
8. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.
9. 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.
10. 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.
11. 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.
12. 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.
13. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лащенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.

14. 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.
15. 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.
16. 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.
17. Бурцев В.А., Файзрахманов И.И., Мифтахов Т.Ф. Организационно-методические особенности формирования спортивной культуры студентов в процессе личностно ориентированного физического воспитания (на примере мини-футбола) // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-24. – С. 5498-5502.
18. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
19. 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.
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. 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
22. Чапурин М.Н., Симязева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 1 (15). – С. 76-80.

Педагогика

УДК: 13.00.02

кандидат филологических наук, доцент Зырянова Ольга Николаевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ТЕРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНОГО КУРСА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье анализируется опыт использования активных методов обучения на занятиях теоретико-литературного курса в педагогическом вузе на филологическом факультете. Рассматриваются игровые методы и примеры их реализации на занятиях по введению в литературоведение при изучении теоретико-литературных понятий и литературного процесса. Активные методы изучения способствуют эффективному усвоению теории, а также формированию коммуникативных компетенций будущего учителя русского языка и литературы.

Ключевые слова: активные методы обучения, литература, теория литературы, делова игра, ридер, коммуникативные компетенции.

Annotation. The paper analyzes active methods of studying Literary Theory in the Philological Faculty of the Pedagogical Institution of higher education. The paper deals with gaming technologies and examples of their usage while studying theoretical concepts of literature and literary process in the classes of Introduction into Literary Theory. Active techniques of studying help students to acquire theoretical concepts and form communicative competence of future teachers of the Russian Language and Literature.

Keywords: active techniques of studying, literature, Literary Theory, business simulation, reader, communicative competence.

Введение. Особенность современного образовательного процесса обучения студентов-бакалавров заключается в том, что получение обучающимися знаний доминирует над их передачей преподавателем, соответственно, используемые методы и приемы должны быть направлены на создание оптимальных условий для познавательной деятельности обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Литературоведческая подготовка будущих учителей русского языка и литературы подразумевает изучение не только методических, но и историко-литературных и теоретико-литературных курсов. Дисциплины теоретико-литературного цикла («Введение в филологию. Основы науки о литературе»; «Теория литературы», «Литературная критика», «Эстетические основы литературного процесса» и т.д.) являются, в силу своего интегрированного характера (история литературы, эстетика, лингвистика, стилистика, философия), наиболее сложными для восприятия и изучения. Активные методы дают возможность создать преподавателю учебные задания и ситуации, направленные на успешное усвоение теории литературы и методики анализа произведений.

Одной из таких технологий может быть технология управляемого чтения, иначе – ридер. Ридер, как определяет Н.Н. Родигина, «тематическая подборка материалов и система вопросов и заданий к ним» [2].

Работа с ридером включает следующие этапы:

1. Актуализация темы занятия, обозначение проблемных вопросов.
2. Постановка учебных задач, характеристика этапов и ожидаемых результатов.
3. Обсуждение студенческих версий, рефлексия по поводу эффективности предложенных заданий.

4. Объяснение домашнего задания (исследовательских эссе, текстов-имитаций, таблиц с анализом текстов).

5. Обсуждение студенческих работ с целью дальнейшей проблематизации темы ридера [2].

Составление системы заданий способствует формированию теоретического мышления, навыков систематизации, обобщения, аргументирования, а также развивает регулятивные умения, в том числе, формулирование вопросов, выдвижение гипотез, анализ собственной деятельности. В классическом варианте материалы (фрагменты художественных произведений, литературно-критических статьей, монографий) подбираются преподавателем, преподаватель также разрабатывает и систему заданий и вопросов к ним. Одним из основных критериев отбора текстов является их разноречивость, дискуссионность, содержательный потенциал, дающий возможность для формирования профессиональных навыков студентов-гуманитариев.

Данная технология эффективна, способствует формированию метаумений, развивает теоретическое, критическое, творческое мышление, регулятивные умения, способствует формированию таких качеств мышления, как гибкость, острота, диалектичность и др.

Работа с ридером эффективна при изучении дисциплин теоретико-литературного цикла (теория литературы, введение в литературоведение и др.).

Достаточно часто студенты испытывают затруднения при определении темы художественного произведения. Трудности начинаются при определении самого понятия "тема", так как с темой отождествляют идею произведения. Ридер позволяет увидеть различные трактовки данного понятия.

В.Е. Хализев о значении термина «тема» пишет следующее: «Во-первых, темами именуют наиболее существенные компоненты художественной структуры, аспекты формы, опорные приемы. В литературе это значения ключевых слов, то, что ими фиксируется» [5, с. 55]. Исследователь предлагает и другое значение этого термина: «оно восходит к теоретическим опытам прошлого столетия и характеризует не элементы структуры, а впрямую сущность произведения как целого. Тема как фундамент художественного творения - это все то, что стало предметом авторского интереса, осмысления и оценки» [5, с. 55 - 56]. В.Е. Хализев обнаруживает различные толкования этого термина и отсылает к Б.В. Томашевскому. Студентам предлагаются рассуждения Б.В. Томашевского: «В художественном выражении отдельные предложения, сочетаясь между собой по их значению, дают в результате некоторую конструкцию, объединенную общностью мысли или темы. Тема (о чем говорится) является единством значений отдельных элементов произведений. Для того, чтобы словесная конструкция представляла единое произведение, в нем должна быть объединяющая тема, раскрывающаяся на протяжении произведения» [4, с. 176]. Предлагаем студентам также комментарии С.Н. Бройтмана к книге Б.В. Томашевского «Теория литературы. Поэтика»: «Об этом месте М. Бахтин пишет: «Определение Томашевского представляется нам в корне неверным. Нельзя строить тематическое единство произведения как сочетание значений его слов и отдельных предложений. Труднейшая проблема отношения слова к теме этим совершенно искажается. <...> Тема вовсе не слагается из этих значений; она слагается лишь с их помощью <...> С помощью языка мы овладеваем темой, но никак не должны включать ее в язык как его элемент. Тема всегда трансцедентна языку. Более того, на тему направлено не слово, взятое в отдельности, а целое высказывание, как речевое выступление... Тема произведения есть тема целого высказывания как определенного социально-исторического акта» [4, с. 22]. Погружаясь в спор ученых, студенты обнаруживают сложность изучаемого явления, вырабатывают собственное отношение к нему.

Конкретные рекомендации по определению темы произведения предложены А.Б. Есиным. Разведя понятия «тема», «проблема» и идея, А.Б. Есин предлагает следующее определение темы: «… под темой мы будем понимать объект художественного отражения, те жизненные характеры и ситуации (взаимоотношения характеров, а также взаимодействия человека с обществом в целом, с природой, бытом и т.п.), которые как бы переходят из реальной действительности в художественное произведение и образуют объективную сторону его содержания» [1, с. 19]. Для студентов будут полезны следующие рекомендации А.Б. Есина: «Во-первых, в конкретном художественном целом часто нелегко разграничить собственно объект отражения (тему) и объект изображения (конкретную изображенную ситуацию). <…> Во-вторых, при анализе тематики необходимо различать темы конкретно-исторические и вечные. Конкретно-исторические темы – это характеры и обстоятельства, рожденные и обусловленные определенной социально-исторической ситуацией в той или иной стране; они не повторяются за пределами данного времени, более или менее локализованы. <…> Наконец, следует обратить внимание вот на какое обстоятельство: при анализе конкретно-исторической темы надо видеть не только социально-историческую, но и психологическую определенность характера» [1, с. 21-22].

Ридер включает в себя определения значения термина «тема», предложенные А.Б. Есиным, Б.В. Томашевским, В.Е. Хализевым и другими учеными. Сравнивая различные точки зрения по сложнейшей литературоведческой проблеме, студенты овладевают культурой мышления, способностью к обобщению, анализу.

Работа с ридером формирует знания по теории и истории литературы, умения давать обоснованную характеристику художественным особенностям произведений, вести научную полемику, анализировать произведение литературы как художественное целое, владение основными методами литературоведческого анализа художественного текста, навыками работы с академическими изданиями и справочной литературой.

При изучении специфики словесного художественного образа значимы метапредметные связи с такими дисциплинами как «Мировая художественная культура» и «Эстетика». Для формирования представления об особенностях художественного образа можно использовать сопоставительный метод. Студентам предлагается сопоставить живописное и литературное произведения, выявив специфику словесного художественного образа. В своем ответе они должны использовать определения теоретических понятий: предмет искусства, художественный образ, содержание и форма, пафос произведения. Возможный материал для сопоставления: А. Куинджи «Дуная ночь на Днепре» и А. Пушкин «Тиха украинская ночь» или Н. Гоголь «Страшная месть» («Чуден Днепр при тихой погоде»); И. Шишкин «На севере диком…» и М. Лермонтов «На севере диком…»; И. Репин «Под конвоем. По грязной дороге» и Н. Некрасов «Перед дождем»; М. Врубель «Демон поверженный», «Голова Демона» и А. Блок «Демон» (1910), «Незнакомка».

«Технология активного обучения – такая организация учебного процесса, при которой невозможно неучастие в познавательном процессе: либо каждый учащийся имеет определенное ролевое задание, в

котором он должен публично отчитаться, либо от его деятельности зависит качество выполнения поставленной перед группой познавательной задачи [3, с. 32]. Данное условие, то есть включенность в познавательный процесс каждого, можно достигнуть используя игровую технологию, при применении которой преподаватель должен учитывать индивидуальные особенности каждого студента. Поскольку дисциплина «Введение в филологию. Основы науки о литературе» является пропедевтической для историко-литературных курсов, именно на ней формируется представление об особенностях развития литературного процесса: стилях и направлениях. При изучении темы «Литературный процесс» игровая технология позволяет в свободной, творческой обстановке познакомиться с основными чертами литературных направлений. На этапе подготовки к занятию в форме деловой игры важно обратить внимание на конкретные образовательные, развивающие и воспитательные цели, которые должны поставить преподаватель и сами студенты. Поскольку результативность занятия будет определяться сформированными предметными, метапредметными и личностными компетенциями, то важно их сформулировать для четкого определения целей занятия.

Деловая игра проводится в форме литературного кафе, на котором участники, заранее поделенные на группы, представляют в любой форме (презентация, театрализация, видеозапись, творческая работа, декламирование, доклад и так далее) свои литературные направления: философские предпосылки, основные представители, произведения, особенности стиля и поэтики. Студенты могут выбрать и такие роли, как литературоведы, поэты, критики, искусствоведы, культурологи, историки, согласно которым они готовят материал к занятию и принимают участие в обсуждении на самом мероприятии. Так, например, группа, представляющая литературный процесс начала 19 века, а именно, деятельность двух литературных объединений: «Беседа любителей русского слова» и «Арзамас» и их полемику, может инсценировать отрывок из пьесы А.А. Шаховского «Урок кокеткам, или Липецкие воды» (1815 г.), которая являлась сатирой на литераторов-романтиков и поэта В. А Жуковского в частности. К тому же комедия вызвала негативную реакцию будущих арзамасцев, конфликт вокруг пьесы послужил началом полемики архаистов и новаторов. Текст комедии дает представление о литературной пародии того времени, об особенностях литературной борьбы и балладного творчества В.А. Жуковского, а театрализация способствует развитию коммуникативных компетентностей будущих учителей. Помимо инсценировки группа может разыграть одно из предполагаемых заседаний общества «Арзамас», используя опубликованные воспоминания членов общества, а также шутливые протоколы заседаний.

Несомненно, подготовка к такого рода занятиям, несмотря на их, казалось бы развлекательный характер, достаточно серьезна и она способствует формированию многих компетенций: способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия; создавать тексты разных жанров с учетом требований профессиональной этики и речевой культуры; проектировать и осуществлять учебную и внеучебную деятельность с использованием современных методик воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся.

На этапе подготовки к занятию обучающиеся могут разработать несложный по структуре информационный ресурс (сайт, страничку в социальной сети), который будет иметь форму Web-квеста, где каждый обучающийся будет работать только с тем материалом, который согласуется с его ролью. Это будет не только эффективно и экономично по времени, но и интересно обучающимся, поскольку будет затрагивать удобные для них Интернет-технологии.

Выводы. Эффективность активных форм обучения зависит от многих факторов. Во-первых, это систематичность их использования. Во-вторых, сочетаемость активных методов с основными целями занятия, то есть игра должна быть только формой по достижению дидактических целей. Эффективность также зависит от степени отражения в игровой ситуации особенностей профессиональной деятельности, поэтому при разработке заданий следует учитывать, чтобы в них наглядно были представлены пути переноса теоретических знаний в практическую деятельность, что очень важно для студента-бакалавра. Обучающиеся должны понимать взаимосвязь между эффективностью практической деятельности и своих теоретических знаний.

Литература:

1. Есин, А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: Учебное пособие / А.Б. Есин. – 3-е изд. – Москва: Флинта, Наука, 2000.
2. История отечественной журналистики (вторая половина XIX в.): Рабочая программа дисциплины / Сост. Н.Н. Родигина. – Новосибирск, 2014. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.nsu.ru/xmlui/handle/nsu/7421
3. Колокольникова, З.У. Технология активных методов обучения в профессио-нальном образовании: учеб. пособие / З.У. Колокольникова, С.В. Митросенко, Т.И. Петрова. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т; Институт естественных и гуманитарных наук, 2007. –176 с.
4. Томашевский, Б.В. Теория литературы. Поэтика / Б.В. Томашевский / вступ. ст. Н.Д. Тамарченко. – Москва : Аспект-Пресс, 2002. –334 с.
5. Хализев, В.Е. Теория литературы / В.Е. Томашевский. – Москва : Высшая школа, 2002. – 437 с.

УДК: 13.00.02

кандидат филологических наук, доцент Зырянова Ольга Николаевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат филологических наук, доцент Бахор Тамара Андреевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПОСТМОДЕРНИЗМА

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме формирования метпредметных результатов у старшеклассников на уроках литературы. В работе акцентируется внимание на метпредметности самой литературы, включающей большой объем культуроведческой информации. Исходя из этого, авторы анализируют эффективность использования метода содружества искусств, позволяющего включать в процесс интерпретационной деятельности читателя-школьника разные виды искусства. В статье рассматривается применение диалога искусств при изучении теоретически и методически сложной темы – литературы постмодернизма.

Ключевые слова: метапредметные результаты, литература, диалог искусств, содружество искусств, постмодернизм, культура, смысловое чтение.

Annotation. The paper deals with forming of metasubject results in Russian Literature classes of high school students learning postmodernism. The paper actualizes metasubjectivity of literature itself, which includes a large amount of cultural background information. Due to that, the authors analyze the effectiveness of arts synthesis method, which allows to deal with diverse arts in the interpretation activity of a reading school student. The paper examines usage of the dialogue of arts while studying postmodernism, theoretically and methodologically difficult topic for high school students.

Keywords: metasubject results, literature, dialogue of arts, arts synthesis, postmodernism, culture, rational reading.

Введение. Современное образование ставит перед педагогами задачу формировать у обучающихся не только прочные предметные умения, но и метапредметные результаты, то есть «универсальные способы деятельности: познавательные, коммуникативные и способы регуляции своей деятельности» [2, с. 17]. Залогом успешного обучения будет прочная система межпредметных связей, позволяющая сформировать не только единую картину мира, но и «инструментарий» для освоения этой картины обучающимся. Уроки литературы, ввиду метапредметности самой изучаемой сферы, – это важнейший источник культуроведческой информации. «Благодаря безграничным возможностям слова литература вбирает в себя элементы художественного содержания любого искусства,» – справедливо отмечает И.В. Сосновская [И.В. Сосновская, с. 261]. Таким образом, потенциал самого предмета литературы позволяет успешно решать важную в современной методике задачу эффективного формирования универсальных учебных действий и межпредметных понятий.

Изложение основного материала статьи. Требования к изучению литературы, установленные ФГОС, направлены на формирование умения анализировать влияние «исторического, историко-культурного контекста и контекста творчества писателя» для полного анализа художественного произведения» [7]. Понимание художественного текста старшеклассниками в большей степени направлено на рассмотрение исторических и эстетических связей искусства и жизни, причинно-следственное рассмотрение художественных произведений и литературы определенной эпохи. Характерными сторонами читательского восприятия обучающихся старших классов становятся концепционность и внимание к художественной форме произведения, что является ключевым при анализе произведений. Интерпретационная деятельность предполагает применение таких метапредметных умений, как умения обобщать, устанавливать аналогии, классифицировать, смысловое чтение и др.

В старших классах изучается несколько произведений, представляющих современный период литературы, включение которого в учебно-методические комплексы началось относительно недавно, с конца XX века. Как отмечает Е.Р. Ядровская, «проблема изучения современной литературы особенно остро обозначилась в годы перестройки, кардинально изменившей облик страны в целом» [8, с. 3].

В учебно-методических комплексах по литературе 11 класса В.П. Журавлева, В.А.Чалмаева, В.Г. Маранцмана предлагается изучение прозы В.Пелевина, Л. Петрушевской, В. Ерофеева, В.В. Войновича, Т. Толстой и др.

Авторы учебников предлагают изучение современной литературы с раскрытия философско-культурологического понятия «постмодернизм», важной чертой которого является категория игры, проявляющаяся как в особенностях философского видения мира, в культуре, искусстве и, конечно же на разных уровнях художественного произведения (от формального до содержательного).

С целью выявления уровня знаний современной литературы в рамках исследования был проведен опрос в 11-х классах средней общеобразовательной школы г. Лесосибирска. Обучающимся предлагалось ответить на следующие вопросы: 1.Что такое постмодернизм? 2. Какие черты постмодернизма в современной культуре и литературе вы можете назвать? 3. Читаете ли вы современную литературу? Какие авторы вам известны? 4. Применимо ли понятие «игра» к художественному произведению? 6. В каком смысле может быть использовано это понятие («игра») по отношению к художественному произведению? 7. Приведите примеры, к которым можно применить понятие игры.

Данный опрос показал, что 80% обучающихся не знакомы с понятием «постмодернизм», но предполагают, что это связано с искусством. Из современных писателей они читают в основном зарубежных (Рэй Бредбери, Стивен Кинг, Терри Пратчетт, Джоан Роулинг, Александр Фрид, Джон Грин, ДэниелКиз).

Использование понятие «игра» старшеклассники соотносят с драматургией, но также отмечают языковую игру в произведениях.

Предлагаемая концепция изучения современной литературы определена игрой как стилевой особенностью и возможностью посредством уроков формировать метапредметные умения устанавливать аналогии, обобщать, классифицировать, интерпретировать разные тексты, в том числе «тексты» искусства, выявлять концептуальный. М.Н. Липовецкий указывает, что игра – это «стилевой закон» той постмодернистской прозы, которая ориентирована на игру с модернистскими мифологиями творчества. «Эта игра может носить более или менее радикальный характер, но всегда это будет игра, подчиняющаяся логике постмодернистской иронии» [4, с. 36].

Обзорный урок по постмодернизму в культуре и искусстве с использованием технологии содружества искусств позволит сформировать представление о философии и стилевых особенностях постмодернизма как направления.

Необходимо обратить внимание обучающихся на то, что характерным свойством постмодернизма является проявление в феномене «культовых текстов», объединяющих несколько произведений разных искусств под одним названием с одними героями. Это может быть фильм и продолжение, как, например, современные продолжения и ремейки по мотивам советских фильмов «Ирония судьбы, или с легким паром», «Экипаж» и др.; «индустрия сувениров /игрушек, футболок/ и одноименных сладостей /жвачки, шоколада/, поддержка в виде компьютерных игр <…>. Яркие примеры "культовых текстов" последних лет - "Парк юрского периода", "Король Лев" и "Черепашки-Нинзя"» [3, с. 31].

Обучающиеся легко приводят свои примеры таких «культурных текстов», известных им: «Трансформеры», «Игра престолов», «Гарри Поттер», «Хроники Шаннары» и др.

Актуализация знаний по ранее изучаемым направлениям в литературе и другим видам искусства происходит за счет обращения внимания к игровой, карнавальной стороне постмодернизма, что проявляется также в использовании одних и тех же классических сюжетов, но «проигрываемых» уже по-иному, осовремененных.

В качестве наглядного материала предлагаем рассмотреть архитектурные строения (Чарльз Мур «Площадь Италии», Филип Джонсон «Витраж капеллы Дня благодарения», Ханс Холляйн «Свечной магазин Ретти»). Вопросы для выявления аналогий, сравнения, обобщения: Какие черты отличают эти сооружения от других? Как вы думаете, при создании произведений архитекторы использовали один стиль или соединение нескольких стилей? Рассмотрите более детально произведения и скажите, какие стили архитектуры преобладают в них? Попробуйте назвать ключевые особенности архитектуры постмодернизма. Обучающие должны выделить в произведениях характерные черты: подражание историческим памятникам культуры, соединение нескольких стилей (барокко и классицизм), соединение современности с античностью, игру формами и материалами, использование ярких деталей для раскрытия идеи замысла создания произведения.

Урок продолжает рассмотрение репродукций картин постмодернизма. Миммо Ротелло (итальянский художник) представляет в своих картинах «фактуру сорванных плакатов как бессознательное коллективное письмо, показывает якобы случайно образовавшиеся связи между фрагментированными образами» [2, с. 85]. Он создает визуализацию языка городской среды в виде деколлажа. Рассматривая картину «Мифология» (1962 г.), обращаем внимание на название картины, отражающее мысль о том, что миф также собран по крупинкам, как и данная картина. Интерпретация отдельных деталей позволяет представить целостную картину. Главное слово, которое видим – «alridotto», переводится с итальянского как снижение, что определяет основную установку постмодернизма: искусства для массового, а не элитарного зрителя и читателя. Обучающиеся интерпретируют слова, образы, изображенные на картине: карты игральные, архитектура (старинные здания), лицо девушки, красная звезда и другие, приходя к выводу, что основной прием, объясняющий содержание – это игра, соединяющая обрывки фраз, изображений в единое целое.

Картина Энди Уорхола (американского художника) «Мона Лиза тридцать лучше, чем одна» (1963) г. демонстрирует, как в постмодернизме в качестве игровой основы может быть взят академический образ. На холсте 30 изображений картины Моны Лизы, в пяти рядах по шесть портретов в каждой. Обучающимся предлагается подумать, почему художник выбрал черно-белые оттенки. Возможно, это связано с распространением данного изображения на разных предметах, поэтому из-за черно-белой палитры потеряна уникальность изображения «Моны Лизы» как произведения искусства. «Уорхол предъявляет взгляду образ множества как пустоту, визуальную мантру, повторяя которую человек свободно движется через границы мира-как-супермаркета, поскольку они становятся прозрачными» [1, с. 115].

Использование метода содружества искусств позволяет на основе аналогий, сравнения, интерпретации сформировать представление о характерных особенностях искусства и культуры постмодернизма, определяющей ее категории – игре. Произведения искусств, рассматриваемые на уроке, демонстрируют также идею «вторичности» современного искусства. Как отмечают сами писатели постмодернисты: уже «все сказано» и новые идеи в искусстве невозможны, единственно «доступная» возможность творить – это пародирование, обыгрывание написанного, созданного ранее. Отсюда и ремейки, множество интертекстов, аллюзий, цитат. Более того сами писатели часто преподают литературу в университетах или являются критиками, теоретиками литературы, так что они с непосредственной легкостью вводят в свои произведения все новейшие признаки современной теории литературы, сразу пародируют и обыгрывают их. Основные черты постмодернистской литературы: соединение разных жанров; ремейк (когда классические произведения переписываются заново, заимствуются сюжеты, персонажи из литературы прошлого); ирония; метафоризация; отсутствие одного определенного смысла текста произведения; ремифологизация; соединение стилей повествования; интертекстуальность (на сюжетном, образном, языковом уровнях); размытие границ реальности и ирреальности; игровые принципы, – сложны для интерпретации обучающегося, так как требуют широкого кругозора и знания классической литературы, являющейся предтекстом.

Для создания творческой атмосферы на уроке по изучению современной литературы можно использовать приемы смыслового чтения, например, составление кластера к слову «игра». Обучающиеся раскрывают категорию игры через понятие сюжета, языка. Языковая игра в сою очередь раскрывается через интерпретацию, метафоризацию, многозначность слов. Игра на уровне сюжета может быть масочной, театральной, детской. Составление кластера актуализирует необходимые составляющие поэтики игры в литературном произведении, а также позволяет сформировать концепт понятия самими обучающимися.

В учебно-методических комплексах по литературе (В.Г. Маранцмана; Т.Ф. Курдюмовой; В.А. Чалмаева и С.А. Зинина) для изучения современной литературы предлагаются произведения многих писателей современности, в частности, рассказы Т. Толстой. Ярким примером реализации в поэтике произведения категории игры является рассказ Т. Толстой «Факир». В названии рассказа «Факир» актуализируется несколько коннотаций – волшебник (маг), фокусник, бродяга, задающие ход сюжетной игры. Интерпретируя рассказ, акцентируем внимание обучающихся на том, что смена масок, игра ими является ключевым в сюжете. Главный герой Филин «надевает» на себя маску богемного, творческого человека, жизнь которого тесно связана с известными представителями искусства. Филин, подобно божественной, недосягаемой личности, «владелец золотых плодов» [6, с. 219], умеет превращать обыденность в сказку: каждая деталь быта становится частью игры: пирожки становятся тарталетками, обычные кружки превращаются в изысканные чашки. Впечатление волшебства усиливается от месторасположения его квартиры, он подобно одинокой загадочной птице филину «угнездился» в высоком доме. Интерьер квартиры описан не как бытовое, приватное пространство, а как культурная ценность, созданная искусственно (вощенный паркет, медная табличка, витрины с коллекциями, обелиск и т. д.). Гости, приходящие в дом, хотят скрасить свою будничную жизнь, оказаться наверху небоскреба, поближе к богеме. Создавая свою игру, Филин, подобно руководителю театра, распределяет роли, создает атмосферу, устанавливает рамки игры. Вечера, проходящие у него дома, подобны театральному действию, программа которых известна заранее, и распределены роли среди гостей. Каждый гость покорно принимает роль, которую для нее выбрал Филин. Даже природа включается в эту игру: небо подобно софитам «играет светом» и освещает театрально-игровое представление. Мотив игры в данном рассказе усиливается антитезой искусственно созданного театрально-игрового мира обыденной жизни окраины Москвы. Финал рассказа – это разрушение сказки, разоблачение Филина, превращение его из мага и волшебника в бродягу в сознании одной из постоянных участниц зрелища, Галины, которая встречает своего кумира в метро, но он почему-то идет «как обычный человек, маленькие ноги <…> ступают по зашарканном банному кафелю перехода» [50, с. 225].

Работа над языковыми деталями, сюжетным построением в аспекте игровой поэтики позволяет интерпретировать рассказ Т. Толстой в контексте культуры и литературы постмодернизма, что является одним из важнейших требований к уроку литературы ФГОС.

Выводы. Таким образом для формирования метапредметных результатов на уроках литературы эффективен метод содружества искусств, позволяющий также развивать эстетическое восприятие современного искусства, формировать умения учитывать исторический, историко-культурный контекст и контексте творчества писателя в процессе анализа художественного произведения. Предложенный вариант изучения современной литературы в контексте искусства и культуры постмодернизма позволяет создать условия для успешного формирования универсальных способов деятельности.

Литература:

1. Андреева, Е. Ю. Постмодернизм: Искусство второй половины XX века — начала XXI века / Е. Ю. Андреева. — Санкт – Петербург: Азбука-классика, 2007. — 488 с.
2. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы / Под общей ред. Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева. – СПб.: Свое издательство, 2015. – 306 с.
3. Курицын, В. Русский литературный постмодернизм / В. Курицын. — Москва: ОГИ, 2000. — 288 с.
4. Липовецкий М.Н. Русский постмодернизм. Очерки исторической поэтики / М. Н. Липовецкий. — Екатеринбург, 1997. — 317 с.
5. Сосновская И.В. Современный урок литературы (методический аспект проблемы) // Открытая методика: поиск — исследования — творчество: Сборник научных докладов и статей по методике преподавания русского языка и литературы / под ред. Е. Р. Ядровской. — СПб.: «Свое издательство», 2015. С. 252-267
6. Толстая, Т. Ночь: Рассказы / Т. Толстая. — Москва: Подкова, 2003. — 352 с.
7. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ СРЕДНЕГО (ПОЛНОГО) ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413) [Электронный ресурс].URL:https://минобрнауки.рф/документы/2365
8. Ядровская, Е. Р. Современная литература в базовой и профильной школе: учебно-методическое пособие / Е. Р. Ядровская.— Санкт – Петербург: Наука, САГА, 2007. — 336 с.

Педагогика

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Зюкина Зульфира Салиховна
Российский университет дружбы народов (г. Москва)

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЛОЛОГА

Аннотация. Данная работа посвящена изучению понятия «коммуникативно-речевая активность», выявлению особенностей ее проявления, анализу причин речевой инактивности, определению факторов, влияющих на проявление коммуникативно-речевой активности, описанию ее видов и уровней. В статье обосновывается необходимость формирования коммуникативно-речевой активности как одной из составляющих профессионального мастерства будущих педагогов в процессе их подготовки в высшей школе. Кроме того, в статье рассматриваются различные формы организации обучения, которые способствуют формированию коммуникативно-речевой активности будущего учителя.

Ключевые слова: виды, уровни и критерии определения коммуникативно-речевой активности, формы организации обучения.

Annotation. This work is devoted to the study of the concept of "communicative-speech activity", to the identification of its manifestations, analysis of the causes of speech inactivity, the definition of factors affecting the manifestation of communicative-speech activity, the description of its types and levels. The article substantiates the need for the formation of communicative and speech activity as one of the components of the professional skills of

future teachers in the process of their training in higher education. In addition, the article considers various forms of training organization that contribute to the formation of communicative and speech activity of the future teacher.
Keywords: types, levels and criteria for determining the communicative-speech activity, forms of training.

Введение. В профессиональной деятельности педагога ведущую роль играет общение. Оно является основным средством, через которое осуществляется реализация задач обучения и воспитания. В этом контексте педагогическое общение заключает в себе мощный резерв повышения профессионального мастерства педагога.

Не случайно педагоги-мастера добиваются высоких достижений прежде всего за счет того, что превосходят своих коллег в умении лучше организовать, использовать возможности педагогического общения, в умении содержательно наполнять и индивидуализировать этот процесс.

Между тем данные целого ряда научных исследований убеждают в том, что наибольшие трудности педагог (и не только начинающий) испытывает, устанавливая продуктивные контакты с детьми, пытаясь эффективно воздействовать на них и взаимодействовать с ними.

Недостаточный уровень развития коммуникативных умений выпускников-билингвов во многом объясняется их низкой коммуникативно-речевой активностью. Типичная картина на занятиях – это «принуждение» к речевой активности, а не побуждение к ней.

Современная высшая школа не имеет достаточно полно разработанной методики обучения общению. Творческий характер педагогической деятельности, динамичность ее условий требует свободного оперативного владения речью. Реализовать эту задачу возможно лишь в том случае, когда будущий учитель-билингв станет коммуникативно активной личностью в процессе обучения.

В этой связи со всей очевидностью встает вопрос о том, что подготовка учителя филолога на современном уровне должна включать систему мер, направленных на овладение не только необходимых ему специальных знаний, но и на формирование важнейших педагогических свойств учителя, таких, как коммуникативно-речевая активность.

Изложение основного материала статьи. Традиционно в психолого-педагогической литературе понятие «коммуникативная активность» отождествляется с понятием «речевая активность» [8, 9, 10, 11].

Мы полагаем, что в теоретическом плане важно различать коммуникативную активность как активность общения и речевую активность, которая может осуществляться в учебном процессе на уровне слова, словосочетания, предложения. В нашем исследовании, применительно к учебной деятельности студентов, мы будем пользоваться термином коммуникативно-речевая активность.

Под коммуникативно-речевой активностью (применительно к говорению) понимается «свойство личности, проявляющееся в стремлении осуществить разнообразную речевую деятельность на уровне тех коммуникативных возможностей, к которым он готов в смысле владения языком. Коммуникативно-речевая активность – это и проявление волевых усилий, и вместе с тем внутренняя готовность человека действовать соответствующим образом в конкретной коммуникативно-речевой ситуации, это и динамическое интегральное свойство личности, способное изменить под воздействием обучения свой характер от воспроизводящего до творческого» [2, с. 30]. Коммуникативно-речевая активность – это и предмет, и основное условие обучения речи.

Выделим следующие виды коммуникативно- речевой активности, различающиеся:

– *в зависимости от волевых усилий личности:*

а) потенциальная;

б) реализованная;

– *в зависимости от характера выполняемой деятельности:*

а) репродуктивная;

б) реконструктивная;

в) творческая;

– *в зависимости от устойчивости проявления:*

а) ситуативная;

б) интегральная.

Потенциальная активность внешне воспринимается как пассивность. Активность и пассивность необходимо рассматривать как противоположности, существующие в единстве. Пассивность – есть момент активности, обязательное отношение кого-то и к чему-то предметному. Пассивным может выступать ранее активное и, наоборот, активное способно перейти в относительно пассивное. По отношению к создаваемому речевому продукту (тексту) субъект активен, так как к созданному может быть пассивным. Для реализации коммуникативно-речевой активности необходимо наличие пассивности в том смысле, что что-то должно оставаться (воспринимать, мыслиться) неизвестным в качестве основы изменения. Действительная (реализованная) коммуникативно-речевая активность индивида постоянно рождает сама из себя новые потенциальные виды активности.

Каждый из указанных видов коммуникативно-речевой активности можно ранжировать по уровням или по степени проявления: высокая, средняя, низкая (например, высокая потенциальная, но низкая реализованная коммуникативно-речевая активность или высокая репродуктивная, но низкая творческая или высокая реализованная ситуативная, но средняя интегральная коммуникативно-речевая активность и т.д.).

Для характеристики видов коммуникативно-речевой активности учтем еще две стороны этого явления:

– результативная, т.е. те реальные достижения, которые явились результатом той или иной речевой деятельности;

– динамическая сторона, которая дает формальную характеристику выполняемой индивидом деятельности по таким ее качествам, как, например, легкость пробуждения коммуникативно-речевой активности, интенсивность, длительность сохранения, распределение во времени.

Проявление коммуникативно-речевой активности также зависит от:

– природных предпосылок;
– особенностей характера человека;
– наличия потребности в самовыражении;
– конкретной ситуации, обстановки;
– уровня владения языком;

– организации обучения (стимулов, методов, приемов обучения);
– характера педагогического общения преподавателей с учащимися;
– характера общения товарищей по учебной группе. [7, с. 251].

Однако, могут быть и причины коммуникативно-речевой инактивности (отсутствия активности):
– психологические барьеры личного характера (боязнь выглядеть хуже других);
– заниженная самооценка или неустойчивость самооценки;
– страх перед аудиторией;
– отсутствие интереса к проблеме или неспособность «окунуться» в нее;
– низкий уровень подготовленности, неумение передать мысль своими словами.

Для выявления уровня коммуникативно-речевой активности личности необходимо установить те критерии, которые отражают суть явления, являются достаточно объективными и убедительными. В литературе можно отметить попытки сформулировать основные требования к критериям активности. Они должны:
– фиксировать деятельностное состояние субъекта;
– нести информацию о самостоятельном характере деятельности человека;
– соответствовать деятельности, в которой проявляется активность [5, с. 27].

В данных требованиях частично названы и сами критерии активности, которые отражают объективные результаты и характер деятельности, а также субъективные факторы: мотивы, интерес. Ряд исследователей, например, считают, что критерий должен учитывать три параметра: почему и во имя чего субъект действует, что он совершает и как, какими средствами пользуется и при каких условиях, то есть должен состоять, соответственно, из каузального (почему и для чего), содержательного и результативного (что) и динамического (как) показателей.

Мы выделяем те показатели активности, которые наиболее часто упоминаются разными авторами: инициативность, характеристика деятельности (энергичность, интенсивность, размах, широта, масштаб результатов), положительное отношение к деятельности (добросовестность, интерес, любознательность), самостоятельность, самодеятельность, саморегуляция, осознанность деятельности, воля, целенаправленность, творчество. В ряде исследований детализированы критерии интеллектуальной активности школьника: вопросы учащихся к учителю, склонность к анализу ошибок, критичность, способность к переносу знаний, оперирование приобретенным багажом знаний и умений, решение задач различного уровня сложности, стремление узнать причину явлений и так далее (всего около 50).

Практические работники школы (директора, завучи, учителя) при определении познавательной активности назвали: «интерес, любознательность (56%), самостоятельность (38%), волевые усилия (31%), целенаправленная организация учебного труда, умение распределять время (24%), темп, быстрота выполнения задания (28%). Школьники видят проявление активности прежде всего в конкретных результатах учебы (75%), проявлении инициативы [охотно берутся за подготовку докладов, рефератов] (34%)» [5, с. 31].

Таким образом, активность "замеряется" как объективными критериями (когда оцениваются результаты деятельности), так и достаточно субъективными - такими, как мотив, потребность, интерес и т. д. Проведенный анализ показывает также, что при определении критериев активности исследователи зачастую не называют их оснований. Поэтому характеризуют и личность, и характер, и качество деятельности, и направленность личности. Такой калейдоскоп критериев активности определяется сущностью активности как сложного многостороннего явления деятельности. Притом активность - явление, находящееся в постоянном изменении, что также затрудняет его характеристику.

Для нас представляют интерес и критерии оптимизации обучения. К ним, как известно, относятся: результаты успешности овладения учащимися знаниями, навыками, умениями; степень соответствия результатов обучения требованиям учебной программы, а также максимальным возможностям каждого учащегося; соответствие расходов времени и усилий преподавателя и обучающегося действующим нормативам.

Таким образом, главными показателями оптимального процесса обучения можно считать:

а) эффективность решения поставленной учебной задачи. В нашем случае - эффективность обучения будет тем выше, чем выше уровень владения языком;

б) расход времени и усилий на решение учебной задачи [3, с. 38].

«В зависимости от системы отношений личности к деятельности следует говорить о ситуативной активности (проявляется в отдельных видах деятельности, в определённых условиях, ситуациях) и интегральной (как преобладающее качество личности, проявляющееся, несмотря на препятствия, как направленность личности)» [4, с. 42]. Интегральная активность личности свидетельствует о том, что студент не просто может в тех или иных случаях проявлять активность в речи, а по-другому не может поступать, действовать.

Таким образом, при определении критериев, уровней активности необходимо учитывать:

1. Виды деятельности, следовательно, и виды активности.

2. Волевые усилия личности в достижении целей позволят говорить об активности потенциальной и реализованной.

3. Характер деятельности субъекта, то есть проявление инициативы, самостоятельности или воспроизведения, копирование, т.е. активность творческая, реконструктивная или репродуктивная.

4. Устойчивость, длительность, динамику проявления активности, предполагающих систему отношений личности. Отсюда возможность говорить о ситуативной или интегральной активности, характеризующейся постоянством мотивов, интересов, убеждений личности.

Несмотря на множество критериев определения коммуникативно-речевой активности, остановимся только на тех, которые, на наш взгляд, являются более показательными и более объективными. Если коммуникативно-речевая активность проявляется в стремлении осуществлять речевую деятельность, то в учебной ситуации для студентов лексический объём высказываний каждого студента и количество учебного времени, реально затраченного на говорение каждого студента, можно подвергнуть элементарному подсчёту.

Выделенные критерии могут показаться формальными. Однако для изучения проблемы коммуникативно-речевой активности будущих педагогов эти показатели представляют определённую ценность. Они не только соответствуют деятельности, в которой проявляется активность, но и фиксируют деятельностное состояние субъекта. Кроме того, они могут стать реально работающими в учебных целях.

Наша аудитория – взрослые люди, которые могут при необходимости самостоятельно установить (с помощью хронометра, часов) свою коммуникативно-речевую активность, дать ей оценку, увидеть её в динамике.

«Выявлена доминирующая тенденция речевого поведения – сохранение сформированного типа коммуникативно-речевой активности при изменениях языкового кода. Это даёт возможность говорить об относительной стабильности феномена коммуникативно-речевой активности независимо от языковой системы, средствами которой решаются вербальные задачи» [7, с. 252].

Формирование такого личностного качества как коммуникативно-речевая активность возможно. Эта возможность связана с тем, что активность- пассивность не всегда являются стабильными. В онтогенезе они могут сменить друг друга в связи с возрастными периодами развития личности.

«Оптимальным возрастным периодом формирования коммуникативно-речевой активности человека являются детство и школьные годы. Это определяется как общей сензитивностью человека этого возраста к обучению, так и имеющимися данными о том, что ранний юношеский возраст можно считать своеобразным пределом, до которого человек с наибольшей легкостью и наибольшей устойчивостью овладевает установками, умениями, стереотипами в сфере общения» [6, с. 97].

Коммуникативно-речевая активность личности может изменяться в связи с изменениями социальной среды, в которой личность развивается, и под воздействием обучения, в ходе которого личность формируется.

Не отрицая большого значения традиционных методов в системе образования, следует, однако, подчеркнуть, что их возможности в плане формирования коммуникативно-речевой активности студентов всё-таки относительно невелики. Необходимо использование и других, более адекватных для этих целей средств и форм организации учебного процесса.

Нам представляется творческим подход, основанный на коллективных, групповых формах обучения, которые, с нашей точки зрения, активизируют резервные возможности личности обучаемого, повышают его коммуникативно-речевую активность, а следовательно, и формируют определенные коммуникативные умения.

Одним из видов коллективного учебного взаимодействия, используемого нами на занятиях, является работа в различных группах (работа в паре, в малой группе, в большой группе). Для такого взаимодействия характерна неофициальность, «непринуждённость, доверительность общения; наличие психологически комфортного фактора «вместе», способствующего преодолению в себе неуверенности; равноправность собеседников по статусу; равноактивность собеседников, взаимозависимость» [3, с. 34]. Для работы в различных группах характерны совместность выработки коммуникативной задачи (при обоюдном согласии собеседников); наличие временного фактора (должны быть заданы пределы времени на занятии для подготовки коммуникативной задачи); инициативность в выборе языковых средств. Также характерны реплики собеседников, уточняющие вопросы, или хотя бы поддакивания; преобладание высказываний, построенных на основе опор, схем.

В ходе таких занятий проводится работа в двух направлениях: совершенствуются умения, полученные студентами ранее, и формируются коммуникативные умения, связанные с общением в разных типах групп.

Как показывают наши наблюдения, общение в различных группах способствует повышению коммуникативно-речевой активности студентов и формированию определённых коммуникативных умений. Среди них, на наш взгляд, можно выделить два типа общих коммуникативных умений, связанных:

а)*с анализом и оценкой речи:*

– умение анализировать коммуникативную ситуацию;
– умение организовать общение внутри группы;
– умение объективно оценить речь других и свою собственную;

б)*с созданием речи:*

– умение публично мыслить;
– умение общаться в группе из равноправных членов;
– умение пользоваться как вербальными, так и невербальными средствами общения (в пределах, определённых программой).

Рассмотрим умения по тем ситуациям общения, которые используются на занятиях.

Ситуация подготовки к общению, активизация внутренней речи (индивидуальная работа):

– умение извлекать и перерабатывать информацию (в частности фиксировать её в форме конспекта, опорного конспекта, в схемах, моделях и т. п.) с учётом того, что информацию предстоит передать «другому» так, чтобы тот её усвоил;
– умение выбрать коммуникативную цель (сообщить или обменяться информацией с товарищем) и реализовать её в ходе высказывания.

Ситуация обмена монологами (работа в учебной паре):

– умение привлечь внимание собеседника, в частности правильно обратиться к нему;
– умение удержать внимание собеседника;
– умение быстро реагировать на реакцию «слушающего»;
– умение сформулировать вопрос;
– умение обменяться информацией с товарищем.

Ситуация с элементами обсуждения (работа в малой группе):

– умение говорить с учётом малой аудитории;
– умение аргументировать (возражать или соглашаться с другой точкой зрения);
– умение терпимо относиться к чужой точке зрения;
– умение принять на себя, при необходимости, роль коммуникативного лидера.

Ситуация общения с элементами дискуссии (работа в учебной группе):

– умение самоопределяться в коллективе по поводу обсуждаемой информации («согласен – не согласен», если возражаешь – то по поводу чего);
– умение адресовать сообщение (оппоненту, всей группе, ведущему);
– умение организовать говорение других.

Организация занятий может иметь различные формы. Выше была описана лишь одна из них, характерной особенностью которой является увеличение времени, отведенного под говорение более чем в

два раза. Во время обмена монологами, например, говорение в среднем составляет 10 минут, в ситуации общения с элементами обсуждения – 20 минут, в общении с элементами дискуссии – 30 минут и, что особенно важно, все студенты без исключения находятся в ситуации, в которой не говорить нельзя.

Конечно, студенты с низкой коммуникативно-речевой активностью будут говорить только на втором этапе (обмен монологами), но ведь это тоже целых 10 минут на каждого, а студенты с высокой речевой активностью будут иметь возможность говорить на русском языке на 2, 3, 4-м этапах около 30 минут. В среднем на каждом занятии на одного студента приходится чистого времени 7 минут. Естественно, что увеличивается и лексический объем высказываний студентов.

Выводы. Наши наблюдения показывают, что у студентов повышается стремление говорить. Они проявляют высокую речевую активность и рассматривают ее как естественное и желаемое состояние, постепенно превращающееся в устойчивое свойство личности.

Подобная форма занятий, на которых происходит интенсивное общение, способствует интенсификации и улучшению качества коммуникативно-речевой активности. Кроме того, такая работа, будучи эффективным средством формирования коммуникативной компетентности, соответствует следующим требованиям: встраиваемость в текущий учебный процесс без дополнительных затрат времени; методическая простота; взаимосвязь урочной, домашней и самостоятельной работы; эмоциональная привлекательность формы и содержания; прагматическая направленность (формируются те знания и умения, которые пригодятся для успешного решения реальных задач «здесь и сейчас»).

Такие занятия могут проводиться по любой теме, независимо от предмета. В этом нам видится некоторая ее универсальность.

Предлагаемая методика поможет будущим учителям повысить собственную коммуникативно-речевую активность, даст возможность преподавателю вуза и учителю более эффективно организовать работу по формированию и совершенствованию важнейших профессиональных умений, «быть коммуникативным лидером в процессе обучения, воспитания и развития, и при огромной физической и эмоциональной загруженности оставаться риторическим идеалом эпохи» [1, с. 82].

Полученные выводы и результаты могут быть учтены при разработке пособий для студентов филологических факультетов педвузов, а также при разработке инновационных программ интенсивного обучения, учебников для лицеев, гимназий и других учебных заведений.

Литература:

1. Вершинина Г.Б. Творческий портрет режиссера драматического театра в профессиональной речи педагога-словесника / Научная школа профессора Т.А. Ладыженской: Коллективная монография: выпуск 3; под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: Издательство «Экзамен», 2015. С. 82 – 89.

2. Зюкина З.С. Из опыта работы по формированию коммуникативно-речевой активности студентов // Гуманитарные исследования 2016 № 2 (58). - С. 29 – 32.

3. Капитонова Т.И., Щукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. - 3-е издание, исправленное и дополненное - М: Русский язык, 2000.

4. Леонтьев А.А., Китайгородская *Г.А.* Содержание и границы понятия «интенсивное обучение» // Психолого-педагогические проблемы интенсивного обучения иностранным языкам: Сборник научных трудов / Под редакцией А.И. Климентенко. - М., 1981.

5. Лозовая В.И. Целостный подход к формированию познавательной активности школьников: Автореферат диссертации доктора психологических наук. - Тбилиси, 2000.

6. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учебник для студентов педагогических вузов / Под ред. В.А. Сластенина. - 3-е изд., исправленное и дополненное - М.: Издательский центр «Академия», 2000.

7. Риторика: учеб. / З.С. Смелкова, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская (и другие); под редакцией Н.А. Ипполитовой. – Москва: Проспект, 2016. (в соавторстве).

8. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. — М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.

9. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. – СПб.: Питер, 2001. (Серия «Учебник нового века»).

10. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи. – Киев, 2004.

11. Фульга Р. Т. Решение вербальных задач как показатель интеллектуальной активности: на материале исследования речемыслительной активности студентов педвуза: Автореферат диссертации кандидата психологических наук. - Москва, 1981.

Педагогика

УДК: 373

аспирант Искуменко Марк Александрович
Государственное автономное образовательное учреждение высшего
образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

АКТУАЛЬНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены и проанализированы различные подходы к определению понятий «самоопределение», «профессиональное самоопределение», «профильность», а также проведен анализ различных подходов, идей, взглядов профессионального самоопределения в отечественной педагогике. Рассмотрены современные аспекты реализации и актуальность профессионального самоопределения обучающихся профильной школы в условиях современного образования.

Ключевые слова: самоопределение, самоопределение старшеклассников профильное обучение, профилизация, личностно-ориентированный подход, профессиональное развитие, профильное обучение, индивидуализация, профориентация.

Annotation. The article considers and analyzes various approaches to the definition of the concepts of "self-determination", "professional self-determination", "profile", as well as the analysis of different approaches, ideas,

views of professional self-determination in the domestic pedagogy. Modern aspects of realization and relevance of professional self-determination of students of profile school in the conditions of modern education are considered.

Keywords: self-determination, self-determination of high school students profile training, profiling, personality-oriented approach, professional development, specialized training, individualization, career guidance.

Введение. Сегодня, школа призвана реализовывать свой образовательный и воспитательный потенциал с учетом индивидуальных особенностей учащихся, создавать условия для всестороннего развития личности школьников и их жизненного самоопределения. В современных условиях развития системы образования, огромное внимание уделяется взаимосвязи всех ступеней обучения с дальнейшим профессиональным развитием личности, все больше на первый план выдвигается идея непрерывности и преемственности образования.

Одним из приоритетных направлений, в последние годы, является внедрение системы профильного обучения в старшей школе. Сущность профилизации старшей ступени школьного образования заключается в организации условий, способствующих профессиональному самоопределению личности и осознанному выбору учениками своего будущего профессионального пути. Профильное обучение является способом дифференциации и специализации обучения, который позволяет, посредством модернизации структуры, содержания и организационного механизма образовательного процесса в полном объеме учитывать интересы, потребности и способности учащихся, а также обеспечивать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их полем профессиональных интересов.

Однако, согласно личностно-ориентированному подходу, само по себе профильное обучение не может решить всех вопросов, связанных с проблемой профессионального самоопределения старшеклассников. Отсутствие комплексной системы сопровождения может привести к неравномерности нагрузки и отсутствию результативности в вопросах осознанного профессионального выбора.

Изложение основного материала статьи. В последнее время, большое внимание уделяется процессу профессионального самоопределения на различных ступенях образования. Особую актуальность данная деятельность приобретает в условиях старшей школы, которая призвана помочь обучающимся определить свое дальнейшее профессиональное развитие. Одним из путей повышения эффективности процесса профессионального самоопределения старшеклассников, является внедрение профильного обучения на базе различных образовательных учреждений.

Важно разграничивать такие понятия, как «профильное обучение» и «профильная школа». Профильное обучение представляет собой способ индивидуализации образовательного процесса, основанного на учете интересов и способностей обучающихся. Говоря о профессиональном самоопределении, профильное обучение способствует созданию образовательных условий, в которых молодые люди получают те знания, которые коррелируют с их полем профессиональных намерений. А профильная школа, в свою очередь, является лишь формой организации такого обучения, которая в тоже время является не единственной возможной.

Помимо вышеизложенного, необходимо понимать, что профильное обучение – это не профессиональное образование. Основу профильного обучения составляет помощь в процессе профессионального самоопределения старшеклассников, а также формирование адекватного представления о себе, своих способностях и возможностях.

Таким образом, профильное образование представляет собой систему обучения, при которой происходит совершенствование ранее полученных знаний, на основе способностей и интересов обучающихся, которая ориентирована на индивидуализацию обучения и создание условий для профессиональной ориентации, с учетом консолидирования интересов учащихся и потребностей в трудовых ресурсах в современном обществе.

Прежде чем перейти к рассмотрению специфики профессионального самоопределения в условиях профильного обучения необходимо проанализировать различные подходы к пониманию сущности профессионального самоопределения. В виду этого, нами был проведен анализ фундаментальных и современных научных трудов по проблеме профессионального самоопределения личности и специфики данного процесса в старшем школьном возрасте.

Исследованиями в области профессионального самоопределения занимались теоретики и практики из различных научных полей. Среди педагогов, психологов и социологов, которые детально занимались изучением различных сторон сущности профессионального самоопределения и внесли значительный вклад в развитие данной исследовательской области, мы выделяем следующих: А.Г. Асмолов, П.Р. Атутов, Г.М. Андреева, В.Г. Асеев, Л.И. Божович, С.А. Беличева, Л.С. Выготский, Э.Ф. Зеер, Н.Н. Захаров, Н.И. Калугин, А.Д. Сазонов, Е.А. Климов, И.С. Кон, Т.В. Кудрявцев, А.В. Мудрик, А.Я. Найн, Е.М. Павлютенков, К.К. Платонов, В.А. Поляков, С.Н. Чистякова, Н.С. Пряжников, В.Ф. Сахаров, Т.В. Снегирева, Т.М. Турчинская, Н.Н. Чистяков, Т.И. Шалавина, В.А. Шинкаренко и др.

Анализируя различные подходы к феномену «профессиональное самоопределение», важно обратить внимание, что является сущностью самоопределения в целом.

Профессиональное самоопределение является индивидуальным процессом, что обусловлено личностными особенностями каждого конкретного человека, его субъективным отношением к себе, своим способностям, полем профессионального интереса, а также восприятием окружающей действительности, в которой выстраиваются профессиональные взаимоотношения. Ядром профессионального самоопределения является выбор будущей профессии, а как этап ему предшествующий – выбор специальности, которая позволит получить профессиональные знания и навыки в интересующей области. В зависимости от направленности психолого-педагогических исследований, данный процесс может определяться различными способами. Так, И.С. Кон, А.В. Мудрик, придерживаются позиции, что выбор профессии – это путь социализации личности.

По мнению, И.С. Кона процесс выбора профессии является двойственным, так как, с одной стороны индивид, делая выбор, становится более определенным, а с другой – отграничивается от ряда других видов деятельности. Такая двойственность порождает перед личностью ряд противоречий, которые носят не только субъективный характер (связанные с личностными особенностями), но и объективные – те, которые образуются во внешней среде. Основной детерминантой внутренних субъективных препятствий, согласно точки зрения И.С. Кона, является юношеский максимализм, присущий возрасту выбора профессии, который

рождает в молодом человеке желание единовременно познать смысл своего существования, а также все возможные перспективы развития человечества.

Таким образом, содержание деятельности по выбору будущей профессии – это построение образов желаемого будущего, осознание себя, своих личностных качеств и свойств, своего места в системе трудовых отношений.

Однако, исключительно построения этого образа еще недостаточно для организации индивидом собственной жизни на основе успешного профессионального самоопределения. Необходимыми условиями этой успешности является определение целей, создание реалистичных жизненных планов, основанных на адекватных задачах, наличие умений подбирать необходимые действия и последовательно их реализовывать.

С социологической точки зрения, предложенной М.Х. Титмой, основу процесса профессионального самоопределения составляет проблема включения молодых людей в социальную среду и систему социальных отношений. По мнению социолога, профессиональное самоопределение является частью социального самоопределения, и эти понятия составляют неразрывную связь в области разделения труда в обществе. Основными компонентами профессионального самоопределения, согласно данной позиции, являются: социальная среда, в которой находится индивид, жизненная ситуация, под влиянием которой формировалось жизненное самоопределение человека, а также его субъектная позиция.

Ряд авторов определяют профессиональное самоопределение, как составляющую общего жизненного развития человека. Придерживаясь таких взглядов, Н.Н. Захаров, трактует профессиональное самоопределение следующим образом: «этап профессионального развития, на котором осуществляется профессиональное становление личности - критерий одного из этапов профессионального развития».

Следующая позиция, проанализированная нами, в основу профессионального самоопределения включает личностное отношение субъекта к профессиональному выбору. В данной связи представим несколько авторских определений сторонников данного подхода. По мнению Т.В. Кудрявцевой, профессиональное самоопределение - «осознанное положительное отношение личности к сфере профессиональной деятельности».

Согласно мнению В.Ф. Сахарова, Н.Н. Чистякова, под профессиональным самоопределением понимается: «один из элементов профессионального развития человека, включающего в себя и профессиональную направленность (интересы, склонности, способности, мотивы, знания, умения)».

Исследователь С.Н. Чистякова, в своих трудах использует термин «социально-профессиональное самоопределение». По ее мнению, основу самоопределения составляет согласование внутренних потребностей личности с социально-профессиональными требованиями общества, которое позволяет сформировать собственное отношение к профессиональной деятельности и способам ее реализации на практике. Важным аспектом в данном процессе является организация педагогической поддержки личности в условиях профессионального выбора, а также становления как специалиста в избранной области.

Таким образом, обобщая проанализированные выше определения, мы выявили общие черты представленных взглядов, основу которых составляет осознанность выбора профессии человеком на основе личностных стремлений развития в выбранной сфере, наличие знаний о специфики профессионального поля, а также получение профильного образования, на основе системы мотивов и интересов.

Несколько иная позиция прослеживается в исследованиях Е.А. Климова, который трактует профессиональное самоопределение как систему самооценочных суждений, на основе которых, личность формирует отношение к себе как к субъекту трудовой деятельности.

Подавляющее большинство исследователей, как можно судить из проведенного анализа, трактуют профессиональное самоопределение как процесс.

Процессность данного феномена объяснял в своих трудах Н.С. Пряжников, который описывал «парадокс самоопределения» следующим образом: «сущность профессионального самоопределения состоит в поиске смысла в профессиональной (трудовой) деятельности, однако найденный смысл, подобно парадоксу счастья, сразу же обесценивается, образуя некую пустоту». Другими словами, наиболее важным для любой личности является сам процесс поиска смысла, который меняется в зависимости от зрелости, мировоззрения и других особенностей личности в ходе жизненного пути.

В контексте данной работы, интерес также представляет позиция Э.Ф. Зеера, по мнению которого, под профессиональным самоопределением следует понимать процесс, в котором личность осознает собственные возможности через призму общественных требований к профессиональной деятельности, а также смысл собственной трудовой деятельности. Таким образом, позиция данного ученого консолидирует в себе подходы вышеописанных авторов, которые анализировали профессиональное самоопределение через призму осознанности и поиска смыслов.

Е.М. Борисова несколько иначе трактует процесс профессионального самоопределения, определяя его, как развитие личности непосредственно в профессиональной деятельности, основанного на эффективном использовании индивидуальных способностей и возможностей. На наш взгляд, данное определение не является достаточно полным, так как в нем отсутствует упоминание первой стадии процесса профессионального самоопределения, а именно выбора личностью пути профессионального развития и совершения действий, предшествующих трудовой деятельности.

Более полное толкование процесса профессионального самоопределения можно встретить в исследовании И.В. Михайлова, в котором он провел детальный анализ воззрений Д. Сьюпера. Согласно концепции Д. Сьюпера, профессиональное самоопределение представляет собой непрерывный процесс личностного развития человека, который обеспечивает профессиональное становление личности. В своей концепции, автор выделил пять стадий профессионального развития человека, которые по своей продолжительности охватывают практически весь жизненный цикл человека. Д. Сьюпер определяет профессиональное развитие не только как номинальное карьерное продвижение, но и как реализацию собственного «Я» индивида.

На основании вышеизложенного, понимая профессиональное самоопределение как процесс, мы будем придерживаться позиции, что он включает в себя следующие взаимосвязанные элементы: осознание себя в системе профессиональных отношений, целеполагание и планирование собственного профессионального пути, поиск путей достижения намеченных целей через систему профессиональной подготовки, уточнение собственных профессиональных интересов, на основе постоянного пополнения знаний и опыта.

Анализируя структуру профессионального самоопределения личности, мы также столкнулись с неоднозначностью трактовок.

С позиций системно-деятельностного подхода, профессиональное самоопределение рассматривается в совокупности учета динамических и статических фаз данного процесса. В рамках изложенной точки зрения, Н.Н. Никитина предложила следующие компоненты в структуре профессионального самоопределения:

- мотивационно-ценностный. Данный компонент включает в себя систему ценностей и ориентаций в профессиональной сфере, а также отражает сущность профессиональной «Я-концепции»;
- целевой компонент предполагает расстановку целей и планов в контексте профессионального развития и их соотнесение с собственной системой профессиональных ценностей;
- информационный. В данный компонент автор включает систему знаний в области ситуации на рынке труда, которые позволяют личности анализировать и корректировать профессиональные цели и ценности.
- конструктивный компонент подразумевает под собой владение различными технологиями, которые позволяют индивиду эффективно функционировать в системе профессиональных отношений;
- рефлексивный компонент предполагает наличие у человека способности к самоанализу профессиональной деятельности, а также самосознания, позволяющего критически относиться к собственным результатам.

В.В. Чебышева, разрабатывающая вопросы профессионального самоопределения с точки зрения активной субъектной позиции, выступала против массового проведения профориентационных мероприятий, так как, по ее мнению, данный процесс должен осознаваться индивидом, а все идеи проверяться практически. В структуре профессионального самоопределения автором были выделены следующие компоненты: «понимание значения и необходимости профессионального самоопределения; стремление к ознакомлению с миром профессий и предпочитаемой областью труда; овладение знаниями в избираемой области; самоанализ и самооценка; практическая проверка соответствия личных особенностей профессиональным требованиям намечаемой профессии; работа над формированием у себя необходимых качеств».

Личностный аспект самоопределения, в ином контексте был рассмотрен в исследованиях Е.М. Борисовой. С точки зрения автора, все компоненты структуры профессионального самоопределения должны быть взаимосвязаны и на различных этапах профессионального становления образовывать единую иерархическую структуру, что позволит процесс профессионального самоопределения рассматривать как непрерывный. Среди основных элементов, которые, по мнению Е.М. Борисовой должны быть включены в данный процесс – следующие:

- способности и склонности человека к определенной профессиональной сфере;
- профессиональная мотивация;
- личностные свойства человека (характер, темперамент и др.);
- а также межличностные взаимоотношения, которые позволяют человеку выстраивать взаимодействие в профессиональной среде.

На наш взгляд, данная структура отражает, в большей степени компоненты готовности к принятию человеком решения о выборе профессии, но не отражает весь процесс профессионального самоопределения.

Интересная точка зрения представлена в трудах А.В. Толстых, который рассматривал структуру профессионального самоопределения с позиций возрастного развития человека. По его мнению, профессиональное самоопределение начинает формироваться еще в младшем школьном возрасте и заканчивается тогда, когда человек уже вступил в непосредственную трудовую деятельность и способен анализировать свои достижения или неудачи в данной сфере. Таким образом, первый этап профессионального самоопределения - «первичный выбор профессии» - наступает в младшем школьном возрасте с возникновением интереса ребенка к тому или иному виду деятельности, основанного на интуитивном представлении, и характеризуется отсутствием сложившейся системы представлений о профессиях. Знания о собственных способностях неустойчивы и ситуативны. Само появление потребности в самоопределении возникает («этап профессионального самоопределения») в старшем школьном возрасте и характеризуется формированием целенаправленных профессиональных намерений, основанных на собственной системе взглядов и первичной ориентации в различных трудовых сферах. После чего наступает этап «профессионального обучения», который подразумевает получение профильного образования в избранной сфере. Далее, вступая в первичные трудовые взаимоотношения, в структуре профессионального самоопределения наступает этап «профессиональной адаптации», в рамках которого, молодой специалист формирует собственный стиль трудового поведения через призму профессиональных взаимоотношений. Заключительный этап – «самореализации в труде» позволяет человеку оценить, насколько его собственные профессиональные ожидания оправдались в трудовой деятельности.

На наш взгляд, данная структура профессионального самоопределения обуславливает важность сопровождения этапа выбора профессии («этап профессионального самоопределения»), который характерен для старшего школьного возраста, так как отсутствие сформированной системы профессиональных ценностей и ориентаций может, в последующем, повлиять на профессиональный выбор, который не будет отвечать интересам и способностям человека.

Выводы. Проанализировав основные взгляды на сущность профессионального самоопределения, его структуру с различных позиций, перейдем к анализу специфики профессионального самоопределения старшеклассников, как основной целевой группы настоящего диссертационного исследования.

Термин «профессиональное» применительно к старшекласснику указывает на отношение общества к подросткам и юношам как потенциальным профессионалам и фиксирует важнейшую возрастную задачу - определиться в профессии.

Л.И. Божович в психологии рассматривает сущность профессионального самоопределения, как потребность занять внутреннюю позицию взрослого. В данной связи, ученый рассматривает профессиональное самоопределение старшеклассников, как новообразование, характерное данному возрасту, которое сопровождается осознанием себя в системе человеческих отношений, а также необходимостью решать проблемы своего будущего развития.

Кандидат психологических наук М.Г. Потапова, характеризуя специфику профессионального самоопределения старшеклассников, представляет схожие взгляды. Автор, как и Л.И. Божович, акцентирует внимание на формировании у молодых людей позиции взрослого, которая позволяет идентифицировать себя

с окружающим миром, адекватно воспринимая собственные возможности и желания. По мнению М.Г. Потаповой, для старшего школьного возраста характерна выработка личного профессионального плана.

Профессиональное самоопределение школьников по выбранной профессии выступало предметом изучения в исследованиях В.А. Полякова, С.Н. Чистяковой, Т.И. Шалавиной. Представленные авторы, изучают профессиональное самоопределение школьника с позиции дифференцированно-психологического подхода, и трактуют его следующим образом: «сложный, целенаправленный и длительный процесс, затрагивающий значительный период жизни, эффективность которого определяется степенью согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированностью у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры». Другими словами, профессиональное самоопределение старших школьников представляет собой процесс стремления человека к реализации собственных профессиональных целей.

Таким образом, одним из важнейших социальных процессов личности старшеклассника является профессиональное самоопределение. Основу данного процесса составляет момент выбора будущей профессии, который выступает началом развития личности, основной ступенью самоопределения и своеобразной единицей измерения данного процесса.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. - 384 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности.\ В.Г. Асеев; М.: Мысль, 1976. – 158 с.
3. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. — М.: Смысл, 2001. — 416 с.
4. Атутов П.Р. Политехническое образование школьников: сближение общеобразовательной и профессиональной школы. М.: Педагогика, 1986. - 175 с.
5. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. - М.: Социальное здоровье России, 1994. - 262 с.
6. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб. [и др.]: Питер, 2008. — 398 с.
7. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: Личностный аспект: Автореф… дис. канд. псих. наук. – М.: 1995. – 21 с.
8. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М., 2000. – 1008 с.
9. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников: учебное пособие. - М.: Просвещение, 1988. – 270 с.
10. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
11. Калугин Н.Н., Сазонов А.Д., Симоненко В.Д. Профессиональная ориентация учащихся. - М.: Просвещение, 1983. – 191 с.
12. Климов Е.А. Как выбирать профессию / Е.А. Климов. – М.: Просвещение, 1990. – 158 с.
13. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2010. – 304 с.
14. Кон И.С. Психология юношеского возраста.- М.: Просвещение, 1979 - 175 с.
15. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. - 1983. - №2. - С. 51-59.
16. Михайлов И.В. Проблемы профессиональной зрелости в трудах Д.Е. Сьюпера // Вопросы психологии. – №5 – 1975. - С. 110-122.
17. Мудрик А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. - М.: Феникс, 1997. - 74 с.
18. Найн А. Я. О методическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. - 1995. - №5. - С. 44-49.
19. Никитина Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. – Ульяновск, 2003. – 442 с.
20. Павлютенков Е.М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 1990. - 176 с.
21. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Мысль, 1986. - 254 с.
22. Потапова М. Г. Развитие прогностических способностей как условие профессионального самоопределения личности в юношеском возрасте: Автореф… дис. канд. псих. наук. – Ставрополь: 2006. – 21 с.
23. Профессиональное самоопределение молодежи / В.А. Поляков, С.Н. Чистякова, С.А. Волошин и др. // Педагогика. - № 5. - 1993. - С. 33-37.
24. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 320 с.
25. Сахаров В.Ф. Психология профессионального самоопределения / В.Ф. Сахаров, М.И. Смирнов // Вопросы психологии / Ред. А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский. – 1982. – №4 – с. 159-160.
26. Снегирева Т. В. Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте / Т. В. Снегирева // Вопросы психологии. - 1989. - №2. - С. 27-35.
27. Титма М.Х., Саар Э.А. Молодое поколение. М.: Мысль, 1986 - 255 с.
28. Толстых А.В. Возрасты жизни. – М.: Молодая гвардия, 1988. - 226 с.
29. Турчинская К. М. Профориентация во вспомогательной школе / К. М. Турчинская. - Киев, 1976. - 178 с.
30. Чебышева В.В. Психология трудового обучения. – М.: 1983. – 239 с.
31. Чистяков Н.Н Учителю труда о профессиональной ориентации учащихся / Н.Н. Чистяков, Т.Д. Буянова, Н.Э. Касаткина; Под ред. Н.Н. Чистякова. - М.: Просвещение, 1982. - 175 с.
32. Шалавина Т.И. Теория и практика личностно-ориентированной подготовки будущего учителя к профессиональному самоопределению: Дис... д-ра пед. наук. - М., 1995. - 314 с.
33. Шинкаренко В. А. Подготовка учащихся с особенностями психофизического развития к профессиональному самоопределению / В. А. Шинкаренко // Спецыяльная адукацыя. – 2015. – № 2. – С. 16–20.

УДК:378.1

кандидат филологических наук, доцент Казаков Андрей Викторович
Вятский государственный университет (г. Киров);
кандидат филологических наук, доцент Банин Владимир Александрович
Вятский государственный университет (г. Киров);
кандидат филологических наук, доцент Банина Елена Николаевна
Волго-Вятский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Московский государственный юридический университет имени О. Е. Кутафина (МГЮА)» (г. Киров)

ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Аннотация. В данной научной публикации рассматриваются современные технологии социализации личности студента в сфере поликультурного образования высшей школы. Автором предлагаются технологии социализации, способные концептуализировать элементы родной и чужой культуры. Используя предлагаемые технологии, преподаватели могут помочь студентам подключиться к целевой культуре поликультурного пространства, повысить их осведомленность о культурных различиях и улучшить свою межкультурную коммуникативную компетенцию.

Ключевые слова: социализация личности, поликультурное пространство, студенты, технология социализации.

Annotation. The scientific publication explores modern technologies of the student's personality socialization in the sphere of multicultural education of higher education. The author offers technologies of socialization, capable of conceptualizing elements of native and foreign culture. Using the proposed technologies, teachers can help students connect to the target culture of a multicultural environment, increase their awareness of cultural differences and improve their intercultural communicative competence.

Keywords: socialization of personality, multicultural environment, students, socialization technology.

Введение. Анализ практики работы высшей школы позволяет утверждать, что в процессе обучения иностранному языку студент приобретает культурно-ориентированную информацию. Преподаватели иностранного языка российских вузов, существующих в поликультурном пространстве, задаются вопросом: «Как можно включить культурные знания и понимание той или иной страны в контексте изучения иностранного языка?». Знакомство с лексикой, грамматикой, фонетикой и некоторыми общественными нормами языка не даст студентам реального понимания нюансов повседневности жизни людей, чей язык они начинают изучать. Следовательно, возникает необходимость учитывать социокультурные факторы в процессе разработки технологии занятий. Однако на практике нет единого мнения относительно того, как внедрять инокультурные элементы в занятия.

Изложение основного материала статьи. Выбор наиболее успешной технологии обучения – это одна из главных задач, стоящих перед преподавателем. Многие преподаватели в качестве руководства выбирают подход, предлагаемый группой авторов [Cohen, 2003] в методических рекомендациях преподавателю иностранного языка. В данном подходе предлагается рассматривать на занятиях в вузе следующие технологии: я как культурный человек; элементы культуры; межкультурные явления; конкретные культуры (специфические для культуры обучения); овладение стратегиями при обучении культуре. Изучая эти технологии, преподаватели могут помочь студентам подключиться к целевой культуре поликультурного пространства, повысить их осведомленность о культурных различиях и улучшить «межкультурную коммуникативную компетенцию». Рассмотрим подробнее вышеназванные технологии в контексте поликультурного пространства региона.

Я как культурный человек. Как известно, все люди являются членами по крайней мере одной культуры. Часто мы не осознаем, что культура, к которой мы принадлежим, влияет на то, как мы думаем, взаимодействуем, общаемся и передаем знания из одного поколения другому. В этом случае преподаватель может помочь студентам активировать свои «культурные антенны», путем ознакомления их с важными элементами собственной культуры и помочь им понять, как формировалась их культура. В науке этот процесс обучения называется «сфера межкультурности».

С одной стороны, культура ассоциируется с такими артефактами, как еда, одежда, музыка, искусство. С другой стороны, культуру ассоциируют с такими условностями, как социальное взаимодействие, образцы поведения, ценности, идеи и отношения. Преподаватели должны определить, какое понимание культуры превалирует в технологии обучения студентов иностранному языку и как организовать интерактивные культурные дискуссии.

Элементы культуры. К элементам культуры относятся такие категории, как убеждения, ценности, обычаи, стили коммуникации, присущие данной культуре или обществу. Стандарты для изучения иностранного языка обеспечивают основу для интеграции студентов в поликультурное пространство вуза. Это так называемые модели культуры:

• перспективы (культурные идеи и ценности);

• практика (общение и взаимодействие в рамках культуры);

• продукты (технология, музыка, искусство, еда, литературы и т.д.). Продукты могут быть легко идентифицированы, потому что мы можем их часто видеть, прикасаться, употреблять в пищу или слышать, в то время, как перспективы и практики не так легко сформулировать, потому что они, как правило, глубоко укоренились в обществе. Различие между «формальной культурой» (литература, изобразительное искусство, история и т. д.) и «глубокой культурой» (социальные взаимодействия, ценности, отношения и т.д.) заключаются в том, что в первом случае элементы формальной культуры легко наблюдаются между культурами; элементы же глубокой культуры часто трудно детализировать, поскольку они, как правило, основаны на укоренившихся в психике людей стереотипах, которые составляют определенную культуру.

Инструментом, который может помочь студентам концептуализировать элементы культуры, является так называемый «культурный айсберг»: то, что мы с готовностью видим, когда входим в новую культуру

(верхушка айсберга), тогда как в противоположность этому вложенные аспекты культуры не очевидны (подводная часть айсберга).

Аналогия с айсбергом может быть полезной, так как в этом случае студенты могли задуматься об элементах культуры и осознать различия между теми, которые очевидны, и теми, которые могут быть не вполне осознанными для членов общества.

Примеры элементов поверхностной культуры включают питание, национальный костюм, традиционная музыка и танец, литература и отдых. К глубокой культуре студенты могут отнести понятия вежливости, язык тела, жесты, прикосновение, зрительный контакт, личное пространство, мимика, разговорные шаблоны и концепции времени. Преподаватель может дать конкретные примеры из разных культур и сопоставлять их с элементами собственной культуры (правила приветствия, приглашения в гости, дарение подарков и т.д.).

Бессознательные ценности и отношения, характеризующие глубокую культуру, являются самыми сложными элементами. Это могут быть укоренившиеся представления о том, что такое «хорошо» и что такое «плохо». Другие примеры бессознательных ценностей и отношений – это отношения в коллективе, культура еды, представления о скромности, понятия чистоты, гендерные роли и т.д.

Эти примеры, представляющие фрагменты элементов культуры обеспечивают отправную точку для студентов, заставляя их задумываться о своих собственных идеях. Определив элементы культуры на каждом уровне, студенты могут провести мозговой штурм, взяв за основу свою собственную культуру. Преподаватель может использовать это упражнение с целью создания контраста между элементами родной культуры студентов и элементами иноязычной культуры. С этой целью можно использовать интернет – отличный источник информации. В поисковых системах предлагается вводить конкретные вопросы или фразы типа «Почему американцы делают то, что делают?» или «культура англоязычных стран». При этом предполагается поиск ключевых слов, связанных с целевой культурой (например, ценности, социальная организация). Это позволит найти данные, которые могут использовать преподаватели для того, чтобы вооружить инокультурными знаниями себя и своих студентов. Используя бумажные носители информации, преподаватели могут создавать библиотеку справочной литературы для повышения культурного опыта.

Межкультурные явления. Межкультурные явления включают, прежде всего, культурный шок, культурную адаптацию, и тот факт, что люди из других культур могут интерпретировать те или иные ситуации по-разному. Процесс адаптации к новой культуре называется «аккультурация». Аккультурация, согласно общепринятому мнению зарубежных ученых, включает четыре этапа: (1) волнение (о том, что мы в новой стране), (2) культурный шок (чувство фрустрации и враждебность), (3) восстановление (корректировка поведения и достижение комфорта в новой для себя культуре), и (4) адаптация (преодоление культурных барьеров и принятие новой культуры).

Все культуры имеют хорошие и плохие аспекты. Однако, в новой окружающей среде мы склонны игнорировать негативное и видеть только новое, свежее и захватывающее. Но со временем новизна исчезает, иностранные студенты переходят на второй этап – культурный шок: они могут начать делать несправедливые сравнения между принимающей их культурой и культурой их собственной страны. Второй этап – этап аккультурации, пожалуй, самый сложный.

Преподаватель, подготавливая студентов к взаимодействию в поликультурном пространстве, к путешествиям или обменным программам за рубежом, возможно, захочет повысить осведомленность своих студентов и подчеркнуть, что эти этапы реальны. Все, кто войдет в новую культуру, наверняка столкнутся с проблемами. Осознание этих этапов поможет подготовить студентов к появлению чувства разочарования и враждебности. Впоследствии студенты смогут откорректировать свое поведение, а не поспешно отрицать культуру принимающей стороны. По мере ознакомления с новыми условиями поликультурного пространства, студенты постепенно перейдут на третий этап. Они наладили общение в коллективе, стали более уверенно пользоваться языком принимающей страны и оценили различия между новой культурой и своей собственной. В конечном счете, студенты-представители другой социально-культурной среды адаптируются и примут новую культуру.

Конкретные культуры. Когда мы даем определение, что такое конкретное культурное сообщество, мы фокусируемся на элементах конкретной культуры. Эти элементы могут включать историю, географию и политические системы, но понимание конкретных культурных черт общества является ещё более важным. В данной категории принято оперировать понятием «контекст», под которым понимается общее культурное происхождение, внутрикультурная взаимосвязь. Общение представителей разных культурных слоев может нарушаться при отсутствии сходных культурных контекстов [Hall, 1990]. Hall, E. T. 1990. Understanding cultural differences: Germans, French and Americans. Yarmouth, Maine: Intercultural press, 1990, 196 pp.

В культурах с высоким контекстом люди склонны подчеркивать межличностные отношения и предпочитают групповую гармонию. Слова менее важны, чем намерения оратора. Люди из высокого контекста культуры обычно имеют высокую степень общности знаний и точек зрения, характеризуются долговременными социальными отношениями и взаимным доверием.

С другой стороны, культура с низким контекстом тяготеет к индивидуалистичности: люди из низкоконтекстных культур склонны к обсуждениям, приводящим к действиям; общение будет простым и кратким. Из-за этих различий взаимодействие между членами культур с высоким и низким контекстом может вызвать проблемы: в определенных ситуациях, кто-то из высокой контекстной культуры может начать общение с кем-то из культуры с низким контекстом и прийти в замешательство; в то же время люди из низкого контекста культуры могут почувствовать, что люди с высоким контекстом являются скрытными. Во взаимодействии людей в этих ситуациях могут произойти сбои, потому что люди из разных типов культур могут иметь разный объем знаний.

Итак, студенты из разных культур могут не только общаться по-разному, но также переживают ситуацию иначе. Сравнивая культурные ценности, можно изучить эти различия и рассмотреть, как люди из разных культур реагируют в определенных ситуациях. Знакомясь с классификациями культур, студенты начинают задумываться о том, представителями высокой или низкой контекстной культуры они являются.

Для определения того, к какому контексту: высокому или низкому относится родная культура студента можно предложить следующий опрос. Предполагаются ответы «Да» или «Нет».

1. В Вашей культуре можно обратиться к преподавателю по имени?
2. Вы чувствуете разочарование, когда люди не отвечают на Ваши вопросы напрямую?
3. Для Вас важно, чтобы многие знали о Ваших личных достижениях?

4. Вы чувствуете себя комфортно в ситуациях повседневного общения?
5. Вы полагаетесь больше на слова, чем на невербальные жесты?
6. Вы ищете рациональные решения проблем?
7. Вы предпочитаете решать проблему индивидуально или в группе?
8. Для Вас достижение результата является единственно важным, даже в ущерб личным отношениям?
9. Можно ли представить Вашу личность вне групповой принадлежности (семья, работа, культура)?
10. Считаете ли вы, что конфликт является необходимой частью человеческих отношений?

Если студенты ответят «да» на шесть или более вопросов, вероятность того, что они из культуры низкого контекста очень высока. После прохождения опроса студенты могут использовать свои знания о культурах с высоким и низким контекстом, чтобы задуматься о том, как эти контексты различаются и разработать собственные вопросы. Студенты также могут разрабатывать презентации о том, что вызывает недопонимание у людей из разных культурных контекстов. В своих выступлениях студенты могут анализировать стратегии предотвращения потенциальных конфликтов.

Овладение стратегиями при обучении культуре. Стратегии включают информацию о культуре информаторов в поликультурном пространстве, развивают у студентов культурное наблюдение, навыки и знания о культуре через аутентичные материалы, связанные с этой культурой. Преподаватели должны предоставить студентам возможность изучить и признать культурные различия. Это означает повышение их осведомленности не только о целевой культуре, но и об их собственной. Технология социализации личности студента предполагает, что люди, которые являются компетентными в межкультурной области, могут осмыслить свою собственную культуру и сравнить проявление культурных элементов в поведении представителей разных культур. Такая межкультурная компетенция включает следующие особенности:

• любознательность и открытость для других культур;
• понимание социальных норм поведения как в собственной культуре, так и в целевой культуре;
• способность найти точки соприкосновения с другой культурой и сделать ее понятной для своих членов;
• способность использовать новые знания о культуре в аутентичных ситуациях;
• способность критически оценивать культурные практики собственной культуры и культуры других стран.

Преподавателю иностранного языка надо помочь своим студентам стать поликультурными и построить «культурно доброжелательную» группу.

Портфолио. Один из способов поощрения любознательности и открытости для англоязычных культур является создание портфолио, то есть культурной информации разнообразной по формату. Оно может включать популярные фильмы, музыку, литературу, онлайн-сайты и повседневные предметы, такие как объявления, валюта, игрушки, музыкальные инструменты, меню, туристические брошюры, журналы и газеты из конкретной страны в зависимости от потребностей и курса студента.

Студенты могут исследовать целевую культуру и анализировать конкретные элементы. Они могут формулировать вопросы, создавать культурные модели и расширять поликультурный кругозор. Студенты могут описывать, классифицировать предметы из портфолио, определяют, как данные артефакты вписываются в уровни «культурного айсберга». Преподаватель может попросить студентов принести аутентичные материалы, описать эти предметы и объяснить, как они «представляют» студенческую культуру.

Веб-квест является отличным способом содействия культурному сознанию студентов на аудиторных занятиях с доступом к интернету. Преподаватели могут создавать свои собственные культурные веб-квесты, следуя следующей инструкции:

1. Определить аспекты культуры для студенческих исследований, которые могут включать следующие темы: этикет и манеры; еда и кухня; религия; музыка; обычаи и традиции; одежда и костюмы; игры и развлечения.
2. Найти доступные сайты с активными ссылками.
3. Научить студентов ориентироваться на сайтах и классифицировать найденную информацию.
4. Предложить студентам разработать свои собственные вопросы.

Работа может идти в парах или небольших группах. Предлагаемые формы отчета: устный, театрализованное представление, электронные презентации, плакаты и т.д.

Культурные «информаторы» – носители языка, обсуждающие со студентами определенный аспект своей собственной культуры: блюда местной кухни, местная спортивная команда и т.д.. В идеале требуется не один, а несколько информаторов, чтобы избежать восприятия только одной точки зрения от представителя одного социального класса, этнической группы или пола. Преподаватели могут использовать интернет источники, новости, друзей по переписке.

Ролевые игры позволяют интерактивно участвовать в занятии, позволяя сопереживать членам других культур и практик, делая «ошибки» без серьезных последствий. Студенты делятся на две группы: одни заняты ролевыми играми, а часть студентов может наблюдать за играющими и указывать, почему возникает недопонимание. Также можно обсудить, как можно избежать подобных ситуаций.

Культурные наблюдения. Использование книг, газет, журналов, клипов, телевизионных шоу, фильмов, видеороликов, музыки и т.д. призвано помочь студентам критически оценить культурные практики общения, собственные продукты культуры и культуры другой страны. При просмотре телевизионных шоу, фильмов или видеоклипов студенты могут обсудить следующие вопросы и придумать свои: Как люди проводят время? Как люди одеваются? Что и как люди едят? Как люди приветствуют друг друга? Для обсуждения данных элементов культуры предполагается групповая работа.

Можно предположить, что вышеизложенные стратегии являются основой технологии социализации личности студентов в поликультурном пространстве вуза. Но этот список отнюдь не является исчерпывающим. Преподаватели могут адаптировать и расширить список этих стратегий с целью повышения уровня информированности и понимания студентами культуры, чтобы помочь им стать компетентными в культурном отношении.

Выводы. Культурное обучение может быть трудным. Овладение одними лишь языковыми формами недостаточно для изучения студентами языковых компетенций. Можно утверждать, что студенты не в полной мере овладели иностранным языком до тех пор, пока они не поняли культурные контексты. Несмотря на то, что идеи преподавания культуры в высшей школе общеизвестны, преподаватели должны выходить за рамки традиционных подходов и включить в практику преподавания иностранных языков технологии,

которые позволяют понять социальные аспекты культуры. Изучение культуры должно быть полностью интегрировано в то, что называют «третьей культурой». Необходимо создавать возможности не только для изучения, но и для вдумчивого размышления о целевой культуре и культуре своей страны.

Есть надежда, что аспекты культуры, изученные в этой статье, будут служить отправной точкой для создания «третьей культуры» в вузах. Мир становится более взаимосвязанным, и мы должны помочь нашим студентам понять, что сейчас более важно, чем когда-либо, активировать «культурные антенны», чтобы понять не только другие культуры, но и свои собственные. При этом студенты вузов будут лучше подготовлены к полноценному участию в глобальном поликультурном сообществе. Мы также должны подчеркнуть, что культура – это просто один из многих аспектов человеческого поведения.

Литература:

1. Зиатдинова Ф. Н., Хакимов Э. Р. Проектирование поликультурного образовательного пространства // сборник научных трудов. Министерство образования и науки Республики Казахстан; Карагандинский государственный университет им Е.А.Букетова. – Караганда: РГП «Карагандинский государственный университет имени Е.А.Букетова» (Караганда), 2010. – С. 69-73.

2. Казаков А. В., Банин В. А. Банина Е. Н. Методологические подходы в сфере поликультурного образования: теоретический анализ и современная точка зрения // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 54. – Ч. 6. – с. 28-40.

3. Cohen, A. D., R. M. Paige, B. Kappler, M. Demmessie, S. J. Weaver, J. C. Chi, and J. P. Lassegard. 2003. Maximizing study abroad: A language instructor's guide to strategies for language and culture learning and use. Minneapolis: Center for Advanced Research in Language Acquisition, University of Minnesota.

4. Hall, E. T. 1990. Understanding cultural differences: Germans, French and Americans. Yarmouth, Maine: Intercultural press, 1990, 196 pp.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Карасова Светлана Яхьяевна
Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия (г. Черкесск);
кандидат педагогических наук, доцент Шаманова Халимат Хамидовна
Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия (г. Черкесск)

МЕТОДЫ КЛАССИФИКАЦИИ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В процессе развития теории сложноподчиненных предложений неоднократно вставал вопрос о методах классификации сложноподчиненных предложений. Он получал различные решения в зависимости от общего подхода к проблеме сложноподчиненных предложений и его отношения к простому предложению. История учения о сложноподчиненных предложениях, методы классификации его разновидностей отражены в целом ряде работ.

Ключевые слова: лингвистика, классификация, сложноподчиненное предложение, простое предложение.

Annotation. In the process of developing the theory of complex sentences, the question of classification of compound sentences has repeatedly raised. He received various solutions depending on the general approach to the problem of complex sentences and his relation to a simple sentence. The history of the doctrine of complex sentences, the classification of its varieties is reflected in a number of works.

Keywords: linguistics, classification, complex sentence, simple sentence.

Введение. В американском и британском языке, которые не применяют фразу «член предложения», метод систематизации появился в соответствии с той частью речи, которую они заменяют в простом предложении - существительное, прилагательное либо наречие. Одна из самых распространенных методов в русской и английской лингвистике – метод обыкновенной систематизации, основанной на аналогии и простом предложении.

Актуальность статьи определяется, прежде всего, тем теоретическим значением, которое современная наука о языке придает изучению семантических категорий на базе синтаксических построений, а особенно при методах исследования сложноподчиненных предложений в английском языке, семантики составного именного сказуемого. Существующее в современной науке расхождение мнений по данной проблеме, а также накопление новых фактов и новые подходы и методы анализа предопределяют постоянную необходимость и возможность дальнейших исследований.

Цель данной статьи: рассмотреть методы классификации сложноподчиненных предложений в английском языке, типы придаточных предложений.

Изложение основного материала статьи. В американской и британской лингвистике методы классификации подчиненных предложений аналогичны той части речи, которую они замещают простым предложением - существительным, прилагательным либо наречием. В целом, мы говорим о сходстве подчиненных предложений и членов простого предложения, только последние отмечаются в терминах соответствующих таксономических классов.

Проведем анализ типов придаточных предложений, как один из методов их классификации: субстантивные (N-clauses), адъективные (A-clauses) и адвербиальные (D-clauses) – *nominal clauses (that is , clauses functioning as nouns in numerous syntactical situations), attributive clauses and adverbial clauses.*

Субстантивные придаточные (nominal clauses)**.** Данный тип предложений основывается на номинативной функции предикативной единицы и включает в себя:

- придаточные подлежащие;
- придаточные сказуемые (предикативные);
- придаточные дополнительные.

Придаточные предложения подлежащие (*subject clause*) выполняют функцию подлежащего и отвечают на вопросы *who ?* кто?, *what ?* что? и связываются с главным предложением союзами *that* что, *whether , if* ли:

Whether they will come on Christmas is not known yet. Еще неизвестно приедут ли они на рождество.

Придаточные – подлежащие соединяются с основным предложением в составе сложного синтаксического единого и союзными словами *who* (*whom)* кто (кого),*whose* чей,*wha* tчто, какой,*which* который, *when* когда,*where* где, куда*, how* как, *why* почему:

Who saved his life remained unknown – Остается неизвестным кто спас ему жизнь.

Придаточные предложения - подлежащие часто стоят после сказуемого. В этом случае перед сказуемым стоит формальное подлежащее - местоимение it: *It is not known yet whether they will come today* –Все еще неизвестно придут ли они сегодня.

Придаточные предложения - сказуемые *(predicative clause)* исполняют функцию лишь доли сказуемого - именной части составного сказуемого и отвечают на вопрос: что подлежащее собой представляет? Они связываются с основным предложением теми же союзами и союзными словами, что и придаточные предложения подлежащие (союзами *that* что, *whether , if* ли или союзными словами *who (whom)* кто (кого), *whose* чей,*what* что, какой, *which* который, *when* когда,*where г*де, куда, *how* как*, why* почему):

The weather is not what it was yesterday - Погода изменилась.

Дополнительные придаточные предложения (*object clause*) исполняют роль прямого или предложного косвенного дополнения и отвечают на вопросы *what ?* что?, *about what ?* о чем?, *for what ?* за что? и так далее.

Они связываются с главным предложением теми же союзами и союзными словами, что и придаточные предложения, подлежащие и сказуемые (союзами *that что , whether , if* ли или союзными словами *who (whom)* кто (кого), *whose* чей, *what* что, какой, *which* который, *when* когда, *where* где, куда, *how* как, *why* почему.

All of them laughed at what Holden said – Все засмеялись над тем, что Холден сказал.

Обычно перед дополнительным придаточным предложением стоит смысловой союз *that* -что, которого можно опустить:

I know he was wrong. – Я знаю, он был неправ.

Следует отметить, что придаточные предложения подлежащие, придаточные предложения сказуемые и дополнительные придаточные предложения не изолируются запятой от главного предложения.

Придаточные адъективные *(attributive clause)* или определительные предложения осуществляют функцию определения и отвечают на вопросы *what? which?*- какой? который? и следуют прямо за тем существительным в главном предложении, которое они определяют. Придаточные адъективные предложения соединяются с главной частью синтаксического целого союзными словами *who* – который, *whom* - которого *whose* - чей, которого, *which* – который, *that* – который, *when* – когда, *where* - где, куда, *why* – почему.

Определительные придаточные предложения делятся на три типа:

- индивидуализирующие,
- классифицирующие,
- описательные [1, С. 167].

Индивидуализирующие придаточные предложения передают индивидуальный признак, приписываемый только данному лицу или предмету (лицам или предметам) и отличающий его от всех других лиц или предметов того же класса. Определяемое существительное в этом случае употребляется с определенным артиклем:

The man who had called on you left a message – Тот кто звонил тебе оставил голосовое сообщение.

В индивидуализирующих определительных предложениях относительные местоимения *whom* и *which* часто заменяются местоимением *that:*

There is the student that we saw at the theatre yesterday - Вон студент, которого мы видели вчера в театре.

Перед местоимением *that* придаточной части нет предлога. Предлог в этом случае стоит после глагола, а при наличии дополнения – непосредственно после дополнения:

The steamer that we loaded the goods on will leave the port tomorrow - Пароход, которым мы отправляем товар, отходит завтра.

Если относительные местоимения *which, that, who* не являются подлежащим в придаточном определительном предложении, они могут быть пропущены. В таком случае придаточное предложение присоединяется без союза, что является характерной чертой языка коммуникации. Правила перевода таких текстуальных явлений требуют обязательной вставки подходящего по смыслу соединительного слова.

Give me the book I gave you yesterday. – Верни мне книгу, которую я дал тебе вчера.

Классифицирующие придаточные предложения показывают признак, по которому данное лицо или вещь могут быть отнесены к какому-либо классу лиц или предметов. Если определяемое существительное стоит в единственном числе, то оно употребляется с неопределенным артиклем:

Kids who live by the sea ordinarily begin to swim at an early age – Дети живущие у моря обычно начинают плавать с детства.

В классифицирующих определительных предложениях относительные местоимения *whom* и *which* также могут заменяться местоимением that.

Описательные придаточные предложения служат для изображения лица или предмета.

Описательные определения не служат цели выделить предмет из класса сходных ему предметов, так как предмет согласно текста ясен всем собеседникам, основная задача определительной конструкции в данном случае - передать добавочные знания.

В описательных определительных предложениях соединительные местоимения нельзя убирать, а местоимение *that* вместо *who* , *whom* и *which* не применяется [1, С. 160].

Адвербиальные придаточные предложения *(adverbial clause)* осуществляют функции разнообразных ситуаций и отвечают на вопросы *when ?* когда?, *where ?* где?, куда?, *why ?* почему?, *how ?* как?

Отталкиваясь из смыслов адвербиальные придаточные предложения разделяются на:

обстоятельственные придаточные времени (*adverbial clause of time*);

обстоятельственные придаточные места *(adverbial clause of place)*;

обстоятельственные придаточные причины *(adverbial clause of cause)*;

обстоятельственные придаточные следствия (*adverbial clause of consequence*);

обстоятельственные придаточные образа действия (*adverbial clause of manner);*

обстоятельственные придаточные уступительные (*adverbial clause of concession)*;

обстоятельственные придаточные цели *adverbial clause of purpose)*;

обстоятельственные придаточные условия *(adverbial clause of condition).*

Придаточные предложения времени (*adverbial clause of time*) отвечают на вопросы *when ?* когда*? , how long ?* как долго?, *since* when? с каких пор? и соединяются с главным предложением союзами *when* – когда, *whenever* - всякий раз когда*, while* -в то время как, когда, пока, *as* - когда, в то время как, по мере того как, *after* - после того как, *before* -до того как, прежде чем, *till , until* - пока, до тех пор пока... не, *as soon as* - как только, *as long as* – пока, since - с тех пор как, *by the time (that)* - к тому времени когда.

I shall visit you until his return – Я приду к тебе до его возвращения.

Особенностью придаточных предложений времени (а также условия) является особенное формулирование значения будущего времени. При надобности показать будущее действие в придаточном предложении, применяются настоящие времена вместо обычных форм будущего времени.

By the time they leave, we shall be prepared – Мы будем готовы до их отъезда.

Применение русского союза *когда* в смысле *в то время как* соответствует использованию английского союза *while* или *as:*

While I was meeting him, she went to the shop – Она сходила в магазин, пока я встречался с ним.

Следует заметить, что обстоятельственные придаточные предложения разделяются запятой, если они стоят перед главной частью сложного предложения.

Придаточные предложения места *(adverbial clause of place)* отвечают на вопросы *where ?* где? куда*? , from where ?* откуда? и соединяются с главным предложением союзными словами *where* - где, куда; *wherever* - где бы ни, куда бы.

We wanted to visit the place where our mother was born – Мы хотели навестить место, где родилась наша мама.

Придаточные предложения причины *(adverbial clause of cause)* отвечают на вопрос *why ?* почему? Они связываются с главным предложением союзами *because* - потому что, *as* - так как, *since* - так как, поскольку*, for* - так как, ибо, *now (that)* - теперь когда, поскольку.

As there were no porters, we had to carry the suitcases ourselves –Нам пришлось нести чемоданы самим, так как не было носильщика.

Придаточные предложения следствия (*adverbial clause of consequence*) выражают результат, выливающийся из всего содержания главного предложения, и связываются с главным предложением союзом *so that (so ... that) - так что*, вместо которого в разговорной речи часто употребляется so.

He sat next to me so that we could talk – Он сел рядом, чтобы поговорить со мной.

Придаточные предложения образа действия *(adverbial clause of manner)* отвечают на вопрос *how?* как? каким образом? и соединяются с главным предложением союзами: *as* – как, *that* – что, *as if* - как будто, как если бы, *as if* - как будто, как если бы:

He spoke so interesting that everyone respected him – Он выступал так интересно, что все почувствовали уважение к нему.

They walked slowly up the stairs as if they were carrying something weighty – Они медленно поднимались вверх по лестнице, как будто несли что-то тяжелое.

Придаточные сравнительные предложения соединяются с главным предложением союзами: *than* – чем, *as ... as* - так (такой) же... как, (первое as – в главном предложении), (*not) so ... as* - (не) так (такой)... как, (so – в главном предложении), *the ... the* – чем … тем, (второе the – в главном предложении):

The more time you spend in the bed, the sooner you will get well – Чем больше ты будешь соблюдать постельный режим, тем быстрее выздоровеешь.

Уступительные придаточные предложения (*adverbial clause of concession)* указывают на обстоятельство, вопреки которому производится действие главного предложения, и связываются с главным предложением союзами *though , (although)* – хотя, *in spite of the fact that* - несмотря на то что, *however* - как бы ни*, whoever* - кто бы ни, *whatever* - что бы ни.

Helen went out in spite of the fact that she had a bad cold – Несмотря на простуду, Елена вышла на прогулку.

Придаточные предложения цели *(adverbial clause of purpose)* указывают, с какой целью совершается действие главного предложения, отвечают на вопросы *what* for? зачем? для чего? *for what purpose?* с какой целью? и соединяются с главным предложением союзами *so that* - чтобы, так чтобы, *lest* - чтобы не.

Сказуемое этих предложений выражается модальными глаголами *may (might)* или *should* + инфинитив без частицы to.

Helen spoke loudly so that all could hear her – Елена говорила громко, чтобы все слышали ее.

Сложноподчиненным предложением с придаточным предложением условия *(adverbial clause of condition),* называемым условным предложением, называется такое сложное предложение, в котором вероятность выполнения действия, показанного в главном предложении, зависит от определенных условий, показанных в придаточном предложении. Придаточные предложения условия соединяются с главным предложением союзами *if* – если, *in case* - в случае, *supposing (that), suppose (that)* -если, предположим что, *unless* - если... не, *provided (that) , providing (that) , on condition (that*) - при условии если, при условии что.

They will be glad if you go and see them – Они будут рады, если вы навестите их.

Выводы. Исходя из сказанного ранее, следует сделать вывод, что изучение методов классификации сложноподчиненных предложений в английском языке, прохождение сложного предложения в рамках нынешней лингвистической науки - явление непрерывно прогрессирующее, потому что коммуникативная функция предложения лежит в основе становления каждой человеческой цивилизации. В данной статье было изучен метод классификации сложноподчиненных предложений в английском языке, определено место сложного предложения среди синтаксической иерархической составляющей; выявлено стремление определения представления сложного предложения, его характеризующих черт.

Таким образом, в результате изучения метода классификации сложноподчиненных предложений в английском языке мы можем говорить о форме подчиненной предикативности как о всеобщем явлении и ее определенных всевозможных проявлениях, специфичных для одного отдельного языка либо группы языков.

Литература:

1. Васильев А.В. Английский: правила произношения и чтения, грамматика. - М., 2000. - 497 с.
2. Качалова К.Н., Израилевич Е.Е. Практическая грамматика английского языка с упражнениями и ключами. М, 1997. – 325 с.

3. Конькова И.П. Сложносочиненное союзное предложение в современном английском языке. Душанбе, 1969. – 295 с.
4. Хаймович Б.С., Роговская Б.И. Теоретическая грамматика английского языка: Учеб. пособие для вузов. - М., 1967. – 546 с.
5. Ширяев Е.Н. Дифференциация сочинительных и подчинительных союзов на синтаксической основе // Филологические науки. - 1980. - N2.
6. Штелинг Д.А., Бархударов Л.С. Грамматика английского языка. - М., 1973. – 432 с.

Педагогика

УДК:378
кандидат педагогических наук Карсанов Эдуард Хаджимуссаевич
Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации.(г. Санкт-Петербург);
майор Гайворонский Андрей Николаевич
Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации.(г. Санкт-Петербург)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВОЕННО–ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к совершенствованию военно-профессионального воспитания и основные направления воспитания курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации.
Ключевые слова: военно-профессиональное воспитание, методы военно-профессионального воспитания, инновации в педагогике, профессиональные качества, гуманизация воспитания.
Annotation. The article discusses approaches to improving professional military education and the main directions of education of cadets of national guard troops of the Russian Federation.
Keywords: military professional education, methods of military professional education, innovation in pedagogy, professional qualities, humanization of upbringing.

Введение. Указом Президента Российской Федерации от 5 апреля 2016 года на базе внутренних войск МВД России началось формирование войск национальной гвардии России [11]. Это преобразование положило начало новой структуре государственной власти, предполагающее дальнейшее совершенствование военно-профессионального воспитания будущих офицеров, но вместе с этим были возложены и новые задачи. Наблюдаемые изменения в общественно-политической и социально-экономической жизни как в нашей стране, так и за ее пределами, поставили перед высшими учебными заведениями Росгвардии проблемы совершенствования военно-профессионального воспитания будущих офицеров.

Присутствие неблагоприятных прецедентов, имевшихся во внутренних войсках МВД РФ, вызвано, в первую очередь, постепенным понижением производительности воспитания в образовательном процессе военных институтов. Это поставило перед воспитательными органами и профессорско-преподавательским составом военных заведений задачи поиска этих технологий воспитания, которые станут отвечать условиям XXI века [5].

Актуальность военно-профессионального воспитания курсантов институтов Росгвардии растет. Новые способы обучения активно внедряются в систему военно-профессионального воспитания. Они призваны увеличить: качество воспитания и изучения преподаваемого материала, эффективность подготовки юных офицеров, их дееспособность в любых условиях обстановки, способность преодолевать трудности, возложенные задачами Президента Российской Федерации и директором Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации – главнокомандующим войсками национальной гвардии Российской Федерации.

Прежде всего, новые методы в военно-профессиональном воспитании курсантов необходимы для качественной адаптации системы воспитания к современным требованиям, предъявляемым к офицерскому составу.

Изложение основного материала статьи. Высшие учебные заведения Росгвардии – более принципиальный структурный элемент системы подготовки офицеров войск национальной гвардии России. Увеличение продуктивности воспитания в институтах Росгвардии является основным условием профессионального и личного роста, подготовленности выпускников как экспертов, компетентных офицеров, которые имеют сформированные мастерски принципиальные личностные качества, которые способны решать возложенные на них функции.

Возрастает необходимость в разработке и внедрении действенных форм военно-профессионального воспитания в практику педагогической теории с учетом различий оперативно-служебных и служебно-боевых задач, осуществляемых частями и отрядами подразделений специального назначения. Анализ развития профессиональных качеств, которые формируются у курсантов в процессе воспитания, позволил выявить проблемные вопросы, которые можно объединить в общие группы. К их числу относятся: во-первых, умелое воспитание курсантов как будущих офицеров Росгвардии рассматривается в рамках совокупных задач без учета специфичности выполняемых задач, критериев ее осуществления и собственностей подчиненного личного состава.

Во-вторых, видно растущее внимание к разработке и внедрению в педагогическую практику индивидуальных программ воспитания будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации в условиях выполнения ими задач, связанных с повышенным риском для здоровья и жизни.

В-третьих, трудности, связанные с эффективностью усвояемости материала в течение военно-профессиональной подготовки курсантов, ужесточение роли и действенности педагогических работников в воспитании молодых офицеров во время подготовки их к прохождению службы в различных формированиях, тем более особого предназначения, которые вытекают из социально-политической необходимости становления русского общества и страны на современном рубеже.

Общая суть концептуального подхода в решении трудностей состоит в том, чтобы погружать курсантов в различные виды организованной и целенаправленной учебной работы по овладению военно-профессиональными познаниями, умениями, компетенциями и морально-боевыми качествами, рассматривая их и разговаривая с ним как с равными и уважающими себя личностями, искусно стимулируя активность в определенной работе, давая возможно реализовывать себя как настоящего профессионала военной службы.

Сущность концептуального подхода в решении проблемы состоит в том, что, включая курсантов в разнообразные виды организованной и целенаправленной учебной деятельности по овладению военно-профессиональными знаниями, умениями, компетенциями и морально-боевыми качествами, рассматривая и общаясь с ним как с уникальной и уважающей себя личностью, умело, стимулируя его активность в этой деятельности, можно осуществить эффективное военно-профессиональное воспитание курсантов к деятельности в условиях повышенного риска.

В связи с кардинальным изменением общественно-политических взглядов и пристрастий, как самого общества, так и военнослужащих, новое понимание сущности содержания военно-профессионального воспитания обязано помочь командирам подразделений, преподавателям в работе по формированию личности курсанта как профессионала своего дела. Современные военные педагоги считают, что такой военнослужащий должен быть патриотом России, верно служащим российскому народу, отвечающим за свои дела и поступки. В то же время он должен быть глубоко порядочным, честным, знающим и умеющим, убежденным человеком. Исторический опыт убедительно доказал, что в военном деле только разностороннее развитие позволяет человеку более успешно овладевать военной профессией и эффективнее выполнять воинский долг.

Процесс воспитания в вузах войск национальной гвардии Российской Федерации осуществляется как в ходе образовательного процесса, так и непосредственно путем проведения воспитательной работы.

Основной целью воспитания в Росгвардии является формирование не только военно-профессиональной подготовки личности офицера войск национальной гвардии России, но и развитие моральной и психологической устойчивости.

Главная задача воспитания — раскрыть перед воспитуемым широкое поле выборов, которое часто не открывается самим курсантом из-за ограниченного жизненного опыта, недостатка знаний и не освоенности всего богатства культуры. Раскрывая такое поле выборов, воспитатель не должен, да и не может скрыть своего оценочного отношения к тому или иному выбору [7].

Для улучшения процесса воспитания в институтах войск национальной гвардии Российской Федерации нужно выполнить ряд существенных требований, основ и закономерностей воспитания в целях его воплощения. В ходе анализа научно-педагогической литературы установлено то, что основная часть иностранных и российских деятелей педагогической науки оценивают, в качестве наиболее важного пути улучшения воспитания, гуманистический подход.

Главная мысль предоставленного подхода заключается в том, собственно, что образование рассматривается как процесс, теснейшим образом связанный с работой человека, со знанием личности и учетом его персональных (индивидуальных) качеств, интересов, потребностей и ценностей.

С позиций этого подхода основой воспитания является педагогическое взаимодействие людей как субъектов процесса воспитания [10].

Курсанты войск национальной гвардии Российской Федерации взаимодействуют с другими людьми во всех жизненных сферах: в процессе труда и на отдыхе, в период учебы, службы и досуга, занимаясь общественной деятельностью и проводя время в кругу семьи.

Таким образом, взаимодействие носит как вертикальный (педагог – курсант), так и горизонтальный (курсант – курсант) характер. Следовательно, воспитание, выступая стороной взаимодействий участников образовательного процесса в вузах войск национальной гвардии Российской Федерации, пронизывает всю учебную, служебную, общественную, спортивную, бытовую и другие виды деятельности и не может быть локализовано лишь только в педагогической сфере.

Воспитание в вузах войск национальной гвардии Российской Федерации достигается посредством решения совокупности ряда задач:

- учебных(формированиенаучно-практических и профессионально - ориентированных знаний в соответствии с государственными образовательными стандартами и квалификационными требованиями),
- воспитательных (формирование всесторонне развитой, творчески активной и самостоятельной личности),
- развивающих (развитие, совершенствование профессиональных навыков).

Рассматривая воспитание курсантов вузов войск национальной гвардии Российской Федерации как профессионалов, в их дальнейшей профессиональной деятельности необходимо уточнить и некоторые моменты, связанные с управленческо-педагогической деятельностью. Такими определяющими понятиями выступают военно-профессиональное воспитание и обучение курсантов, развитие и психологическая подготовка их к дальнейшей профессиональной деятельности, формирование курсантов как личности и профессионала в своей профессии, педагогический процесс и педагогическая деятельность начальника (командира), преподавателей по формированию и развитию военно-профессиональных качеств курсантов в их деятельности [4].

Данные целевые установки конкретизируются в задачах военно-профессионального воспитания на протяжении всего периода обучения в вузе:

- с офицерами: формирование готовности беспрекословно выполнить приказ, чувства офицерского долга, чести, гордости за службу в Росгвардии, профессию офицера правопорядка; развитие стремления к повышению профессионального и педагогического мастерства, личной ответственности за профессиональное воспитание подчиненных и др.
- с курсантами: формирование личной ответственности за беспрекословное выполнение приказов, воинского долга, развитие стремления к повышению профессионализма, компетентности и личной примерности в выполнении служебных обязанностей; воспитание бережного отношения к сохранности военного имущества; привитие навыков и умений самовоспитания и др. [6].
- совместная работа офицера и подчиненного по овладению системой знаний, навыков и умений и т.д.

Не считая этого, из практики известно и то, что лишь только при интенсивном стремлении обучаемых к овладению познаниями и умениям приводит к максимально положительному эффекту. То есть важно

выделить учебно-познавательное стремление обучаемых и его стимулировать. Так же, овладение подчиненными учебным материалом выполняется не только во время совместной деятельности обучающего и обучаемого, но и без него. К примеру, при выполнении учебных заданий - автономно. В следствие этого, наиболее применимым было бы считать, собственно то, что саморазвитие курсантов институтов войск национальной гвардии Российской Федерации есть целеустремленный педагогический процесс организации и стимулирования командирами и педагогами интенсивной учебно-познавательной работы подчиненных в ходе плановых занятий, при выполнении служебно-боевых задач, будничной повседневной работы, с целью овладения ими военно-профессиональных знаний, способностей и умений, развития креативного мышления и морально-боевых качеств, важных для удачного выполнения поставленных задач в период выполнения ими своих профессиональных обязанностей, тем более в условиях риска жизни и здоровья.

Важным условием выступает образование курсантов институтов войск национальной гвардии Российской Федерации как профессионалов в выбранной ими сфере деятельности. В общей педагогике данное понятие обычно связывается с подготовкой подрастающего поколения к жизни и выступает как санкционированный и целеустремленный педагогический процесс формирования сознания и поведения личности обучаемого. В военной педагогике – представлено как целеустремленный процесс формирования у военных убеждений, свойств личности, важных для повседневной деятельности и службы. Так же необходимо понимать, что в зависимости от целей это понятие может иметь различный смысл. Особенно если учитывать то, что воспитывает и находящаяся вокруг обучаемого среда, бытовые, материальные и духовные условия, сформированные и целенаправленные учебно-воспитательные занятия, события и иные обстоятельства.

Те, кто привлечены к военно-профессиональному воспитанию курсантов на практике понимают, что всевозможные воздействия, организация и целенаправленная воспитательная работа среди преподавателей имеет положительный эффект только тогда, когда лицо привлеченное к обучению проявляет максимальную активность во время учебы.

Кто занимается военно-профессиональным воспитанием курсантов на практике, тот знает, что различные воздействия, организация и целенаправленность деятельности педагога имеют положительный эффект тогда, когда личность обучаемого, воспитуемого является активной в учебно-воспитательном процессе.

Овладевая общими и специальными знаниями, профессиональными умениями и компетенциями, военнослужащие совершенствуются физически и духовно. Курсанты за время обучения в вузе овладевают общечеловеческими ценностями, нравственно-правовыми принципами по своей специальности.

Военно-профессиональное воспитание курсантов Росгвардии строго регламентировано не только общевоинскими Уставами, но и специальными уставами, наставлениями, приказами и распоряжениями начальников вышестоящих штабов. Поэтому их военно-профессиональное воспитание является более практически направленным, требует реальной ответственности при выполнении педагогических функций в решении служебно-боевых задач.

Основными субъектами военно-профессионального воспитания курсантов выступают, прежде всего, личность руководителя и личность подчиненного, их взаимодействие, сотрудничество, общение в различных видах служебной и внеслужебной деятельности в целях взаимообщения, взаимовлияния друг на друга. Мощным фактором выступает гуманистическая направленность их отношений и отношений с другими людьми на основе человеческих ценностей: доброта, честность, порядочность, милосердие, взаимоуважение, терпимость, гуманность и сам человек как мера всех вещей.

Реализация идеи о приоритете личности перед обществом и государством позволит этим ценностям стать подлинными регуляторами жизни общества, служебного коллектива и отношений в нем. Решение этой проблемы в условиях службы, вузов войск национальной гвардии Российской Федерации лежит на путях гуманизации обучения как средства культивирования общечеловеческих ценностей в сочетании с гуманизацией воспитательной работы в служебное и во внеслужебное время, в повседневной жизни. Иначе говоря, служит утверждением личностного и деятельностного подхода в практике организации и осуществления профессионального воспитания военнослужащих и самой службы. Личностный подход предполагает: руководитель как педагог видит в своем подчиненном уникальную личность независимо от каких-либо ее особенностей; он добивается того, чтобы каждый подчиненный видел в самом себе личность и считал, и чувствовал себя таковой. Начальник, командир подразделения делает все для того, чтобы каждый курсант видел личность в каждом из своих сослуживцев и в других окружающих людях; чтобы отношение военнослужащих Росгвардии к отдельному гражданину, к людям вообще, как к великой цели, как к самостоятельной ценности цивилизованного общества, а не как к средству достижения своих корыстных целей; признание за каждым права на непохожесть, на индивидуальность взглядов, увлечений, интересов, веры, черт характера.

Таким образом, основными направлениями военно-профессионального воспитания, понимаемого в онтологическом смысле, должны стать:

- создание в вузе культуросообразной среды (по Н.Е. Щурковой предметно-пространственного, поведенческого, событийного и информационного культурного окружения)[9];
- обеспечение условий для максимального и всестороннего самовыражения курсанта и преподавателя в конструктивной, социально полезной деятельности;
- стимулирование разноуровневого и разноаспектного педагогического взаимодействия преподавателей и курсантов в различных видах совместной деятельности [8].

При этом важнейшей воспитательной функцией системы военно-профессионального воспитания курсантов Росгвардии является стимулирование самосовершенствования человека, его самосовершенствования для решения задач усложняющейся креативной социальной практики, когда человек на всех этапах образования и социализации выступает как самоорганизующийся субъект учебной и профессиональной деятельности.

Выводы. Возникновение и развитие военно-профессионального воспитания военнослужащих является результатом осознания потребностей военной практики в нравственном воспитании воинов, ибо никакие материальные блага не могут побудить человека во имя этого жертвовать своей жизнью. Таким нравственным стимулом готовности жертвовать своей жизнью во имя Отечества является чувство профессиональной чести.

Потребность в создании системы подготовки военных кадров в российской регулярной армии является необходимостью, которая способствует выработки юридических и нравственных норм профессионализма военнослужащих.

«Внутренний» профессионализм связывается с осознанием человеком своего личного достоинства, своей ценности и с его устремлениями добиваться признания, высокой оценки своей деятельности обществом, признанием, как профессионала. В этом плане профессионализм обнаруживал себя как качество, присущее офицеру и формирующееся на основе признания его достоинства. Считается, что основу воинского профессионализма должна составлять общечеловеческая честь, присущая каждому человеку, как личности. Однако подчеркивается, что воинская среда вырабатывает свою корпоративную честь и профессиональность, зависящую от специфических этических норм данной общности, которые могут противоречить общечеловеческим нормам. При этом воинский профессионализм рассматривается: во-первых, как одна из целей воспитания; во-вторых, как один из факторов развития офицера, как средство его нравственного воспитания.

Военно-профессиональное воспитание является необходимостью для военного человека, уважающего военные законы и уставы, показывает уровень развития офицера и развития воинского коллектива в целом.

Объективно-субъективное содержание военно-профессионального воспитания позволяет увидеть множество возможностей активной и целенаправленной деятельности по формированию будущих офицеров.

Литература:

1. Бабанский М.Ю. Педагогические процессы. Избранные педагогические труды. Москва. 1992.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Москва. 2000.
3. Ефремов О.Ю. Военная педагогика. Санкт-Петербург. 2008.
4. Колпаков В.Ю., Суворов В.А., Шарухин А.П. Организация процесса воспитания в частях внутренних войск МВД России: монография / Под редакцией В.Ю. Новожилова. – М.: Издательство «На боевом посту», 2012. - 648 с.
5. Лайшев Р. А., Легаев А. П. Развитие и становление принципов воспитания при подготовке молодежи к военно-профессиональной деятельности по защите отечества: историко-педагогический очерк. – СПб.: Санкт-Петербургский военный институт ВВ МВД России, 2012. – 32 с.
6. Легаев А.П. Личный пример офицеров как фактор воспитания офицерской чести у курсантов вузов внутренних войск МВД России. – Актуальные вопросы образования и науки: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 сентября 2014 г.: в 11 частях. Часть 5. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2014. с 103 – 104.
7. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. М.: Москва, 2003, с. 137—144.
8. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество. - М.: Академия, 2002.
9. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М.: Педагогическое общество России, 2002. 224 с.
10. Инструкция по воспитательной части для кадетских корпусов. - СПб., 1886. - С. 27.
11. О войсках национальной гвардии Российской Федерации: [федер. закон: принят Гос. Думой 22 июня 2016 г., одобрен Советом Федерации 29 июня 2016 г. – № 226 - ФЗ] Кремль. – М., 2016. – 87 с.

Педагогика

УДК: 376.4

кандидат психологических наук, доцент Каштанова Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
студентка факультета психологии и педагогики Рябчун Наталья Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЛЭПБУКА В КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья по своей проблематике относится к научно-прикладным исследованиям и актуализирует вопросы нарушений письма у умственно отсталых младших школьников и их коррекции с использованием многофункционального лэпбука. Предложенные в данной работе новые технологические решения и средства коррекции дисграфии, позволяют рассматривать их как методический ресурс оптимизации работы логопеда и учителя начальный классов.

Ключевые слова: лэпбук, умственно отсталые школьники, учитель начальных классов, логопед, дисграфия.

Annotation. The article deals with the problems in scientific and applied researches and actualizes the questions of letter violations in mentally retarded younger schoolchildren and their correction with the use of multifunctional laptop. Proposed in this work, new technological solutions and means of correction of dysgraphia, allow to consider them as a methodical resource optimization of the work of the speech therapist and primary school teacher.

Keywords: lapbook, mentally retarded pupils, primary school teacher, speech therapist, developmental dysgraphia.

Введение. В связи с внедрением ФГОС школьного образования актуализируется поиск новых подходов, идей, способов обучения, которые соответствуют современным требованиям, предъявляемым к образованию и воспитанию младших школьников. Исследования нарушений письма у младших школьников, в том числе и умственно отсталых обучающихся, представляет безусловную значимость в связи с трудностями дифференциальной диагностики, многообразием причинного комплекса, неоднозначностью методов и средств коррекции [3]. При этом следует принять во внимание, что нарушения письма у умственно отсталых

младших школьников специфичны и разнообразны. Наблюдаются все виды дисграфических ошибок ввиду недоразвития речемыслительной деятельности и специфических характеристик, составляющих базис формирования навыка письма [2].

Проблема коррекции дисграфии у умственно отсталых школьников связана с увеличением количества обучающихся с нарушением письма, а также с усложнением симптоматики и механизмов данного нарушения. Кроме этого, регистрируется недостаточная эффективность классических методов и технологий коррекции дисграфии применительно к данному контингенту обучающихся. В связи с этим, мы рассматриваем вопросы поиска вариативных приемов и средств преодоления нарушений письма у умственно отсталых младших школьников в качестве приоритетных задач научно-методического сопровождения. В качестве возможного решения заявленной тематики предлагается использование интерактивной папки – лэпбука.

Формулировка цели статьи. На основе теоретического анализа проблемы нарушений письма изучить и продемонстрировать коррекционные возможности использования многофункционального лэпбука при устранении дисграфии у умственно отсталых младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Систематизация известных методических разработок позволила сфокусировать внимание на использовании современного пособия лэпбука, который чаще применяется в работе воспитателя и логопеда с детьми дошкольного возраста. Сравнительно небольшое количество лэпбуков можно использовать при обучении школьников. Функционально лэпбуки способствуют закреплению и систематизации изученного материала, а в дальнейшем актуализации пройденного материала. Основные характеристики лэпбуков тезисно можно определить следующим образом:

– информативность“ (в один лэпбук можно включить необходимое количество информации по заданной теме, заменив или исключив лишний дидактический материал);

– полифункциональность (способствует развитию творчества, воображения, речи, восприятия детей и др.);

– возможность использования в разных формах (пригоден для использования в индивидуальной работе, а также в групповых формах) [1];

– вариативность использования (отдельные части лэпбука могут быть использованы вариативно) [4];

– возможность трансформирования (позволяет менять пространство в зависимости от образовательной ситуации, так же от меняющихся интересов и возможностей обучающихся);

– разнообразие целевого компонента использования лэпбука;

– многообразие дидактических свойств (возможности для ознакомления с сенсорикой, речевым и иным материалом).

Лэпбук может быть применяться в работе учителя начальных классов логопеда. В лэпбуках представлены разнообразные задания, игры и упражнения, а также наглядный материал для решения как образовательных, так и коррекционно-развивающих задач на уроках и занятиях. Лэпбук можно применять при обучении младших школьников русскому языку. Например, лэпбук «Занимательные упражнения по русскому языку» состоит из следующих элементов: головоломки; раскрась буквы; викторина «Кто самый умный?»; загадки; чайнворды; кроссворды; разнообразные книжки-памятки и мини-книжки [5].

Практическая значимость использования лэпбука прослеживается при устранении орфографических ошибок, во время словарной работы, при изучении различных грамматических категорий. Применяя лэпбук, школьники могут самостоятельно придумать образ для запоминания написания трудного слова, вырабатывается большое внимание к слову, его структуре, составу.

Для практической апробации эффективности лэпбука в коррекционной деятельности с умственно отсталыми школьниками нами было проведено экспериментальное изучение реализации технологического подхода в коррекции дисграфии. Была предпринята попытка разработки и апробации программы коррекции дисграфии у умственно отсталых младших школьников с использованием многофункционального лэпбука. Мы исходили из предположения о том, что логопедическая работа по устранению дисграфии у умственно отсталых младших школьников будет более эффективна, если коррекционную работу проводить с использованием многофункционального лэпбука.

В исследовании приняли участие 20 умственно отсталых обучающихся (3-4 классы) МКОУ «Школа № 107» (экспериментальная группа), а также 18 обучающихся третьего класса с нормальным речевым развитием общеобразовательной школы «Школа №110» г. Нижнего Новгорода (контрольная группа). На этапе констатирующего эксперимента было проведено изучение и *детализация дисграфических ошибок у умственно отсталых младших школьников, для* изучения которых использовалась методика диагностики письменной речи Фотековой Т. А. и Ахутиной Т. В. Были взяты задания для исследования навыков языкового анализа (обучающимся необходимо ответить на ряд вопросов) и исследование навыков письма (слуховой диктант, состоящий из пяти связанных между собой предложений).

Проведенный анализ письменных работ позволил констатировать, что у обучающихся 3-4 класса с умственной отсталостью выявлена преимущественно смешанная форма дисграфии (представлена различными комбинациями из определяемых ранее форм нарушений письменной речи), при этом преобладающее количество ошибок связано с акустической формой. В таблице 1 приведены данные, полученные в ходе анализа диктанта.

Таблица 1

Сравнительная таблица результатов диктанта у школьников экспериментальной и контрольной групп

Баллы / Группа	0 б.	5б.	10 б.	15 б.	30 б.	40 б.	45 б.
Контрольная группа	0%	0%	16,6%	44,4%	16,6%	5,5%	16,6%
Экспериментальная группа	35%	35%	30%	0%	0%	0%	0%

Безошибочное написание диктанта было выявлено только в контрольной группе. 11,1 % школьников с нормальным интеллектуальным развитием получили 45 баллов за диктант, они допустили не более 3 ошибок, связанных с нарушением правил орфографии или пунктуации, либо пропуском слова при письме под диктовку. У 16,6 % обучающихся этой группы было зафиксировано 30 баллов, а именно допущено до 5 погрешностей недисграфического характера и/или 1-2 — дисграфического. В 30 % случаев у умственно отсталых школьников было зафиксировано 10 баллов за диктант. У 35 % обучающихся с умственной отсталостью было констатировано 5 баллов, 35 % школьников этой группы допустили множественные дисграфические и орфографические ошибки.

Данные результаты свидетельствуют о том, что дисгафические ошибки отмечены у обеих групп обучающихся. В контрольной группе отмеченные трудности минимальны по объему и характеру проявлений. У *умственно отсталых младших школьников* наиболее выражены следующие дисграфические ошибки: пропуски гласных и согласных (19 %); замена по звонкости – глухости (17 %); замена гласных букв в обозначении мягкости согласных (15 %). Причем, после проверки диктанта школьники неверно исправляют ошибки и/ или вообще не способны самостоятельно справиться с заданием.

Таким образом, существует необходимость организации и проведения специальной работы по коррекции дисграфии у умственно отсталых младших школьников. Целью формирующего эксперимента стало моделирование и экспериментальная апробация программы логопедической коррекции дисграфии у умственно отсталых младших школьников с использованием многофункционального лэпбука.

Мы исходили из понимания, что процесс устранения дисграфии должен имеет системный подход, чтобы при выполнении заданий были задействованы сразу несколько анализаторных систем и коррекционный процесс был включен в различные виды деятельности. Логопедическая работа включала в себя коррекцию письменной речи обучающихся. Основные задачи были ориентированы на коррекцию нарушений письма, коммуникативной функции речи и развитие познавательной сферы (восприятия, представлений, мышления, памяти, внимания).

Для коррекционной работы были выбраны следующие темы:

1. Темы для 3 класса:
- Слово.
- Звуки и буквы.
- Твердые и мягкие согласные.
- Звонкие и глухие согласные.
- Разделительный мягкий знак.
- Предлоги.
- Предложение.

2. Темы для 4 класса:
- Звуки и буквы.
- Разделительный мягкий знак.
- Звонкие и глухие согласные.
- Предлоги.
- Предложение и текст.

По представленным темам работают логопед и учитель начальных классов. Логопед реализует специфические коррекционные задачи и пользуется специальными методами и приемами, подбирая разнообразный лексический материал для проведения логопедической работы. Также логопед создает необходимую базу для подготовки обучающихся к выполнению программных требований по русскому языку.

Занятия проводились с применением многофункционального лэпбука для индивидуальной и групповой работы, включающего следующие элементы:

1. За основу бралась папка, а не картонная основа, как предлагается большинством авторов.
2. Использовались магниты, для того чтобы крепить кармашки с заданиями.
3. Различные кармашки с заданиями (для индивидуальной и групповой работы) были выполнены из папок на кнопке. На эти кармашки также крепились магниты.
4. Задания, которые были в кармашках, можно менять при изучении определенной темы (для каждой темы использовались свои задания), что характеризует лэпбук, как вариативный в плане использования.

Все занятия начинаются с сюрпризного момента, а именно, «Что же сегодня нам приготовила наша волшебная книга». Лэпбук также можно разделить на несколько разделов:

1. Тема занятия.
2. Игра по теме занятия, целью которой является актуализация знаний.
3. Пальчиковая, артикуляционная и дыхательная гимнастики и физкультминутка.
4. Работа с буквами и звуками (как в начале при актуализации знаний – «Найди слова с заданным звуком», сравнение звуков, обозначение звуков буквами, так и в конце занятия - «Буквенный диктант», где обучающимся необходимо записать только изучаемые буквы из названных слов).

5. Задания со слогами (задание на карточке «Сравнить написание слогов с буквами», прочтение слов и разделение их на две группы).

6. Задания со словами (сравнение слов, придумывание предложений с данными словами, дидактическое упражнение «Какую букву напишу?»).

7. Задания, где необходимо вставить пропущенные буквы или слова (упражнение «Встать пропущенные буквы» и упражнение «Вставь пропущенные слова»).

8. Задания с предложениями (составление предложений со словами, списывание предложений, придумывание предложений по картинкам, запись предложений под диктовку).

9. Самостоятельная проверка выполненного задания.

Разделы и содержание, а так же количество самих разделов лэпбука можно менять местами в зависимости от темы и формы занятия.

Во время проведения занятий у обучающихся возросла мотивация и улучшилась работоспособность. Повысилась устойчивость внимания, самостоятельность и ответственность школьников, что привело к улучшению качества выполнения заданий.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что у умственно отсталых младших школьников следующие наиболее явные изменения при написании диктанта (табл. 2).

Таблица 2

Данные сравнительного исследования результатов диктанта у школьников экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Баллы / Группа	0 б.	5б.	10 б.	15б.	20б.
Констатирующий этап	35%	35%	30%	0%	0%
Контрольный этап	10%	30%	40%	15%	5%

У *умственно отсталых младших школьников* выявлена следующая положительная динамика в проявлении дисграфических ошибок: пропуски гласных и согласных (10 %); замена по звонкости – глухости (8 %); замена гласных букв в обозначении мягкости согласных (7 %); слитное написание предлогов и слов (5 %); оптические ошибки (4 %); грамматические ошибки (1 %). Так же у обучающихся были заметны следующие незначительные изменения в проявлении дисграфических ошибок: замена букв свистящих – шипящих (4 %); нарушение слоговой структуры слов (2%); пропуски букв на стечение согласных (2%). Таким образом, анализ данных контрольного эксперимента позволяет сделать вывод о том, что у умственно отсталых младших школьников наблюдается заметная динамика при написании слухового диктанта, а так же в ответах на вопросы. Следовательно, проведенная логопедическая работа по коррекции дисграфии у умственно отсталых младших школьников через использование многофункционального лэпбука можно считать эффективной.

Выводы. Таким образом, в статье представлены интерактивные характеристики лэпбука как современного средства образовательной и коррекционной деятельности. Описаны технологические решения использования многофункционального лэпбука в коррекции дисграфии у умственно отсталых школьников. Доказаны коррекционные возможности применения предложенной разработки в работе логопеда и учителя начальных классов при устранении нарушений письма у умственно отсталых обучающихся.

Литература:

1. Гатовская, Д. А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС [Текст] / Д. А. Гатовская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь: Меркурий, 2015. — С. 162-164.

2. Губернаторова Н.А., Каштанова С.Н. Анализ состояния письма у умственно отсталых школьников/ Международный студенческий научный вестник, 2017. - №3. - С. 36.

3. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. - СПб.: Союз, 2004. – 224 с.

4. Лукашук, О.С. Лэпбук-новая форма организации образовательной деятельности. / О.С. Лукашук. – 2016. – С. 12.

5. Панова, Л. В. Лэпбук. Занимательные упражнения по русскому языку / Л. В. Панова // Педагогическая мастерская. Всё для учителя! — 2017. — № 7–8 (67–68). — С. 17-20.

УДК: 378.17:37.062.2

аспирант Кирилов Кирилл Александрович
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук Дмух Оксана Валериевна
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук, доцент Осипов Александр Юрьевич
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск), Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого г. Красноярск), Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск)

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ В СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена проблематике формирования у современных студентов ценностей ведения здорового образа жизни. Анализ литературы показал, что данная проблема полностью не изучена специалистами. Также обнаружены различные концепции формирования ценностей здорового образа жизни, иногда противоречивые. Авторы предположили, что эффективным способом формирования у студентов ценностей ведения здорового образа жизни станет использование крупных молодежно-социальных проектов.

Ключевые слова: образовательная среда; студенты; здоровье; молодежные проекты; социальные факторы.

Annotation. The article is devoted to the problems of formation of modern students ' values of a healthy lifestyle. Analysis of the literature showed that this problem is not fully studied by experts. Various concepts of forming the values of a healthy lifestyle, sometimes contradictory, are found. The authors suggested that the use of large youth and social projects will be an effective way of forming students ' values of a healthy lifestyle.

Keywords: Educational environment; students; health; youth projects; social factors.

Введение. Специалисты считают, что современная система Российского образования имеет множество различных проблем, одной из которых является довольно слабая ориентация всей системы образования в России на здоровьесберегающее обучение и воспитание ценностей ведения здорового образа жизни у обучающихся, как школьников, так и студентов [8]. Последние научные исследования, посвященные проблематике сохранения здоровья студенческой молодежи, показывают, что в системе Российского высшего образования обнаружена тревожная тенденция снижения уровня физкультурно-оздоровительной деятельности обучающихся [4], что способствует довольно значительному ухудшению уровня физического здоровья современной молодежи [5; 18]. Также специалистами выявлено почти полное отсутствие качественного мониторинга физического, психического и эмоционального состояния обучающихся на протяжении всей образовательной цепочки (от детского сада до школы и вуза) [3], недостаток действенных профилактических мероприятий и воспитательных мер, препятствующих возникновению и развитию различных заболеваний [15]. Данные факторы в своей совокупности приводят к почти полному отсутствию у современных молодых людей мотивационно-ценностных установок на ведение здорового образа жизни.

По мнению И.И. Булыгиной, здоровый образ жизни (ЗОЖ) – представляет собой повседневный образ жизни человека, направленный на укрепление психофизического здоровья и профилактику болезней. ЗОЖ должен включать в себя полноценное и сбалансированное питание, повседневную гигиену, оптимальную физическую активность, отказ от вредных привычек и благоприятное эмоционально-психологическое состояние в быту и трудовой деятельности [2]. Таким образом, проблемы со здоровьем у современных молодых людей – это, прежде всего проблемы связанные с некачественным преобразованием повседневного образа жизни в ЗОЖ. А формирование здорового образа жизни в среде обучающихся, неразрывно связано с побуждением молодых людей к включению в свою повседневную жизнь форм поведения, приносящих пользу здоровью [6].

Ученые подчеркивают, что в культурно-образовательной среде вузов большое значение приобретает деятельность по формированию у студентов стойкой потребности в физическом и нравственном совершенствовании [13]. Данная деятельность будет успешной лишь при условии утверждения у студентов ценностей ЗОЖ [17; 19]. Формирование данных ценностей будет возможно при создании в вузах условий для занятий любыми видами физической культуры, профилактики вредных привычек, объединения студентов в физкультурно-оздоровительные организации, развитием духовно-нравственных основ молодых людей [14]. В тоже время необходимо отметить, что, несмотря на большое количество научных работ по формированию у обучающихся: школьников и студентов стойких потребностей к ведению ЗОЖ, технологии формирования культуры приобщения молодых людей к ценностям ЗОЖ недостаточно разработаны. До сих пор точно не обозначены пути эффективного сохранения и укрепления здоровья студентов через процессы самопознания, самодетерминации и целенаправленных изменений структуры поведения современных молодых людей. Также недостаточно изучены процессы формирования у студенческой молодежи моды на ведение здорового образа жизни [2].

Сохранение и укрепление здоровья студенческой молодежи, в частности студентов педагогических направлений и их профессиональное становление являются одними из наиболее важных условий успешной деятельности любого высшего учебного заведения [1; 7; 11]. Студенты, изучающие педагогические направления деятельности должны не только формировать и воспитывать культурные, образовательные, здоровьесберегающие и профессиональные ценности у учащихся общеобразовательных учреждений, но и служить примером следования ценностям ЗОЖ, как одному из обязательных условий полноценного выполнения человеком своих профессиональных и социальных функций. Известно, что формирование ценностных установок у молодых людей происходит как во время учебно-воспитательного процесса, так и в процессе приобретения личного позитивного опыта ведения здорового образа жизни. Проблематика формирования ценностей ЗОЖ среди современной молодежи: школьников и студентов пристально изучается сегодня многими учеными [12]. Специалисты выявили целый ряд проблем, ограничивающих возможности успешной деятельности по приобщению обучающихся к ценностям ЗОЖ. Д.В. Цыбиков отмечает, что в существующей практике физического воспитания студентов доминирует лишь развитие физических качеств

молодых людей, а вопросам формирования ценностного отношения студентов к ведению здорового образа жизни не уделяется должного внимания [17]. Другие авторы утверждают, что физическое воспитание в вузе должно стать базовым компонентом формирования культуры здоровья студентов и развития у молодых людей ценностей ЗОЖ [7; 8]. Специалисты также обращают внимание на необходимость использования в образовательном процессе имитационных игр, позволяющих быстро и качественно сформировать и развить умения и навыки здорового и безопасного взаимодействия в образовательной среде [1].

Таким образом, обнаружено противоречие между высокой актуальностью проблемы приобщения обучающихся к ценностям ЗОЖ и недостатком действенных способов формирования у студентов мотивационных установок на ведение здорового образа жизни, в силу различных взглядов ученых на данную проблему. Ученые подчеркивают, что проблема формирования здорового образа жизни студенческой молодежи не полностью разработана в теории Российского высшего образования и до сегодняшнего дня не имеет четких научных основ реализации в практике образовательной деятельности [16].

Подводя итог вышеизложенному, авторы статьи определили **основной целью исследований** поиск действенных способов формирования у студентов ориентаций на ведение здорового образа жизни в социально-образовательной среде вуза.

Изложение основного материала статьи. По мнению специалистов, учебно-воспитательный процесс в высшей школе должен включать в себя несколько направлений организационно-педагогической деятельности по формированию ценностей ведения здорового образа жизни у студентов. Первое направление включает в себя создание оптимальных условий внутренней культуры вуза (гуманизм, благоприятный психологический климат, активное творчество), через совместную деятельность и общение преподавателей и студентов в образовательном процессе. Второе направление предполагает обеспечение ряда социально-педагогических условий (установок, потребностей и т.д.) способствующих активному саморазвитию и самовоспитанию студентов через механизмы рефлексии, самопознания и т.д. Процесс формирования ориентации обучающихся на ценности ЗОЖ рассматривается специалистами, как процесс целенаправленного воздействия на личность обучающихся с целью формирования у них стойких мотивационно-ценностных, психологических, эмоциональных и иных установок, главной ценностью которых является идея самооздоровления человека [15].

По мнению авторов статьи, воспитание культурных ценностей ведения здорового образа жизни у субъектов образовательного процесса в высшей школе достигается методом формирования у обучающихся определенных жизненных ценностей. Повышение процесса эффективности формирования ценностей ЗОЖ у студентов в процессе обучения возможно при выполнении следующих условий:

- формирование у обучающихся жизненных ценностей и мотивационных установок, направленных на ведение молодыми людьми здорового образа жизни и качественного укрепления своего физического здоровья, посредством мероприятий мониторинга состояния здоровья, использования доступных физкультурно-оздоровительных средств, образовательных мероприятий и средств социальной поддержки молодых людей;
- формирование у студентов определенного комплекса теоретических познаний и практических навыков ведения здорового образа жизни на базе высших учебных заведений, посредством использования образовательных, физкультурно-спортивных мероприятий и средств социальной поддержки студентов;
- введение в учебно-воспитательный процесс высших учебных заведений специализированного курса по обучению студентов навыкам ведения здорового образа жизни за счет использования в образовательных учреждениях различных социально-молодежных проектов.

В Сибирском федеральном университете уже некоторое время действует социально-молодежный проект: «СФУ – территория здорового образа жизни». Данный проект включает в себя несколько важных блоков, использование которых, по мнению авторов статьи, позволяет приобщить к ценностям ЗОЖ большое количество студентов.

Блок мониторинга состояния здоровья представляет собой учет данных о состоянии здоровья студентов, физическом развитии молодых людей, повседневной физической активности и режиме труда и отдыха. Для учета данных была создана интернет-платформа, в которой каждый студент, принимающий участие в проекте, получил доступ к своему виртуальному дневнику – «ЗОЖ-бук». Чтобы поощрить молодых людей к ведению дневников, организаторы проекты предусмотрели систему начисления рейтинговых баллов за динамику прироста показателей физического развития, увеличения времени повседневной физической активности и участия в физкультурно-спортивных мероприятиях. По итогам действия проекта студенты, набравшие наибольшее количество баллов награждаются денежными и материальными призами. Это способствует существенному увеличению уровня мотивации молодых людей к участию в проекте и заполнению дневников за счет внедрения в проектную деятельность состязательных элементов.

Формирование ценностей ЗОЖ у молодых людей не представляется возможным без широкого использования блока физкультурно-оздоровительной деятельности. Студентам, принимающим участие в проекте, были предложены ежедневные физкультурно-оздоровительные мероприятия: зарядки на свежем воздухе, подвижные игры, занятия с инструкторами, туристические походы и т.д. В ходе использования данного блока планировалось не только увеличить уровень физического развития молодых людей, но и создать большой коллектив студентов, объединенных общей целью – приобщение к ценностям ЗОЖ. Поскольку все физкультурно-оздоровительные мероприятия проводились коллективно, с информированием большого количества студентов СМИ вуза, то организаторам удавалось привлекать на них значительное количество молодежи. Таким образом, каждый студент мог не только принять участие в физкультурно-оздоровительных мероприятиях, но и познакомиться с большим количеством сверстников пропагандирующих ценности ЗОЖ. Специалисты считают, что подобные мероприятия способствуют созданию в вузах социальной физкультурно-спортивной среды, способствующей сохранению здоровья обучающихся и сотрудников образовательных учреждений [9].

Для наиболее качественного формирования и развития у обучающихся действенных мотивационных установок на ведение здорового образа жизни необходимы структурные изменения в образовательном процессе. В рамках действия проекта «СФУ – территория ЗОЖ» предусмотрено проведение целого ряда семинаров, лекций, круглых столов, посвященных проблематике ЗОЖ. Для повышения интереса студентов к данным мероприятиям руководство вуза регулярно приглашает известных «медийных» личностей: спортсменов, телеведущих, политиков, как правило, проходивших обучение в СФУ ранее. Возможность

знакомства с известными людьми вызовет дополнительный интерес у студентов к посещению данных мероприятий.

Достичь значимых результатов в деятельности по приобщению большого количества студентов к ценностям ЗОЖ будет невозможно без социальной деятельности образовательных учреждений. Подобная деятельность должна включать в себя, как оказание значимых мер социальной поддержки студентам – пропагандистам ЗОЖ, так и работу с молодежью объединенной тематикой продвижения ценностей ЗОЖ в студенческой среде. В рамках проекта «СФУ – территория ЗОЖ» предусмотрены конкурсы агитационных материалов: плакатов и видеороликов, ведение онлайн-блогов в социальных сетях, проведение конкурсов: «Самый здоровый факультет» и «Самая здоровая группа». Следует также отметить серьезную волонтерскую деятельность студентов СФУ. Большое количество студентов Сибирского федерального университета осуществляют волонтерскую деятельность на различных физкультурно-спортивных, образовательных, научных и социальных форумах. Ученые отмечают, что занятия волонтерской деятельностью, в первую очередь на крупных спортивных мероприятиях, ощутимо способствуют формированию и развитию у молодых людей ценностей ЗОЖ [10; 20].

По мнению авторов статьи, организация подобных социально-молодежных проектов в университетах будет способствовать разрешению противоречия между необходимостью приобщения современных молодых людей к ценностям ЗОЖ и отсутствием действенных способов организации деятельности образовательных учреждений по формированию ценностей ЗОЖ в среде обучающихся. Использование масштабных проектов, насыщенных различными блоками деятельности (социальной, физкультурно-спортивной, образовательной), объединенных общей идеей формирования ЗОЖ у студентов в образовательной среде согласуется с мнением большинства ученых по поискам эффективных способов формирования стойких мотиваций на ведение ЗОЖ у современных молодых людей.

Выводы. Авторы считают нужным отметить, что:

1. Анализ современной научной литературы показывает, что, несмотря на высокую актуальность проблемы приобщения современной молодежи к ценностям ЗОЖ до сих пор не до конца разработаны действенные методики формирования и развития у обучающихся ценностных мотивационных установок направленных на ведение здорового образа жизни. Обнаружены также существенные различия во взглядах отечественных ученых на пути формирования ориентаций на ведение здорового образа жизни у студентов.

2. Для эффективного решения проблемы формирования и развития у обучающихся ценностей ЗОЖ администрации образовательных учреждений следует использовать масштабные социально-молодежные проекты. Данные проекты должны представлять собой объединенные в общие блоки физкультурно-оздоровительную, образовательную, социальную и иные виды деятельности вуза, направленные на приобщение большого количества студентов к ценностям ЗОЖ.

Литература:

1. Акимова Л.А. Имитационные игры в формировании культуры здорового и безопасного образа жизни будущего педагога // Проблемы современного педагогического образования. Серия: педагогика и психология. 2018. №58 (4). С. 13–16.

2. Булыгина И.И., Гаранина Е.Н., Елисеев А.В. Пропаганда здорового образа жизни, как составляющая гражданско-патриотического воспитания // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. №4 (28). С. 181–186.

3. Воробьева И.Н. Теоретические основы формирования мотивационно-ценностного отношения школьников к здоровому образу жизни средствами физической культуры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №1 (16). С. 37–40.

4. Дьяконова Т.М., Шайдарова И.В. Условия формирования качества жизни студентов различных учебных отделений в системе высшего профессионального образования // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. №8 (126). С. 55–61.

5. Кочиева Э.Р. Формирование здорового образа жизни в современной студенческой среде // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №4 (19). С. 88–90.

6. Красноперова Н.А. Актуальные аспекты формирования здорового образа жизни студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. Серия: педагогика и психология. 2018. №58 (4). С. 138–141.

7. Кудрявцев М.Д., Крамида И.Е., Ермаков С.С., Осипов А.Ю. Динамика развития личностных компонентов здорового образа жизни у относительно здоровых студентов // Физическое воспитание студентов. 2016. №6. С.26–33. DOI:10.15561/20755279.2016.0603

8. Мелешкова Н.А., Урусов Г.К. Педагогическое сопровождение формирования здорового образа жизни студентов в воспитательно-образовательном процессе вуза // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2017. №39. С. 195–201.

9. Осипов А.Ю., Кадомцева Е.М., Лепилина Т.В., Приходов Д.С., Раковецкий А.И. Создание социальной физкультурно-спортивной среды в вузах, с целью сохранения здоровья всех участников образовательного процесса (на примере ведущих вузов Красноярского края) // В мире научных открытий. 2015. №3.1 (63). С. 735–748.

10. Осипов А.Ю., Белов А.В., Кадомцева Е.М., Раковецкий А.И. Подготовка студентов к волонтерской деятельности на спортивных мероприятиях с помощью специализированного физического воспитания // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. №1 (31). С. 131–134.

11. Осипов А.Ю., Логинов Д.В., Дворкина Е.М. Развитие здоровьесберегающей компетентности у студентов педагогических вузов // European Social Science Journal. 2014. №6-1 (45). С. 201–206.

12. Пашин А.А., Васильева А.М., Мухамеджанова В.Ф. Потребности и мотивы здорового образа жизни студенческой молодежи // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2014. №4 (32). С. 219–227.

13. Репринцева Е.А., Соломахина Т.Р. Формирование здорового образа жизни студентов в образовательной среде вуза: компетентностный подход // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. №2 (22). С. 228–233.

14. Татарова С.Ю. Формирование здорового образа жизни студентов в культурно-образовательной среде вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. №5 (61). С. 341–343.

15. Чуб Л.С. Здоровый образ жизни, как фактор формирования здоровья подрастающего поколения // Проблемы современного педагогического образования. Серия: педагогика и психология. 2018. №59 (4). С. 350–352.
16. Шуайбова М.О. Педагогические условия формирования здорового образа жизни студенческой молодежи: Дис…канд. пед. наук. Махачкала, 2011. 212 с.
17. Цыбиков Д.В. Формирование ценностного отношения студентов к здоровому образу жизни в образовательном процессе педагогического вуза: Дис…канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2013. 201 с.
18. Lebedinskiy V., Koipysheva E., Rybina L., et al. Age dynamic of physical condition changes in pre-school age girls, schoolgirls and students, living in conditions of Eastern Siberia // Physical Education of Students. 2017. №6. P.280–286. DOI:10.15561/20755279.2017.0604
19. Osipov A., Starova O., Malakhova A., et al. Modernization process of physical education of students in the framework of implementation of the state strategy for the development of physical culture, sport and tourism in the Russian Federation // Journal of Physical Education and Sport. 2016. №4. P.1236–1241. DOI:10.7752/jpes.2016.04196
20. Osipov A., Vonog V. Ensuring a possibility of high quality training of students as sports volunteers for competitions in terms of organizing and running Universiade – 2019 // Journal of Physical Education and Sport. 2016. №2. P.361–364. DOI:10.7752/jpes.2016.02057

Педагогика

УДК: 378.012:811.161.1
кандидат филологических наук, доцент Ковалева Инесса Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа);
кандидат филологических наук, профессор Вильданова Набиря Галихановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа);
кандидат филологических наук, доцент Исмагилова Халиса Назибовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа)

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ»

Аннотация. В статье представлено описание учебных пособий «Речевая коммуникация: теория» и «Речевая коммуникация: практикум», предназначенных для бакалавров технического профиля, изучающих учебную дисциплину «Речевая коммуникация». Характеризуются структура и содержание данного комплекса учебных пособий, разработанного с учетом реализации принципов компетентностного подхода в обучении.
Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, учебное пособие, речевая коммуникация.
Annotation. The article presents described the textbooks “Speech communication: theory” and “Speech communication: workshop” intended for bachelors of technical profile studying the discipline “Speech communication”. The structure and content of this set of training AIDS developed with the implementation of the principles of competence-based approach in training are characterized.
Keywords: competence approach, competence, textbook, speech communication.

Введение. Повышение эффективности образовательного процесса и качества профессиональной подготовки специалистов является одной из доминантных задач реализации государственного образовательного стандарта высшего образования. В последние годы в методике преподавания дисциплин подчеркивается важность внедрения компетентностного подхода в процесс обучения. Обучение на основе компетентностного подхода является в настоящее время наиболее актуальным, поскольку позволяет указать на конечный продукт: знания, навыки, умения выпускника. Большой вклад в разработку компетентностного подхода и формирование ключевых компетенций внесли Л.В. Будяк, Е.В. Баранова, И.А. Зимняя, Л.Ф. Иванова, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской, Н.В. Чекалева и др. Как показывает анализ научной литературы, компетентность, актуализуемая в компетенциях, – способность получать исчерпывающие знания и применять их в какой-либо профессиональной области. Компетентность рассматривают как качественную интегрированную характеристику личности, определяющую степень владения ею совокупностью профессиональных и социально-значимых качеств, приобретаемых в процессе образования и служащих эффективным механизмом реализации индивидуальных ценностных потребностей [10]. Предполагается, что компетентностный подход – это «приоритетная ориентация образования на его результаты: формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию и самоактуализацию» [8, с. 19], способность человека адекватно действовать в различных ситуациях, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию. Цель внедрения компетентностного подхода в профессиональное образование – формирование высококвалифицированного компетентного специалиста, который должен быть востребованным и конкурентоспособным, готовым к эффективной профессиональной деятельности, способным самостоятельно решать производственные проблемы, доводить любое дело до конца, повышать свой профессиональный уровень, обновлять полученные знания.

В процессе реализации компетентностного подхода в системе высшего образования поднимается острая проблема создания современных учебных пособий для вузов, к которым предъявляются особые требования к отбору, структуре, содержанию и систематизации учебно-научного и дидактического материала. Безусловно, учебная литература должна постоянно обновляться, совершенствоваться в соответствии с запросами общества и достижениями науки, она «должна быть ориентирована на внутренние и внешние компоненты образовательной системы и служить основой для реализации общекультурных и профессиональных компетенций» [7]. Полагаем, что по своей сути и назначению учебное пособие должно демонстрировать обучающемуся технологию освоения дисциплины, организовывать его учебную деятельность и активно влиять на характер и качество его знаний.

При формировании дисциплины «Речевая коммуникация» сформулирован корпус определенных навыков и умений, входящих в содержание языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций. При этом языковая компетенция развивает способность обучающихся употреблять слова, их формы в соответствии с нормами литературного языка, владеть богатством самого языка. Лингвистическая компетенция осмысливается как совокупность специальных (лингвистических и учебно-языковых) и общепринятых знаний, умений, навыков и способов деятельности, ценностных ориентаций и мотивов учебно-познавательной деятельности, сформированная в результате изучения учащимися предметной области «русский язык» и служащая средством лингвистической компетенции [5]. Коммуникативная компетенция предполагает не только овладение различными видами речевой деятельности в разных сферах общения на основе речеведческих знаний (навыки работы в группе, умение представить себя и свою компанию, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, провести дискуссию и собеседование), но и развитие личности обучающегося, формирование его коммуникативной культуры.

Таким образом, в свете современных требований к подготовке специалиста студент должен иметь высокий образовательный уровень, гибкое мышление, профессиональную мобильность, умение вырабатывать собственную стратегию деятельности, осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для решения профессиональных задач, т.е. обладать профессиональными и общими компетенциями [3].

Итак, новые подходы в современной методике преподавания дисциплин требуют других учебных материалов, что и обусловило создание комплекса учебных пособий по дисциплине «Речевая коммуникация».

Целью нашей статьи является презентация созданного с учетом существующих механизмов реализации компетентностного подхода комплекса учебных пособий для технических вузов: «Речевая коммуникация: теория» [1] и «Речевая коммуникация: практикум» [2], содержание которого нацелено на формирование перечисленных компетенций.

Изложение основного материала статьи. Владение основами современной речевой коммуникации, русским языком и культурой речи является необходимой составляющей профессиональной компетенции современного специалиста, поэтому изучение дисциплины «Речевая коммуникация» должно стать обязательным элементом профессиональной подготовки.

Описываемый в настоящей статье комплекс учебных пособий по учебной дисциплине «Речевая коммуникация» федерального компонента цикла общих профессиональных дисциплин составлен в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС-3) и адресован студентам высших учебных заведений, прежде всего готовящих специалистов технического направления подготовки «Нефтегазовое дело», а также всем, для кого общение является основой профессиональной деятельности.

Цели изучения дисциплины «Речевая коммуникация» (освоение теоретических основ речевой коммуникации, категориального аппарата, форм речевой коммуникации; овладение навыками правильного общения и взаимодействия между социальным субъектом, социальными группами и обществом в целом; логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь и др.) определили композицию комплекса, состоящего из двух книг, которые коррелируют по разделам и темам. Каждый раздел учебного пособия сформирован в соответствии с системой модуля, в структуру которого входят темы (теоретический минимум), практикум (комплекс разнообразных заданий), рубежные тесты «Проверьте в себя», вопросы и задания для самоконтроля. Кроме того, в структуру пособий включена рубрика «Повторяем орфографию и пунктуацию», что, на наш взгляд, вполне оправданно, так как в последние годы у ряда студентов технического вуза наблюдается низкая грамотность. Комплекс учебных пособий снабжен словарем основных терминов и понятий, который помогает обучающимся закрепить полученные знания, а также мини-словарями ударений, паронимов, глагольного и именного управления и другими приложениями.

Первый раздел учебного пособия «Речевая коммуникация: теория» *«Речевая коммуникация как процесс. Речевое общение: основные единицы и принципы»* включает темы: «Понятие речевой коммуникации. Основные единицы речевого общения»; «Речевое взаимодействие. Коммуникативные и этические аспекты речевого взаимодействия»; «Совершенствование навыков речевой деятельности. Жанры речевой коммуникации»; «Вербальная и невербальная коммуникация», в которых характеризуются основные единицы речевой коммуникации, соотношение языка и речи, речи и мышления, функции языка и речи, рассматриваются виды речевой деятельности, формы и типы речевой коммуникации, основные принципы коммуникации, основные стратегии и тактики бесконфликтного речевого общения, демонстрируются различные невербальные средства деловой и межкультурной коммуникации, а также уделяется внимание описанию механизмов эффективного общения, обучению навыкам и умениям рационального речевого поведения.

Во втором разделе *«Разновидности национального языка. Функциональные стили речи»* дан теоретический материал, который позволяет обучающимся узнать о языке как об общественном явлении и о развивающейся системе, изучить структуру национального языка и его уровни, функциональные стили речи и правила и условия их использования, основные аспекты культуры речи. Учащиеся должны знать основные коммуникативные качества речи, учитывать их в процессе речевого взаимодействия, понимать важность правильного выбора языковых средств с учетом коммуникативной цели. Все это позволит будущим специалистам сознательно пользоваться русским языком в своей профессиональной деятельности, правильно выбирать речевые средства в соответствии с ситуацией общения, поможет грамотно создавать тексты различных жанров в рамках любого стиля речи.

Теоретический материал, введенный в третий раздел учебного пособия *«Характеристика норм современного русского литературного языка»*, помогает студентам овладевать действующими нормами современного литературного языка, включая орфографические и пунктуационные, спецификой их использования в устной и письменной речи, расширить словарный запас, повысить речевую культуру.

В четвертом разделе *«Язык учебно-научной письменной речи»* характеризуются особенности устной и письменной научной речи, значительное внимание уделяется технологии создания всех видов вторичных учебно-научных текстов. Кроме того, в данном разделе дается характеристика квалификационной работы бакалавра, ее структуры и содержания.

Студенты в процессе обучения должны научиться самостоятельно готовить публичную речь, выступать с докладами, быть успешными участниками дискуссий, аргументированно строить свои высказывания, отстаивать свою точку зрения, показывать в деловом разговоре свои сильные стороны. Будущие специалисты должны хорошо владеть навыками деловой коммуникации, знать особенности основных жанров (разговор по телефону, беседа, совещание, собеседование и другие), составлять деловые документы, вести переписку и т.п. – все это обусловило включение в учебное пособие раздела *«Культура устного и письменного делового общения»*.

Цель учебного пособия «Речевая коммуникация: практикум» – помочь обучающимся на практике закрепить и углубить знания об основах речевой коммуникации, приобретенные при изучении теории. В практикуме даны задания, помогающие студентам овладеть навыками и умениями, которые в дальнейшем помогут им в решении различных задач в профессиональной деятельности. Предлагаются прежде всего стандартизированные задания репродуктивного, реконструктивного и творческого уровня, которые позволяют автоматизировать процедуру измерения уровня знаний и умений обучающегося: знание фактического материала, умение правильно использовать термины и понятия дисциплины, анализировать, структурировать, обобщать фактический материал, интегрировать знания различных областей, аргументировать. Студенты могут выполнять задания индивидуально и/или в группе. Количество заданий в каждой теме колеблется от 5 до 15 в зависимости от ее содержания и времени, необходимого для их выполнения под руководством преподавателя в аудитории. Компетентностный подход предполагает самостоятельность обучающегося. Формирование компетенций отражается в содержании и организации СРС, поэтому основная часть заданий, связанных с необходимостью глубокого обдумывания материала, вынесена за пределы занятия и в учебном пособии даётся в каждой теме в рубрике «Самостоятельная работа студента». Полагаем, что предложенные в пособии учебно-методические материалы для практических занятий и для самостоятельной работы студента могут быть по усмотрению преподавателей, работающих с данным учебным пособием, скорректированы.

Реализация компетентностного подхода предполагает использование особых видов заданий, а также обращение к новым формам организации и проведения практических занятий. Среди них, например: различного типа задания направленные на отработку умения находить грамматические и речевые ошибки в текстах; задания, вырабатывающие умения подбирать антонимичные, синонимичные, вариантные, эквивалентные лексемы и идиомы; различные творческие задания, помогающие осмыслить значение коммуникативных законов; ролевые и деловые игры; кейсы, презентация идей и др.

Приведем примеры нескольких видов заданий из учебного пособия «Речевая коммуникация: практикум».

1. Для закрепления изученного материала темы «Виды вторичных научно-учебных текстов» студенту предлагается выполнить следующее задание: самостоятельно выбрать научную статью по своей специальности и, пользуясь теоретическим материалом учебника и предложенными образцами вторичных научно-учебных текстов, написать аннотацию, реферат, рецензию на выбранную научную статью. Работа должна быть напечатана и подписана автором.

2. Подберите фразеологизмы с компонентом «язык». Определите, какие качества человека общающегося приветствуются русскими, а какие осуждаются. Ответьте на вопросы: какие аналоги данным выражениям есть в других языках; что они обозначают; отражают ли фразеологизмы национально-культурные различия, существующие между народами, их риторические идеалы.

3. Проведите игру «Правда или ложь?». Участники группы рассказывают две истории. Одна из этих историй строится на фактических событиях, другая – на вымышленных. Слушатели, анализируя мимику, жесты говорящих, их речевую манеру, должны определить, какая из историй реальная, а какая вымышленная.

4. Проанализируйте ситуации, объясните причины невербальных коммуникативных неудач при общении людей разных национальностей. Примеры ситуаций: *1. Российский бизнесмен в знак подтверждения благосклонных намерений преподнес своему иранскому компаньону по бизнесу подарок, но левой рукой, тем самым расстроил все деловые отношения. 2. В Англии в пивном баре русский турист на предложение англичанина выпить еще перевернул стакан вверх дном и поставил, ударяя об стол. После этому чуть не произошла драка.*

5. Разработайте рекомендации по проведению телефонных разговоров с сотрудником из другого города, с которым вас объединяет определенная профессиональная ситуация, составьте телефонные диалоги, демонстрирующие предложенные рекомендации.

6. Определите, какие речевые тактики использованы журналистом во время интервью. Например, интервью Ларисы Васильевой с Патрисией Каас:

Л. В. – Я бы хотела, чтобы вы задержались в России. И тогда льдинка в вашем сердце растает. И вы уедете если не с мужем, то обретете друга.

П. К. – У меня в жизни было много мужчин, которые меня любили…

Л. В. – Милая, это была провокация, в чистом виде провокация. Я подумала: «Если она скажет на эту «льдинку» нет, значит, с ней все в порядке» (АиФ, № 32, 2007).

7. Выступите *в роли директора фирмы* (предприятия, учреждения) или *менеджера по персоналу*. Реализуйте поставленные перед вами задачи: придумайте название фирмы и вакансии, составьте личностную спецификацию для вакантной должности и проведите собеседование. Другой студент получает задание выступить *в роли претендента на должность*. Его задачи: выяснить требования, которые предъявляются такому специалисту; составить резюме; подготовить вопросы, которые могут быть заданы работодателю и др. Обучающимся предлагается ознакомиться с характеристикой квалификации, необходимой для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, трудовыми функциями будущего специалиста.

Для примера продемонстрируем результат выполнения студентами данного задания. Фрагмент собеседования:

– Чем вас привлекает работа у нас?

Ответ: *Хотел работать в серьезном предприятии. Ну и, что немаловажно, знаю, что в вашем предприятии нет текучести кадров.*

– Каковы ваши сильные (слабые) стороны?

Ответ: *Думаю, ответственность. На меня можно положиться.*

– Почему вы ушли с предыдущей работы?

Ответ: *Мне стало скучно на прежней работе. Захотелось заниматься более серьезными проектами. Чувствую силы и желание для этого.*

– Какие объекты вы проектировали?

Ответ: *Тепловые сети нефтеперекачивающей станции «Петровск», реконструкция; замена узлов учета теплоснабжения административно-бытового корпуса завода*.

– Вы считаете себя специалистом каких видов работ: теплоснабжения, вентиляции, отопления и отопительных приборов?

Ответ: *Теплоснабжения и отопления и отопительных приборов.*

– Вы работали под управлением старших специалистов или выполняли работу самостоятельно?

Ответ: *Пока работаю в группе под управлением руководителя группы. Но выполнил несколько работ самостоятельно. И успешно.*

– Вы хотели бы пройти курсы повышения квалификации?

Ответ: *Да, хотел бы.*

– В какие сроки вы могли бы приступить к работе?

Ответ: *Мог бы приступить к работе сразу после сдачи дел.*

– Часто ли вы используете похвалу в адрес подчиненных и других людей?

Ответ: *Нечасто, но использую. Мы занимаемся не только отоплением и теплоснабжением, но и работаем с людьми. Это нужно помнить.*

– На какую зарплату вы рассчитываете?

Ответ: *Можно начинать с 50 тысяч рублей. А дальше оценят по моей квалификации.*

Итак, при выполнении коммуникативно-ориентированных заданий, включенных в структуру учебного пособия «Речевая коммуникация: практикум», обучающиеся овладевают определенными навыками общения, в том числе и профессионально-ориентированного, учатся эффективно формировать коммуникативную стратегию, пользоваться разнообразными тактическими приемами коммуникации, представлять себя участником коммуникативного процесса, получать нужную информацию, побуждать собеседника к действию, проводить переговоры, собеседования, работать в коллективе, осуществлять деловую переписку в устной и письменной формах, проявить способность решать коммуникативные задачи межличностного и межкультурного взаимодействия и др.

Кроме того, в каждом разделе учебного пособия в рубрике «Проверьте себя» представлен комплекс тестов рубежного контроля, которые позволят студентам самостоятельно проверить, насколько эффективно они усвоили материал, систематизировать свои знания по дисциплине «Речевая коммуникация» и подготовиться к текущей и промежуточной аттестации.

Выводы. Таким образом, при разработке описываемого комплекса учебных пособий были учтены общедидактические требования, предъявляемые к учебным пособиям нового поколения: соответствие требованиям ФГОС ВО и учебной программы по дисциплине «Речевая коммуникация»; общая ориентация на цель – подготовка бакалавров нефтегазового комплекса; учет общих дидактических закономерностей усвоения знаний, использование целесообразных методов и приемов контроля уровня обученности студентов; ориентация на студентов, опора на интеллектуальные возможности и уровень обученности, создание оптимальных условий для самостоятельной работы.

Литература:

1. Вильданова Н.Г. Речевая коммуникация: теория: учебное пособие / Н.Г. Вильданова, Х.Н. Исмагилова, И.Б. Ковалева. – Уфа: РИЦ УГНТУ, 2013. – 248 с.

2. Вильданова Н.Г. Речевая коммуникация: практикум: учебное пособие / Н.Г. Вильданова, Х.Н. Исмагилова, И.Б. Ковалева. – Уфа: РИЦ УГНТУ, 2014. – 146 с.

3. Введенская Л.А. Учебник «Русский язык. Культура речи. Деловое общение»: модульно-компетентностный подход / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева // Вестник Южного федерального университета. Филологические науки. – 2012. – №3. – С. 194-201.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 22-27.

5. Лысова О.Ю. Компетентностный подход при изучении русской фразеологии на филологическом факультете / О.Ю. Лысова // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4-8 октября 2016 года). – СПб, 2016. – С. 1486-1491.

6. Митрюхина И.Н. Реализация компетентностного подхода при разработке учебного пособия «Английский для инженеров» по дисциплине «Деловой иностранный язык» / И.Н. Митрюхина, Ю.К. Папулова // Педагогическое образование в России. – 2015. – С. 102-108.

7. Томаков В.И. Учебное пособие в системе формирования компетенций как педагогическая проблема / В.И. Томаков, Р.А. Томакова, А.Н. Брежнева // Известия Юго-западного государственного университета. – 2016. – № 3 (20). – С. 166-181.

8. Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие / С.Л. Троянская. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.

9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. Режим доступа: http// eidos.ru/gournal/2002/0423/ – 23 апреля. – С. 202-205.

10. Царькова Е.А. Компетентность в контексте модернизации профобразования / Е.А. Царькова // Профессиональное образование. – 2004. – № 6.

УДК: 372.2; 372.3

кандидат психологических наук Коваленко Елена Михайловна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Академия социального управления» (г. Москва);
заведующий Ермолина Наталья Валерьевна
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
Центр развития ребенка – детский сад № 6 “Звездочка” (г. Ивантеевка)

РЕАЛИЗАЦИЯ АСПЕКТОВ ВОСПИТАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрываются основные подходы к организации деятельности академической экспериментальной площадки по реализации аспектов воспитания в дошкольной организации.

Ключевые слова: академическая экспериментальная площадка; совместная деятельность; дошкольная образовательная организация; развитие воспитывающего потенциала образовательной среды.

Annotation. In article the main approaches to the organization of activities of the academic experimental platform for realization of aspects of education in the preschool organization reveal.

Keywords: akademichesky experimental platform; joint activity; preschool educational organization; development of the bringing-up potential of the educational environment.

Введение. Кафедра воспитательных систем Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Академия социального управления» - это открытая научно-педагогическая система, консолидирующая на основе социального партнерства все имеющиеся социальные институты вокруг решения ее образовательных и научных задач, ориентируясь на качество обучения слушателей как интегративный результат [8].

В настоящее время кафедра воспитательных систем Академии социального управления и МБДОУ Центр развития ребенка – детский сад № 6 “Звездочка” г.Ивантеевки Московской области работают над общей темой «Развитие воспитывающего потенциала образовательной среды дошкольной организации» [8].

Изложение основного материала статьи. Основная цель взаимодействия кафедры и академической экспериментальной площадки (МБДОУ ЦРР-детский сад № 6 «Звёздочка») заключается в опытно-экспериментальной разработке необходимых и достаточных условий развития воспитывающего потенциала дошкольной образовательной организации, способствующего успешной реализации содержательного, методического, психолого-педагогического аспектов воспитания детей в ДО [10].

В результате реализации данной цели решаются следующие задачи:

- изучение актуальных проблем воспитывающего потенциала образовательной среды;
- анализ педагогических ресурсов развития воспитывающего потенциала образовательной среды;
- разработка концепции, технологии внедрения и критериальной базы оценки развития воспитывающего потенциала образовательной среды ДОО;
- углубление теоретической подготовки и профессионального мастерства педагогов в вопросах воспитания в дошкольной организации;
- удовлетворение профессионально-образовательных потребностей педагогических работников в повышении их профессиональной компетенции в вопросах воспитания;
- формирование представлений у педагогических работников о воспитывающем потенциале как составной части социокультурного пространства.

«В течение жизни у каждого человека формируется индивидуальная основа динамических процессов анализа, синтеза, абстракции и обобщения. Приобретаемые с возрастом и в процессе обучения знания существенно влияют на развитие этих процессов», - считает Е.М.Коваленко [5].

Понятие «воспитывающий потенциал», как показывает анализ научно–педагогической литературы, вошло в терминологический аппарат педагогов, психологов и методистов довольно давно. На сегодняшний день разработаны научно–педагогические основы развития воспитывающего (воспитательного) потенциала нравственно–эстетической деятельности; основы жизнедеятельности и охраны здоровья; трудового воспитания; ценностных и поликультурных основ; совместной деятельности семьи и коллектива ДОО; виды потенциалов социальных движений (Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая), воспитательный потенциал досугового объединения культурно–оздоровительной направленности (Д.Э. Симонов), эмоциональный потенциал коллектива (А.Н. Лутошкин, А.Г. Кирпичник), воспитательный потенциал детского и молодежного общественного движения (И.В. Герлах, Г.В. Дербенёва, С.В. Тетерский) и др.

Существуют различные подходы к определению понятия «потенциал»: прогностический (О.И. Генисаретский, Н.А. Носов, И.Т. Филонов, Б.Г. Юдин), ресурсный (В.Н. Марков, Ю.В. Синягин), деятельностный (М.С. Каган, С.М.Каган) и др.

Однако, немногие исследователи раскрывают содержание термина «воспитывающий (воспитательный) потенциал». Например, И. Э. Ярмакеев понимает под воспитательным потенциалом «особую, отличающуюся внутренней динамичностью, виртуально–реальную систему воспитательно–ориентированных, индивидуально–личностных, профессионально–личностных, содержательно–целевых и организационно–деятельностных ресурсов и скрытых в них воспитательных возможностей, актуализация и реализация которых способна обеспечить успешное воспитание». Воспитательный потенциал по мнению А.В. Понамарева, это «возможности воспитания, заложенные в нем (в коллективе), охватывающие как ресурсы самого детского коллектива, так и административные, педагогические ресурсы всей внеучебной воспитательной системы». Э.З. Галимова трактует воспитательный потенциал среды «как интегративную характеристику воспитательной среды, отражающую спектр воспитательных влияний на формирование личности» индивидуума.

Одной из основополагающих работ в области развития воспитывающего потенциала образовательной среды является работа М.П. Нечаева. Учёный под воспитывающим потенциалом понимает «совокупность наличных средств среды, ее возможностей и ресурсов» [7].

Осмыслению понятия «воспитывающая (воспитательная) среда» посвящены работы Ю.С. Мануйлова, И. Н. Поповой, Н.Л. Селивановой, Н.Е. Щурковой и др.

О необходимости изучения особенностей развития детей с точки зрения дифференционной теории когнитивного развития и обучения говорят в своей работе Т.А.Ратанова и Е.М.Коваленко [11].

В исследовании М.П. Нечаева рассматривается среда как «самоорганизующаяся духовная общность, возникающая в межсубъектном взаимодействии относительно целей воспитания, задающая организационный порядок, образ жизни, виды деятельности, в которые включаются учащиеся школы, и способствующая самореализации как учащихся, так и педагогов, выступающая как контекст становления и развития их личностей» [7]. Кроме того, автором выявляется воспитывающий потенциал образовательной среды «как совокупность наличных средств воспитывающей среды, ее резервов и возможностей, причем инвариантность образовательных сред на фоне массы разнообразных типов и видов школ задает такую же инвариантность их воспитывающего потенциала» и доказано, что компоненты и характеристики воспитывающего потенциала тождественны компонентам характеристикам образовательной среды [7].

В условиях социального многообразия проблема использования среды в качестве управляющего элемента в процессе развития личности становится всё более актуальной, считает Е.И.Зубова. Так, изменив в необходимом направлении развитие среды, актуализируя или «приглушая» характеристики ее различных компонентов, возможно не только влиять и воспитывать ребенка, но и оказывать опосредованное управление [1].

Таким образом, можно сделать ряд выводов:

– образовательная среда любой образовательной организации оказывает воспитательное действие на ребенка и поэтому целесообразно говорить о воспитательной (воспитывающей) среде как компоненте ДОО;

– в настоящее время нет согласованного мнения о том, что же следует понимать под терминами «воспитательная среда» и «воспитывающая среда», как правило, авторами данные понятия принимаются как синонимы;

– авторами подчеркивается наличие воспитательного потенциала образовательной среды.

Задача воспитателя в условиях социального многообразия – помочь ребенку реализовать свои возможности к самоутверждению и самореализации через многообразие интересов [3].

Приобщение к культуре следует начинать с самого раннего возраста, когда малыш стоит на пороге открытия окружающего мира [6].

Необходимо отметить, что существуют различные подходы, раскрывающие содержание понятия «образовательная среда». В связи с чем условия формирования образовательных сред, особенности и результаты их влияния на развитие личности, на возможности социальной адаптации в социальной среде не имеют единого толкования в научной литературе.

В качестве основных характеристик образовательной среды выступают: целенаправленность; специальная организация специфической педагогической деятельности; взаимодействие всех субъектов образовательного процесса; вариативность; адаптивность; непрерывность; насыщенность.

Разработка эффективности построения воспитывающей среды, направленной на формирование толерантности, является актуальной проблемой [4].

Выводы. Образовательная среда представляет собой условия взаимодействия субъектов в рамках социально-культурных, деятельностных, коммуникативных, информационных факторов для личностного роста обучающихся. Создание и преобразование образовательной среды – это сложная, многогранная, масштабная проблема. Ее решение требует всестороннего научного обеспечения.

Одной из важнейших функций образования является культурно-образовательная среда [2].

Эффективная совместная деятельность кафедры воспитательных систем и АЭП позволила Муниципальному бюджетному образовательному учреждению Центр развития ребенка – детский сад № 6 «Звёздочка» города Ивантеевки получить статус региональной инновационной площадки [9].

Полагаем, что дальнейшая реализация программы совместной деятельности кафедры воспитательных систем и АЭП будет способствовать формированию единого воспитательного пространства в городе и регионе в целом, повысит эффективность его деятельности, а также позволит расширить ресурсную базу обучения слушателей отделения дополнительного профессионального образования Академии социального управления [9].

Литература:

1. Зубова, Е.И. Развитие воспитывающей среды общеобразовательной организации в условиях социального многообразия: Автореферат дис. ... канд. пед. наук – Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2015. – 24 с.

2. Зубова, Е.И., Коваленко, Е.М. Музейная педагогика и ее образовательные возможности в личностном воспитании обучающихся [Текст] / Е.И. Зубова, Е.М. Коваленко // Академический вестник Академии социального управления. – 2017. – №1 (23). – С. 26-31.

3. Зубова, Е.И. Теоретические основы развития воспитывающей среды в условиях социального многообразия [Электронный ресурс] /Е.И. Зубова // Теория и практика общественного развития (электронный журнал). – 2014. – № 13.–Режим доступа: http: //teoria practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2014/13/ pedagogics/ zubova.pdf. – С. 109-113.

4. Зубова, Е.И. Эффективность построения воспитывающей среды, направленной на формирование толерантности, в образовательной организации[Текст] / Е.И. Зубова // Историческая и социально-образовательная мысль. – М., 2014. – Т. 6. – № 6-1 (28). – С. 125-129.

5. Коваленко, Е.М. Особенности когнитивной дифференцированности, интеллектуального и личностного развития студентов среднего медицинского учебного заведения: Дис. …канд. психол. наук. – М., 2005. - 178с.

6. Коваленко, Е.М., Ермолина, Н.В. Воспитывающий потенциал музейной педагогики в детском саду [Текст] / Е.М.Коваленко, Н.В.Ермолина // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. - 2017. - № 3. - С. 583-586.

7. Нечаев, М.П. Теоретические основания развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы: Автореферат дис. ... докт. пед. наук. - Моск. пед. гос. ун-т. - Москва, 2011. - 40 с.

8. Нечаев, М.П. Повышение квалификации заместителей директоров школ по воспитательной работе в системе дополнительного профессионального образования [Текст] / М.П. Нечаев // Наука и образование: новое время». – 2015. – № 2. – С. 42-47.

9. Нечаев, М.П. Развитие воспитательной среды дошкольной образовательной организации в условиях ФГОС ДО [Текст] / М.П. Нечаев // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 6. – С. 4-8.

10. Нечаев, М.П. Социальное партнерство кафедры воспитательных систем и академической экспериментальной площадки в развитии воспитывающего потенциала образовательной среды дошкольной организации [Текст] / М.П. Нечаев // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2017. – № 2.

11. Ратанова, Т. А., Коваленко Е.М. Педагогу о проблеме готовности детей к школьному обучению [Текст] / Т. А. Ратанова, Е. М. Коваленко//Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - Вып. 55. - Ч. 6. - С. 240-253.

Педагогика

УДК: 37.026

кандидат педагогических наук, доцент Кожурова Алина Алексеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)
магистрант Неустроева Милидора Изотовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ К УЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье изложен анализ опыта применения кейс-технологий в начальной школе как средство развития мотивации к учению на примере урока окружающего мира. Целью работы является повышение уровня развития мотивации к учению у младших школьников. Рассматривается примерная характеристика методики работы по кейс-технологиям; методическое сопровождение структуры и содержания кейсов.

Ключевые слова: кейс-технология, мотивация, учение, младший школьник.

Annotation. The article presents an analysis of the experience of using case-technologies in primary school as a means of developing motivation to learn on the example of the lesson of the surrounding world. The aim of the work is to increase the level of motivation to learn among younger students. The approximate characteristics of the method of work on case-technologies, methodological support of the structure and content of cases are considered.

Keywords: case-technology, motivation, teaching, Junior school student.

Введение. С точки зрения системно-деятельностного подхода в образовании, ученик должен сам быть субъектом своей деятельности, должен сам уметь ставить цели, решать задачи и оценивать результаты своей работы. Сформированность оценочного действия говорит о фактическом участии ребёнка в учебном процессе. Развитие мотивационной сферы у ребенка играет важнейшую роль для успешности в учебной деятельности. Поэтому наличие у младшего школьника положительных мотивов для успешной учёбы, заставляет его проявлять активность в отборе и запоминании необходимой информации. Мотивация является «запускным механизмом» способным вызывать целенаправленную активность, определяющую выбор средств и приёмов, их упорядочение для достижения целей. Поддерживает мотивацию осязаемый, реальный, этапный и конечный успех. Если успеха нет, то мотивация постепенно угасает, и это отрицательно сказывается на всем процессе обучения учащихся. Создание условия успеха в обучении – для учителя есть главное действие повышения развития мотивации к учению у своих воспитанников.

Формулировка цели статьи. Цель статьи - повышение уровня развития мотивации к учению у младших школьников посредством кейс-технологий на уроках окружающего мира.

Изложение основного материала статьи. Для того, чтобы экспериментально проверить эффективность роста мотивации к учению у младших школьников, мы создали специальное условие на уроке окружающего мира. Тем самым, исходим из предположения, что применение кейс-технологий на уроках окружающего мира позволяет создать на уроке благоприятную среду для отработки практических умений, необходимых школьникам для грамотной работы с различного рода информацией, позволяет активизировать теоретические знания и практический опыт обучаемых, их способность высказывать свои мысли, идеи, предложения, умение выслушать другую точку зрения, и аргументировано высказать свое мнение. Главное, что использование этого метода необходимо еще и потому, что он позволит повысить мотивацию к учению у младших школьников.

Структура и содержание кейса:
- предъявление темы урока, проблемы, вопросы, задания;
- подробное описание спорных ситуаций;
- сопутствующие факты, положения, варианты, альтернативы;
- учебно-методическое обеспечение: наглядный, раздаточный или другой иллюстративный материал;
- литература основная и дополнительная;
- режим работы с кейсом;
- критерии оценки работы по этапам (табл. 1).

Таблица 1

Примерная схема обучения по кейс-технологии

№	Учитель	Ученики
1	Разработка кейса	Получение кейса
2	Определение списка необходимой для усвоения учебной темы литературы	Изучение литературы
3	Разработка плана урока	Самостоятельная подготовка
4	Руководство групповой работой	Организация предварительного обсуждения содержания кейса
5	Организация итогового обсуждения	Изучение дополнительной информации для овладения материалом учебной темы и выполнения задания
6	Оценка работ учащихся	Представление и отстаивание своего варианта решения задания Выслушивание точек зрения других участников

Исходя из вышеизложенного материала, рассмотрим примерную характеристику методики работы по кейс-технологиям в каждом этапе.

1 этап. Подготовка учителем и учащимися.

На этом этапе учитель проводит логический отбор учебного материала, формулирует проблемы. При отборе материала учитывает, что: учебный материал большого объема запоминается с трудом; учебный материал, компактно расположенный в определенной системе, облегчает восприятие; выделение в обучаемом материале смысловых опорных пунктов способствует эффективности его запоминания.

2 этап. Индивидуальная самостоятельная работа учащихся с кейсом.

Учащиеся работают с учебно-методическим обеспечением, дополнительной литературой, анализируют предложенные ситуации. При всей простоте названного этапа требуется большое искусство учителя, чтобы стимулировать интерес учащихся к самостоятельной работе, активизировать их учебную деятельность. В процессе самостоятельной работы к учащимся применяем самые различные методы и приемы обучения, в том числе и традиционные.

3 этап. Проверка усвоения изученного материала.

Так как учащиеся самостоятельно по кейсу изучают новый материал, часто возникает потребность в проверке его усвоения. Методы проверки могут быть традиционными (устный фронтальный опрос, взаимопроверка, ответ по карточкам и т.д.) и нетрадиционными (тестирование, рейтинг и т.д.)

4 этап. Работа в микрогруппах.

Этот этап занимает центральное место в кейс-технологии, так как это самый эффективный метод изучения и обмена опытом. После того, как учащиеся разделены на малые группы для работы, они начинают самостоятельную работу.

Перед началом работы в группах учащимся предложили принципы организации самостоятельной совместной работы учащихся в малых группах:

- принцип сотрудничества: (совокупность совместной и индивидуальной деятельности; самостоятельная работа дома как опережающее обучение и работа непосредственно на занятии);
- принцип коллективизма: (работа каждого адресована не учителю, а всем учащимся);
- принцип ролевого участия: (добровольность при выборе ролей; удовольствие от сыгранной роли; тактичность в смене ролей);
- принцип ответственности: (отвечает материал урока ученик не учителю, а одноклассникам; контроль гласный; обучаем учащихся методам самоконтроля и самооценки).

Также для эффективной работы малыми группами дети должны соблюдать следующие правила:

- общность проблемы для всех;
- общность требований (для этого, особенно на первых порах, создаем группы примерно равных возможностей);
- выделение лидера (формального или неформального).

Выполнение этих правил дает возможность организовать развивающий учебный процесс, что естественно мотивирует учащихся к учебной деятельности.

5 этап. Дискуссия.

Особое внимание при работе в малых группах обращаем на дискуссию, в ходе которой осуществляется представление вариантов решения каждой ситуации (проблемы), ответы на возникающие вопросы, оппонирование.

В качестве примера работы по кейс-технологиям представляем срез урока в 3 классе на тему: «Природа и наша безопасность».

Оборудование: карта природных зон, кейсы с материалами и заданиями, игравое табло, жетоны для распределения по группам, презентация.

Целью урока является формирование и развитие ценностного отношения к совместной учебной деятельности по определению характера взаимоотношений человека с неживой и живой природой (растения и животные), нахождению примеров влияния этих отношений на здоровье и безопасность человека.

Учащиеся должны самостоятельно выяснить, каким же образом сведения из различных областей знаний помогают сохранить свою жизнь. Перед уроком были поставлены следующие задачи:

1. Найти способы, позволяющие сохранять жизнь людей в экстремальных ситуациях в тайге.
2. Формировать модель здоровьесберегающего и безопасного поведения в различных опасных ситуациях и в повседневной жизни;
3. Учить формулировать задачи урока;
4. Учить самостоятельной мыслительной деятельности.

Кейс-задача «Карина-дитя тайги»

Местечко «Олом», где все произошло, представляет собой отдаленный сельскохозяйственный участок в Олекминском районе Якутии. Три жилых дома, несколько заброшенных строений и безбрежная тайга вокруг. В числе восьми постоянных обитателей этой заимки - прабабушка и прадедушка четырёхлетней Карины Чикитовой. К ним на лето и приехала мама с дочкой из села Кяччи. Карина с собакой Кырачаан отправилась к отцу, который приезжал к ней накануне, а после уехал в отдаленный район на тушение лесных пожаров. Карина с собакой заблудились в лесу. Карина скиталась по дикой олекминской тайге 11 дней и лишь на 12-е сутки ее нашли в лесу возле реки Бирюк, на расстоянии 6 километров от участка [2].

После прочтения кейс-задачи учитель спрашивает, какие возможные проблемы ученики нашли в тексте, записывает их на доске. Далее распределяет учеников по группам, учитывая уровень их подготовки и предлагает каждой группе решить поставленные проблемы.

Задания и вопросы для обсуждения:

1. Чего не знала Карина? Почему это произошло?
2. Как можно было предотвратить это несчастье?
3. Какие знания помогут избежать трагических последствий в тайге?
4. Предложите правила безопасности и поведения в тайге, которым должны следовать все без исключения?

Далее следует поиск различных вариантов разрешения проблемы. В помощь учащимся на этом этапе можно предложить информационный лист с необходимой дополнительной информацией.

Поиск вариантов разрешения ситуации.

Задание для 1 группы:

- Как бы ты поступил в данной ситуации? Сформулируйте правила поведения в лесу и объясните заголовок рассказа.

Задание для 2 группы:

- Дочитай в информационном листе рассказ о Карине и ее собачке узнай, чем закончилась история. Примите участие в конкурсе плакатов на тему: «Правила поведения в тайге»

Задание для 3 группы:

- Какие ошибки, совершенные в лесу, Карина запомнила на всю жизнь? Используя различные информационные источники (информационный лист), больше узнайте о правилах поведения в тайге и подготовьте небольшое сообщение для одноклассников.

В завершении учащиеся должны найти только один вариант решения предложенной проблемы. Затем дети сами сделали вывод.

Критерии оценок работы по этапам занятия:

- грамотное решение проблемы;
- новизна и неординарность решения проблемы;
- краткость и четкость изложения теоретической части;
- качество оформления решения проблемы;
- этика ведения дискуссии;
- активность работы всех членов микрогруппы.

Представление результата: каждая группа детей разыгрывают свои варианты развития событий. Таким образом, определяется наиболее верная поведенческая модель.

В ходе работы у учащихся наблюдалась заинтересованность в происходящем, это можно было отследить по общему поведению учеников: инициативное проявление и получение удовлетворения от происходящей работы на уроке. Наблюдался приподнятый эмоциональный настрой.

Эффективность занятия с помощью кейс-технологии во многом зависит от умения учителя организовать работу, направлять беседу в нужное русло, контролировать время, вовлекать в дискуссию всех участников образовательного процесса.

По итогам проведенного урока, были заметны изменения в сторону положительного уровня мотивации. Основные проявления выражались в заинтересованном отношении учеников к учебе, в повышении личностной значимости для учеников процесса учебной деятельности. Деятельность привлекала учащихся своим содержанием, и это проявлялось в их общем эмоционально-положительном состоянии: повышенная активность на уроке, желание высказать мнение, ответить на вопрос и т. д.

Далее, нами была проведена диагностика уровня развития мотивации к учению младших школьников для проверки подтверждения цели исследования. Для исследования использованы две методики:

1. Методика изучения мотивации (тест) [1].

Учащимся предлагается выбрать 3 варианта ответов, чтобы исключить случайность выбора и получить объективные результаты. Каждый вариант ответов имеет определенное количество баллов в зависимости от того, какой мотив он отражает. Выделяются итоговые уровни мотивации школьников: 1 – очень высокий уровень мотивации учения; 2 – высокий уровень мотивации учения; 3 – нормальный (средний); 4 – сниженный; 5 – низкий (рис. 1).

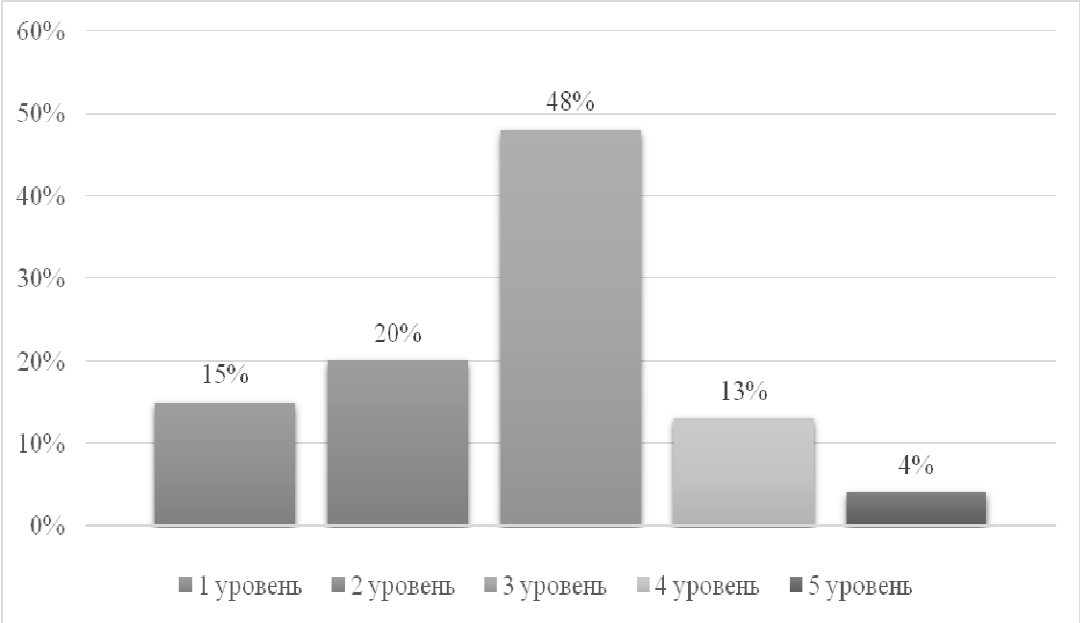

Рисунок 1. Распределение результатов уровней мотивации учения у третьеклассников

Как видно на рисунке 1, по итогам теста наблюдается рост нормального (среднего) 3 уровня положительной мотивации к учебной деятельности у учеников.

2. Выбор любимых предметов. По результатам выбора предпочтения любимых учебных предметов выявлено, что у большинства учащихся в классе повысился интерес к основным урокам, например, математика – 33%, окружающий мир – 25%, родной язык - 23%, русский язык – 19%.

Таким образом, наблюдая за учащимися, было замечено, что кейс-технология положительно воздействуют на каждого ученика, активизируют его мыслительную деятельность и развивают устойчивую мотивацию к процессу обучения.

Выводы. Кейс-технология позволяет активизировать различные факторы: теоретические знания по тому или иному курсу, практический опыт обучаемых, их способность высказывать свои мысли, идеи, предложения, умение выслушать альтернативную точку зрения, и аргументированно высказать свою. С помощью этой технологии обучающие получают возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, применять на практике теоретический материал и испытать успех, что способствует эффективному развитию мотивации к учению.

Использование этого метода необходимо ещё и потому, что он позволяет увидеть неоднозначность решения проблем в реальной жизни, быть готовым соотносить изученный материал с практикой - этому нужно учить с помощью активных методов обучения, в том числе включая кейсы в учебный процесс. Материалы исследования могут быть использованы учителями начальных классов на практике и в преподавании методических курсов по педагогике.

Литература:

1. Диагностические методы мониторинга универсальных учебных действий учащихся 1 – 7 классов при реализации ФГОС / Составитель Шамаева С.Г., методист ГМК. - 2014. URL: http://guo-chernogorsk.ru/docs/fgos-psiholog_metodiki.pdf (Дата обращения: 03.03.2017).

2. Якутск вечерний // газета. - Якутск: №34 (1006), 2014. – 6 с.

Педагогика

УДК: 371

ассистент кафедры педагогики Колесникова Татьяна Алексеевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлен опыт разработки и реализации образовательных маршрутов с целью коррекции регулятивных УУД у младших школьников; показано, что реализация индивидуальных образовательных маршрутов, позволяет реализовать основные требования, предъявляемые ФГОС НОО к образовательным результатам.

Ключевые слова: ФГОС НОО, регулятивные УУД, младший школьник, начальная школа, индивидуальный образовательный маршрут, коррекция.

Annotation. The article presents the experience of the development and implementation of educational routes with the purpose of correcting regulatory measures for the younger pupils; it is shown that the implementation of individual educational routes allows realizing the basic requirements set by the GFOS NOO for educational results.

Keywords: EGOS NOO, junior high school student, elementary school, individual educational route, correction.

Введение. За последнее время в российском образовании произошли существенные изменения и инновации. Одним из таких нововведений становится Федеральный государственный образовательный стандарт, в котором переосмыслены ценности начального общего образования. В Стандарте главным теперь

является формирование универсальных учебных действий (УУД). Но как быть, если овладение УУД у младшего школьника вызывает затруднения? На наш взгляд средством для их коррекции и наиболее успешного формирования может быть внедрение в практику начальной школы индивидуального образовательного маршрута (далее ИОМ). С позиции педагогической практики основная проблема заключается в разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута. Анализ научно, методической литературы, а так же опыта практикующих педагогов показал, что раскрытию сущности понятия индивидуальный образовательный маршрут посвящено большое количество научных исследований, в частности его разработке и реализацию в практику разных системах образования: в системе дошкольного образования (В.А. Зебзеева, Л.А. Косолапова, Е.Г. Курцева, К.М. Лебедева, Е.Ф. Трачук); с в системе общего образования, в том числе и с детьми с ОВЗ (Ю.А. Бурдельная, Т.А. Золотарева, Е.С. Леванова, Н.И. Наумова, А.А. Остапенко, Е.В. Передериева, В.А. Романов, И.Н. Солодовникова, М.А. Сенцова, Н.А. Янковская, А.Е. Юнина); дополнительного образования (Л.М. Митрофанова, Е.А. Александрова, Т.В. Строкова); в системе высшего образования (в том числе педагогического) (В.Р. Вафина, Р.Р. Гарифуллина, К.П. Гучмазова, Р.В. Забиров, О.А. Петрухина, Ф.Г. Мухаметзянова, И.А. Юрловская).

Изложение основного материала статьи. Термин «индивидуальный образовательный маршрут» (ИОМ) одновременно и определенное, и чрезвычайно широкое понятие. Е.А. Александрова трактует понятие ИОМ как «как персональную траекторию освоения содержания образования и складывается из чередования индивидуальных практик и проектов, последовательно сменяемых друг другом» [4].

Многообразие понятий ИОМ можно рассматривать как: целенаправленно проектируемую дифференцированную образовательную программу; программу деятельности; персональную траекторию освоения содержания образования; содержательное направление в осуществлении индивидуальных образовательных траекторий; модель образовательного пространства; интегрированную модель образовательного пространства, проектируемого школьными работниками и обучающимся с целью активизации личностных потенциалов школьника, формирования его познавательной компетентности.

На сегодняшний день существуют многообразие понятие аналогичных понятию ИОМ: «индивидуальная образовательная траектория» (Г.А. Бордовский, С.А. Вдовина, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Н.Н. Суртаева, И.С. Якиманская и др.). С точки зрения методологии понятия «маршрут» и «траектория» схожи: первое рассматривается как «путь следования», а второе - «путь движения какого-нибудь тела» [5]. Однако ИОТ это более широкое понятие которое предполагает несколько направлений реализации: содержательный (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут); деятельностный (специальные педагогические технологии); процессуальный (организационный аспект).

Следует отметить, что вышеперечисленные понятия не определены законодательством в отличие от понятия «индивидуальный учебный план» и применяются только в теории педагогики и являются вариантами методических подходов к освоению обучающимся образовательной программы. Несмотря на то, что эти понятия и свидетельствует о направленности совместных усилий образовательного учреждения и учащегося на выявление и развитие его индивидуальных особенностей, закон предоставляет образовательному учреждению, реализующему индивидуальный учебный план, право принудительной коррекции «отстающего» обучающегося.

Реализация индивидуальных образовательных маршрутов, позволяет реализовать основные требования, предъявляемые ФГОС НОО к образовательным результатам: личностным, предметным и метапредметным [6]. Индивидуальный образовательный маршрут планируется с учетом индивидуальных особенностей учащегося (особенности развития психических процессов, способностей, склонностей, интересов, темперамента, характера, уровень усвоения образовательной программы). К таким учащимся можно отнести учащихся как с ослабленными темпами развития так и с опережающими; с низким уровнем учебной мотивации и трудностями в обучении; одаренных детей и детей с ОВЗ.

В индивидуальном образовательном маршруте определяется специфическое для данного ребенка соотношение форм и видов деятельности, индивидуализированный объем и глубина содержания, специфические психолого-педагогические технологии, учебно-методические материалы. Конечный результат должен показать, что ребенок чувствует себя в учебном процессе комфортно и учится с радостью. Проектирование ИОМ в системе начального общего образования является необходимостью которая в полной мере позволяет педагогу и учащимся реализовать планы, потребности, удовлетворить интересы. По мнению Касаткина А.С. «Педагогический алгоритм реализации индивидуального маршрута учащегося представляет собой последовательность учебных действий участников образовательного процесса и обеспечивает достижение каждым учащимся поставленных учебных целей через использование форм и способов организации работы в наибольшей степени соответствующих индивидуальному стилю учебной деятельности, возможностям и потребностям каждого учащегося» [3].

Индивидуальный образовательный маршрут может быть: коротким или длинным, в зависимости от того кому предназначен маршрут. К примеру, у слабого ученика он может быть рассчитан на весь учебный год, а для сильного достаточно нескольких недель или месяцев.

ИОМ обязательно должен реализовываться через различные формы организации деятельности учащихся: занятие в классе; групповые или индивидуальные занятия (в зависимости от количества учащихся); самостоятельная работа по изучению материала; домашняя работа. Такие формы деятельности проводится как в рамках внеурочной деятельности, так и в рамках индивидуальной работы на уроках.

В исследовании Ю.М. Исаевой выделена основная структура ИОМ которой мы придерживались при разработке ИОМ. Она включает в себя ряд компонентов: «целевой (постановка целей, определение задач); содержательный (отбор содержания программного материала на основе образовательных программ, реализуемой в ОУ); технологический (определение используемых педагогических технологий, методов, методик, систем обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей учащихся); диагностический (определение системы диагностического сопровождения); результативный (формулируются ожидаемые результаты, сроки их достижения и критерии оценки эффективности реализуемых мероприятий); самоанализ, рефлексия (осознание и соотнесение индивидуальных потребностей с внешними требованиями (например, требованиям профиля); оформление маршрутного листа» [2].

Индивидуальный образовательный маршрут может быть включен как в учебную, так и внеурочную деятельность младшего школьника. При этом еще на стадии планирования идет активное взаимодействие

педагога и ученика. Приоритетом при этом является интерес со стороны ребенка или группы детей в происходящем и непосредственное включенность его или их в построение карты маршрута.

В рамках нашем исследовании мы говорим о том, что ИОМ может являться средством для формирования и коррекции метапредметных результатов, а в частности регулятивных универсальных учебных действий способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории, а так же это те результаты, которые являются основой для развития личности, так как включают в себя: целеполагание. Результатом нашего исследования стали разработанные и реализованные ИОМ по коррекции таких универсальных учебных действий (УУД) как коммуникативные и регулятивные.

Исследование с целью выявления уровня сформированности УУД проводилось на базах школ Красноярского края (выборка составила 68 обучающихся 4-х классов). Для этого был подобран диагностический инструментарий («Графический диктант» Д.Б. Эльконин, Методика Дембо-Рубинштейна, «Островитянское письмо» Д.Б. Эльконин, А.Б. Воронцов), а так же выбраны такие показатели регулятивных УУД как планирование и оценка. При этом мы опирались на критерии выделенным А.Г. Асмоловым [1], определив при этом уровни сформированности данных критериев.

1. Умение действовать по плану и планировать свою деятельность:

- высокий уровень: способность действовать по собственной инициативе, а также действовать в новых условиях (поставить цель, учесть условия, осуществить планирование, получить результат);

- средний уровень: умение осознанно действовать в ситуации заданным требованиям, а также умение переносить известные способы действия в новые условия;

- низкий уровень: отсутствия умения выполнять привычные дела без помощи взрослого, а также отсутствие умения осуществлять элементарный самоконтроль и самооценку результатов деятельности;

2. Умение адекватно воспринимать оценки и отметки:

- высокий уровень: способность младшего школьника составлять план и придерживаться алгоритма выполнения плана в процессе учебной деятельности; способность самостоятельно контролировать процесс и результаты учебной деятельности, наличия самоконтроля; способность эффективного взаимодействия с взрослыми и со сверстниками; адекватно воспринимает оценки и отметки;

- средний уровень: способность младшего школьника составлять план деятельности, но не возможности действовать написанному алгоритму; отмечается наличие самоконтроля, но отсутствует осуществление предвосхищающего контроля в сотрудничестве с учителем и сверстниками; взаимодействие отмечается либо со сверстниками, либо с взрослыми; выборочное восприятие оценки и отметки, присутствует негативная реакция.

- низкий уровень: отсутствия умения планировать, не способен составить план действий и пользоваться имеющим алгоритмом; отсутствие самоконтроля и способности контролировать процесс и результаты учебной деятельности; полное отсутствие взаимодействия со сверстниками и с взрослыми, а так же адекватной реакции на оценки и отметки.

Выводы. В результате мы получили следующие показатели: у 22 % исследуемых отмечается высокий уровень планирования и адекватной реакции к принятию оценке и самооценке. У 67,7 % респондентов имеют средний уровень по представленным критериям. И у 10,3% испытуемых отмечается низкий уровень. Следовательно, необходимо спланировать мероприятия по коррекции регулятивных УУД у учащихся с низким уровнем сформированности данных учебных действий. Для этого нами был разработан индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ).

Цель ИОМ – повышения уровня сформированности регулятивных УУД. Для достижения данной цели необходимо выполнить следующие задачи: формирование умения планировать и организовывать собственную деятельность и способности контролировать процесс и результаты учебной деятельности; развитие способности действовать по собственной инициативе; формирование способности самостоятельно поставит цель, учесть условия, осуществить планирование; развитие способность младшего школьника составлять план и придерживаться алгоритма выполнения плана в процессе учебной деятельности и умения оценивания и самооценивания.

ИОМ был разработан с учетом следующих принципов:

- принцип гуманизации; принцип индивидуального подхода предполагает производить учет индивидуальных особенностей учащегося;

- принцип системности; принцип интегрированного подхода;

- принцип непрерывности основывается на взаимосвязи всех ступеней образования;

- принцип комплексного взаимодействия всех участников образовательного процесса в ходе реализации АОП данный принцип предполагает сотрудничество всех членов образовательного процесса: психолога, педагогов, социального педагога и др.;

- принцип приоритета самостоятельных форм образовательной деятельности.

Для формирования планирования учебной деятельности мы использовали следующие приемы: обсуждения готового плана решения учебной задачи, работа с деформированным планом решения учебной задачи, использования плана с недостающими или избыточными пунктами, составление своего плана решения учебной задачи. Данные приемы, рекомендуется использовать в начале урока, когда только обговаривается алгоритм работы. Для формирования оценки учебной деятельности мы использовали следующие приемы: «Прогностическая оценка», «Ловушки», «Проверь себя», «Найди ошибку», «Составление задач по схеме».

Психолого-педагогическое обеспечение включает: оптимизацию учебной нагрузки; коррекционно-организаторскую направленность учебно-воспитательного процесса; учёт индивидуальных особенностей младшего школьника; создание условий для комфортного психоэмоционального состояния ребенка; использование современных педагогических технологий; профилактику умственных и психологических перегрузок обучающихся; соблюдение санитарно-гигиенических правил и норм.

Данная работа обеспечивается взаимодействием следующих специалистов и педагогов: классный руководитель; психолог, логопед. Осуществляют педагоги и специалисты соответствующей квалификации.

В ИОМ нами были использованы следующие педагогические технологии обучения и воспитания детей:

1. Технология традиционного обучения. Построена на основе классно-урочной системы и объяснительно-иллюстративного метода обучения.

2. Технологии на основе личностной ориентации образовательного процесса. Данные технологии характеризуются ориентацией на свойства личности, ее развитие и формирование в соответствии со способностями человека.

3. Педагогические технологии на основе активизации деятельности учащихся. Построена на активности ребенка в образовательном процессе, ведет к повышению мотивации.

4. Игровые технологии являются универсальным способом передачи опыта. Сюда входят познавательные и деловые игры.

5. Проблемное обучение – основывается на создании учителем проблемных ситуаций.

6. Информационные (компьютерные) технологии обеспечивают способность и умение работать с различного рода информацией, ведут к развитию коммуникативных способностей и исследовательских умений.

Ожидаемые результаты внедрения ИОМ: повышение уровня сформированности умения планировать и организовывать собственную деятельность; контролировать процесс и результаты учебной деятельности; способности самостоятельно ставить цель, учитывая условия, осуществлять планирование; способности умения действовать по собственной инициативе;

составлять план и придерживаться алгоритма выполнения плана в процессе учебной деятельности; умения адекватного оценивания и самооценивания.

Нами было разработано календарно-тематическое планирование, которое было направлено на коррекцию сформированности регулятивных УУД. Вся работа осуществлялась в течение 3-х месяцев. Данное планирование включало в себя следующие: игры «Лото», «Светофор»; упражнения «Обсуждение», «План», «Проблемные ситуации», «Ловушки», «Загадка», «Контроль»; приемы «Дай себе помочь», «Снежная гора», «Проверь себя», «Лесенка».

По результатам реализации ИОМ и повторной диагностики (необходимо отметить, что повторная диагностика проводилась только с учащимися с низким уровнем сформированности регулятивных УУД) мы получили следующие результаты: Из 7 испытуемых пришедших ИОМ у 5 учащихся отмечается переход с низкого уровня на средний, а 2 обучающимся рекомендовано продолжить обучение с применением ИОМ.

Таким образом, мы можем сказать, что разработанный нами индивидуальный образовательный маршрут по коррекции сформированности регулятивных УУД младших школьников успешно прошел апробацию и способен привести к повышению уровня сформированности метапредметных результатов, тем самым является средством по их формированию. В следующих публикациях будет представлены результаты ИОМ по коррекции коммуникативных и познавательных УУД.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. ФГОС 2 поколения Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе «От действия к мысли» / А.Г. Асмолов. – Москва: Дрофа, 2017. – 125 с.

2. Исаева, И.Ю. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов: учебное пособие / И. Ю. Исаева. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2015. – 116 с.

3. Касаткин, А.С. Индивидуальный образовательный маршрут в современной сельской школе / А.С. Касаткин // Научный поиск. – 2014.– № 2.3. – С. 42-45.

4. Митрофанова, Л.М. Индивидуальный образовательный маршрут как механизм индивидуализации / Л.М. Митрофанова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – Т. 1. – № 4. – С. 97-105.

5. Словарь иностранных слов в русском языке / сост. Е. Грубер. Москва, 2005. С. 292.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: / http://standart.edu.ru. (дата обращения: 18.05.2018)

Педагогика

УДК: 371

кандидат педагогических наук, доцент Колокольникова Зульфия Ульфатовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье проанализированы подходы к проектированию и организации предметно-развивающей среды, показана преемственность между дошкольным и начальным образованием при проектировании предметной среды. Проанализирован опыт учителей начальных классов по организации предметно-развивающей среды. Особое внимание уделено историко-педагогическому опыту в решении проблемы.

Ключевые слова: начальное образование, предметная среда, образовательная среда, предметно-пространственная среда, предметно-развивающая среда, Мария Монтессори.

Annotation. The article analyzes approaches to the design and organization of the subjective-developing environment and shows the continuity between pre-school and primary education in designing the subjective environment. The teachers of primary classes' experience in the organization of subjective-developing environment is analyzed. Special attention is paid to the historical and pedagogical experience of solving the problem.

Keywords: primary education, subjective environment, educational environment, subjective-spatial environment, subjective-developing environment, Maria Montessori.

Введение. Современная научно-педагогическая мысль активно развивается в направлении поиска не только прямых форм и способов взаимодействия педагога с ребенком, но и косвенных. В XX веке активно развиваются идеи создания образовательной среды как косвенного способа взаимодействия с ребенком и педоцентрированного средства его развития. Требования ФГОС всех уровней подготовки характеризуют

образовательную среду как важнейшее условие реализации образовательной программы. Одна из актуальных научно-педагогических проблем на сегодняшний день - эффективная организация образовательной среды в начальной школе.

В нормативно-правовых документах современного образования идея образовательной среды активно отражена, но наибольшую проработку она получила в ФГОС дошкольного образования, тогда как ФГОС на ступени начального и основного общего образования, хотя и отмечается необходимость создания такой среды, не уточняются требования к ней. Нужно отметить, что младшие школьники по своим возрастным особенностям близки со старшими дошкольниками и в период адаптации в первом классе проблема грамотного наполнения предметно-пространственной образовательной среды имеет особую значимость.

Проблема проектирования образовательной среды образовательных организаций различного уровня отражена в многочисленных диссертационных исследованиях (Н.А.Данилова, И.В.Крупина, О.Ф.Латыпов, И.И.Палашева, Н.А.Спичко, А.К.Сорина и др.). В них отражены основания проектирования психологически безопасной образовательной среды, информационной среды образовательной организации, профессионально-ориентированной образовательной среды. Особый интерес представляет диссертация Р.И.Набиева «Формирование дизайнерских умений и навыков учителя в организации предметно-пространственной среды школьных кабинетов» (Уфа, 2004). Проблема построения образовательной среды при соблюдении принципа преемственности дошкольного и начального образования активно обсуждается на конференциях, в педагогической периодике последних лет и отражена в публикациях С.А. Аверина (2016), Т.В. Волосовец (2016), И.А. Виноградовой (2017), М.А. Замураевой (2017), Л.М. Захаровой (2017), Е.В. Ивановой (2017), Е.С. Субботиной (2017) и др. В историко-педагогическом контексте нашего исследования привлекают внимание работы таких известных педагогов как М.Монтессори, В.А.Сухомлинский, С. Ньюман, В.А.Ясвин, М.Н.Трифонова, А.В.Козулина и др.

Изложение основного материала статьи. Под образовательной средой В.А. Ясвин понимает «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [8, с. 14]. Она включает в себя:

1) отношение между участниками педагогического процесса;
2) предметно-развивающую среду;
3) содержание образования.

В публикациях последних лет можно встретить различные понятия, описывающие пространство и предметы, окружающие и развивающие ребенка – «предметно-пространственная среда», «пространственно-предметная среда», «предметно-развивающая среда», «информационно-предметная среда», «среда развития» и др. Обозначенный элемент образовательной среды в основном предполагает «самостоятельную активную деятельность ребенка в удовлетворении потребностей в движении, общении, познании, творчестве» [7, с.146]. В дошкольном образовании устоялся термин «предметно-развивающая среда» и именно этим термином, выступающим частью образовательной среды мы и будем оперировать в нашей статье. В большинстве пособий и словарей предметно-развивающая среда понимается как «совокупность природных и социальных культурных предметных средств, ближайшего и перспективного развития ребенка, становления его творческих способностей, обеспечивающих разнообразие деятельности; обладает релаксирующим воздействием на личность ребенка» [1, с. 116].

Историко-педагогический анализ исследуемой нами проблемы позволяет сделать вывод о том, что спектр понятий, используемых для обозначения предметно-развивающей среды в различные исторические периоды (до начала XX в.), достаточно разнообразен: «культура быта», «педагогика быта», «эстетика школьной среды» и т. п. В то же время важность формирования предметно-развивающей среды отмечали многие величайшие педагоги. Например, Мария Монтессори говорила о том, что «Необходимо изменить не только учителя, но и окружающую ребенка школьную среду» [2, с. 54]. Также, Василий Александрович Сухомлинский отмечал «В формировании духовного облика ребенка большое значение имеет то, что он видит вокруг себя - на стенке в школьном коридоре, в классе, в мастерской. Здесь ничего не должно быть случайного. Обстановка, окружающая ребенка, должна его к чему-то призывать, чему-то учить» [6, с. 36].

Созданию предметно-развивающей среды уделяется большое внимание в дошкольном образовании. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) четко определены требования к развивающей предметно-пространственной среде. «Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной» [5].

Условно в практике ДОУ выделены три зоны предметно-развивающей среды:

1. Зона минимальной активности (спокойная зона): уголок с книгами, уголок природы;
2. Зона средней активности: уголок творчества, игровая зона, лабораторный уголок, зона экспериментирования;
3. Зона повышенной активности: уголок спорта, уголок театра и музыки.

Однако, как мы уже отмечали выше, на следующей ступени образования - в начальной школе, данному аспекту почти совсем не уделяется внимания. Так, например, основной документ, определяющий содержание образования в Российской Федерации, лишь вскользь определяет требования к ее формированию. Согласно Федеральному Государственному Образовательному Стандарту Начального Общего Образования (ФГОС НОО) образовательная организация должна обеспечить «фиксацию хода образовательного процесса, размещение учебных материалов, предназначенных для учебной деятельности обучающихся, а также анализ и оценку такой деятельности» [4]. Нужно отметить, что у детей возникает проблема при переходе на следующий этап получения образования. Школьники часто сталкиваются с неорганизованностью предметно-развивающей среды, которая является важнейшим компонентом образовательной среды.

Истории педагогики известны некоторые подходы к организации предметно-развивающей среды. Представляют интерес идеи М. Монтессори и В.А. Сухомлинского.

Мария Монтессори, говорила о том, что «окружающая ребенка среда, организованная в соответствии с потребностями психической жизни — основа» [2, с. 49]. Нужно отметить, что она эту среду называла «подготовленной средой» и впервые использовала идею зонирования детского пространства: зона практической жизни, зона сенсорного развития, языковая зона, математическая зона, космическая зона [3, с. 21].

Особенности «подготовленной среды» М.Монтессори:

1. Мебель, соответствующая росту детей (легкие столы и стулья, низкие полки, выключатели и ручки и др.);
2. 5-6 ковриков для индивидуальной работы;
3. Развивающие материалы сгруппированы и расположены в отдельных коробках, полностью подготовлены для работы и лежат в строго определенных места, доступных ребенку;
4. Уголок с игрушками, диван и библиотека выделены в отдельную зону;
5. Спортивный комплекс и «шумная комната» выделены в отдельную зону или соседствуют с рабочим классом;
6. Туалетная комната;
7. Детская кухня выделена в отдельную зону с посудой и постоянным доступом к воде;
8. Раздевалка с открытыми вешалками, с зеркалом и индивидуальными мешками для сменной одежды и обуви.
9. Зеленый уголок [3, с. 238].

В своем подходе она предъявляла к образовательному пространству такие требования:

1. Помещение, в котором проводятся занятия, должно быть просторным. Наилучший вариант освещения класса - панорамные окна;
2. Цвета оформления класса должны быть успокаивающими, не вызывающими у детей возбуждения и настраивающие на работу;
3. Обязательно должен присутствовать доступ к воде;
4. Как неотъемлемый атрибут, в классе должны присутствовать комнатные растения, и у детей должен быть доступ к ним;
5. Предметы, окружающие ребенка должны соответствовать его возрасту, росту и пропорциям.
6. Обстановка должна быть максимально приближена к домашней [2, с. 51].

Главенствующая идея в планировании предметно-развивающей среды Монтессори – создать пространство, которое обеспечивает ребенку не только комфорт, но и способствует его развитию посредством предметного окружения.

В монтессори-школе дополняют образовательную среду, окружающую ребенка следующими зонами: музыкальная, искусства и танцев, географическая, естественно-научная, иностранного языка и др.

В подходе В.А.Сухомлинского к формированию предметно-развивающей образовательной среды системообразующим элементом являются предметы сделанные руками учеников и инструменты для их создания. Он говорил «Воспитание средой, воспитание вещами, созданными самими учениками, обогащающими духовную жизнь коллектива, - это, на наш взгляд, одна из самых тонких сфер педагогического процесса» [6, с. 35].

В Школе радости Сухомлинского нет четкого разделения на зоны образовательной среды школы и конкретных названий не найти, но анализ его работ позволил нам выделить некоторые зоны и дать им условные названия, исходя из задач воспитания ребенка:

1. Зона любви и заботы о матери («Сад матерей»);
2. Зона творчества («Комната сказок»);
3. Зона гражданственности и героизма («Сад Героев»);
4. Зона заботы о природе (сад, огород, теплица, крольчатник и мн.др);
5. Зона тишины и размышлений;
6. Зона здоровья и спорта и т.д. [6].

Представляют интерес и исследования профессора Сьюзен Б. Ньюман (Susan B. Neuman). Она выделяет такие компоненты предметно-развивающей среды: обстановка (мебель, гигиена и чистота, организация пространства), условия для различных видов детской деятельности детей (музыка, подвижные и интеллектуальные игры, рисование, танцы и др), доступность дидактических материалов (канцелярия, дидактические и развивающие игры, книги, компьютеры), психологический климат и условия взаимодействия (мастерство педагога, общение между детьми, взаимодействие с родителями). По мнению С. Ньюман предметно развивающая образовательная среда представляет собой не только материально-техническую составляющую среды, но и мастерство педагога использовать ее для создания условий выявляющих и развивающих способности ребенка [9].

Анализ историко-педагогического опыта позволяет нам сформулировать ряд рекомендации к организации предметно-развивающей среды в условиях начальной школы (классного кабинета): оснащение легкой, соответствующей росту ребенка модульной мебелью, модулями и полками, которые соответствуют росту детей и позволяют безопасно и самостоятельно использовать развивающие материалы; наличие «шумной комнаты» со спортивным комплексом, зона для личных вещей ребенка с зеркалом, обеспечение доступа к воде; зона тихого чтения и отдыха (диванчик и библиотека), игровая зона (настольные игры и реквизит для игр); обеспечить наличие развивающих зон и сменяемость материалов в них; «зеленая» зона; информационный уголок. Развивающие зоны в начальной школе должны сменяться и на наш взгляд их набор может быть следующим: зона сенсорного развития (для коррекционно-развивающей работы и сопровождения инклюзивного образования), языковая зона (пособия для письма и чтения, словари), математическая зона (логические и математические игры, геометрические фигуры, головоломки, энциклопедии), естественно-научная и творческая (бросовый материал, материалы для разнообразного творчества, конструирования и моделирования, экспериментирования и проектно-исследовательской деятельности и выставления творческого продукта). Набор зон может дополняться с учетом пожелания детей и родителей, иметь тематическую направленность.

Выводы. Таким образом, можно утверждать, что проблема проектирования предметно-развивающей среды школы и классного кабинета проблема актуальная и привлекающая внимание многих исследователей. Неоднозначность используемого категориального аппарата приводит к определению дискуссионного пространства изучаемой проблемы. В статье охарактеризовано зонирование как подход к проектированию предметно-развивающей образовательной среды. Рассмотрены идеи проектирования предметно-развивающей среды в системах М. Монтессори и В.А.Сухомлинского. Нужно отметить, что в изученных педагогических системах присутствуют зоны физической активности, зоны умственной работы и творчества, зоны общения с природой, зоны тишины и отдыха. Учет законов педагогического и психологического развития ребенка, принципов педагогического и эстетического дизайна школьного кабинета начальной

школы, закономерности проектирования и конструирования предметно-развивающей среды в начальной школе станет предметом наших следующих изысканий.

Литература:

1. Козлова С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. - Москва: AkademiA, 2000. - 414 с.
2. Монтессори М. Мой метод: начальное обучение — Москва: АСТ, 2010.
3. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому /Сост М.В.Богуславский, Г.Б.Корнетов. – Москва: Карапуз, 2001. – 272 с.
4. Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования: Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 18.12.2012) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. - N 12. - 22.03.2010; Российская газета. - 2011. - 16 фев. - N 5408.
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 // Режим доступа: https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/
6. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа – Москва: Просвещение, 1979. - 423 с.
7. Субботина Е.С., Захарова Л.М. Образовательная среда как условие поддержки мира детства // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. — 2017. — № 1. — С. 143-152.
8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — Москва: Смысл, 2001. — 365 с.
9. Neuman, S. B. The Preschool Educational Environment Rating System (PEERS). NY, The Shanker Institute, 2014. 24 p. URL: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557991.pdf

Педагогика

УДК 37.01

аспирант Комогорцева Татьяна Витальевна
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ УЧИТЕЛЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МОДЕЛИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ

Аннотация. В современной России большое внимание уделяется духовно-нравственному воспитанию школьников. В данной статье рассматривается личностный рост учителя как одна из составляющих модели духовно-нравственного воспитания в православно-ориентированной школе. Методическая работа школы должна быть способствовать развитию учителя, так как он оказывает большое влияние на воспитание ребенка. Профессиональный рост педагога возможен благодаря гибкости и оперативности методического сопровождения. Высокий методический, культурный и духовный уровень учителя является залогом успеха при реализации модели духовно-нравственного воспитания в православно-ориентированной школе.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, православно-ориентированная школа, общеобразовательная школа, учитель, личностный рост учителя.

Annotation. Significant attention is given to the spiritual and moral development of schoolchildren in modern Russia. In this article personal growth of the teacher is considered as one of the components of the spiritual and moral development in Orthodox Christian-oriented schools. Methodological work of the school should nurture the development of the teacher, as it has a great influence on the education of a child. Professional advancement of the educator is possible due to the flexibility and efficiency of methodological support. The high methodological, cultural and spiritual level of the teacher is the key to the success in implementing the model of spiritual and moral education in Orthodox-oriented school.

Keyword: spiritual and moral development, Orthodox-oriented school, school, teacher, personal growth of the teacher.

Введение. Вопросы воспитания подрастающего поколения всегда актуальны в философской и педагогической мысли. Соответствие педагогических систем вызовам времени делает эту вечной и всегда значительной. Большое количество научных исследований посвящены проблемам духовно-нравственного воспитания. Значимость вопросов воспитания подчеркивается в различных государственных документах. Актуальность духовно-нравственного воспитания отмечена в Федеральном законе "Об образовании в Российской Федерации" [1], в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [2], в государственной программе "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы" [3], в 2016 году Российским институтом стратегических исследований разработан проект «Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления» [4]. В вышеперечисленных документах подчеркивается, что духовно-нравственное воспитание, базирующееся на традиционных культурных традициях России задача системы образования, а также одна из государственных стратегий национальной безопасности. Таким образом, духовно-нравственное воспитание школьников одна из приоритетных идей современной педагогической мысли.

Изложение основного материала статьи. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России сказано, что «духовно-нравственное воспитание личности гражданина России — педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимися базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию. Носителями этих ценностей являются многонациональный народ Российской Федерации, государство, семья, культурно-территориальные сообщества, традиционные российские религиозные объединения (христианские, прежде всего в форме русского православия, исламские, иудаистские, буддистские), мировое сообщество» [5].

Важная роль в системе духовно-нравственного воспитания отводиться школе. В современной России мы наблюдаем продуктивное взаимодействие государства и традиционных религиозных организаций в вопросах

духовно-нравственного воспитания. В тоже время, учитывая позитивные изменения в отношении к духовно-нравственному воспитанию декларацию светскости и отказа от атеизма, современная система образования с трудом принимает духовно-нравственное воспитание, ориентированное на цивилизационные доминанты традиционной религии [системный кризис, 14] Таким образом, реализуя православно-ориентированное духовно-нравственное воспитание, сталкиваемся с проблемой, что по своему содержанию, структуре и организации образование атеистическое и не приемлет элементы этноконфессионального образования.

Философско-богословские подходы к решению проблемы выбора методов, организации условий духовно-нравственного воспитания в коллективе искали В. В. Зеньковский [6] И. А. Ильин [7] и др.

Исследования, статьи и выступления, связанные с возрождением традиций духовно-нравственного воспитания и образования В.И. Слободчиков, [8] архим. Г. Шестун, [9] Р.Янушкявичюс, О.Янушкявичене [10].

Моделирование образовательных процессов изучали: В.П. Беспалько, Т.А. Каплунович, В.А. Сластенина, Г.А. Федотовой, Р.М. Шерайзиной, и др.

Православно-ориентированная школа № 20 имени Кирилла и Мефодия появилась в 1998 году путем реорганизации центра Христианской культуры имени Кирилла и Мефодия. На протяжении 20 лет школа является примером позитивного взаимодействия государства и Русской Православной Церкви на муниципальном уровне в вопросах воспитания подрастающего поколения. В конце 90-х годов по всей стране создавались национальные (этнокультурные) школы, в которых ученики осваивали «культуру этноса», которая неразрывно связана с «культурообразующей религией».

Модель духовно-нравственного воспитания реализуется в православно-ориентированной школе на протяжении 20 лет. При построении модели использовались культурологический, личностно-ориентированный и антропологический подходы, а также принципы: метапредметности, субъективности, вариативности.

Цель, которую необходимо достигнуть при реализации модели: создать православно-ориентированную среду, которая будет оказывать позитивное влияние на духовно-нравственное воспитание школьников.

Задачи, направленные на достижение цели: во-первых, создать психолого-педагогические и организационные условия, способствующие духовно-нравственному воспитанию обучающихся с разным уровнем возможностей, познавательных интересов и склонностей через учебную внеурочную деятельность, дополнительное образование и воспитательную работу; во-вторых, создать постоянно действующую систему непрерывного образования и просвещения педагогов, сформировать коллектив учителей, способных на современном уровне решать педагогическую задачу обучения и воспитания в соответствии с приоритетными направлениями образования в РФ; в-третьих, создать систему активного включения семьи в процесс самоопределения и самореализации обучающихся в соответствии с традициями и национального семейного воспитания, ориентировать семью на духовно-нравственное воспитание путем ознакомления родителей с основами православной педагогики и психологии.

Большое внимание при реализации модели духовно-нравственного воспитания уделяется работе личностному росту учителя. Работа методической службы нацелена на личностный рост учителя. Администрация школы обеспечивает научно-методическое сопровождение учителя по трем основным уровням: общие, особенные, индивидуальные. Гибкость и оперативность сопровождения позволяет учитывать уровень профессионального развития учителя [11]. Гибкость реализуется через:

- Семинары;
- Теоретические и практические занятия в группах;
- Целевые краткосрочные курсы;
- Участие в исследовательских группах;
- Индивидуальное консультирование;
- Работа в функциональных командах;
- Самообразование и осмысление опыта.

Для успешной реализации духовно-нравственного воспитания большое значение имеет методический, культурный и духовный уровень учителя. Методическое сопровождение учителям школы оказывают высококвалифицированные специалисты. На протяжении трех лет в школе работает творческая группа «Работа с одаренными детьми в современной школе» под руководством профессора, доктора психологических наук и кандидата педагогических наук А.С. Гормина, преподавателя Государственное областное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Региональный институт профессионального развития» (далее РИПР). Целевые краткосрочные курсы провели для учителей кандидаты педагогических наук О.В. Орлова и Н.И. Белова преподаватели ГБУ ДПО Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. Теоретические, практические и индивидуальные консультации для учителей школы по вопросам сопровождения детей с ОВЗ проводит кандидат педагогических наук, директор государственного областного бюджетного учреждения «Новгородский областной центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», Е.И. Крайнева. 10% педагогов проходят обучение в НовГУ, 5% обучаются по программам переподготовки и 15% повышают свой научно-методический уровень, через обучение по программам аспирантуры и соискательство.

Учителя школы имеют возможность не только обобщения своего опыта, но и активно транслируют имеющиеся наработки. Школа является на протяжении 3 лет центром результативного опыта по теме «Духовно-нравственное воспитание школьников» в системе методической работы для учителей Великого Новгорода муниципальным автономным образовательным учреждением повышения квалификации специалистов "Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов".

Приходя к детям, педагог передает не только знания, но и культурные и нравственные ценности. К этому нельзя подходить формально, поэтому духовно-нравственный уровень педагога не менее важен, чем знания и методика преподаваемого предмета. Знаменские образовательные чтения заполняют эту нишу. Региональные Знаменские образовательные Чтения проходят на базе школы на протяжении 14 лет, это встречи единомышленников. В конференции принимают участие известные ученые в области педагогики, филологии, истории, богословия, лучшие педагоги страны, победители всероссийского конкурса «Учитель года», региональных и всероссийских этапов конкурса «За нравственный подвиг учителя», духовенство, учителя и руководители городских и сельских школ. В рамках Чтений педагоги знакомятся с новыми педагогическими идеями, а также с достижениями и открытиями других гуманитарных наук. Учителя посещают выставки,

спектакли, концерты духовной музыки. Все это способствует повышению культурного уровня педагога, а также является мощной эмоционально-психологической поддержкой.

Уровень общей культуры, знание истории и православных традиций своего народа очень важны для современного педагога. Учитель должен быть духовно и культурно богат, он должен читать не только методическую, но и художественную литературу, посещать выставки, музеи, театр. В школе часто проходят праздники для педагогов в форме музыкально-литературных гостиных по произведениям русских классиков, два раза в год бывают паломнические поездки, регулярно посещение выставок, музеев, театра. Традиционно библиотека школы пополняется произведениями художественной и духовной литературы. Часто в учительской коллеги обсуждают новую книгу или рекомендуют друг другу посетить выставку. Все это оказывает влияние на культуру речи и общую культуру педагога.

Школьная модель методической службы представлена на рисунке.

Выводы. Отмечаем, что педагогов МАОУ «Школа №20 имени Кирилла и Мефодия» отличает особый уровень культуры. Это дает им больше возможностей в работе с детьми с разными способностями. Они умеют искренне, открыто, с любовью и смирением учить в одном классе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, демонстрирующих максимальные результаты на государственной итоговой аттестации. Опыт работы педагогов школы ежегодно представляется педагогической общественности и многократно получил высокую оценку.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» Москва: Проспект, 2015 – 160 с.
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. // Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: http://минобрнауки.рф (дата обращения: 28.09.2017).
3. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы. // Сайт Правительства Российской Федерации.URL: http://static.government.ru (дата обращения 19.07.2018).
4. Авторский коллектив (разработчики проекта): Слободчиков В.И., Королькова И.В., Остапенко А.А., Захарченко М.В., Шестун Е.В., Рыбаков С.Ю., Моисеев Д.А., Коротких С.Н. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2016 – 142 с.
5. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект. Рос. акад. образования. — М.: Просвещение, 2009. // URL: http://textarchive.ru (дата обращения: 28.09.2017).
6. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Часть I Общие принципы. Ymca Pressparis 1934 – 69 с.
7. Ильин И.А. О сопротивлении злу силою // Собр. соч.: В 10 т. Т. 5. М., 1996. – С. 62
8. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. – Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009 – 264 с.
9. Шестун Евгений, протоиерей. Православная педагогика // Учебное пособие. Рекомендовано Министерством образования РФ для студентов. -М.: «Про-Пресс», 2002. – 560 с.
10. Янушкявичюс Р.В., Янушкявичене О.Л. Основы нравственности // Учебное пособие для школьников и студентов. 3-е изд., испр. и доп. М.: «Про-Пресс», 2000. - 456 с.
11. Педагогика открытости и диалога культур/Под ред. М.Н. Певзнера, В.О. Букетова, О.М.Зайченко. – М.:Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 265 с.

УДК: 796.325

доцент кафедры физического воспитания и спорта Коруковец Александра Петровна
Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания и спорта Кутергин Николай Борисович
Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород);
старший преподаватель кафедры физической подготовки Горбатенко Андрей Васильевич
Белгородский юридический институт МВД России имени И. Д. Путилина (г. Белгород)

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДАЧИ МЯЧА В ВОЛЕЙБОЛЕ

Аннотация. Раскрывается специфика тренировочного процесса при использовании техники подачи мяча. Обосновывается актуальность подачи мяча как средства нападения. Выполняется анализ необходимости психологической подготовки, целью которой является воспитание волевой личности, умеющей преодолевать трудности; виды подач и правильное исполнение элементов подачи мяча в волейболе.

Ключевые слова: волейбол, передача мяча, подача мяча, техника, спортсмены, команда.

Annotation. The specifics of the training process are revealed when using the ball delivery technique. The urgency of the ball as a means of attack is substantiated. An analysis is conducted of the need for psychological preparation, the purpose of which is the education of a strong-willed person who can overcome difficulties; The types of innings and the correct execution of the elements of the ball in volleyball.

Keywords: volleyball, ball transfer, ball feed, equipment, athletes, team.

Введение. Волейбол, несомненно, является лидером по популярности среди подвижных игр. Почему? Главным образом потому, что волейбол прост в обучении, широкодоступен и динамичен при проведении. Именно поэтому рассматриваемая игра включается в учебные программы. Волейбол в достаточной степени способен развить и усовершенствовать физические показатели учеников. В целях освоения навыков игры в волейбол для начала важно изучить технику.

В недавнем прошлом подача мяча в волейболе была средством ввести мяч в игру. Сейчас это иное понятие. Подача в волейболе – это одно из средств нападения, затрудняющее противникам проведении атаки, которое также может принести команде очко.

Любой вид спорта и волейбол не исключение, должен был технически правильным. Это очень важно. Меньшее количество таких ошибок, дадут тренеру команды возможность правильно организовать игру, в то время как сами игроки смогут выполнить любое тактическое указание тренера, будь то подача в нужную зону, передача мяча ниже, выше, быстрее или дальше от сетки, нападающий удар по ходу или по линии. Правильное техническое исполнение элементов позволяет игроку получать удовольствие от сделанного сразу, вовремя и точно, а болельщикам, доставляет истинное наслаждение созерцать, с какой лёгкостью игроки управляют мячом. И когда играют большие мастера, всегда кажется, что нет ничего проще, чем выполнить красивейший нападающий удар на тройном блоке или не жалея себя броситься в падении под мяч и оставить его в игре [4].

Безусловно, такие моменты в игре как – силовое нападение, хороший прием мяча, точная верхняя подача очень важны. Однако сама игра берет свое начало именно с подачи, поскольку это первоначальный ее элемент. Хорошее владение техникой подачи с параллельной грамотной техникой позволит команде выиграть игру, партию, принесет команде дополнительные очки, в итоге вся команда будет блистать на пьедестале первенства.

Изложение основного материала статьи. Подача – это единственный элемент в волейболе, где игрок находится за площадкой, наедине с мячом, на подготовку даётся 8 секунд и от морального состояния волейболиста, от его умения зависит эффективность выполнения элемента.

Представьте себе, вы стоите с мячом в руках на лицевой линии волейбольной площадки и смотрите на сторону, где стоит соперник. Перед вами несколько принимающих игроков, ваша задача «максимум» выиграть очко сразу, или затруднить приём, что тоже помогло бы вашей команде. Если вы будете подавать очень просто, соперник легко примет мяч и проведёт сильнейшую контратаку. А вот при потере подачи вы не просто теряете очко, вы теряете морально – волевой дух свой и ваших товарищей по команде [2].

Опытный тренер требует от подающего игрока, выполнять более сложную подачу, иногда указывая номер зоны, в которую он обязан подать. А если это конец партии или игры и тебе ещё мешает волнение, то твоё спасение – это до автоматизма отточенная техника подачи. По нашему мнению, подача является одним из самых основных и важных элементов в волейболе – это оружие, которое можно использовать в достижении общей цели команды – победе!

Как указывает Агинако Л. В. своей статье, посвященной обучению техническим составляющим волейбола, с технической точки зрения волейбол важно рассматривать комплексно, то есть изучать специальные приемы и способы, необходимые игрокам в волейболе, для того, чтобы игра прошла успешно.

Кроме того автором указано, что под спортивной техникой понимается целая система движений, элементов движений, которые направлены на решение задач поставленных в ходе игры. В качестве техники рассматривается этакая борьба в спорте, благодаря которой игроки обретают возможность, при соблюдении правил удачно разрешать те или иные технические задачи стоящие перед ними. Для того, чтобы добиться поставленной задачи, особенно при изменении положений игроков в ходе игрового процесса, игроки должны профессионально владеть разнообразными техническими приемами. Наивысшие результаты могут быть достигнуты при помощи отличной координации, экономичности.

Что понимается под подачей? Под подачей понимается действие игроков, или игрока направленное на перемещение мяча из-за лицевой линии через сетку, на противоположную сторону. При подаче мяч направлен на сторону соперника с определённым образом рассчитанной скоростью и направлением движения.

На сегодняшний день волейбол рассматривает следующие такие виды подачи как: силовая, планирующая, точностная (нацеленная или тактическая) и с вращением. Что их объединяет? Все они

подаются сверху. Классификация признаком подачи проводится по главным отличительным признакам, которые используются практиками в процессе работы [8].

Какую подачу будет выполнять тот или иной игрок вопрос индивидуальный, который разрешается по средствам оценки его физических данных и возможностей, роста и силы. С технической точки зрения силовая подача в прыжке практически не отличается от нападающего удара с отведенных от сетки передач или ударов с задней линии. Особенность техники заключается в том, что необходимо подбросить мяч вверх и чуть вперед, чтобы была возможность сделать небольшой разбег и оттолкнуться для прыжка, замахнуться, отклонив корпус назад [5]. И в процессе полета выполнить удар по мячу таким образом, чтобы он летел максимально быстро, при этом вращаясь и доставляя противнику неудобство. Такая подача, как правило, используется в мужской игре. Это достаточно трудоёмкий элемент с физической точки зрения, который требует от игрока определенной степени выносливости, силовых затрат и что наиболее важно идеального технического исполнения.

Очень важную роль в игре имеет точность полета мяча при силовом ударе, поскольку мяч должен попасть на территорию противника, не пересекая ее. В целях достижения поставленной цели, целесообразно снизить силу удара. Увеличение силы удара провоцирует допущение ошибки при подаче, однако волейболисты нередко рискуют, что вызвано игровой ситуацией, поскольку слабая подача создаёт трудности при обороне в процессе игры. [7].

Верхняя прямая планирующая подача выполняется с упором не на силу, а на точность достижения поставленной цели. В данном случае удар производится по центральной точке поверхности мяча.

Особенностью такого удара является то, что мяч летит без вращения, в конце полета теряет свою первоначальную скорость, по средствам чего меняется его траектория, смена которой происходит перед встречей мяча с руками игрока, который был готов принять его. Такая подача нередко приносит дополнительное очко подающей команде, в связи с тем, что противники попросту застаются врасплох мячом, который в процессе полета меняет свою траекторию. Верхняя прямая подача ставит перед подающим игроком главную задачу – определить дистанцию, после которой мяч изменит траекторию. Также в данном случае очень важно не допустить вращение мяча, в связи, с чем удар должен быть коротким, отрывистым, мощным и приходиться четко по центру мяча. Каждый волейболист определяет для себя расстояние от лицевой линии, с которого он будет эту подачу выполнять. Как правило, подача выполняется с расстояния не менее 3-х метров от лицевой линии сильным ударом по мячу [3].

Возможна и планирующая подача в прыжке, она выполняется при невысоком подбрасывании мяча, коротком разбеге и прыжке, при котором рука отводится на минимальное расстояние. Удар производится по центру мяча. Такая подача, как правило, используется в женском волейболе.

При выполнении точностных подач, не столько важна техника исполнения, сколько решение тактических задач команды. На стороне соперника обязательно есть игроки, которые слабее других владеют приемами. На них и нацелены такие подачи. Также подающие стараются найти незащищенные места площадки, подать подачу на выходящего связующего игрока или укороченную, летящую прямо под сетку, на игрока передней линии. Вот почему точностные подачи еще называют-тактическими или нацеленными.

Подача с вращением мяча требует силы, гибкости и эластичности грудных мышц. Лучше всего удается спортсменам с высоким ростом и хорошо развитым, крепким плечевым поясом. Игрок встает на комфортное индивидуально для него расстояние от лицевой линии, при выставленной вперед ноге, разноименной ударяющей руке, он подбрасывает мяч. Одновременно туловище отклоняется назад, согнутая в локтевом суставе правая рука (если игрок правша) отводится назад за голову, центр тяжести переносится на правую ногу. При ударе туловище подается вперед, правая рука резко разгибается вперед-вверх, тяжесть тела переносится на левую ногу. Кисть ударяющей руки накладывается на мяч несколько сверху, удар выполняется выпрямленной и напряженной рукой. При правильном выполнении подачи данного вида, мячу придается вращение с большой скоростью, что заметно затрудняет прием соперника.

Возможно, вы хотите отработать подачу свойственную только вам, она будет отличаться от классической, описанной во многих учебниках техники. Вы выберите свою излюбленную зону на лицевой линии, вы будете наносить удар по мячу так, что никто не сможет повторить ваш удар, и такого рода подача будет ассоциироваться только с вашим именем. Помните, за вами стоит команда, и подачей вы можете, переломить ход игры, сделать так, что ваши партнёры по команде воспрянут духом, а чтобы не думать про ошибки, работайте вдумчиво, настойчиво и упорно [9].

Несомненно, только комплексная подготовка спортсмена, может привести к положительным результатам в поставленной задаче. Физическую подготовку мы всегда берём, как основу обучения. Новичков в первую очередь, обучают такому элементу, как подача. При этом оценивается техническая подготовка тех, кто пришел только в зал. Если говорить о группах совершенствования, то самое главное – применять технические приёмы в зависимости от игровых условий, мы говорим о тактической подготовке. В тренировочном процессе у групп совершенствования для эффективного повышения уровня мастерства, необходимо не менее тридцати процентов времени уделять подаче. Включая разнообразные упражнения на точность, на внимание, на скорость. Нельзя забывать и о психологической подготовке, она ставит перед собой цель воспитания волевой личности, умеющей преодолевать трудности [10].

Выводы. В целях достижения наивысших результатов, подготовка игрока делится на части, которые представляют собой физическую, техническую, тактическую и психологическую. Каждая из вышеуказанных частей индивидуальна, не взаимозаменяема. Исключение какой-либо части отразится на остальных. Комплекс задач отражает общую цель, которая заключается в воспитании сильного спортсмена, владеющего мастерством игры в волейбол и являющегося высокоразвитой личностью с большим интеллектуальным потенциалом и высокими моральными ориентирами.

Литература:

1. Железняк, Ю.Д. Спортивные игры. Техника, тактика, обучение / Ю.Д. Железняк, Ю.М. Портнов. - М. Академия, 2001. - 376 с.

2. Железняк, Ю.Д. Спортивные игры: Совершенствование спортивного мастерства: Учеб. для студ. высш. учеб. завед. / Ю.Д. Железняк, Ю.М. Портнов. - М. Академия, 2004. - 400 с.

3. Иванова, Л.М. Формирование тактических умений начинающих волейболистов при игре в нападении / Л.М.Иванова // Омский научный вестник.2006. - №6 (41), сентябрь. - С. 260-262.

4. Коруковец А.П. Совершенствование техники передачи двумя руками сверху в волейболе. Физическое воспитание и спорт в высших учебных заведениях, - сборник статей XIII международной научной конференции. Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова. 2017. С. 208-213.
5. Коруковец А.П. Задачи спортивной тренировки: Наукоемкие технологии и инновации:- сборник докладов международной научно-практической конференции. Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова. 2016. С. 157-162.
6. Клевцов В.А. Попова Р.Ф. Технические приёмы игры в волейбол; учебное пособие, Белгород 2005 с. 30.
7. Кутергин Н.Б., Горбатенко А.В. Психологические механизмы адаптационных процессов у спортсменов // Вестник Белгородского юридического института МВД России. 2011. № 1 (17). С. 49-50.
8. Попова Р.Ф.Клевцов В.А.Начальное обучение технике верхних передач мяча в волейболе; методическая разработка, Белгород 1991 с. 7.
9. Рыцарева В.В. Волейбол: теория и практика. Учебник для высших учебных заведений физической культуры и спорта / под общей редакцией В.В. Рыцарева - М.: Спорт, 2016. - с. 456.
10. Фурманов А.Г. Волейбол. – Минск: Соврем. шк., 2009. – С. 127.

Педагогика

УДК: 377

кандидат педагогических наук Кочеров Юрий Николаевич
Ставропольский филиал федерального государственного казенного
образовательного учреждения высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Ставрополь);
старший преподаватель Димитров Александр Николаевич
Ставропольский филиал федерального государственного казенного
образовательного учреждения высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Ставрополь);
преподаватель Сотников Сергей Сергеевич
Ставропольский филиал федерального государственного казенного
образовательного учреждения высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Ставрополь)

ВЫЕЗДНЫЕ ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ КАК ФОРМА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ГИБДД

Аннотация. В статье рассматриваются формы практико-ориентированного обучения сотрудников полиции впервые принимаемых на службу в подразделения ГИБДД.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, квалифицированный специалист, компетентный специалист, профессиональная компетентность, выездное практическое занятие.

Annotation. In the article the forms of the praktiko-oriented teaching of employees of police are examined first accepted on service in subdivisions of GIBDD.

Keywords: Praktiko-oriented teaching, skilled specialist, competent specialist, professional competence, departure practical employment.

Введение. Изменения в экономической, политической, социальной и культурной сферах, происходящие в последние десятилетия, как в России, так и во всем мире, предъявляют все более высокие требования к носителям любой профессии - их интеллектуальному, нравственному и профессиональному уровню развития. Это развитие выступает в качестве одной из главных задач современной модели образования, основанной на принципе непрерывности и предполагающей обеспечение условий для реализации разнообразных образовательных потребностей личности на всех ее возрастных этапах [2, 3].

Изложение основного материала статьи. В своей статье «Теория подкреплена практикой» опубликованной в журнале Министерства внутренних дел Российской Федерации «Полиция России» за июль 2016 года начальник Орловского юридического института МВД России имени В.В. Лукьянова Синенко С.А. указывает, что «одним из существенных показателей качества и эффективности деятельности органов внутренних дел является состояние профессиональной подготовки сотрудников полиции. Сегодня молодой специалист должен быть подготовлен в вузе таким образом, чтобы он мог без особых проблем включаться в практическую деятельность подразделений, продуктивно используя квалификацию, опыт и компетенции, полученные в ходе обучения» [9].

Для достижения этой цели необходимо решить главную задачу стоящую перед органами внутренних дел – подготовка квалифицированного специалиста.

На сегодняшний день органы внутренних дел нуждаются не только в специалистах квалифицированных, но первую очередь, в специалистах компетентных. Отличие компетентного специалиста от квалифицированного состоит в том, что компетентный специалист не только обладает определенным уровнем знаний, умений и навыков, но и способен реализовать их в практической деятельности. Отсюда и рост требований к практической направленности обучения и адаптированности выпускника к будущей профессиональной деятельности, к его готовности самостоятельно приобретать знания, умения и навыки в условиях изменяющейся действительности [1, 5].

В своей диссертации «Формирование готовности сотрудника органов внутренних дел к самообразовательной деятельности (на материале профессионального обучения лиц, впервые принимаемых на службу в ОВД РФ)» мною рассматривалась «компетентность как – комплексное понятие, которое объединяет знания (общие и специальные), умения и навыки осуществления профессиональной деятельности, качества личности и, наконец, готовность ее к самореализации в профессиональном плане. Будучи моделью подготовки специалистов, профессиональная компетентность является, безусловно, эталоном, к которому необходимо стремиться уже в процессе профессионального обучения. Но поскольку

одной из составляющих профессиональной компетентности является готовность к самореализации и наличие многих умений, формирование которых требует некоторого опыта практической деятельности, мы не можем считать период обучения в любом профессиональном учебном заведении как конечный этап ее формирования» [6, 8].

Исходя из того, что основой профессиональной компетентности слушателей впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел на должности сотрудников подразделений по обеспечению безопасности дорожного движения является опыт практической деятельности, приобретаемый непосредственно при осуществлении практической деятельности в подразделениях и службах ГИБДД МВД России, перед нами встает задача - как добиться в процессе профессионального обучения (профессиональной подготовки) указанной категории слушателей получения ими минимально необходимого опыта практической деятельности?

Профессиональная подготовка лиц среднего и старшего начальствующих составов ОВД, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел на должности сотрудников подразделений по обеспечению безопасности дорожного движения для служб и подразделений ГИБДД имеет специфическую особенность, которая связана с изучением не только общепрофессиональных дисциплин, но и профессионально специализированных дисциплин[4, 7] таких как: «Организационно-правовые основы и структурное построение ГИБДД МВД России»; «Деятельность дорожно-патрульной службы Госавтоинспекции»; «Деятельность службы дорожной инспекции и организации движения ГИБДД МВД России»; «Технический надзор и регистрационная деятельность подразделений Госавтоинспекции»; «Приём экзаменов и выдача водительских удостоверений подразделениями Госавтоинспекции»; «Информационно-аналитическая деятельность подразделений Госавтоинспекции»; «Контрольно-профилактическая деятельность подразделений Госавтоинспекции»; «Деятельность Госавтоинспекции по пропаганде безопасности дорожного движения» и другие.

«Изучение дисциплин специализации позволяет сформировать у обучающихся знания требований нормативных правовых актов, регламентирующих порядок исполнения государственных функций, осуществляемых Госавтоинспекцией, профессиональные и специализированные компетенции по осуществлению служебных обязанностей сотрудников ГИБДД и исполнения ими отдельных административных процедур. А также помогает приобрести практические навыки предупреждения и пресечения административных правонарушений в области дорожного движения» [9, 10].

Для решения задачи подготовки сотрудников ГИБДД как специалистов обладающих профессиональной компетентностью, необходимо применение в обучении современных педагогических технологий таких как – практико-ориентированного обучения.

Как указано Синенко С.А. «практико-ориентированное обучение позволяет преодолеть отчуждение науки от практики, раскрывает связи между знаниями и повседневной деятельностью подразделений Госавтоинспекции, проблемами возникающими перед выпускниками в процессе их практической деятельности. Обозначенные задачи в основной своей совокупности реализуются посредством проведения практических занятий с использованием возможностей межкафедрального многофункционального учебно-полигонного комплекса».

В Орловском юридическом институте МВД России имеющего статус учебно-научного центра по реализации приоритетного профиля подготовки - «деятельность подразделений ГИБДД» согласно приказа МВД России №820 от 29 августа 2012 года «О профилизации образовательных учреждений МВД России» обозначенные задачи в основной своей совокупности реализуются посредством проведения практических занятий с использованием возможностей межкафедрального многофункционального учебно-полигонного комплекса расположенного на загородной учебной базе института, который включает более 25 специализированных полигонов и рабочих мест.

Конечно имея такую многофункциональную материальную базу и высокотехнологичный аудиторный фонд, а также квалифицированный профессорско-преподавательский состав узкой специализации ГИБДД Орловскому юридическому институту МВД России добиться подготовки специалистов обладающих профессиональной компетентностью, на мой взгляд, намного легче, чем остальным образовательным учреждениям МВД России, которые помимо своей профилизации осуществляют обучение слушателей по программам профессиональной подготовки на должности сотрудников подразделений по обеспечению безопасности дорожного движения для служб и подразделений ГИБДД и не имеют таких специализированных комплексов.

Какой же видится выход из этой ситуации?

Учитывая опыт по применению практико-ориентированного обучения Орловского юридического института МВД России озвученного Синенко С.А., нами при подготовке лиц среднего и старшего начальствующих составов органов внутренних дел, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел на должности сотрудников подразделений по обеспечению безопасности дорожного движения (на базе среднего юридического образования или высшего неюридического образования) по должности служащего Полицейский начиная с 2015 года была опробована одна из форм практико-ориентированного обучения как выездные практические занятия в Управление ГИБДД ГУ МВД России по Ставропольскому краю, по каждой специализированной дисциплине в отделы и подразделения Управления ГИБДД ГУ МВД России по Ставропольскому краю с отработкой индивидуальных практических задач поставленных сотрудниками служб и подразделений ГИБДД (например при проведении занятий в службе дорожной инспекции и организации движения УГИБДД ГУ МВД России по Ставропольскому краю – отрабатывался вопрос по практическому развертыванию технической лаборатории дорожной инспекции и организации движения, а также выезд по маршрутам патрулирования ДПС г. Ставрополя и составлением актов комплексной проверки участков автомобильных дорог, фиксацией выявленных нарушений по дисциплине «Деятельность службы дорожной инспекции и организации движения ГИБДД МВД России»), такая подготовка сотрудников ГИБДД продолжается и на сегодняшний момент.

При проведении выездных практических занятий по дисциплине «Деятельность дорожно-патрульной службы Госавтоинспекции» слушателями осуществлялось выполнение поставленных задач под руководством инспекторов ДПС при совместном несении службы на маршрутах патрулирования с выполнением мер безопасности согласно нормативных правовых актов.

При проведении выездных практических занятий по дисциплине «Приём экзаменов и выдача водительских удостоверений подразделениями Госавтоинспекции» слушателями посещалось подразделение межрайонного регистрационно-экзаменационного отдела ГИБДД (дислокация г. Ставрополь) ГУ МВД России по Ставропольскому краю.

По дисциплине «Контрольно-профилактическая деятельность подразделений Госавтоинспекции» были организованы встречи с сотрудниками контрольно-профилактических подразделений и доводилась информация по их направлению деятельности.

По дисциплине «Деятельность Госавтоинспекции по пропаганде безопасности дорожного движения» были организованы встречи с сотрудниками этих подразделений и оказана помощь по пропаганде безопасности дорожного движения среди несовершеннолетних.

При проведении практико-ориентированного обучения слушателей огромную поддержку оказало руководство Управления ГИБДД ГУ МВД России по Ставропольскому краю в лице начальника Управления ГИБДД Сафонова Алексея Николаевича, и начальников служб и подразделений УГИБДД, которые высоко оценили проделанную работу нашей кафедры.

Выводы. В заключении хотелось бы отметить, что нам удалось осуществить подготовку слушателей данной категории посредством неразрывной взаимосвязи теории и практики, что безусловно оказало огромное влияние на качество подготовки слушателей, не имея при этом специализированных полигонов и рабочих мест, путем изменения подхода к содержанию и организации образовательного процесса, формам и методам обучения слушателей профессиональной подготовки.

Оценивая результаты сдачи экзаменов по дисциплинам профессионально специализированного цикла можно отметить, что по дисциплинам «Автомобильная подготовка», «Организация деятельности подразделений ГАИ», которая включает в себя 8 поддисциплин, слушателями получены оценки «хорошо» и «отлично».

Хотелось бы также отметить, что проведение выездных практических занятий те только положительно сказывается на подготовке сотрудников ГИБДД, но и направлено на воспитание и дисциплинированность слушателей, а также возможность вести диалог напрямую между руководством ГИБДД и молодыми сотрудниками недавно пришедших на службу в ОВД.

Литература:

1. Димитров А.Н., Кочеров Ю.Н. Проблемные вопросы производства по делам об административных правонарушениях при реализации отдельных направлений административно-юрисдикционной деятельности подразделений полиции // Социально-экономические, психолого-педагогические, философские и правовые аспекты развития общества Сборник материалов всероссийского научно-практического круглого стола. 2016. С. 166-170.
2. Кочеров Ю.Н. Психолого-педагогические условия, детерминирующие готовность сотрудника органов внутренних дел к самообразовательной деятельности. Мир науки, культуры, образования. 2014; 2 (45): 64-66.
3. Кочеров Ю.Н. Самообразование и профессионально-личностное развитие сотрудника органов внутренних дел: монография. Ставрополь, 2015.
4. Кочеров Ю.Н., Димитров А.Н. Проблемы профессиональной обучения лиц среднего и старшего начальствующих составов органов внутренних дел, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел на должности участкового уполномоченного полиции // В сборнике: Гуманитарно-правовые аспекты развития российского общества сборник научных трудов по итогам региональной научно-практической конференции. Краснодарский университет МВД РФ. 2017. С. 77-81.
5. Кочеров Ю.Н., Ефимов А.А. Самовоспитание будущих сотрудников ОВД: структура и содержание. Журнал гуманитарных наук. 2016; 13: 15-17.
6. Кочеров Ю.Н., Сотников С.С., Димитров А.Н. Индивидуально-дифференцированный подход в профилактической работе участкового уполномоченного полиции на обслуживаемом административном участке. Мир науки, культуры, образования. 2017; 4 (65): 79 -80.
7. Кочерова Л.А., Кочеров Ю.Н., Димитров А.Н. Проблемные вопросы организации профессиональной подготовки сотрудников, впервые принимаемых на службу в ОВД и пути их решения. Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2017; 3 (23): 161-166.
8. Кочерова Л.А., Кочеров Ю.Н., Медведщикова Л.В. Индивидуально-дифференцированный подход как педагогическая технология в профессиональной подготовке сотрудников ОВД. Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2017; 1 (21): 249 -253.
9. Синенко С. Теория подкреплена практикой // Полиция России №7 2016. - С. 22-25.
10. Трусов А.И., Кочеров Ю.Н., Димитров А.Н. Административно-юрисдикционная деятельность полиции: проблемы теории и практики//Российская юстиция. 2017. - № 10. - С. 57-60.

УДК:37.02

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
студентка Белова Татьяна Александровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ИКТ-ИНСТРУМЕНТЫ КАК ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ

Аннотация. В статье обсуждаются инновационные модели использования ИКТ для реализации системно-деятельностного подхода в образовании. Рассматриваются такие модели, как «1 ученик : 1 компьютер», «образование вне стен классной комнаты», «принеси свое устройство», «перевернутое обучение». Обсуждаются особенности каждой модели, преимущества использования, сложности реализации. Приведены примеры ИКТ-инструментов для реализации данных моделей.

Ключевые слова: «1 ученик – 1 компьютер», «перевернутое обучение», «принеси свое устройство», ИКТ-инструменты.

Annotation. The article discusses innovative models of using ICT for implementing the system-activity approach in education. Such models as «one to one», «outside education», «bring your own device», «flipped learning» are considered. The features of each model, the advantages of using and the complexity of implementation are discussed. Examples of ICT tools for implementing these models are given.

Keywords: «one to one», «flipped learning», «bring your own device», ICT tools.

Введение. В связи внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в педагогическом сообществе обсуждается вопрос применения инновационных моделей использования ИКТ на занятиях для реализации системно-деятельностного подхода. Изменяются формы организации образовательного процесса. Появляются примеры обучения с мобильными устройствами вне стен классной комнаты. Меняются средства получения информации и способы ее транслирования. Педагоги начинают использовать модель BYOD (англ. bring your own device – принеси свое устройство). Меняются способы взаимодействия педагогов и обучающихся. Педагогическое сообщество активно обсуждает возможности смешанного обучения, отличительной чертой которого является обязательное использование электронных средств обучения.

И это требование времени. Причем, инициатива активного использования средств информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе исходит как «сверху» (что, связано с реализацией требований ФГОС), так и «снизу» (исходя из потребностей обучающихся и вследствие инновационной деятельности педагогов). Технологической основой реализации инновационных образовательных моделей являются современные ИКТ-инструменты: электронные формы учебников, цифровые образовательные ресурсы, и, конечно, социальные сервисы сети Интернет.

Изложение основного материала статьи. Модель мобильного обучения «1 ученик: 1 компьютер» – это образовательная ситуация, в которой основным инструментом обучения школьника является компьютер, а в качестве методов обучения используются технологии и сервисы сетевого взаимодействия, информационного поиска и создания цифровых объектов. Оптимальным вариантом реализации модели является тот, при котором в распоряжении каждого обучающегося и каждого педагога имеется собственный ноутбук, имеющий доступ к школьному или классному серверу (роль последнего может выполнять компьютер учителя) и выход в сеть Интернет [15]. Сегодня мобильные классы используются во многих образовательных организациях. Опыт использования модели «1:1» в нижегородских школах обобщен в [3, 4, 6].

Внедрение образовательной модели «1 ученик : 1 компьютер», создание среды электронного обучения в классе (школе) позволяет ключевым образом изменить образовательную парадигму, создать условия для реализации принципов личностно ориентированного обучения, дает возможность «учиться всегда и везде».

При использовании модели «1 ученик : 1 компьютер» спектр заданий и учебных ситуаций значительно расширяется при наличии доступа к сети Интернет. Обучающимся может быть предложено:

- самостоятельно работать с информационными источниками;
- создавать различного рода информационные продукты, в т.ч. совместно;
- выполнять задания с цифровыми образовательными ресурсами (ЦОР) и отрабатывать определенные учебные навыки с использованием интерактивных тренажеров;
- работать с электронными формами учебников;
- выполнять интерактивные задания, работать с интерактивными рабочими листами;
- исследовать свойства различных объектов, процессов и явлений, используя компьютерные модели и получая опыт экспериментально-исследовательской деятельности;
- участвовать в проектной деятельности.

При использовании модели «1 ученик: 1 компьютер» появляются дополнительные возможности для организации продуктивной совместной деятельности, создания коллективных информационных продуктов с помощью сетевых социальных сервисов (сервисов Веб 2.0). Обучающиеся могут совместно подготовить вики-статью, представить материал в виде ментальной карты, ленты времени, использовать инфографику и возможности социальных сетей, применять электронную форму учебника [5, 7, 9, 10, 11, 12, 13].

При подготовке к уроку педагог должен продумать способ трансляции контента обучающимся, систематизировать ресурсы, добавить к ним комментарии, задания. Материалы можно разместить на сайте или в блоге учителя, в вики-среде школы, на Яндекс-диске, в социальной сети, школьной информационной системе и т.п.

Для эффективного использования модели «1 ученик: 1 компьютер» важными являются: технологическая готовность педагога к реализации модели; организационные аспекты деятельности учителя на уроке; дидактическое обеспечение деятельности обучающихся.

Для обеспечения комфортной обстановки на уроке педагог должен уметь оперативно решать проблемы технического характера, связанные с загрузкой компьютера, отсутствием доступа к локальной сети или сети

Интернет, установкой программного обеспечения, доступом к необходимым информационным ресурсам и т.п.

К организационным аспектам деятельности учителя относятся обеспечение соблюдения санитарно-гигиенических норм при организации урока с использованием технических устройств; соблюдения норм и правил поведения в классе, оборудованным техническими устройствами; соблюдения правил групповой работы, если это планируется по ходу урока.

Одной из инновационных моделей применения ИКТ на уроке является модель BYOD (англ. bring your own device – принеси свое устройство). Актуальность использования этой модели объясняется запросами современного общества [2]. Сегодня мобильные телефоны используют уже ученики начальной школы. У большинства старшеклассников имеются смартфоны или планшеты. Обучающиеся приносят в школу все больше личных мобильных устройств.

В такой ситуации для педагога становится естественным желание использовать определенные возможности мобильных устройств обучающихся для организации работы на уроке: предложить осуществить поиск в Интернете, перевести текст через программу-переводчик, поработать с текстами книг, с некоторыми Интернет-сервисами.

Активно сегодня начинается использоваться и модель «образование вне стен классной комнаты», когда обучающиеся с ноутбуками и мобильными устройствами обучаются за пределами класса: в музеях и парках, на улицах и стадионах, в поле или на предприятии [14].

Сегодня внимание многих педагогов обращено к смешанному обучению. 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».

На уроке происходит закрепление изученного и актуализация полученных знаний, которая может проходить в формате семинара, ролевой игры, проектной деятельности и других интерактивных формах. Данная модель обучения обеспечивает переход от объяснительно-иллюстративной и репродуктивной методики обучения к рефлексивной модели, предполагающей усиление самостоятельной работы обучающихся, творчества, раскрытия индивидуальных особенностей при сохранении возможностей для коммуникации с другими обучающимися и преподавателем.

Начало распространению технологии «перевернутого обучения» положил некоммерческий проект Академия Хана (www.khanacademy.org) в 2008 году. На сайте Академии размещаются видеолекции по химии, биологии, физике, математике и другим предметам, обеспечивая доступность получения высококачественного образования каждому и повсюду. Практически одновременно с первыми опытами Салмана Хана учителя химии из Woodland Rark High School (США) Джонатан Бергман и Аарон Самс начали записывать видеоуроки по химии для тех учеников, которые какое-то время не посещали школу из-за болезни. Доступность онлайн-видео и возросший доступ обучающихся к технологиям делали свое дело: они вымостили дорогу к идее перевернутого урока.

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. И этот материал не должен требовать большого количества времени для освоения. Важным является и то, чтобы работать с ресурсами можно было, используя мобильные устройства.

Большое количество полезных ресурсов учитель может найти на портале «Единая коллекция ЦОР» (http://school-collection.edu.ru/), в виртуальной среде обучения «ЯКласс» (https://www.yaklass.ru), на сайте интерактивных упражнений https://learningapps.org.

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» (http://youtube.com). Здесь можно найти обучающие ресурсы практически по любой теме. Есть тематические каналы, содержащие учебные видеофильмы. Видео урок педагог может сделать и самостоятельно с помощью скринкаста. Самый простой вариант – использование анимированной презентации, созданной в PowerPoint. Для превращения ее в видеоролик можно воспользоваться сервисом видеозахвата экрана (например, https://screencast-o-matic.com).

Видеоролики можно сделать интерактивными, добавив ссылки для более подробного знакомства с материалом, вопросы для продолжения просмотра видео, предложение высказать свое мнение и др. Для этого можно воспользоваться инструментами создания интерактивного видео https://h5p.org, https://edpuzzle.com, https://www.thinglink.com.

Приведем примеры сервисов для создания целых интерактивных уроков, в т.ч. и для домашнего освоения материала в рамках «перевернутого обучения». Конструктор уроков TED-Ed (https://ed.ted.com) позволяет воспользоваться стандартным планом освоения нового материала: вступительное слово учителя, просмотр видеоролика, тест с вопросами на выбор ответа или открытыми вопросами, обсуждение, ссылки на дополнительные материалы, подведение итогов.

Другим примером является сервис https://app.wizer.me. Пример использования сервиса по теме «Измерение информации»: https://app.wizer.me/preview/UKIT5J. Использованы короткие видеоролики,

размещенные на http://youtube.com: «Содержательный подход к измерению информации», «Формула Шеннона», «Объемный подход к измерению информации». Предложены тесты с вопросами на выбор ответа и открытыми вопросами, с заданием на группировку понятий. В конце данного интерактивного урока обучающимся предлагается рефлексия, где следует записать, с какими сложностями они столкнулись при изучении темы. Также предлагаются дополнительные ресурсы по теме и дополнительное творческое задание на построение ленты времени «История развития теории информации». Данный интерактивный урок можно провести и при других моделях смешанного обучения.

При перевернутом обучении меняются формы деятельности и в классной работе. Если раньше учителю надо было объяснить новый материал, проверить его понимание, предлагая репродуктивные задания, то теперь можно сразу двигаться дальше. На уроке появляется время для проектной, творческой деятельности, организации совместной работы обучающихся. Здесь полезными могут быть различные сервисы Веб 2.0. Примеры можно найти в статье [8].

Выводы. Преимущества от использования описанных в статье моделей: экономия времени на уроке; возможность дифференцированного обучения; условия для использования совместной деятельности, проектного метода; возможность использовать качественные электронные образовательные ресурсы, современные сетевые сервисы 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., Калинкина М.В. Дидактика высшей школы: инструментальное обеспечение современных педагогических технологий. // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. № 4 (24). С. 26-34.
3. Дедова О.Ю. Реализация образовательной модели «1 ученик: 1 компьютер» в условиях внедрения ФГОС: методическое пособие. 2014. Н. Новгород. НИРО.
4. Круподерова Е.П. Проектная деятельность в модели «1 ученик: 1 компьютер» // Информатика в школе. 2014. № 6 (99). С. 29-31.
5. Круподерова Е.П., Калиняк Т.И. Сетевые сервисы для построения информационно-коммуникационной предметной среды. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-3. С. 144-150.
6. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Информационные технологии в профессиональной деятельности: учебное пособие. Н. Новгород. Мининский университет. 2017. 200 с.
7. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Формирование метапредметных результатов в учебной проектной деятельности с помощью сервисов Веб 2.0. // Нижегородское образование. 2012. № 3. С. 149-153.
8. Круподерова Е.П., Глинов М.М. ИКТ-инструменты для перевернутого обучения // Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. Нижний Новгород, 2017. С. 114-119.
9. Круподерова К.Р., Шевцова Л.А. Формирование информационно-образовательной среды на основе облачных технологий. // Педагогическая информатика. 2015. № 2. С. 37-43.
10. Круподерова К.Р., Царева И.А. On-line сервисы визуализации для развития критического мышления // В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства: сборник статей по материалам конференции кафедры прикладной математики и информатики. Нижний Новгород: НГПУ, 2014. С. 42-48.
11. Лескина И.Н. Особенности интеграции электронной формы учебников в информационно-образовательную среду образовательной организации Нижегородской области // Нижегородское образование. Н. Новгород, 2017. № 1. С. 104-110.
12. Степанова С.Ю., Канянина Т.И., Кручинина Г.А. Проектная деятельность в контексте вызовов современности. В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Нижний Новгород. Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина. 2015. С. 96-101.
13. Суханова Н.Т., Смирнова Н.А. Место социальных сетей в образовательном процессе как средства обучения и взаимодействия. // Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. Нижний Новгород, 2015. С. 86-89.
14. Юдина И.А. Конструирование урока в модели «обучение вне стен классной комнаты». // Ученые записки ИСГЗ. 2015. № 1.С. 603-607.
15. Ярмахов Б.Б. «1 ученик: 1 компьютер» – образовательная модель мобильного обучения в школе. М. 2012. 236 с.

УДК:372.8

кандидат педагогических наук, доцент Канянина Татьяна Ивановна
Нижегородский институт развития образования (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СЕТЕВЫХ СЕРВИСОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Аннотация. В статье рассмотрены дидактические возможности сетевых сервисов для формирования регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся. Особое внимание уделено проектной деятельности с использованием сетевых сервисов как инструменту формирования универсальных учебных действий.

Ключевые слова: регулятивные универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия, коммуникативные универсальные учебные действия, сетевые сервисы, проектная деятельность.

Annotation. The didactic possibilities of network services for the formation of regulative, cognitive and communicative universal educational activities of students are considered in the article. Particular attention is paid to the project activities with the use of network services as a tool for the formation of universal learning actions.

Keywords: regulative universal learning actions, cognitive universal learning actions, communicative universal learning actions, network services, project activity.

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.

В основу разработки Федерального государственного образовательного стандарта общего образования положен системно-деятельностный подход, который предполагает признание существенной роли активной учебно-познавательной деятельности. В рамках ФГОС универсальные учебные действия рассматриваются как комплекс, который предоставит обучающимся возможность широкой ориентации – как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание обучающимся ее целевой направленности и ценностно-смысловых характеристик [11].

Сегодня появляется достаточно большое количество публикаций, позволяющих познакомиться с передовыми педагогическими практиками по формированию УУД. Например, в статьях [1, 2, 3, 9, 12] можно познакомиться с опытом формирования УУД на уроках информатики, истории и обществознания, русского языка, иностранного языка, математики. Авторы предлагают для формирования универсальных учебных действий обучающихся использовать постановку проблемных вопросов, интерактивных форм работы, проектного метода и, конечно, педагогически обоснованное применение информационных технологий.

Эффективным дидактическим инструментом для реализации системно-деятельностного подхода в обучении являются сервисы сети Интернет. Сегодняшний этап развития Интернета характеризуется активным использованием социальных сетевых сервисов, позволяющих организовать эффективное сотрудничество участников сетевого взаимодействия, сформировать необходимые УУД.

Целью исследования является обоснование дидактических возможностей сервисов сети Интернет для формирования регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся. Рассмотрена особая роль проектной деятельности с использованием сетевых сервисов как инструмента формирования универсальных учебных действий.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим дидактические возможности сетевых сервисов как инструмента формирования регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий. Проблема формирования универсальных учебных действий с помощью сетевых сервисов обсуждается в [5, 6, 7, 8]. Авторы приводят конкретные примеры для уроков информатики и технологии. Посмотрим на возможности сетевых сервисов более широко.

Отличительной особенностью ФГОС является ориентация на развитие коммуникативной компетентности обучающихся. Стремительное развитие коммуникаций и появление социальных сетей ведет к формированию взаимодействия людей в группе. Один из принципов социальных сетей – принцип ответственности каждого за контент. Совместное ведение документов, работа в одной среде обеспечивают умение понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли в речи, уважать партнера и самого себя. Сервисы Веб 2.0 помогают обучающимся выйти за рамки класса и школы, обмениваясь информацией и сотрудничая со сверстниками, учителями, родителями и специалистами во всем мире. В таблице 1 представлены некоторые примеры сетевых сервисов для формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

Таблица 1

Возможности использования сетевых сервисов для формирования коммуникативных УУД

Использование сетевых сервисов	Примеры сервисов
Организация групповой деятельности по сбору идей, проблем, планов	https://docs.google.com/document https://docs.google.com/spreadsheets
Проведение «мозговых штурмов»	On-line доски: http://www.twiddla.com http://www.stixy.com https://ru.padlet.com On-line ментальные карты: http://www.mindmeister.com http://www.mind42.com
Использование совместных облачных хранилищ информации	https://disk.yandex.ru https://onedrive.live.com https://drive.google.com
Совместный подбор закладок на Интернет-ресурсы	http://bobrdobr.ru https://www.symbaloo.com
Коллективный сбор видео-материалов	http://www.youtube.com http://rutube.ru/ http://video.mail.ru/ http://vision.rambler.ru
Создание совместных творческих работ (вики-статей, on-line газет, лент времени, инфографики)	http://letopisi.org http://wikiwall.ru https://www.tiki-toki.com http://www.timetoast.com https://piktochart.com https://www.easel.ly https://ru.padlet.com
Организация взаимодействия в социальных сетях	https://plus.google.com http://vk.com/ http://ok.ru/
Ведение сетевых дневников	http://www.blogger.com http://rusedu.net http://www.wordpress.com https://mailblog.mail.ru
Проведение on-line опросов	https://docs.google.com/forms http://anketer.ru

Познавательные УУД включают действия исследования, поиска и отбора необходимой информации, ее структурирования; моделирования изучаемого содержания, логические действия и операции, способы решения задач.

Формирование познавательных УУД с помощью сервисов Веб 2.0 позволит мотивировать обучающихся на осуществление поиска необходимой информации для выполнения учебных заданий; использование знаково-символических средств, в том числе моделей и схем для решения учебных задач. В таблице 2 представлены некоторые примеры сетевых сервисов для формирования познавательных универсальных учебных действий.

Таблица 2

Возможности использования сетевых сервисов для формирования познавательных УУД

Использование сетевых сервисов	Примеры сервисов
Выполнение интерактивных заданий на классификацию, сравнительный анализ, становление причинно-следственных связей	https://learningapps.org
Представление информации с изменением формы подачи материала (с помощью схем, ментальных карт, кластеров, лент времени, облаков слов, инфографики и т.п.)	сервисы для создания ментальных карт: https://bubbl.us http://www.mindmeister.com/ http://www.mind42.com http://www.gliffy.com сервисы для создания лент времени: http://www.timerime.com https://www.tiki-toki.com http://www.timetoast.com облака слов: http://www.wordle.net облакослов.рф инфографика: https://piktochart.com https://infogra.ru
Построение ментальных карт в процессе смыслового чтения	http://www.mindmeister.com/ http://www.mind42.com , http://www.gliffy.com
Вставка комментариев в тексты для совместного редактирования	Google-документы, таблицы, рисунки
Создание вебмиксов с ресурсами	https://www.symbaloo.com

Согласно требованиям нового ФГОС, школа должна готовить ученика, умеющего ставить перед собой учебные задачи на основе известной ему информации, определять последовательность промежуточных целей для достижения конечного результата, составлять план и последовательность действий, прогнозировать результат, контролировать его, вносить необходимые дополнения и коррективы в план и способ действия, делать выбор в ситуации мотивационного конфликта и преодолевать препятствия, т.е. ученика, у которого сформированы регулятивные универсальные учебные действия.

Сервисы Веб 2.0 представляют условия для самостоятельной работы обучающихся, а, следовательно, и для формирования перечисленных структурных элементов регулятивных универсальных учебных действий. В таблице 3 представлены некоторые примеры сетевых сервисов для формирования регулятивных универсальных учебных действий.

Таблица 3

Возможности использования сетевых сервисов для формирования регулятивных УУД

Использование сетевых сервисов	Примеры сервисов
Совместная постановка целей и задач познавательной деятельности	Документы совместного редактирования, вики-сайты
Формулировка учебных задач для достижения поставленной цели	Сетевые сервисы для автоматизации планирования http://www.symphonical.com http://www.pivotaltracker.com http://trello.com
«Мозговые штурмы» на on-line досках	http://wikiwall.ru/ http://www.twiddla.com http://www.stixy.com http://www.scribblar.com http://en.linoit.com
Ведение различных on-line журналов и дневников, рефлексия	https://docs.google.com http://www.blogger.com http://rusedu.net http://www.wordpress.com
Самооценка, взаимооценка	Google-формы, сервисы on-line голосования

Эффективным для формирования различных УУД с помощью сетевых сервисов является использование проектной деятельности. Метод проектов по своей дидактической сущности нацелен на формирование способностей, позволяющих результативно действовать в реальной жизненной ситуации, владея которыми обучающийся может адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать в различных коллективах. В примерной основной образовательной программе основного

общего образования [10] записано, что одним из путей формирования универсальных учебных действий в основной школе является включение обучающихся в учебно-исследовательскую и проектную деятельность.

Интересные примеры заданий на формирование УУД мы встречаем в различных учебных и внеурочных проектах нижегородских педагогов. Например, в проекте «День российской информатики» (автор проекта Круподерова К.Р., адрес проекта: https://goo.gl/6T42hh) одна из команд построила ментальную карту с помощью сервиса https://www.mindomo.com, посвященную известному советскому ученому Ершову А.П. (http://qps.ru/CPJiH). А с помощью инфографики участники проекта представили историю отечественного Интернета. Это задания на формирование познавательных УУД. Примером задания на формирование коммуникативных УУД является создание совместного каталога отечественных Интернет-сервисов (https://goo.gl/DmqBWF) с использованием технологии вики.

В проекте «Вторая реальность» (автор проекта: Степанова С.Ю., учитель информатики лицея № 7 г. Кстово, адрес проекта: https://goo.gl/TNMH9e) обучающиеся представили с помощью on-line ментальных карт классификацию компьютерных сетей, виды Интернет-коммерции, угрозы информационной безопасности, классификацию электронных государственных услуг. При этом формируется такое УУД, как умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач.

Важным познавательным УУД является овладение культурой активного использования словарей и других поисковых систем. Весной 2018 г. для школьников Нижегородской области был проведен сетевой проект «Выходи в Интернет» (https://goo.gl/CdFTLr). Его организаторами стали студенты Нижегородского государственного педагогического университета им. К.Минина. Один из этапов проекта назывался «Пользуйся достоверными ресурсами». Он содержал два задания. В первом задании было необходимо подобрать Интернет-ресурсы, посвященные Всемирному дню авиации и космонавтики и провести анализ этих ресурсов на достоверность по предложенной методике оценки сайтов. Во втором задании, используя информацию из подобранных Интернет-ресурсов, каждой команде нужно было создать инфографику и разместить на одном слайде в совместной on-line презентации (https://goo.gl/ZaET7m).

Серьезное внимание формированию регулятивных УУД уделяется в учебных проектах, выполненных по технологии программы Intel «Обучение для будущего». Разработчики проектов готовят большое количество материалов формирующего оценивания: всевозможные листы самооценки и взаимооценки, бланки для рефлексии.

В проекте «Безопасность в Интернете» (адрес проекта https://goo.gl/GcV95m) обучающиеся ведут личный дневник (https://goo.gl/VcLre8), где отмечают, что сделано на уроке, с какими сложностями пришлось столкнуться, что следует сделать дома и на следующем уроке. В проекте «Вторая реальность» обучающиеся заполнили Google-формы (https://goo.gl/nuEBqW) для взаимооценки работы своих товарищей.

В проекте «Учим и учимся с Веб 2.0» (авторы проекта Круподерова Е.П. и Круподерова К.Р., адрес проекта: https://goo.gl/qf7bT4) обучающиеся строят денотатный граф «Вклад в работу группы» (http://www.gliffy.com/publish/2967895). Использован сервис http://www.gliffy.com.

Для формирования коммуникативных УУД отличные дидактические возможности создаются при организации групповой учебно-исследовательской деятельности. Например, в проекте «На пути к информационному обществу» (авторы проекта Круподерова Е.П. и Круподерова К.Р., адрес проекта: https://goo.gl/qf7bT4) учебное сотрудничество и совместная деятельность обучающихся были организованы на совместной интерактивной доске, где они изложили рекомендации по этичному поведению в Интернете.

В проекте «Окружающий мир – мир сложных систем» (автор проекта Круподерова К.Р., адрес проекта: https://goo.gl/ySxUao) обучающиеся в совместной Google-таблице (https://goo.gl/ioUmRU) собирали основные научные идеи ученых-кибернетиков.

В региональном сетевом проекте «Нам жить на этой земле» (авторы проекта: Канянина Т.И., Степанова С.Ю., адрес проекта: https://sites.google.com/site/namzitnazemle) обучающиеся формулировали в совместной Google- презентации (https://goo.gl/ihkWsD) « Свод правил жителя Земли», создавали совместную Google-карту природных ценностей (https://goo.gl/v4x8Q5).

Другие примеры формирования различных УУД в Интернет-проектах, разработанных нижегородскими педагогами можно найти в методическом пособии [4].

Выводы. Мы проанализировали дидактические возможности различных сетевых сервисов для формирования универсальных учебных действий обучающихся. Анализ показал, что сетевые сервисы обладают достаточным потенциалом для формирования у обучающихся различных УУД, что составляет деятельностную компоненту метапредметных результатов, определенных ФГОС. Особая роль в формировании универсальных учебных действий принадлежит проектной деятельности с использованием сетевых социальных сервисов.

Литература:

1. Абрамова Т.А. Формирование универсальных учебных действий обучающихся на уроках русского языка // Эксперимент и инновации в школе. 2015. № 3. С. 4-6.
2. Ахломенок А.С. Формирование универсальных учебных действий обучающихся на уроках истории и обществознания в средней школе. // Информация и образование: границы коммуникаций. 2016. № 8(16). С. 140-141.
3. Егорова А. А., Эйснер Е. В. Формирование универсальных учебных действий на уроках математики // Молодой ученый. 2016. №29. С. 1-4.
4. Канянина Т.И., Круподерова ЕП., Степанова С.Ю. Интернет-проект: от идеи до реализации. Методическое пособие. Нижний Новгород. НИРО. 2017.
5. Круподерова Е.П., Плесовских Г. А. Учебная проектная деятельность с использованием сервисов Веб 2.0 как способ формирования универсальных учебных действий обучающихся. // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр. 2015, № 10. С. 602 -609.
6. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Формирование метапредметных результатов в учебной проектной деятельности с помощью сервисов Веб 2.0. // Нижегородское образование. 2012. № 3. С. 149-153.
7. Круподерова Е.Н., Никитина Н.В. Формирование универсальных учебных действий на уроках информатики с помощью сетевых сервисов. //Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-4. С. 141-144.

8. Круподерова К.Р., Бездетко К.А., Егорова Т.А. Учебная проектная деятельность на уроках технологии с использованием ИКТ - инструментов как способ формирования УУД // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-8. С. 112-118.
9. Матушевская Е.А. Формирование УУД на уроках английского языка // Вестник научных конференций. 2017. № 8-2 (24). С. 58-60.
10. Реестр примерных основных общеобразовательных программ [Электронный ресурс] URL: http://fgosreestr.ru/node/2068.
11. Турчен Д.Н. Концепция формирования универсальных учебных действий в современном российском образовании //Интернет-журнал «Науковедение». 2014. № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://leda29.ru/uploads/com_files/11_2014_7_koncepciya_formir-ya_uud_v_obrazovanii.pdf
12. Чайка Л.В. Развитие универсальных учебных действий старшеклассников на уроках информатики // Вестник РУДН. Серия «Информатизация образования». 2013. № 4. С. 23-25.

Педагогика

УДК 37.014.3 + 373.2
кандидат педагогических наук, доцент Крымгужина Зулия Зиннатовна
Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения Башкирского Государственного университета (г. Сибай)

ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме в области дошкольной педагогике. В данной статье рассматриваются основные требования к организации предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации в соответствии с ФГОС ДО. Проанализированы принципы.
Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, образовательная среда, предметно-пространственная среда, ребенок.
Annotation. This study is devoted to the problem in the field of preschool pedagogy. This article considers the basic requirements for the organization of the subject-spatial environment in the preschool educational organization in accordance with the GEF TO. The principles are analyzed.
Keywords: preschool educational organization, educational environment, subject-spatial environment, child.

Введение. В ходе изменений, происходящих в системе дошкольного образования, где дошкольное образование обозначено как ступень образования, так же с принятием Федерального государственного образовательного стандарта, вся дошкольная образовательная система подверглась большим изменениям: создание нормативно-правовые условия для личностного роста ребёнка; формирование направления его индивидуального развития; учитывать особые потребности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Особая роль в процессе воспитания детей дошкольного возраста уделяется образовательной среде (предметно-пространственная среда). В требованиях Федерального государственного стандарта дошкольного образования, предметно-пространственная среда обозначена одним из ключевых условий организации успешного образовательного процесса. Предметно-пространственная среда должна стимулировать детей к активности в разных видах деятельности, развивать способности. Деятельность ребенка зависит от того, как устроена предметно-игровая организация его жизни.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с требованиями ФГОС ДО предметно-пространственная должна обеспечивать:

- реализацию различных образовательных программ, используемых в образовательном процессе;
- в случае организации инклюзивного образования необходимые для него условия;
- учет национально-культурных, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс [1].

В соответствии с ФГОС ДО и рекомендациями Примерной основной образовательной программы дошкольного образования предметно-пространственная среда создается педагогами для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов.

Для выполнения данной задачи предметно-пространственная среда должна соответствовать следующим принципам:

1. Содержательно-насыщенной – включать средства обучения (в том числе технические), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех категорий детей, экспериментирование с материалами, доступными детям; двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; возможность самовыражения детей;

2. Трансформируемой – обеспечивать возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов и возможностей детей: работа в группах и индивидуально; зона уединения; открытый доступ к игровым материалам; зонирование пространства; участие детей в организации пространства; комфортное и безопасное пребывание детей в переполненных группах; комфортное пребывание детей с ограниченными возможностями.

Разделение игрового пространства на зоны, возможность общения, совместной деятельности, уединения и т.д.

Увеличение пространства раздевального помещения за счет банкеток, которые могут убираться под шкафчики. Увеличение пространства раздевального помещения за счет изменения дизайна стандартной мебели. Педагог на одном визуальном уровне с детьми. Легко перемещается по раздевалке. Использование пространства спальни в качестве игровой в период бодрствования детей.

3. Полифункциональной – обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих предметно-пространственной среды (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности.

В современных условиях детского сада большое внимание необходимо уделить альтернативному подходу. Данный подход в процессе организации игровой зоны реализуется в изменении пространства под разные образовательные потребности в соответствии с учетом потенциала пространства группы. Перечень оборудования игровой зоны: контейнеры для хранения игрушек, книг, игр; ширмы; мягкие модули; крупногабаритное ролевое игровое оборудование; мебель игровой комнаты; текстиль игровой комнаты.

4. Доступной – для воспитанников, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность;

— свободный доступ детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;

— исправность и сохранность материалов и оборудования.

5. Безопасной – все элементы предметно-пространственной среды должны соответствовать требованиям по обеспечению надѐжности и безопасность их использования, такими как санитарно-эпидемиологические правила и нормативы и правила пожарной безопасности.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования предметно-пространственная среда должна обеспечивать и гарантировать:

- охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия детей, а также проявление уважения к их человеческому достоинству к их чувствам и потребностям, формировать и поддерживать положительную самооценку, в том числе и при взаимодействии детей друг с другом и в коллективной работе, уверенность в собственных возможностях и способностях;
- максимальную реализацию образовательного потенциала пространства организации, группы и прилегающей территории, приспособленной для реализации программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития;
- построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения, как с детьми разного возраста, так и со взрослыми, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;
- создать условия для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования профессиональное развитие педагогических работников, а также оказать содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов;
- открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществлять им поддержку по вопросам образования детей, воспитания, охране и укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;
- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированной на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующих возрастных и индивидуальных особенностей (недопустимость, как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей);
- создание равных условий, максимально способствующих реализации различных образовательных программ в дошкольных образованиях для детей, принадлежащих к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также имеющих различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья.

Определяя наполняемость предметно-пространственной средыа, следует помнить о концептуальной целостности образовательного процесса. Для реализации содержания каждого из направлений развития и образования детей ФГОС ДО определяет пять образовательных областей – социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие и физическое развитие. Принимая во внимание интегративные качества образовательных областей, учитывая принцип интеграции образовательных областей игрушки, оборудование и прочие материалы для реализации содержания одной образовательной области могут использоваться и в ходе реализации содержания других областей, каждая из которых соответствует детским видам деятельности (игровой, двигательной, коммуникативной, познавательно-исследовательской, изобразительной, конструирования, восприятия художественной литературы и фольклора, музыкальной и др.).

Для реализации содержания каждой из образовательных областей, представленных во ФГОС ДО, важно подготовить необходимое оборудование, игровые, дидактические материалы и средства, соответствующие психолого-возрастным и индивидуальным особенностям воспитанников, специфике их образовательных потребностей.

В последнее время используется принцип интеграции образовательных областей с помощью предметно-пространственной среды групп и детского сада в целом, способствующий формированию единой среды.

В дошкольных образовательных организациях для развития ребенка организуется предметно-пространственная среда во всех областях: речевого, математического, эстетического, физического развития, которые в зависимости от ситуации могут объединяться в одну или несколько многофункциональных сред. При этом очень важно, чтобы предметы и игрушки, которыми будет манипулировать и действовать ребенок, на первом этапе освоения данной среды были не просто объектами его внимания, а средством общения со взрослыми.

Организация развивающей среды в ДО с учетом ФГОС ДО строится таким образом, чтобы дать возможность наиболее эффективно развивать индивидуальность каждого ребенка с учетом его склонностей, интересов, уровня активности. Очень важно обогатить среду элементами, стимулирующими познавательную, эмоциональную, двигательную деятельность детей. Оборудование помещений дошкольной организации должны быть безопасными, здоровьесберегающими, эстетически привлекательными и развивающими. Мебель должна соответствовать росту и возрасту детей, игрушки — обеспечивать максимальный для данного возраста разивающий эффект и учитывать следующие факторы:

1. Следует всячески ограждать детей от отрицательного влияния игрушек, которые: провоцируют ребенка на агрессивные действия; вызывают проявление жестокости по отношению к персонажам игры (людям и животным), роли которых исполняют играющие партнеры (сверстник и взрослый); вызывают проявление жестокости по отношению к персонажам игр, в качестве которых выступают сюжетные игрушки

(куклы, мишки, зайчики и др.); провоцируют игровые сюжеты, связанные с безнравственностью и насилием; вызывают нездоровый интерес к сексуальным проблемам, выходящим за компетенцию детского возраста.

2. Психологические факторы, определяющие соответствие параметров среды возможностям и особенностям восприятия, памяти, мышления, психомоторики ребенка.

3. Психофизиологические факторы обусловливают соответствие объектов ППС зрительным, слуховым и другим возможностям ребенка, условиям комфорта и ориентирования. При проектировании предметно-пространственной среды необходимо учитывать контактные и дистантные ощущения, формирующиеся при взаимодействии ребенка с объектами предметно-пространственной среды:

а) зрительные ощущения. Учитывать освещение и цвет объектов как факторы эмоционально-эстетического воздействия, психофизиологического комфорта и информационного источника. При выборе и расположении источников света должны учитываться следующие параметры: уровень освещенности, отсутствие бликов на рабочих поверхностях, цвет света (длина волны);

б) слуховые ощущения. Учитывать совокупность звучания звукопроизводящих игрушек;

в) тактильные ощущения. Материалы, используемые для изготовления объектов предметной развивающей среды не должны вызывать отрицательные ощущения при контакте с кожей ребенка

4. Физиологические факторы призваны обеспечить соответствие объектов предметной развивающей среды силовым, скоростным и биомеханическим возможностям ребенка.

Гибкое зонирование пространства предполагает наличие различных пространств (зон, уголков, секторов, центров и т. п.) для осуществления свободного выбора детьми разных видов деятельности. Зоны трансформируемы: в зависимости от воспитательно-образовательных задачи индивидуальных особенностей детей они меняются, дополняются и объединяются. При организации предметно-пространственной среды в ДОО учитывается принцип доступности для осуществления всех основных видов активности. Зонирование пространства организовано с учетом всего времени пребывания детей в ДОО.

Перечень зон для организации предметно-пространственной среды:

– для сюжетно-ролевых и режиссерских игр (театрализованная деятельность, освоение социальных ролей и профессий и пр.);

– для познавательной активности (экспериментирование с различными материалами, развитие речи, наблюдение за природными явлениями, развитие математических представлений, дидактические игры.);

– для самостоятельной деятельности детей (конструирование из различных материалов, художественно-продуктивная деятельность, ознакомление с литературой, выставка детского творчества, центр патриотического воспитания);

– для двигательной активности (спортивные игры, соревнования и пр.);

для настольно-печатных и развивающих игр (рассматривание иллюстрированного материала, дидактические игры и пр.);

– для экспериментирования и наблюдения за природными явлениями (экспериментальные лаборатории, календарь природы, центры для организации различных проектов и пр.);

– для отдыха (уединение, общение и пр.).

Размещение оборудования по зонам позволяет детям объединиться подгруппами по общим интересам: конструирование, рисование, ручной труд, театрально-игровая деятельность, экспериментирование. Обязательным в оборудовании являются материалы, активизирующие познавательную деятельность: развивающие игры, технические устройства и игрушки, модели, предметы для опытно-поисковой работы-магниты, увеличительные стекла, пружинки, весы, мензурки и прочее; большой выбор природных материалов для изучения, экспериментирования, составления коллекций.

Необходимы материалы учитывающие интересы мальчиков и девочек, как в труде, так и в игре (инструменты для работы с деревом, материалы для работы с рукоделием). Для развития творческого замысла в игре девочкам необходимы предметы женской одежды, украшения, кружевные накидки, банты, сумочки, зонтики и т. п.; мальчикам - детали военной формы, предметы обмундирования и вооружения рыцарей, русских богатырей, разнообразные технические игрушки. Важно иметь большое количество «подручных» материалов (веревок, коробочек, проволочек, колес, ленточек), которые творчески используются для решения различных игровых проблем. Необходимыми в оборудовании средних дошкольников являются материалы, стимулирующие развитие широких социальных интересов и познавательной активности детей. Это детские энциклопедии, иллюстрированные издания о животном и растительном мире планеты, о жизни людей разных стран, детские журналы, альбомы, проспекты.

Выводы. Создавая предметно-пространственную среду детского сада необходимо обращать внимание на то, что:

- Среда должна выполнять организующую, развивающую, воспитывающую функции. Но самое главное – она должна работать на развитие самостоятельности и самодеятельности ребенка.
- Необходимо гибкое и вариативное использование пространства. Среда должна служить удовлетворению потребностей и интересов ребенка.
- Форма и дизайн предметов ориентирована на безопасность и возраст детей.
- Элементы декора должны быть легко сменяемыми.
- В каждой группе необходимо предусмотреть место для детской экспериментальной деятельности.
- Организуя предметно-пространственную среду в групповом помещении необходимо учитывать закономерности психического развития, показатели их здоровья, психофизиологические и коммуникативные особенности, уровень общего и речевого развития, а также показатели эмоционально - потребностной сферы.
- Цветовая палитра должна быть представлена теплыми, пастельными тонами.
- При организации предметно-пространственной среды в групповом помещении необходимо учитывать ведущую роль игровой деятельности детей.
- Предметно-пространственная среда группы должна меняться в зависимости от возрастных особенностей детей, периода обучения, образовательной программы.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. - М: УЦ Перспектива, 2014. – С. 31-32

УДК 37.01

кандидат педагогических наук, доцент Кудряшова Светлана Константиновна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
магистрант кафедры педагогики Левкина Людмила Александровна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО–СМЫСЛОВЫХ УСТАНОВОК У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается одна из важнейших проблем педагогики – проблема формирования установки, поскольку именно она играет огромную роль в процессе нравственного становления человека. В понятие «ценностно-смысловая установка» включается наличие у школьников определенных знаний об общечеловеческих ценностях, сформированность положительного отношения к ним, а также следование данным нормам в реальной жизни. В работе описано опытно-экспериментальное исследование по выявлению уровня сформированности ценностно-смысловых установок у младших школьников.

Ключевые слова: установки, ценностно-смысловые установки, формирование ценностно-смысловых установок, младший школьник.

Annotation. The article considers one of the most important problems of pedagogy - the problem of the formation of an installation, since it plays a huge role in the process of the moral formation of man. The notion of "value-semantic setting" includes the presence in schoolchildren of certain knowledge about universal human values, the formation of a positive attitude towards them, as well as adherence to these norms in real life. In the work, an experimental-experimental study is described to reveal the level of formation of value-semantic installations in younger schoolchildren.

Keywords: installations, value-setting, formation of values and meanings, junior high school student.

Статья подготовлена 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 имени М. Е. Евсевьева) по теме «Формирование ценностно-смысловых установок у младших школьников»

Введение. Сегодня одной из важнейших задач общества является воспитание подрастающего поколения в соответствии с национальными и общечеловеческими ценностями, поскольку в России наблюдается «кризис в нравственном и духовном развитии как социума в целом, так и каждого из его членов в отдельности» [1, с. 182].

Тема развития нравственных ценностей затронута в ФГОС НОО, а также в «Федеральной программе развития образования», где указано «усиление воспитательной функции образования, направленной на формирование гражданственности, трудолюбия, нравственности, уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, семье, окружающей природе» [2].

В данной связи формирование ценностных смыслов и ценностно-смысловых установок школьников является крайне важной и актуальной задачей современной общеобразовательной организации.

Установки – жизненные ориентиры ребенка, это то, что, во-первых, он видит вокруг себя и на что ориентируется, а, во-вторых, воспроизводит в своих действиях и поступках. «Социально необходимые требования общества должны превратиться во внутренние стимулы личности каждого ребенка – долг, честь, совесть, достоинство» [3, с.180]. От ценностно-смысловых установок, заложенных в детстве, зависит дальнейшая траектория жизни человека. Возраст младшего школьника дает специальные возможности эффективного формирования ценностно-смысловых установок, поскольку дети в данный период обладают повышенной чувствительностью, чутко реагируют на внешние проявления, тянутся как к миру положительных, так и отрицательных ценностей. «В этом возрасте происходит формирование определенных нравственных идеалов, образцов поведения, ответственного отношения к нормам и правилам» [4, с. 42].

В настоящее время остро встала необходимость в поиске вероятных путей согласования сложившихся в нашей жизни разногласий между тем, что есть и тем, что должно быть, другими словами ценностно-смысловыми установками общества и реально существующими в среде младших школьников.

Недостаточная исследованность намеченной проблемы обусловили выбор темы и цели статьи – выявить и описать особенности формирования ценностно-смысловых установок у младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Для решения данного вопроса на базе МОУ «Лицей № 31» г.о. Саранск была организована опытно-экспериментальная работа по выявлению уровня сформированности ценностно-смысловых установок у младших школьников, в которой приняло участие 25 детей.

В своей работе мы исходили из того, что ценностно-смысловые установки состоят из следующих компонентов: когнитивный (знание общечеловеческих ценностей), эмоциональный (эмоционально-оценочное позитивное к ним отношение), поведенческий (осознанный выбор способов поведения).

Для изучения когнитивного компонента использовалась методика «Оцени поступок» (по Э. Туриелю в модификации Е. А. Корчагиной и О. А. Карабановой). Ребятам предлагалось дать оценку поступкам таких, как они, девочек и мальчиков [5,с. 32]. Были предложены: семь ситуаций, включающих нарушение конвенциональных норм (1, 3, 6, 9, 11, 13, 16); семь ситуаций, включающих нарушение моральных норм (2, 4, 7, 10, 12, 14, 17); четыре нейтральные ситуации, не предусматривающие моральной оценки (5, 15, 8, 18).

1. Мальчик (девочка) не почистил(а) зубы.
2. Мальчик (девочка) не предложил(а) друзьям помощь в уборке класса.
3. Мальчик (девочка) пришел(а) в школу в грязной одежде.
4. Мальчик (девочка) не помог (ла) маме убраться в квартире.
5. Мальчик (девочка) уронил(а) книгу.
6. Мальчик (девочка) во время еды разлил(а) суп и накрошил на столе.

7. Мальчик (девочка) не угостил(а) родителей конфетами.
8. Мальчик (девочка) вымыл(а) дома пол.
9. Мальчик (девочка) разговаривал(а) на уроке во время объяснения учителя.
10. Мальчик (девочка) не угостил(а) друга яблоком.
11. Мальчик (девочка) бросил (а) на землю фантик от конфеты.
12. Мальчик (девочка) взял(а) у друга книгу и порвал ее.
13. Мальчик (девочка) перешел(а) улицу в запрещенном месте.
14. Мальчик (девочка) не уступил(а) место в автобусе пожилому человеку.
15. Мальчик (девочка) купил(а) в магазине продукты.
16. Мальчик (девочка) не спросил(а) разрешения пойти гулять.
17. Мальчик (девочка) испортил(а) мамину вещь и спрятал(а) ее.
18. Мальчик (девочка) зашел(а) в комнату и включил свет.

Для обработки результатов были использованы следующие выражения:

так делать можно – 1 балл, так делать иногда можно – 2 балла, так делать нельзя – 3 балла, так делать нельзя ни в коем случае – 4 балла.

Критерии оценки: соотношение сумм баллов, характеризующих степень недопустимости для ребенка нарушения конвенциональных и моральных норм.

Уровни оценивания:

1. Сумма баллов, характеризующая недопустимость нарушения конвенциональных норм, превышает сумму баллов, характеризующих недопустимость нарушения моральных норм, более чем на 4 балла.
2. Суммы равны (±4 балла).
3. Сумма баллов, характеризующая недопустимость нарушения моральных норм, превышает сумму баллов, характеризующую недопустимость нарушения конвенциональных норм, более чем на 4 балла.

Все респонденты приблизительно идентично оценили значимость нравственных норм. Сумму баллов, которая характеризует третий (высокий) уровень, набрал лишь один человек. Результаты диагностирования определяют, что у большинства детей – 76 % доминирует средний уровень развития норм.

Для изучения уровня эмоционального компонента использовалась методика «Что такое хорошо и что такое плохо» (адаптированная Н. В. Кулешовой) [6, с. 32].

Детям необходимо, опираясь на свой опыт, выбрать один из трех предложенных вариантов.

1. Тебе нравится, когда твои одноклассники проявляют к тебе уважение?
a) нравится;
b) не очень нравится;
c) не нравится.
2. Как ты отреагируешь если увидишь, что твой друг (подруга) намусорил(а) на улице, набросал(а) на землю конфетные фантики?
a) сделаю замечание и помогу убрать;
b) сделаю замечание и подожду пока он все уберет;
c) расскажу педагогу и пусть он заставит его (ее) убирать.
3. Ты взяла (л) у подруги (друга) учебник и порвала (л) ее, как ты поступишь?
a) отремонтирую учебник или попрошу своих родителей купить новую;
b) не знаю;
c) отдам тихонько, чтобы не заметили.
4.Твои действия, если в школьной столовой во время обеда разлила(л) чай и накрошил(а) на столе.
a) уберу за собой и извинюсь;
b) не знаю;
c) есть же уборщица, ничего делать не буду.
5. Часто ли ты приходишь в школу в грязной форме?
a) нет;
b) иногда;
c) да.
6. Как ты отреагируешь когда твой одноклассник или одноклассница испортил(а) вещь педагога и спрятал(а) ее?
a) помогу однокласснику признаться в поступке и извиниться перед педагогом;
b) посоветую однокласснику извиниться перед педагогом, и признаться в поступке, но пусть он сам решает, извинятся или нет;
c) сделаю вид, что не заметил.
7. Как часто ты уступаешь место в общественном транспорте место пожилому человеку или женщине?
a) часто;
b) иногда;
c) практически никогда.
8. Как часто ты предлагаешь одноклассникам помощь в уборке кабинета?
a) часто;
b) иногда;
c) практически никогда;

Обработка результатов: a – 2 балла, b – 1 балл, c – 0 баллов. Таким образом, высокий уровень составляют 12 –16 баллов, средний – 6 – 11, низкий – 0 – 5.

Анализируя ответы детей, мы пришли к выводу о том, что 20 % респондентов имеют высокий уровень сформированности моральных норм. Для данных детей характерно наличие мотивов, стремление к ориентации на интересы и потребности остальных людей, направленность их личностных качеств на себя или на потребности других, нередко наблюдается отказ от собственных интересов в пользу нуждающихся в поддержке. Показателями, свидетельствующими о средней сформированности моральных норм, таких респондентов 52 %, являются: реализация собственных интересов с учетом интересов других, стремление к межличностной конформности и сохранению отличных отношений с окружающими. Показателями, свидетельствующими о несформированности моральных норм, таких респондентов 28 %, являются:

реализация собственных интересов без учета интересов других, уход от ответственности, отсутствие желания следовать нравственным нормам, трудности в общении с одноклассниками и педагогом.

Для изучения уровня поведенческого компонента ценностно-смысловых установок использовалась методика «Закончи предложение» (И. Б. Дермановой). Детям было предложено проанализировать понятные им нравственные ситуации, в которых рассматривались такие понятия, как: доброта – злость; щедрость – жадность; трудолюбие – лень; правдивость – лживость. Каждому ученику предлагалось начало истории, которую необходимо было закончить. Все ответы учеников необходимо дословно фиксировать в протоколах.

1 история. Кириллу на Новый год папа подарил набор солдатиков. Кирилл стал с ними играть. Подошел Вася и сказал: «Дай мне тоже поиграть». Тогда Кирилл ответил…Что мог ответить Кирилл? Почему?

Примерный ответ одного из респондентов:

Никита: На.

Педагог: Как поступил Кирилл?

Никита: Хорошо.

Педагог: Почему?

Никита: Потому что он не жадный и дал поиграть.

Средний уровень: Никита дал оценку поступку и смог назвать моральную норму, но не смог мотивировать свою оценку.

2 история. Девочки лепили пирожки. Полина не хотела лепить, она просто смотрела, как лепят девочки. К девочкам обратилась мама и произнесла: «Мы собираемся на обед. Нужно убрать ведерки в беседку. Попросите Полину вам помочь». На что Полина сказала… Что могла сказать Полина? Почему?

Примерный ответ одного из респондентов:

Настя: Ладно, помогу.

Взрослый: Как поступила Полина?

Настя: Хорошо.

Педагог: Почему?

Настя: Не знаю.

Уровень: низкий, поскольку Настя правильно оценивает поведение, но не может сформулировать нравственную норму.

3 история. Дима и Стас играли вместе и сломали новую машинку. Пришла мама и спросила: «Кто сломал?» Тогда Дима ответил…Что мог ответить Дима? Почему? Как поступил Дима? Почему?

Примерный ответ одного из респондентов:

Максим: Я сломал.

Педагог: Почему он так сказал?

Максим: Потому что сломал он. Он хороший и никогда не врет.

Педагог: Как поступил Петя?

Максим: Хорошо.

Педагог: Почему?

Максим: Потому что надо говорить правду.

Уровень: высокий, так как Максим озвучил норму и смог мотивировать ее.

Методика показала, что на высоком уровне развития осознания моральных норм находятся 9 % респондентов, которые могут назвать нравственную норму, правильно оценивать поведение и мотивировать свою оценку. На низком уровне развития осознания моральных норм находятся 36 % детей, которые правильно оценивают поведение ребят как положительное, так и отрицательное (хорошее – плохое), но не могут мотивировать сформулировать нравственную норму. Анализ результатов показывает, что у большинства детей 55 %, осознание моральных норм находится на среднем уровне. Они могут правильно дать оценку поведению ребят, указывают на нравственную норму, но свою оценку мотивировать не могут.

Для аналитической обработки результатов исследования 25 респондентов по всем методикам были выделены три уровня сформированности ценностно-смысловых установок у младших школьников: низкий, средний и высокий.

К высокому уровню были отнесены школьники, которые знают общечеловеческие ценности, могут их вычленять (добро – зло, правда – ложь и др.), дают им адекватную оценку, демонстрируют положительное отношение к базисным ценностям общества и активно используют их в своем поведении.

К среднему уровню были отнесены школьники, которые понимают основные ценностные категории, часто демонстрируют положительное отношение к ним, но, анализируя опыт и поступки других людей, иногда дают им неадекватную оценку, имеют репродуктивный характер усвоения ключевых понятий, часто для того, чтобы сделать нравственный выбор прибегают к помощи взрослых.

К низкому уровню были отнесены школьники, которые имеют неглубокое, поверхностное усвоение ценностных категорий, проявляют к ним нейтральное отношение, неправильно оценивают поступки других людей, без помощи взрослых им порой трудно сделать нравственный выбор.

В ходе констатирующего эксперимента направленного на выявление исходного уровня сформированности ценностно-смысловых установок у обучающихся младших классов МОУ «Лицей № 31» г. о. Саранск было замечено, что значительное число школьников имеют средний и низкий уровни. Высокий уровень сформированности ценностно-смысловых установок у младших школьников характерен лишь для 2 школьников.

Выводы. Таким образом, после проведенного исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. Современное общество претерпевает глубокий нравственный кризис.

2. Использованные измерительные материалы позволяют получить объективную картину уровня сформированности ценностно-смысловых установок как одной из составляющих личностных УУД младших школьников.

3. Результаты выполнения диагностической работы показывают, что качество сформированности ценностно-смысловых установок у большинства респондентов находится на среднем и низком уровне.

4. Для формирования ценностно-смысловых установок необходима специально-организованная педагогами систематическая работа в общеобразовательной организации, в результате которой «младший школьник, должен приобрести нравственно и социально-значимые качества: уважение к своей стране, своему

народу, истории, готовность действовать самостоятельно и отвечать за свои поступки, осознание своих обязанностей перед обществом, другими людьми, самим собой» [7].

Литература:

1. Шукшина Т. И., Серикова Л. А. Духовно-нравственное воспитание и религиозное просвещение школьников в современных условиях // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2010. № 12. С. 182–192.
2. Федеральная программа развития образования // Российская газета. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: http://www.rg.ru/oficial/doc/federal_zak/51_fz_pril.htm.
3. Утёмов В. В., Климова А. А. Формирование нравственных ценностей у младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 29. С. 180–184. URL: http://e-koncept.ru/2017/770836.htm.
4. Карпушина Л. П., Пупкова Н. Ф. Формирование социально-значимых качеств у младших школьников как психолого-педагогическая проблема // Гуманитарные науки и образование. № 1 (25) (январь – март). 2016. С. 42-47.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. 3-е изд. М.: Просвещение. 2011. 152 с. (Стандарты второго поколения).
6. Комплект диагностических методик по оценке духовно-нравственного развития младших школьников сельской школы: методическое пособие адресовано руководителям общеобразовательных учреждений, учителям, специалистам школы, а также родителям / Сост.: Н. В Наконешнюк. Прокопьевский район. 2015. С. 32.
7. Ватагина А. А. Особенности развития нравственных ценностей младших школьников // Молодежный научный форум: гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. IV междунар. студ. науч.-практ. конф. № 4. URL: https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/4.pdf (дата обращения: 13.06.2018).

Педагогика

УДК: 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Кузьмичева Татьяна Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);
кандидат психологических наук, доцент Афонькина Юлия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОВЗ[2]

Аннотация. В статье рассмотрены противоречия профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, обоснована необходимость разработки новой парадигмы профессионального образования, имеющей интегрированный психолого-педагогический характер, определены ее ведущие концепты и категориальный аппарат, показано научное поле применения психолого-педагогической парадигмы профессионального образования для решения исследовательских задач.

Ключевые слова: профессиональное образование, лица с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная самореализация, потенциал, психолого-педагогическая парадигма.

Annotation. The article considers the contradictions of professional education of persons with disabilities, the necessity of developing a new paradigm of professional education, which has an integrated psychological and pedagogical character, identifies its leading concepts and categorical apparatus, shows the scientific field of application of psychological and pedagogical paradigm of professional education to solve research problems.

Keywords: professional education, persons with disabilities, professional self-realization, potential, psychological and pedagogical paradigm.

Введение. Профессиональное образование лиц с ОВЗ выступает одним из приоритетов государственной политики в области образования, для реализации которого разрабатывается нормативно-правовая база, создается доступная среда, обеспечивается повышение квалификации педагогических работников организаций среднего профессионального и высшего образования.

Однако, наряду с данными положительными изменениями, по мере продвижения в практике профессионального образования лиц с ОВЗ идеи инклюзии становится все более очевидным ряд существенных противоречий, которые снижают его как социализирующий, так и экономический эффект. Как показывает М.В. Славгородская [16], низкая конкурентоспособность инвалидов на рынке труда определяется не только их ограничениями, связанными с состоянием здоровья, но и недостаточным уровнем образования по сравнению с их сверстниками с нормативным развитием.

Первое противоречие связано с тем, что профессиональное образование лиц с ОВЗ ориентировано на малооплачиваемые и малоквалифицированные профессии, которые не могут раскрыть их потенциал, что снижает их мотивацию к профессиональному развитию.

Второе противоречие может быть рассмотрено в контексте особой позиции лиц с ОВЗ, которая рядом авторов характеризуется как иждивенческая, ориентированная на получение государственной поддержки в значительно большей степени, чем на профессиональную деятельность, имеющая низкую экономическую активность.

[2] Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-413-510002 «Инклюзивные процессы в профессиональном образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как фактор трансформации социально-экономического пространства Мурманской области»)

Третье противоречие связано с тем, что в профессиональном образовании лицам с ОВЗ предлагается ограниченный перечень профессий, являющийся следствием социальных стереотипов и далекий от состояния современного рынка труда.

Четвертое противоречие связано тем, что профессиональное самоопределение лиц с ОВЗ недостаточно ориентируется на их ценностно-смысловые аспекты, а связывается с учетом ограничений их способностей к обучению и последующему труду. Поэтому выбор профессии обучающимися с ОВЗ зачастую осуществляется не в соответствии с их способностями и предпочтениями, а ориентируется на уже открытые специальности для конкретной нозологической группы, что также снижает их желание трудоустраиваться.

Следует признать, что данные противоречия не исключают негативного влияния на процессы профессионализации людей с ОВЗ недостаточной неадаптированности рынка труда, рабочих мест к их особым потребностям, тем не менее они существенно снижают, с одной стороны, экономический эффект профессионального образования лиц с ОВЗ образования, а с другой, - социально- личностный эффект, переводя их профессиональные ожидания в область нереализованного человеческого потенциала. Тем самым сужается поле их самореализации, а с позиции государственной политики имеет место неэффективное использование трудовых ресурсов.

Преодоление в практике обозначенных противоречий требует создания интегрированной психолого-педагогической теории профессионального образования лиц с ОВЗ.

Изложение основного материала статьи. В современных исследованиях раскрываются вопросы организации психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ в профессиональном образовании (Е.Б. Щетинина [21], Э.А. Головко [5]), ставится и исследуется проблема специфики профессионального самосознания данной категории лиц (Е.Ю. Пряжникова, Е.М. Сергеева [14]), выявляется отношение представителей общества к инклюзивному профессиональному образованию (Л.Н. Молчанова, А.А. Кузнецова, А.И. Редькин [12]). Однако на сегодняшний день не сложилась теория профессионального образования лиц с ОВЗ, развитие которой, на наш взгляд, требует понимания его современного инклюзивного контекста.

Профессиональное образование лиц с ОВЗ в современном социуме является, с одной стороны, важным звеном инклюзивной вертикали, объединяющим предыдущие уровни образования с профессионально-трудовой деятельностью, а с другой, - выполняет роль средства их подлинного включения в общество, выступая своеобразным социальным лифтом и способом достижения людьми с ограниченными возможностями здоровья независимой жизни.

Такое понимание феномена профессионального образования лиц с ОВЗ дополняет традиционный подход, в русле которого потребность обучающегося с ОВЗ в профессиональном самоопределении раскрывалась как овладение трудовыми или профессионально-трудовыми навыками, а освоение профессии интерпретировалось как средство социально-трудовой адаптации или элемент реабилитации (Р.А. Афанасьева [2], Е.М. Старобина [18], А.А. Маллер [11], Н.М. Сидорова [15]).

Для современного контекста проблемы профессионального образования лиц с ОВЗ характерным стал ее перевод в область профессиональной самореализации (А.А. Любимов [10], Е.Л. Ворошилова [4], И.А. Коробейников и Е.Л. Ворошилова [8]).

Е.И. Ворошилова ставит проблему выстраивания в РФ системы профессиональной самореализации людей с инвалидностью, включающей этапы профессионального самоопределения, становления в избранной профессии, профессионального роста и развития профессиональной компетентности. И.А. Коробейников и Е.Л. Ворошилова также обозначают и обосновывают задачу построения целостного подхода к созданию оптимальных условий профессиональной самореализации молодых людей с ОВЗ, инвалидностью. Авторы признают профессиональную сферу одной из самых важных сфер человеческой жизнедеятельности, подчеркивая, что воспитание активной личности, нацеленной на развитие собственного потенциала в разных сферах деятельности – есть целевой ориентир изменения отношения к людям с ОВЗ и инвалидностью. А.А. Любимов также указывает на необходимость системной организации профессиональной самореализации людей с инвалидностью.

Такой подход отражен в Письме Министерства образования и науки РФ от 2 февраля 2016 г. № ВК-163/07 «О направлении методических рекомендаций» [1], где подчеркивается, что получение лицами с ОВЗ профессионального образования выступает одним из основных, и, что важно, неотъемлемых, условий их успешной социализации, а также обеспечения полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации не только в профессиональной, но и социальной деятельности.

Итак, интерпретация профессиональной деятельности не как способа выживания лиц с ОВЗ и их повышения статуса в обществе, а как поля их самореализации закономерно предполагает изменения парадигмы профессионального образования. Подчеркнем, что она должна иметь не собственно педагогический, а интегративный, психолого-педагогический, характер, поскольку, с одной стороны, в основе самореализации лежат индивидуальные способности, приобретенные знания, умения и навыки, ценности и нравственные качества личности, оказывающие влияние на социокультурное и социально-экономическое пространство и формирующиеся по влиянием социокультурных и социально-экономических детерминант, а с другой стороны, как подчеркивают И.А. Коробейников и Е.Л. Ворошилова [8], самореализация есть одна из целей педагогического процесса.

Исходя их определения В.И. Загвязинского [7], который понимает под парадигмой совокупность общих методологических и теоретических установок, ориентиров, представлений, принятых педагогически сообществом, а также модель, используемую для решения педагогических проблем, исследовательских задач, выделим в качестве ведущих для психолого-педагогической парадигмы лиц с ОВЗ следующие положения:

- о самореализация как таковая имеет смыслообразующую жизненную функцию (В. Франкл [19]);
- профессия предоставляет человеку возможность реализовать тот вид активности, который выражает его созидающую и преобразующую сущность (Л.П. Гримак [6]);
- профессиональное поприще выступает сферой проявления и способом достижения «акме» (А.А. Бодалёв [3]);
- вопросы, связанные с психологией профессиональной деятельности непосредственно связаны с проблемы человеческого достоинства и смысла жизни (Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова [13]).

Этапы развития внутренних оснований профессиональной самореализации, пути и средства ее обеспечения в профессиональном образовании может составить сущность интегрированной психолого-

педагогической теории профессионального образования лиц с ОВЗ. Исходя из феноменологии саморелизации, категориальный аппарат данной теории может быть отражен следующими понятиями: образ профессии, образ себя как профессионала, профессиональные намерения, профессиональная направленность, профессиональные планы, карьерные устремления.

Подход И.В. Кудинова [9], который среди видов самореализации называет деятельностную (самовыражение в разных видах деятельности), социальную (связанную с общественно-полезной активностью) и личностную (духовный рост и развитие личностного потенциала), позволяет выделить три взаимосвязанных сферы ориентации профессионального образования на профессиональную самореализацию лиц с ОВЗ.

К таким сферам можно отнести деятельностную (освоение операционально-технологических аспектов профессии – «Я в профессии»), социальную (осознание социальной миссии своей будущей профессии – «Моя профессия в социуме») и личностную (восприятие профессии как способа удовлетворения своих духовных потребностей, преобразования себя, личностного роста, самосовершенствования – «Я-профессионал»).

Позиция И.П. Смирнова [17], по мнению которого фактором в реализации самого себя, своего потенциала выступают не природные задатки сами по себе, а сформированные средой личностные качества как продукт образования и воспитания, обучения труду, делает обоснованным перенос акцента в психолого-педагогической парадигме профессионального образования человека с ОВЗ с его ограниченных возможностей к обучению и труду, что доминировало в традиционных психолого-педагогических подходах, на раскрытие посредством освоения профессии его потенций как социального субъекта и личности.

Выводы. Итак, низкая конкурентоспособность лиц с ОВЗ на современном рынке труда обусловлено не только недостаточной адаптированностью профессионально-трудовой среды к их особым потребностям, но и противоречиями, объективирующимися в их профессиональном образовании, преодоление которых требует разработки ее новой психолого-педагогической парадигмы. Ее сущность определяется ориентацией профессионального образования лиц с ОВЗ на их профессиональную самореализацию, которая позволит не только освоить профессию, но и успешно раскрыть себя в обществе, интегрироваться в социум. Такая парадигма меняет категориальный аппарат данной области научного знания и позволяет выделить взаимосвязанные сферы ориентации профессионального образования на профессиональную самореализацию лиц с ОВЗ, определение которых дает понимание того, какие должны быть созданы конкретные психолого-педагогические условия для их освоения самоопределяющимся субъектом.

Литература:

1. Письмо Министерства образования и науки РФ от 2 февраля 2016 г. № ВК-163/07 «О направлении методических рекомендаций» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_256456/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/.
2. Афанасьева Р.А. Социально-трудовая реабилитация детей и подростков с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Учебное пособие / Р.А. Афанасьева, З.А. Дулатова, В.И. Карпушенко. Иркутск: Изд. ВСГАО, 2011, 150 с.
3. Бодалёв А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта. 1998. 168 с.
4. Ворошилова Е.Л. Мировой опыт решения проблемы профессиональной самореализации людей с инвалидностью// Дефектология. 2017. № 4. С. 30-36.
5. Головко Э.А. Психологическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья на этапе первичной профессиональной социализации // Международный научный журнал «Символ науки». – 2017. № 01-2 С. 206-208. КиберЛенинка: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-na-etape-pervichnoy-profesiionalnoy.
6. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики. Введение в психологию активности. М.: Либроком, 2018. 238 С.
7. Загвязинский В.И. Стратегические ориентиры и реальная политика развития образования // Педагогика. 2005. № 6.
8. Коробейников И.А. Ворошилова Е.Л. Профессиональная самореализация молодых людей с инвалидностью: проблемы и перспективы решения // Дефектология. 2017. № 6. С. 49-55.
9. Кудинов С.И. Функционально-стилевой подход в исследовании самореализации личности // Наука. Образование. Практика. Сб. материалов региональный межвузовской научно-практической конференции. Уфа: Восточный университет, 2007. С. 37-41.
10. Любимов А.А. Анализ условий успешной профессиональной самореализации лиц с нарушениями зрения // Дефектология. 2017. № 2. С. 43-49.
11. Маллер А.Р. Дети с нарушениями интеллекта: социально-трудовая адаптация. М. 2010. 123 с.
12. Молчанова Л.Н., Кузнецова А.А., Редькин А.И. Отношение студентов – первокурсников к проблеме инклюзивного образования // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 11-1. – С. 36-37. URL: http://expeducation.ru/ru/article/view?id=8284. (дата обращения: 27.06.2018).
13. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М.: Академия, 2005. 480 с.
14. Пряжникова Е.Ю., Сергеева М.Е. Психологические особенности профессионального самосознания студентов с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Московской международной академии. 2015. с. 96-104. https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-professionalnogo-samosoznaniya-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya.
15. Сидорова Н.М. Трудовая адаптация учащихся с нарушением развития в рамках школьного трудового центра // Дефектология. 2003. № 3. С. 87-89.
16. Славгородская М.В. Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение учащихся с ОВЗ- приоритетное направление деятельности специального образовательного учреждения // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 3 (23). С. 84-87.
17. Смирнов И.П. Самореализация личности//Психологические проблемы самореализации личности: сб. науч. тр. / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростелевой. СПб: СПбУ, 1997.
18. Старобина, Е. М. Профессиональное образование инвалидов: Монография. – М.: «Интеллект - Центр», 2003. - 192 с.

19. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / Пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйдмана. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
20. Щетинина Е.Б. Современные критерии классификации профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Известия Саратовского университета. Сер. Акмеология образования. психология развития. 2014. Т. 3 Вып. 3 (10). С. 164-168.
21. Щетинина Е.Б. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ в образовательном пространстве вуза // Специальное образование. 2015. С. 282-285.

Педагогика

УДК: 37.025
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания и спорта Кутергин Николай Борисович
Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры тактико-специальной подготовки Тарасенко Александр Алексеевич
Белгородский юридический институт МВД России имени И. Д. Путилина (г. Белгород)
преподаватель Тимофеева Людмила Васильевна
Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород)

АНАЛИЗ СРЕДСТВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. В настоящей статье проанализированы проблемы обеспечения личной безопасности. Исследованы различные средства и приемы спортивных единоборств. Приведены рекомендованные комплексы для обеспечения личностий безопасности человека, а так же развития его психоэмоциональной устойчивости в экстремальных ситуациях. Представлены теоретические и практические вопросы по обеспечению оптимального уровня личной безопасности человека, при угрозе агрессивных действий по отношению к нему.
Ключевые слова: личная безопасность, комплксные единоборства, приемы, методы, средства, физическая подготовка, инстинкт самосохранения. экстремальные ситуации.
Annotation. This article analyzes the problems of ensuring personal security. Various means and methods of martial arts have been studied. The recommended complexes are provided to ensure the identity of human security, as well as the development of its psycho-emotional stability in extreme situations. Theoretical and practical questions are presented to ensure the optimal level of personal safety of a person, with the threat of aggressive actions towards him.
Keywords: personal security, complex single combats, receptions, methods, means, physical preparation, instinct of self-preservation, extreme situations.

Введение. В соответствии с проведенным анализом на сегодняшний день большое количество населения наделены опасным и взрывным характером, что проявляется в их поведении. Такое поведение проявляется у них как сознательно, так и бессознательно, в форме агрессивных реакций. Если в социуме будет преобладать подобный тип людей, это может быть причиной возрастания разных по своему характеру угроз всему человечеству [4].

Изложение основного материала статьи. Возрастание напряженности психологического характера во многих сферах жизнедеятельности, связан с межличностными конфронтациями у населения, и как следствие увеличению числа и частоты заболеваний населения. В ходе осуществления жизнедеятельности люди сталкиваются с разного рода факторами, носящими как обыденный так и экстремальный характер. Человек который не обладает базой набора знаний и имеющий низкую подготовленность, может быть вовлеченным в сложную ситуацию [1]. Его поведенческие факторы в этом случае практически невозможно предусмотреть, а тем более предупредить. Такие действия могут быть направлены как на самого себя, так и на окружающих людей, общество в целом или природу. Экстремальные ситуации, в которые попадают люди могут вызвать у них совершенно различные реакции. Опасность оказывает большое психофизическое воздействие на человеческий организм. Наиболее часто при столкновении со сложностью, опасностью, неудачей человек впадает в состояние аффекта или стресса. Если человек реагирует на стрессовую ситуацию непроизвольно, такая реакция характеризуется высоким уровнем возбужденности [2]. Одни люди реагируют на стрессовую ситуацию «боевым возбуждением», при котором обостряются все органы чувств – внимание, память, мышление, человек становится более целеустремленным и активным. Другие напротив реагируют понижением чувствительности, замедленной реакцией, нарушением координации , выражающейся как в движении так и действиях, ослаблением внимания и памяти, за чем следует угроза в результативности деятельности [12].

Владея основами личной безопасности вы гарантируете себе сохранение жизни и здоровья. Ключевым фактором успеха является подготовка. Попадая в критическую ситуацию вы будете действовать именно так как научитесь [10].

Для того, чтобы достичь необходимого уровня личной безопасности, вне зависимости от сферы деятельности, необходимо понимание и признание того, что вне зависимости от уровня государственной власти человеческая жизнь стоит на первом месте. Человеческая жизнь – это наивысшая ценность. Права человека в сфере обеспечения безопасности и формирования надежных экономических механизмов должны быть закреплены на правовом уровне [5]. Действия преступного характера, а также нарушающие права человека имеют огромную опасность физического, имущественного и морального характера для любого человека.

При возникновении любой нестандартной ситуации, от человека требуется быстрая реакция и нестандартное мышление. Что провоцирует за собой необходимость обучать и подготавливать подрастающее поколение как вести себя при возникновении критических и экстремальных ситуаций. Низкий уровень подготовленности, недостаточности жизненного опыта, нехватка или полное отсутствие знаний в области

личной безопасности, неустойчивость психологического или эмоционального характера – все это является причиной того, что молодые люди наиболее уязвимы перед преступниками.

Согласно данным имеющейся, наработанной практики существует несколько твердых правил, которым нужно следовать. Благодаря таким действиям вы значительно снизите риск оказаться среди жертв агрессивных хулиганских выпадов, разбойных нападений и иных преступных действий. Возникнет или нет ситуация, которая может спровоцировать скандал, драку, более серьезное происшествие, криминальный инцидент в большей степени зависит от вас, вашего самообладания, умения вести себя в такой ситуации [11].

Постарайтесь не допустить образование и развитие таких ситуаций, учитесь и привыкайте всегда соотносить свое поведение с конкретными жизненными обстоятельствами и правилами личной безопасности. Правильнее будет сделать «шаг назад», особенно если вы видите реальную угрозу.

Постарайтесь приучить себя всегда быть наготове адекватно отреагировать на возможную опасность. Тем более, что с ней вы можете столкнуться где угодно. Будьте осторожны и собранны всегда, помните и имейте средства самозащиты. Поскольку, даже самый внимательный и осторожный человек может быть вовлеченным в конфликтную ситуацию.

Научите ваших детей основам личной безопасности. Убедите вашего сына или дочь соблюдать правила безопасного поведения на улице. Ваш ребенок должен информировать вас о своем местонахождении. Вы должны знать, где он находится, и с кем. Объясните ребенку, к кому можно обратиться в случае опасности. Ему необходимо знать номера телефонов: родителей, службы спасения, помощи, пожарной службы скорой помощи. Любой ребенок уступает в силе взрослому человеку, поэтому основной упор необходимо делать на мерах профилактики. Внушите ребенку, что нельзя доверять посторонним, нельзя садиться в машину к незнакомым людям, нельзя принимать подарков от чужих людей. Если на ребенка напали, его оружием должны стать крик и активное сопротивление. Научите ребенка использовать для самозащиты все, что попадет под руку.

Женщины в любом возрасте являются объектом насилия на сексуальной и бытовой почве. Для женщин лучшим защитником будут острый каблук, точный удар, тяжелый или острый предмет в руках [2].

Мужчины, как правило, подвергаются нападению организованной группы лиц или из под тишка. Часто это сопровождается нанесением тяжелого удара по голове. Если на вас напало несколько человек, главное не допустить, чтобы преступники окружили вас. Действуйте таким образом, чтобы нападающие мешали друг другу. Старайтесь не допустить захватов, обхватов, плотного контакта, падений. Если вы все-таки упали, защищайте голову и живот от ударов, сгруппируйтесь. Наносите удары ногами, и всем, что попадет под руку. Старайтесь подняться.

Если по какой-то причине вам приходится передвигаться пешком по темной улице, не выбирайте более короткий путь, выбирайте более безопасный, где больше людей и освещения. Если есть возможность двигаться по пути где есть полицейские, опорный пункт милиции и другие освещаемые объекты – выберите его. Не передвигайтесь по пустынным скверам, дворам, придорожным посадкам, неосвещенным переходам, производственным постройкам. Передвигаясь по тротуару, старайтесь идти вблизи от дорожной полосы. Если вы вошли в автобус, троллейбус, трамвай, электричку осмотрите все вокруг себя, оцените ситуацию на предмет безопасности. Если вы пришли к выводу, что там где вы находитесь существует опасность, постарайтесь покинуть это место, перейти в другой вагон. Самое безопасное место в общественном транспорте – рядом с водителем, там, где имеется устройство для связи. Старайтесь не садиться в пустующий вагон электрички. Не вступайте в диалог с незнакомыми людьми, тем более не обсуждайте с ними ничего личного. Старайтесь, чтобы они не видели ваш кошелек, деньги в нем [8].

Узкоспециализированные спортивные виды единоборств вполне достаточны для безоружного боя. Но как только в руках преступника появляются нож или палка, правила спортивного поединка перестают работать. Обычно в экстремальной ситуации люди ведут поединок так, как они привыкли вести его в спортивном зале. Не секрет, что многие профессиональные спортсмены проигрывают в уличной драке тем, кто прошел «школу выживания на улице». Это связано с ограничениями спортивных правил, на подсознательном уровне влияющих на поведение в реальном бою. Наиболее эффективными средствами обучения самообороне следует считать комплексные единоборства и другие прикладные системы, ориентированные не на спортивные достижения, а на реальные боевые действия в нестандартных ситуациях с использованием подручных средств [6]. Практическая подготовка обучающихся должна быть направлена на решительные действия в нестандартных ситуациях, при этом оперативно мобилизовать весь свой потенциал. Объяснять, что выполнение приемов не являются единственными средствами ведения рукопашной схватки [4]. Другими не менее важными средствами, на которые мы не всегда обращаем должное внимание – это различные передвижения, маневрирования, подставки, отбивы, уклоны, нырки, отклоны, освобождения от захватов, отвлекающие движения и др. Это те подготовительные действия благодаря которым «прием» успешно выполняется. Жизнь дает немало примеров тому, когда даже простой толчок в плечо или грудь, рывок за одежду или руку при изменении равновесия, в момент поединка приводит к хорошему результату. Один из показателей надежности и качества сформированности двигательного действия – это стабильность его результата независимо от вариативных условий. Специалисты по боевым искусствам спорят о том, сможет ли физически слабый человек защититься от более сильного, используя знания приемов самообороны?[3] Сложный вопрос, и однозначный ответ на него дать трудно. Сотни случаев подтверждают и опровергают ту или иную сторону, но одно ясно, что имея навыки самообороны, больше шансов выйти победителем и спасти себя при нападении. При столкновении с яростью, физическим воздействием жизнь человека имеет прямую зависимость от его реакции. Думать в данном случае некогда, вы просто можете погибнуть.[1] Ответной реакцией в случае нападения должно быть не чувство страха, а ответная реакция в виде нападения. Сейчас не стоит думать о том, что вы подвержены опасности, необходимо останавливать нападающего. Настоящей защитой будет ответная атака, это должно произойти до того, как преступник предпримет новую попытку напасть на вас. Такая ответная реакция должна быть мгновенной.

Неожиданность и скорость – ваши защитники. В то время как страх наоборот будет мешать вам. Смертельная угроза при нападении исключает проявление любезности. Напротив вы должны быть напористым и максимально жестким. Бороться до тех пор пока нападающий не выбьется из сил [4]. Выживание в условиях улицы должно быть не стечением обстоятельств, а результатом ваших умений, знаний, психоэмоциональной устойчивости. При нахождении в условиях экстремальной ситуации человеку

мешают три фактора – нахождение в условиях неизвестности, неопределенности и беспомощности. Эти факторы могут быть причиной самых негативных последствий.

Выводы. Из вышеизложенного следует, что человек готовый обеспечить личную безопасность характеризуется высокой психологической устойчивостью, тактической, физической и психологической готовностью совершить все необходимые в сложившейся ситуации действия. Владение необходимыми знаниями и умениями наряду со специфическими личностными качествами помогут человеку проявить себя в сложной ситуации адекватно в психологической точки зрения.

Литература:

1. Алексеев Н.А., Кутергин Н.Б., Ковалева М.В. Психолого-педагогические особенности личности безопасного поведения при применения физической силы / Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-4. С. 19-26.

2. Еремин Р.В. Принципы, методы и средства физической подготовки / Р.В. Еремин // Наука и практика. 2015. № 4 (65). С. 131-134.

3. Крамской С.И., Егоров Д.Е., Грачев А.С. Формирование психологической и физической подготовленности школьников и студентов в алгоритме здоровьесбережения. Монография / С.И. Крамской, Д.Е. Егоров, А.С. Грачев и др. – Белгород: Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова, 2017. – 160 с.

4. Коровин, С.С. Теоретико-методологические основания концепции профессиональной физической культуры / С. С. Коровин // Теория и практика физ. культуры. – 2012. – № 2. – С. 23-27.

5. Кутергин Н.Б., Горбатенко А.В. Психологические механизмы адаптационных процессов у спортсменов Вестник Белгородского юридического института МВД России. 2011. № 1 (17). С. 49-50

6. Кутергин Н.Б., Крамской С.И. Некоторые аспекты взаимосвязи утомления и надежности двигательного стериотипа в борьбе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 160-163.

7. Кириченко Ю.Н., Войнов П.Н., Михайликов В.Л., Меняйло Д.В., Тарасенко А.А. Подготовка сотрудников органов внутренних дел к обеспечению личной безопасности Курск, 2018.

8. Петрушенко С.А. Формирование личности безопасного типа поведения посредством организации межпредметных связей дисциплин естественнонаучного цикла и ОБЖ / С.А. Петрушенко, Н.М. Саенко // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 6 ноября 2016 г.) / ред. кол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 221-223.

9. Савицкий А.Н. Этика ненасилия в преподавании боевых искусств в системе подготовки работников Федеральной службы исполнения наказаний: дис. канд. педаг. наук – Санкт-Петербург, 2008. – 212 с.

10. Тарасова А.С. Подготовка человека к профессиональной деятельности средствами физического воспитания / А.С. Тарасова, Л.А. Наконечная, Н.Ю. Чаплыгина, И.А. Кизилов // В сборнике: Физическая культура и спорт на современном этапе: проблемы, поиски, решения Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Национальный исследовательский Томский политехнический университете. 2015. С. 92-94.

11. Тарасенко А.А., Войнов П.Н., Невмовенко А.А. Особенности подготовки сотрудников полиции к обеспечению личной безопасности в процессе служебной деятельности Вестник Белгородского юридического института МВД России. 2016. № 1 (27). С. 56-58.

12. Уваров, Е.А. Психология самоорганизации личности как субъекта двигательной деятельности: дис. д. психол. наук: Санкт-Петербург, 2007.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук Левченко Виктор Иванович
Военный учебно-научный центр военно-морского флота «Военно-морская академия» (г. Калининград);
кандидат военных наук Блинов Максим Александрович
Военный учебно-научный центр военно-морского флота «Военно-морская академия» (г. Калининград);
кандидат педагогических наук, доцент Фокин Александр Михайлович
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт - Петербург)

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА (ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА) КАК ЭЛЕМЕНТ ВОИНСКОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ВОЕННО-МОРСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация. В статье характеризуется содержание учебной дисциплины «Физическая культура (подготовка)» для курсантов военно-морских учебных заведений и ее роль в воинском обучении и воспитании специалистов Военно-Морского Флота. Также проводится анализ и сравнение с существующей системой физической подготовки в Военно-морской академии Соединенных Штатов Америки.

Ключевые слова: физическая культура, физическое воспитание, физическая подготовка, боевая подготовка, воинское обучение и воспитание, Военно-Морской Флот, Военно-морская академия США, профессиональные требования, профессиональные компетенции, педагогическая деятельность.

Annotation. The content of the academic discipline "Physical Culture (Preparation)" for cadets of naval educational institutions and its role in military training and education of specialists of the Navy is characterized in the article. Analyzes and comparisons are also made with the existing physical training system at the United States Naval Academy.

Keywords: Physical culture, physical education, physical training, combat training, military training and education, the Navy, the US Naval Academy, professional requirements, professional competence, teaching activities.

Введение. Придавая большое значение укреплению оборонной мощи страны, руководство Вооруженных Сил Российской Федерации принимает необходимые меры по техническому оснащению войск. В настоящее время Вооруженные Силы Российской Федерации располагают всеми видами вооружения и военной техники. В последние годы произошел качественный скачок в техническом оснащении и вооружении

надводных кораблей и подводных лодок, в связи с этим меняются способы и формы ведения вооруженной борьбы на море, все это в свою очередь обуславливает исключительно высокие требования к воинскому обучению и воспитанию личного состава Военно-Морского Флота.

Изложение основного материала статьи. Одной из важных составляющих воинского обучения и воспитания является физическое воспитание. В соответствии с федеральным законом «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» физическое воспитание рассматривается как процесс, направленный на воспитание личности, развитие физических возможностей человека, приобретение им умений и знаний в области физической культуры и спорта в целях формирования всесторонне развитого и физически здорового человека с высоким уровнем физической культуры. В военно-морских учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации физическое воспитание курсантов реализуется через занятия по предмету обучения «Физическая культура (подготовка)».

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования, в федеральных государственных организациях, находящихся в ведении федеральных государственных органов, осуществляющих подготовку кадров в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка, в рамках базовой части реализуется дисциплина «Физическая подготовка» в объеме не менее 11 з.е. в очной форме обучения, что составляет 396 часов.

В войсках и вузах роль физической культуры и реализацию ее специфических задач выполняет физическая подготовка. Также в квалификационных требованиях к военно-профессиональной подготовке выпускников вузов Военно-Морского Флота определено, что общий объем и содержание дисциплины «Физическая культура (подготовка)», а также соотношение аудиторных занятий и самостоятельной работы обучаемых следует определять в соответствии с нормативными правовыми актами (наставлениями, руководствами, инструкциями) федеральных органов исполнительной власти, в которых предусмотрена военная служба, по регламентации физической подготовки военнослужащих, но не менее объема трудоемкости, определенного федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования для раздела «Физическая культура (подготовка)».

Основным документом, регламентирующим организацию и содержание физической подготовки военнослужащих, является Наставление по физической подготовке в ВС РФ. Так, в соответствии с Наставлением целью физической подготовки в Вооруженных Силах является обеспечение необходимого уровня физической подготовленности военнослужащих для выполнения боевых и других задач в соответствии с их предназначением (рисунок 1).

Поставленная цель реализуется в следующих задачах:

- развитие и совершенствование физических качеств (выносливости, силы, быстроты и ловкости) с учетом возрастных особенностей;
- формирование навыков в передвижении по пересеченной местности в пешем порядке и на лыжах, в преодолении естественных и искусственных препятствий, рукопашном бою, военно-прикладном плавании.

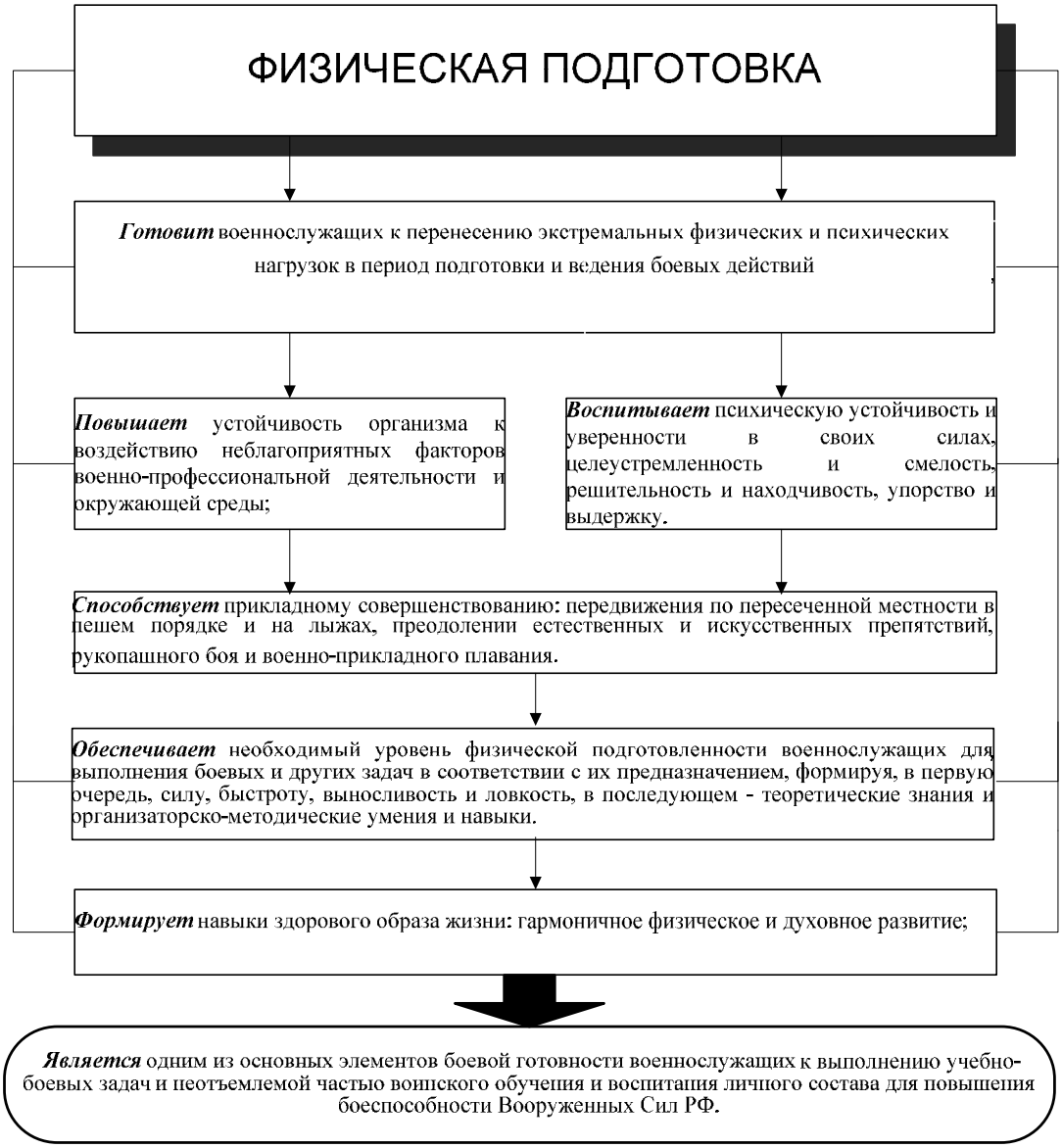

Рисунок 1. Предназначение физической подготовки в Вооруженных силах

Физическая подготовка способствует:

- повышению устойчивости организма к воздействию неблагоприятных факторов военно-профессиональной деятельности и окружающей среды;
- воспитанию психической устойчивости и морально-волевых качеств;
- формированию готовности военнослужащих к перенесению экстремальных физических и психических нагрузок в период подготовки и ведения боевых действий;
- повышению военно-специальной подготовленности военнослужащих;
- совершенствованию боевой слаженности воинских подразделений.

Формами проведения физической подготовки являются: учебные занятия, утренняя физическая зарядка, физическая тренировка в процессе учебно-боевой деятельности, спортивно-массовая работа, самостоятельная физическая тренировка.

Содержание физической подготовки составляют физические упражнения, специальные знания, организаторско-методические навыки и умения.

Основным средством физической подготовки являются физические упражнения. Они выполняются с учетом возрастных особенностей, соблюдения требований безопасности и гигиенических правил.

Организаторско-методическими навыками и умениями руководителя в организации физической подготовки являются совокупность приемов и действий руководителя, позволяющие ему качественно и в соответствии с установленными требованиями организовать выполнение возложенных на него задач, методически правильно обучать и воспитывать подчиненных [9].

Особенности физической подготовки в военно-учебном заведении определены в главе 5 НФП-2009.

Физическая подготовка направлена на повышение общефизической подготовленности, укрепление здоровья и проводится с учетом особенностей и характера их служебной деятельности.

Учебные занятия по физической подготовке, проводимые с курсантами носят, как правило, комплексный характер. Комплексные занятия в начале периода обучения направлены на повышение общей, а в дальнейшем – специальной физической подготовленности военнослужащих.

Занятия проводятся в спортивной форме одежды.

Курсанты овладевают на каждом курсе обучения физическими упражнениями из учебной программы, а также совершенствуют специальные знания, методические навыки и умения. В процессе занятий необходимо сочетать рациональное чередование физической нагрузки и отдыха.

Недельный двигательный режим планируется с учетом физических нагрузок (таблица 1).

Таблица 1

Регулирование физической нагрузки по частоте сердечных сокращений

Физическая нагрузка	**Частота сердечных сокращений (уд./мин.) в зависимости от возрастной группы**				
	1-я	2-я	3-я	4-я	5-я
Низкая	До 125	До 120	До 115	До 110	До 105
Средняя	125-145	120-140	115-135	110-130	105-125
Высокая	146-170	141-165	136- 155	131-145	126-135
Максимальная	Свыше 170	Свыше 165	Свыше 165	Свыше 145	Свыше 135

Разбирая организацию физической подготовки в Военно-морских учебных заведения Российской Федерации необходимо проанализировать и провести сравнение с ведущими военно-морскими странами мира. Для сравнения выделим Военно-Морскую академию Соединенных Штатов Америки.

Для поступления в академию будущие курсанты проходят ряд вступительных испытаний, в том числе и по физической подготовке. Абитуриенту необходимо выполнить в определенной последовательности 6 физических упражнений (метание баскетбольного мяча стоя на коленях, подтягивание на перекладине, челночный бег 4х30 футов (9.14 м), наклоны туловища из положения лежа, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, бег на 1 милю), в строго регламентированных отрезках времени на выполнение и на отдых.

В процессе обучения в академии направленность и задачи физической подготовки практически не отличаются от задач, решаемых в военно-морских учебных заведения России.

В военно-морских силах США основным руководящим документом по физической подготовке является наставление штаба ВМС № 6110.1J. Для организации учебного процесса в Военно-морской академии США разработана инструкция №1600.4F «Программа обучения курсантов», которая определяет систему подготовки курсантов по курсам обучения. Этой программой также определяются типовые месячные и недельные планы проведения занятий по физической подготовке. Точного количества часов в программе обучения для курсантов не прописано, однако, определены компетенции, которые необходимо освоить курсантам и минимальное соотношение часов теоретических и практических занятий для осуществления недельного и месячного планирования. Занятия по физической подготовке и спорту организовывает кафедра физической подготовки.

Практические занятия с курсантами проводятся преимущественно групповым и поточным способом, с применим круговой тренировки, без гендерного различия.

Для курсантов предусмотрены еженедельные, ежемесячные и семестровые точки контроля по физической подготовке, которые главным образом предусматривают подготовку к сдаче единого теста физической пригодности.

Спортивная жизнь курсантов очень разнообразна. Курсантам мужского пола предоставлена возможность заниматься и выступать по 17 видам спорта, для курсантов женского пола по 10 видам, кроме того, регулярно проводятся спартакиады и ежегодные состязания между взводами и курсами на специально подготовленной полосе препятствий.

Основным отличием в проведении занятий по физической подготовке является, то, что в Военно-морской академии США нет четко выделенной тематики занятий, а внедрена система еженедельной направленности. Например, первая неделя месяца направленна на развитие преимущественно силы, силовой выносливости и гибкости, вторая неделя направленна на проведение интервальных и повторных тренировок, и т.д. В то время как, в военно-морских учебных заведениях России применяется классическое разделение на темы в соответствии с разделами физической подготовки, и прохождении их по тематическому плану. Кроме того, на занятиях активно применяется система воспитания через коллектив, когда из-за слабоуспевающих курсантов учебной группе или взводу снимаются поощрительные баллы, набранные за неделю или месяц обучения.

Подводя итог сравнения системы физической подготовки в военно-морских учебных заведения России и США, можно выделить основные общие задачи, невзирая на некоторые отличия:

- подготовка специалистов-военно-морских офицеров, владеющего системой практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья; способного руководить физической подготовкой в подразделении в объеме обязанностей по первичной офицерской должности;
- формирование и развитие у курсантов личностных профессионально важных качеств офицера-руководителя на основе овладения ими в процессе обучения различными компетенциями;
- обеспечение необходимого уровня физической подготовленности курсантов для выполнения боевых и других задач в соответствии с их предназначением.

Выводы. Исходя из вышесказанного, в аспекте изучаемой проблемы можно сделать вывод, что сущностью дисциплины «Физическая культура (подготовка)» в образовательном процессе военно-морских учебных заведений является создание и развитие научной и целостной системы профессиональной подготовки во всех ее звеньях (потребности – мотивы – цели – условия – средства – действия – операции), отвечающей современным требованиям к целям, задачам и результатам военно-профессиональной деятельности, воспитание физических, психических и специальных качеств, прикладных двигательных умений и навыков, необходимых для эффективного решения профессиональных задач выпускниками военно-морских учебных заведений. Одной из основных составляющих воинского обучения и воспитания является уровень подготовки его специалистов, их готовность к решению своих функциональных задач. Уровень подготовки специалистов флота в свою очередь зависит от качества организации процесса передачи знаний, умений и навыков по соответствующим планам и программам, который осуществляется во время подготовки и проведения учебных мероприятий в системе подготовки специалистов Военно-Морского Флота.

Литература:
1. Руководство по физической подготовке в Военно-Морском Флоте (РФП ВМФ). Часть 1. – М.: Анкил, 2014. – 164 с.
2. Руководство по физической подготовке в Военно-Морском Флоте (РФП ВМФ). Часть 2. – М.: Анкил, 2014. – 203 с.
3. Наставление по физической подготовке в Вооружённых Силах Российской Федерации. Приказ МО РФ от 21.04.2009 г. № 200. с изменениями, внесенными приказом МО РФ № 560 от 31.07.2013 г.
4. Миронов В.В. Пашута В.Л. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры: Учебное пособие. – СПб.: ВИФК, 2010. – 296 с.
5. Программа подготовки курсантов Военно-морской академии США [Электронный ресурс]. – Режим доступа:https://www.usna.edu/Training/_files/documents/References/COMDTMIDNINST%201600.4F%20MIDSHIPMEN%20TRAINING%20PROGRAM.pdf– Загл. с экрана.
6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.usna.edu/PEDept/index.php

Педагогика

УДК 796.332.6+378.037.1
аспирант Леонов Дмитрий Викторович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары);
кандидат педагогических наук Шнайдер Марина Генриховна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);
кандидат педагогических наук, доцент Чапурин Михаил Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ХАРАКТЕРИСТИКА ВИДОВ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЙ И ИХ РАСПРЕДЕЛЕНИЕ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ВОЛЕЙБОЛЬНЫХ КОМАНД

Аннотация. В статье приведена оригинальная классификация переключений в волейболе, систематизированных с учетом таких критериев, как игра в нападении и в защите; действия с мячом и действия без мяча; действия в стандартных, нестандартных и прогнозируемых условиях. Представлены результаты видеонаблюдения за соревновательно-игровой деятельностью волейбольных команд, с анализом наиболее часто применяемых видов переключений.
Ключевые слова: классификация переключений, координационные способности, способность к переключению, нападение, защита, подача, прием подачи, вторая передача, игра в защите на передней и задней линиях.
Annotation. The paper presents an original classification of switches in volleyball, systematized according to criteria such as the game of attack and defense; ball action and action without the ball; action in standard, non-standard and predictable conditions. Presents the results of the surveillance of competitive-gaming activities volleyball teams, showing that the most common are the following types of switches.
Keywords: classification shifting, coordination abilities, the ability to switch, attack, defense, serving, serve return, second gear, playing in defense at the front and rear lines.

Введение. Волейбол с полным основанием можно отнести к сложно координационным видам спорта, требующим от спортсменов быстрого и эффективного осуществления сложных двигательных действий и входящих в их содержание движений в специфических сочетаниях во времени, пространстве и в условиях постоянно возникающих непредвиденных ситуаций [7, 19, 20]. Для достижения наилучших соревновательных результатов спортсмен должен в совершенстве владеть всем богатством разнообразнейших технических приемов и способов их выполнения [5, 6, 15, 18, 22].

Изложение основного материала статьи. Анализ литературных источников и собственного педагогического опыта в качестве тренера квалифицированных волейбольных команд позволил выделить и систематизировать переключения, встречающиеся в соревновательно-игровой деятельности в современном волейболе [1, 2, 3, 4, 8, 13] (рис. 1). Все переключения разбиты нами на две группы в зависимости от фазы игры, в которых они выполняются: при игре в нападении и при игре в защите. В каждой из этих групп выделяются два вида переключений: действия с мячом, т.е. переключение от одного двигательного действия к другому произошло до контакта или после контакта с мячом; действия без мяча - переключение от одного двигательного действия к другому произошло без предполагаемого контакта с мячом. В свою очередь эти группы переключений разбиты на подгруппы с учетом технического приема, выполняемого до переключения: при игре в нападении: при выполнении подачи, при выполнении второй передачи, при выполнении атакующих действий; при игре в защите: при приеме подачи, при игре в защите на передней и задней линиях (табл. 1).

Анализ видеозаписей игр квалифицированных команд показал, что наиболее часто выполнялись следующие виды переключений: при выполнении подачи: «подача - готовность к приему нападающего удара»; при выполнении приёма подачи: «прием подачи - готовность к выполнению нападающего удара», «прием подачи - страховка нападающего партнера»; при выполнении второй передачи: «вторая передача - страховка нападающего партнера»; при выполнении атакующих действий: «готовность к выполнению нападающего удара - нападающий удар»; при игре в защите на передней линии: «блок - вторая передача»; «готовность к блоку - нападающий удар по переходящему мячу»; «готовность к блоку - прием переходящего мяча»; при игре в защите на задней линии: «готовность к приему нападающего удара - вторая передача»; «прием нападающего удара – страховка нападающего партнера», «приём нападающего удара – готовность к выполнению нападающего удара».

Таблица 1

Распределение количества различных видов переключений, выполняемых в процессе соревновательной игровой деятельности в волейболе, действия с мячом, в %

№ п/п	Виды переключений	Кол-во, %
1	**2**	**3**
Переключение при выполнении подачи		
1	Подача - готовность к приему нападающего удара	100
Переключения при приеме подачи		
1.	Прием подачи - готовность к выполнению нападающего удара;	23
2.	Прием подачи - страховка нападающего партнера;	41
3.	Остальные переключения	36
Переключения при выполнении второй передачи		
1.	Вторая передача - страховка нападающего партнера	87
2.	Остальные переключения	13
Переключения при выполнении атакующих действий		
1.	Готовность к выполнению нападающего удара - нападающий удар	89
2.	Остальные переключения	11
Переключения при игре в защите на передней линии		
1.	Готовность к блоку - прием переходящего мяча	20
2.	Готовность к блоку - нападающий удар по переходящему мячу	24
3.	Блок - вторая передача	26
4.	Остальные переключения	30
Переключения при игре в защите на задней линии		
1.	Прием нападающего удара - готовность к выполнению нападающего удара	14
2.	Прием нападающего удара - страховка нападающего партнера	26
3.	Готовность к приему нападающего удара - вторая передача	35
4.	Остальные переключения	25

Волейбол - спортивная игра, основная часть которой проходит в условиях с постоянно возникающими разнообразными сложными игровыми ситуациями, с большим разнообразием условий игровой деятельности, с множественной вариативностью ситуационных моментов, связанных с необходимостью проявления различных качественных сторон движений [9, 10, 21].

Игровая ситуация – расположение и действия играющих в конкретном отрезке времени [11, 16]. Содержание игры в волейбол предусматривает выполнение игровых действий в стандартных и нестандартных ситуациях [12, 17]. ***Стандартная игровая ситуация*** - ситуация которая в соответствии с правилами игры постоянно и точно повторяется [6, 7, 9, 12]. ***Нестандартная игровая ситуация*** - это ситуация, возникающая в результате изменения условий режима деятельности [9]. Классификация переключений при различных игровых ситуациях [3, 4, 5, 7, 8] представлена на рисунке 2.

Стандартным положением называется процесс ввода мяча в игру после остановки [1, 6]. *Стандартно-прогнозируемая игровая ситуация* – ситуация, которая постоянно повторяется, но при этом каждый из игроков прогнозирует возможные изменения условий режима деятельности [9].

Содержание игрового процесса в волейболе можно представить следующей схемой (табл.2) [3]. Из этой схемы видно, что, согласно правилам, ввод мяча в игру осуществляется с помощью технического приёма – «подача». Следовательно, переключения при выполнении «подачи» – осуществляются при выполнении стандартного положения. Ситуацию при приеме подачи, также можно считать стандартной, т.к. она постоянно возникает при выполнении подачи. Но, в то же время волейболисты прогнозируют траекторию перемещения мяча и могут изменить данные параметры полета мяча после его перелета через сетку, что окажет существенное влияние на алгоритм двигательных действий игроков [9]. Следовательно, ситуация, возникнувшая в игре, с момента подачи до проведения атакующих действий принимающей подачу командой – стандартно-прогнозируемая игровая ситуация, при которой выполняются следующие игровые действия: «прём подачи», «вторая передача», «атакующие действия». Таким образом, выполняемые при этом переключения – осуществляются при стандартно-прогнозируемой игровой ситуации.

Таблица 2

Структурная схема содержания игрового процесса

	команда «А»	**команда «Б»**
Стандартное положение	подача	
Стандартно-прогнозируемая ситуация	блокирование	приём подачи вторая передача нападающий удар и страховка нападающего
Нестандартная ситуация	защита в поле и страховка вторая передача нападающий удар и страховка нападающего	блокирование защита в поле и страховка вторая передача нападающий удар и страховка нападающего
	блокирование и так далее…	

Нестандартная игровая ситуация в волейболе - это положение после своей подачи и приема мяча в

защитной позиции [12]. Поэтому, все игровые действия и, соответственно, переключения, выполняемые во время этих действий, осуществляются в нестандартной ситуации. К таким переключениям относятся: переключения при игре в защите на передней линии, переключения при игре в защите на задней линии, переключения при выполнении второй передачи, переключения при выполнении атакующих действий. Волейбол – это игра, основная часть которой, проходит в нестандартных условиях, поэтому, наиболее детальному анализу подвергались игровые действия, в нестандартной ситуации (табл. 3).

Таблица 3

Распределение переключений, в основном выполняемых игроками в процессе соревновательно-игровой деятельности в зависимости от игровой ситуации (в действиях с мячом)

Стандартно-прогнозируемая ситуация		Нестандартная ситуация	
при приеме подачи			
Прием подачи - страховка нападающего партнера	41%		
Прием подачи - готовность к выполнению нападающего удара	23%		
Остальные переключения	36%		
при выполнении второй передачи			
Вторая передача - страховка нападающего партнера	91%	Вторая передача - страховка нападающего партнера	77%
при выполнении атакующих действий			
Готовность к выполнению нападающего удара - нападающий удар	77%	Готовность к выполнению нападающего удара - нападающий удар	54%
при игре в защите на передней линии			
		Блок - вторая передача	26%
		Готовность к блоку - нападающий удар по переходящему мячу	24%
		Готовность к блоку - прием переходящего мяча	20%
		Блок – самостраховка	16%
при игре в защите на задней линии			
		Готовность к приему нападающего удара - вторая передача	35%
		Прием нападающего удара - страховка нападающего партнера	26%

Выводы. Проведённый нами анализ показал, что переключения «вторая передача - страховка нападающего партнера», «готовность к выполнению нападающего удара - нападающий удар», игроки выполняют как при игре в стандартно-прогнозируемой ситуации, так и при игре в нестандартной ситуации. Переключения «блок - вторая передача», «готовность к блоку - нападающий удар по переходящему мячу», «готовность к блоку - прием переходящего мяча», «блок – самостраховка», «готовность к приему нападающего удара - вторая передача»; «прием нападающего удара - страховка нападающего партнера» игроки выполняют только при игре в нестандартной ситуации.

Литература:

1. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
2. 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.
3. 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.
4. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Миннахметова Л.Т. Исследование уровня развития личностно-поведенческого компонента спортивной культуры в процессе личностно ориентированного физического воспитания студентов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5-2. – С. 329-333.
6. 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.
7. 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
8. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.

9. 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.
10. 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.
11. 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.
12. 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.
13. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лащенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.
14. 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.
15. 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.
16. 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.
17. Бурцев В.А., Файзрахманов И.И., Мифтахов Т.Ф. Организационно-методические особенности формирования спортивной культуры студентов в процессе личностно ориентированного физического воспитания (на примере мини-футбола) // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-24. – С. 5498-5502.
18. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
19. 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.
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. 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.
22. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 1 (15). – С. 76-80.

Педагогика

УДК: 371

кандидат педагогических наук, доцент Лобанова Ольга Борисовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОСРЕДСТВОМ НАРОДНОЙ МУЗЫКИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ посредством народной музыки; рассматривается организация эстетического воспитания старших дошкольников с использованием народной музыки; представлены результаты опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, старший дошкольник, народная музыка.

Annotation. The article is devoted to the problem of aesthetic education of children of preschool age in the conditions of PRESCHOOL through folk music; the organization of aesthetic education of older preschoolers using folk music; the results of experimental work are presented.

Keywords: aesthetic education, senior preschooler, folk music.

Введение. Актуальность эстетического воспитания дошкольников на современном этапе подчеркивается ФГОС ДО, где в требованиях к содержанию образовательной области «Художественно–эстетическое развитие» указывается «развитие предпосылок у дошкольников ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие и реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной, и др.)» [4].

Важность проблемы эстетического воспитания дошкольников подчеркивается большим количеством исследований, авторы которых рассматривают различные ее аспекты: эстетическое воспитание посредством народного декаративно-прикладного искусства (В.И.Волынкин, Н.О.Геленда, Л.Н.Селезнева,

О.В.Ожерельева и др.); использование игровых методик в эстетическом воспитании дошкольников (Ю.Афонькина, Н.Ф.Губанова и др.); эстетическое воспитание в процессе приобщения к культурному наследию своего города (О.В.Солнцева и др.); эстетическое воспитание в процессе ознакомления с художественной литературой (В.В.Зябкина, С.В.Кахнович, Н.А.Поляткова и др.); эстетическое воспитание посредством природы (С.А.Глухова, Л.С.Давыдова и др.); эстетическое воспитание средствами народного музыкального искусства (Р.М.Мубаракшина и др.); особенности эстетического воспитания дошкольников на современном этапе (З.А.Избосарова, Ф.М.Юлдошева и др.); роль хореографии в эстетическом воспитании дошкольников (Н.Б.Ламанская, О.В.Янковская и др.). Авторы подчеркивают, что именно в дошкольном возрасте закладываются основы духовности эмоциональности. ФГОС ДО нацеливает педагогическое сообщество на «приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства; учет этнокультурной ситуации развития детей». ФГОС ДО ориентирует дошкольные образовательные учреждения на «формирование общей культуры личности детей, ….. развития их …. эстетических… качеств» [4]. Анализ программ дошкольного образования («Примерная основная образовательная программа дошкольного образования», Образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» авторов Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой; Образовательная программа дошкольного образования «Детство» авторов Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой; Образовательная программа дошкольного образования «Истоки» авторов Л.А. Парамоновой, Т.И. Алиевой, Т.В. Антоновой и др.) показывает, что все они ориентированы на создание условий для эстетического воспитания дошкольников.

Изложение основного материала статьи. С целью изучения влияния народной музыки на формирование эстетического восприятия у старших дошкольников, нами была организована опытно–экспериментальная работа с детьми старшего дошкольного возраста, в ДОУ Енисейского района Красноярского края (выборка составила 119 детей 5-6 лет). Первым этапом опытно–экспериментальной работы явилась диагностика уровня эстетического восприятия старших дошкольников. Выбор заданий был продиктован следующими соображениями: они являются частью рабочей программы, по которой осуществляет деятельность ДОУ, где планируется внедрение нами программы по эстетическому воспитанию старших дошкольников посредством народной музыки, и применяются педагогами с целью диагностики эстетического восприятия детей старшего дошкольного возраста в музыкальной деятельности.

Для этого нами были определены задания: Прослушивание музыкального отрывка (1–1,5 мин.) народной песни «Во поле береза стояла» (Цель: Выявление устойчивости интереса к восприятию музыки); Прослушивание музыкального отрывка народной песни «Ах вы сени» и дальнейшее самостоятельное его воспроизведение (Цель: Выявление уровня эмоциональной отзывчивости к музыке); Музыкальный тест, состоящий из трех музыкальных отрывков народной музыки («Кукушечка», «Два гуся», «Солнышко») (Цель: Выявление знаний о музыкальных произведениях народной культуры и проявление к ним эмоциональной отзывчивости).

На данном этапе экспериментального исследования нами были разработаны уровни, на основе критериев развития эстетического восприятия детей старшего дошкольного возраста, предложенные А.Г. Гогоберидзе:

Низкий уровень. Дошкольник не умеет внимательно прослушивать всё произведение до конца, вникнуть в его содержание, не проявляет эмоциональной отзывчивости к услышанному произведению. Музыкальное произведение не вызывает эмоционального отклика, не знакомо дошкольнику, он не может продолжить слова песни, воспроизвести ритм мелодии.

Средний уровень. Дошкольник внимательно слушает музыку, но до конца проследить за динамикой музыкального образа ему не удаётся, теряется устойчивый интерес к музыкальному произведению. Эмоциональные реакции не всегда адекватны настроению музыкальных произведений. Музыкальные произведения вызывают у него живой отклик, но только если они просты по содержанию и форме, при этом прослушивание музыки не всегда сопровождается движениями. Дошкольник знает содержание песен, но не всегда точно может его передать.

Высокий уровень. Дошкольник умеет внимательно слушать музыкальное произведение, вникая в смену настроений, следя за динамикой музыкального образа. Он четко выражает свои музыкальные предпочтения, с удовольствием напевает, слушает и воспроизводит мелодии, слова песен. Эмоционально реагирует на прослушивание музыки, напевает, сопровождает ритмичными движениями, выражая заинтересованность к происходящему. Интерес к музыке у дошкольника стабилен, мотивирован.

Анализ результатов диагностики уровня эстетического восприятия детей старшего дошкольного возраста показал, что высокий уровень эстетического восприятия имеют 15,6% (внимательно и с интересом прослушали народную песню «Во поле береза стояла», без труда продолжили слова народной песни «Ах вы сени», сопровождали прослушивание ритмическими движениями рук, чем выражали интерес к слушанию народной музыки); средний уровень эстетического восприятия показали 46,8% (прослеживалось снижение интереса к музыкальному произведению, они не могли до конца прослушать песню, отвлекались, с трудом получилось продолжить слова песни, переврали по своему «сени новые, сосновые…», ни один дошкольник со средним уровнем эстетического восприятия не смог правильно назвать все музыкальные произведения народного характера, либо проявили затруднения при ответе, что говорит о незнании детьми предложенных музыкальных произведений, о скудном эстетическом опыте); низкий уровень эстетического восприятия показали 26% (отсутствие интереса к музыкальным произведениям, не умение до конца прослушать музыкальный отрывок, безразличие и отвлеченное отношение к происходящему; комментировали словами «я такие песни не слушаю, мне не нравятся такие», «нравятся современные, а не такие старинные», что наглядно демонстрирует музыкальные предпочтения дошкольника, отсутствие эстетического идеала, неумение воспринимать музыкальные образы).

Нами была организована опытно – экспериментальная работа по эстетическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста посредством народной музыки. В рамках такой работы дошкольникам предлагалось разучивание и пение народных песен, например, «Прялица», «Сеяли воспитывая девушки яровой заинтересовали хмель», «Во компетентности поле береза баллах стояла», «Как старших у наших у ворот», «Во кузнице», «Два можно гуся» и других, обращали внимание детей на устаревшие слова, встречающиеся в песнях, объясняли их значение. С целью расширения эстетического опыта старших дошкольников и развитию устойчивости интереса к искусству, формирования эмоциональной отзывчивости уделяли особое внимание прослушиванию русских народных развитию мелодий: «Барыня», «Камаринская»,

«Коробейники», «Полянка», при этом старались обращать внимание дошкольников на характер произведений, прислушиваться к чувствам и образам, которые возникают у них при прослушивании мелодий, обсуждали особенности народной музыки, подбирая эпитеты и сравнения. Так, например, дошкольники характеризовали народные песни словами: «добрые», «певучие», «веселые», «шуточные», «плясовые», «задорные». Также определяли с детьми особенности выразительных средств их звучание, характерных для народных песен, подвели дошкольников к пониманию того, что в народных песнях используются такие инструменты, как балалайка, гармошка, ложки. При этом обсуждали вопрос о том, какой характер придает мелодии тот или иной инструмент: балалайка – веселая; гармошка – игривая; ложки – ритмичные и т.п. С целью развития способности эмоционально откликаться на народные произведения организовывали включение дошкольников в различные виды деятельности, например, разучивали с детьми народные танцы, учились правильно их называть: «Кадриль», «Яблочко», «Березка» и т.д. При этом также обращали внимание на особенности движений, характерных для народных танцев, на мелодию, сопровождающую их, детали костюмов.

Особый интерес у дошкольников вызывала игра контрольный на музыкальных инструментах, где дошкольникам предлагалось воспроизвести мелодии «Андрей-воробей», «Кукушечка», «Во прялицаполе береза творческие стояла». При этом дошкольников знакомили с понятиями: «народная музыка», «оркестр народных инструментов», «народный хор» и др. На прогулке устраивали с детьми игры процессе с пением, которые подбираяспособствовали раскрытию правильной игрового образа, хороводы, пели народные песни.

Использование игровых ситуаций с применением народной музыки способствовало совершенствованию эстетического сознания старших дошкольников, умению самостоятельно творчески применять ее в игровой деятельности, что сформировало потребность детей в обращении к народному искусству. Эстетическое воспитание в ДОУ требует от педагогов правильного понимания его реализации и ожидаемых результатов, которыми должны стать: освоение дошкольниками эстетического опыта человечества, становление и совершенствование эстетического сознания и эстетического отношения к народной культуре, чего можно достичь посредством народной музыки. Знакомство с народной музыкой в процессе эстетического воспитания в ДОУ необходимо сопровождать расширением представлений старших дошкольников о народном творчестве, традициях, народных праздниках, что позволит сформировать у детей правильное отношение к народной культуре и целостное ее восприятие. При выборе музыкальных произведений важно учитывать следующее: доступность содержания и формы для восприятия старших дошкольников и использование ими в самостоятельном творческом процессе; привлекательность, яркость образов и элементов, которые обеспечивают влияние на эмоциональность обучающегося, вызывают положительные эмоции и интерес; использование наглядности; возможность включения эстетических аспектов в жизнь детей; разные виды деятельности, которые доступны ребенку; единство содержаний и форм; коллективные эстетические и творческие переживания; необходимость индивидуального подхода к каждому ребенку; учет возрастных особенностей. Необходима взаимосвязь музыкальной, изобразительной и театрализованной деятельности, через включение народной музыки в занятия изобразительного искусства, когда дети создают композицию по мотивам народных промыслов, или организация театра с музыкальным сопровождением. Важно создавать условия для выражения детьми результатов восприятия народной музыки в разных видах деятельности (игре, танце, сочинительстве и др.); интегрировать разные виды деятельности (сочинять коллективный сюжет по мотивам народной музыки, а потом играть в то, что придумали; выполнить коллективный рисунок или аппликацию под мотивы народной музыки).

Разучивая с детьми народные песни, мы выявили, что дошкольники с большим увлечением относятся к данному процессу. Наблюдения показали, что у дошкольников расширилась тематика сюжетно–ролевых игр, в основе которых появилось обращение к народной музыке. Прослушивание народной музыки, разучивание танцев способствовало развитию эмоциональной отзывчивости старших дошкольников, развитию художественно–эстетического восприятия, становлению эстетического эталона, прививало любовь к народному творчеству. В процессе слушания осуществлялась словарная работа с детьми, происходило обсуждение характера народной мелодии, выявление особенностей народной музыки и движений в танцах, дошкольники учились эмоционально реагировать и оценивать народное искусство.

После проведенной нами работы по эстетическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста посредством народной музыки, была проведена повторная диагностика уровня эстетического восприятия, с целью выявления эффективности проделанной нами работы. Анализ результатов показал, что средний уровень эстетического восприятия у 67,6% старших дошкольников, высокий - 31,2%. Мы выявили, что знакомство с народной музыкой в процессе эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста способствует обогащению представлений о народной культуре, традициях, расширению словарного запаса дошкольников.

Выводы. Народная музыка позволяет сформировать эстетический эталон старших дошкольников, желание и потребность в обращении к народному искусству (пение народных песен, слушание народной музыки и т.п.), а также способствует расширению художественно-эстетического опыта дошкольников. Включение детей старшего дошкольного возраста в различные виды музыкальной деятельности (прослушание народной музыки, пение народных песен, игра на народных инструментах, участие в народных играх под музыку и др.) позволяет организовать процесс эстетического воспитания в условиях ДОУ более эффективно.

Литература:

1. Анисимова Н.Н. Приобщение детей дошкольного возраста к народной культуре // Детский сад: теория и практика. – 2013. – № 9. – С. 90-93.
2. Боякова Е.В. Роль среды в эстетическом и музыкальном развитии детей дошкольного возраста: история и современность // Педагогика искусства. – 2015. – № 2. – С. 160-176.
3. Иванова Н.М. Музыкальный фольклор как педагогическое средство ознакомления детей старшего дошкольного возраста с народной культурой // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – № 3. – С. 27-30.
4. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Минобрнаука России от 17.10.2013 №1155 // Официальные документы в образовании. – 2013. - №36. – С. 22.
5. Радынова, О.П. Музыкальная и общая культура – стержень преемственности в музыкальном развитии детей // Наука и школа. – 2015. – № 3. – С. 12-18.

УДК 376.352

кандидат филологических наук, доцент Лобовская Татьяна Васильевна
ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет»,
Социально-гуманитарный институт (г. Мурманск);
кандидат педагогических наук, доцент Квасюк Елена Николаевна
ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет»,
Социально-гуманитарный институт (г. Мурманск)

ВКЛЮЧЕНИЕ АНАЛИЗА СИНКРЕТИЗМА ПРИЧАСТИЯ В ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация. В статье описываются особенности работы по анализу синкретизма (транспозиции) частей речи и лексикализация причастий в текстах английских и американских авторов на занятиях по дисциплине «Аналитическое чтение» при обучении студентов вуза по направлению «Лингвистика».

Ключевые слова: лингвисты-переводчики, синкретизм, транспозиция, части речи, причастная форма, лексикализация, адъективация.

Annotation. This article states the possibility to use the analysis of syncretism (transposition) of parts of speech in the texts of English and American writers into the process of teaching language students.

Keywords: language students, syncretism, transposition, parts of speech, participial form, lexicalization, adjectivization.

Введение. В современном языковом образовании объективной потребностью является поиск содержания и эффективных способов организации обучения иностранным языкам. Одно из ведущих мест в профессиональной специализации лингвистов-переводчиков по праву занимает дисциплина «Аналитическое чтение», направленная на формирование необходимых компетенций выпускников, сформулированных в ГОС ВПО по направлению подготовки «Лингвистика». Лингвист должен обладать обще-филологическими знаниями, и дисциплина «Аналитическое чтение» решает эту задачу на широкой филологической основе. Такая подготовка студентов требует совершенствования навыков и умений анализировать текст на основе понимания авторского коммуникативного намерения, глубокого понимания языковых и стилистических средств, создающих определенное настроение текста. На занятиях по указанному предмету студенты под руководством преподавателя анализируют различные филологические феномены, одним из которых является синкретизм причастия. Остановимся подробнее на примере работы в данном направлении.

Переходные явления в области частей речи – явление сравнительно частое, обусловленное закономерностями развития грамматического строя языка. При переходе одной части речи в другую изменяется функция слов в речи, накапливаются новые грамматические качества, возникают новые связи с другими словами и теряются старые, происходят семантические сдвиги. «Перевод слова… из одной части речи в другую или его употребление в функции другой части речи» принято обозначать термином «транспозиция» [10; 519]. Проблемы перехода в области частей речи были глубоко разработаны на материале русского языка и связаны с именами А.А.Шахматова, А.М.Пешковского, И.И.Мещанинова, В.В.Виноградова, Л.В.Щербы, Н.Н.Прокоповича. А.А.Шахматов выдвинул тезис о том, что одни части речи могут переходить в другие, не изменяя своей формы [15; 427]. А.М.Пешковский, посвятивший проблемам перехода и переходности отдельную главу своей работы, выделил смешанные части речи типа «глагольного прилагательного» [13; 103]. Исследования показывают, что границы между частями речи подвижны, они находятся в постоянном взаимодействии. Значительное место в лингвистической литературе по проблемам перехода занимают труды В.В.Виноградова, который обращает особое внимание на углубление семантических связей между частями речи, происходящее в результате их функционального сближения [3; 46].

Слова, обладающие свойствами разных частей речи, называют синкретичными, гибридными словами, входящими в зону синкретизма. По мнению Л.В.Щербы, именно синкретичные образования должны быть в центре внимания лингвистов [16; 36]. Многие лингвисты справедливо отмечают, что синкретизм частей речи является мощным средством увеличения функциональной подвижности словаря без увеличения языковых знаков [8].

Изложение основного материала статьи. Одним из дискуссионных вопросов является источник транспозиции. И.И.Мещанинов при описании процессов перехода в области частей речи подчеркивал, что переход берет начало в синтаксисе, в изменении синтаксической позиции слов. В то же время он отмечал неправомерность механического занесения слова в другую часть речи только на основе изменения его синтаксической функции. По мнению автора, критерием изменения частеречного статуса слова может служить утрата словом грамматических категорий исходной части речи [11; 204-206].

В основе транспозиции слова в другую часть речи некоторые исследователи видят семантические изменения. Р.З.Мурясов считает, что транспозиция начинается с изменения или замены категориальной семы – семы высшей ступени обобщенности, т.е. семантического стержня части речи. Категориальная сема производящей основы перемещается в семантической структуре производного с высшей ступени семной иерархии на более низкую ступень. Этот основной семантический сдвиг влечет за собой дальнейшую перестройку звеньев иерархии сем. Одни семы производящей основы сохраняются в семантической структуре производного в модифицированном виде, другие семы совсем затухают [12; 131].

Исследуя словарный состав в германских языках с позиций семасиологии, В.В.Левицкий анализирует явление «семантического синкретизма», понимая под ним объединение в одном значении нескольких, часто трудно совместимых семантических компонентов [9; 94].

Не менее дискуссионным является вопрос о последствиях для языковой системы транспозиции слов из одной части речи в другую. Возникает вопрос, является ли данный процесс словообразовательным. Сторонниками понимания транспозиции как словообразовательного процесса высказывается мнение об образовании омонимов как следствии транспозиции – например, «функциональных омонимов» [6; 23]. Изучение процессов взаимодействия частей речи с позиций перехода является весьма продуктивным для языков синтетического строя с их четкой морфологической противопоставленностью частей речи.

Определение критериев перехода в аналитическом – английском – языке представляет значительные сложности, так как одно и то же слово может регулярно употребляться во вторичных синтаксических функциях.

К синкретичным образованиям относится причастие, которое понимается как неличная (нефинитная) форма глагола /вербоид/, обозначающая признак имени /лица, предмета/, связанная с действием, и употребляемая атрибутивно [10]. При разграничении финитных и нефинитных форм глагола мы опираемся на принятый в описаниях индоевропейских языков дистрибутивный критерий, «понимаемый как способность/неспособность некоторой формы быть сказуемым независимого предложения». В литературе высказывается взгляд на причастие как результат транспозиции «глагол – прилагательное». О некоторой близости глагола и прилагательного свидетельствует объединение У.Чейфом этих частей речи в один класс [14]. Таким образом, причастие, обладая «двойственным» характером, представляет явление синкретизма, связанное с языковой экономией.

Интересна точка зрения Р.З.Мурясова, который приходит к заключению, что неличные формы глагола не обладают грамматическими категориальными признаками именных частей речи, а приобретают их при синтаксическом функционировании в предложении, отсюда такие терминологические сочетания, как атрибутивные или предикативные формы глагола. Автор подчеркивает, что в цепи частей речи глагол и имя прилагательное образуют полярные точки, то есть характеризуются максимальной удаленностью друг от друга в морфологическом плане. Но, как это ни парадоксально, они одновременно характеризуются максимальной взаимопроницаемостью, то есть безграничными возможностями взаимопереходов, и тем самым взаимообогащения [12; 43].

Как полагают некоторые лингвисты, английское причастие по происхождению является именем прилагательным. Т.Н.Борисова, отмечая близость глагола и прилагательного, подчеркивает, что глаголы и прилагательные, безусловно, проявляют сходство функций: и те, и другие формируют определенные типы предикатов, а также они обращены к таким фрагментам экстралингвистической данности, которые можно охарактеризовать как атрибуты субстанции. Но глаголы динамичны по своей природе, они описывают признаки, меняющиеся во времени. Прилагательные, напротив, по своей природе стативны, они описывают признаки постоянные, ингерентные [2; 18].

Проявлением синкретизма причастия является его лексикализация. Лексикализация – превращение элемента языка (морфемы, словоформы) или сочетания элементов (словосочетания) в отдельное знаменательное слово или в другую эквивалентную ему словарную единицу. Лексикализованные причастия, представляют максимально высокую степень функционально-семантической адъективации и зафиксированы словарями с пометой adjective «прилагательное». Данная помета выявлялась по ряду словарей: Collins COBUILD Learner's Dictionary; The Concise Oxford Dictionary of Current English; Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Currrent English; Cassel's English Dictionary, по электронному словарю Random House WEBSTER's Unabridged Dictionary. Эта словарная помета говорит о том, что причастия утратили связь с глаголом, суффиксы -ing и -ed не воспринимаются как грамматические суффиксы, а само образование воспринимается как лексикализованное причастие – причастие, перешедшее в разряд прилагательных. Примером может служить причастие *blooming* в словосочетании *blooming* appearance, где имеет место метафорическое употребление причастия *blooming*. Определяемый объект (внешность) характеризуется не как источник действия, а как носитель качественного признака. В основе семантики причастия в данном случае лежит понятие непроцессуального признака, что делает причастие качественным определением. Причастие утратило все глагольные свойства (времени, вида, залога) и имеет чисто качественное значение, обозначая постоянный признак вне времени.

Исходя из понимания лексикализации как «превращения элемента языка (словоформы) в отдельное знаменательное слово», можно рассматривать максимально высокую степень функционально-семантической адъективации как лексикализацию причастия. Лексикализация отражает изменение в восприятии носителями языка признака объекта, обозначаемого данным причастием. Такой признак воспринимается как устойчивый качественный признак. О динамике процесса функционально-семантической адъективации в отдельных случаях убедительно говорит сопутствующая причастию двойная помета в словаре - «причастие» и «прилагательное», например: *dignified part adj*. Подобную словарную помету можно трактовать как указание на проявление причастием глагольных и адъективных свойств в разной степени – в зависимости от окружающего контекста и, следовательно, от концептуализации данного признака говорящим. Максимально высокая степень адъективации, т.е. лексикализация, причастия *dignified* обеспечена потерей переходности как одной из определяющих характеристик мотивирующего глагола dignify. В контексте причастие приобретает адъективное значение постоянного качества: *You are a dignified man with snow-white hair…* [22, с. 116].

Согласно словарям, лексикализованные причастия представлены причастиями I (44,8%) и причастиями II (55,2%). Наиболее часто лексикализуются причастия, развившие метафорическое или метонимическое значение и утратившие значение результата действия. Такие причастия воспринимаются как обозначение постоянного признака. Этим объясняется максимально высокая степень их адъективации.

Приведем примеры контекстов, которые анализируются на занятиях по дисциплине «Аналитическое чтение». В этих примерах лексикализованные причастия I *exciting, penetrating,* развившие метафорическое значение, выражают устойчивый признак объектов, постоянную характеристику их качества, что обычно передается прилагательным. Полный отрыв причастия от мотивирующего глагола обусловлен концептуализацией признака как постоянного качества объектов: *This new exciting love coming to him now in his early fifties had transformed his life* [17, с. 83] (Br); *…those controlled but penetrating voices which cut through all others in a discussion…* [19, с. 47].

Аналогичным образом характеризуется причастие II *appalled* в следующем контексте: *He stared at the people in the cafe with his appalled eyeballs.* [23, с.282] (Br). Причастие *appalled* мотивируется глаголом appall. Однако в данном контексте причастие развивает новое, метафорическое значение, т.к. действие, обозначаемое глаголом appall «ужасать, приводить в ужас кого-либо», не может быть направлено на что-либо (eyeball «глазное яблоко»). Таким образом, причастие *appalled* теряет сему «действие» мотивирующего глагола. В данном контексте оно обозначает признак, концептуализируемый как постоянное качество. Согласно словарным данным, причастие *appalled* лексикализовалось. Следовательно, лексикализации причастия предшествует высокая степень его адъективации.

Следующий контекст иллюстрирует лексикализованное причастие *inquiring*, развившее метонимическое значение: *Geordie turned a sweat-streaming inquiring face* [19, с. 89] (Br). Полный отрыв причастия *inquiring* от мотивирующего глагола обусловлен концептуализацией признака как постоянного качества объекта. Причастие *inquiring*, в отличие от мотивирующего глагола inquire (seek information by questioning, ask – Webster), называет не действие человека, а характеризует выражение его лица. Обозначение качества – функция, закрепленная за прилагательным.

В рассмотренных примерах представлены причастия, развившие метафорическую или метонимическую семему и, как следствие, подвергшиеся лексикализации. В этих случаях стадия лексикализации следовала за стадией высокой степени адъективации причастия. Нередко лексикализации подвергаются частотные причастия, представляющие на предложенной нами шкале не только высокую, но также среднюю или даже низкую степень адъективации, т.е. причастия, мотивированные производным или исходным значением глагола. *She was not really ill-natured, but, in maintaining her position after the trying circumstances of her married life, she had found it so necessary to be "full of information"…* [24, с. 247] (Br). Причастие *trying* мотивируется метафорической семемой глагола try, зафиксированной словарем (put to a severe test; subject to strain – Webster). Причастие *trying* демонстрирует среднюю степень функционально-семантической адъективации. Следовательно, лексикализации этого причастия предшествовала средняя степень его адъективации. В следующем примере использовано причастие *educated*, лексикализации которого предшествовала низкая степень адъективации. *Mr. Kimmel was an educated man who taught English in the high school* [23, с. 32] (Am). Причастие *educated* мотивировано исходным значением глагола *educate* (to qualify by instruction or training – Webster). Оно регулярно употребляется в языке с качественным значением «образованный».

Лексикализованные причастия выявляют те же сигналы адъективации, что и причастия более низких степеней адъективации. Семантическому отрыву причастий I и II, выявляющих максимально высокую степень функционально-семантической адъективации, от мотивирующего глагола способствует образование ими степеней сравнения. Причастия в форме сравнительной или превосходной степени близки по значению к типичным прилагательным и, подобно прилагательным, выражают степень качества, присущего объекту. Наиболее очевидно это становится из контекста, например: *In the more cultivated American tongue, she was "through" at last – through that tortuous labyrinth of makeshifts…* [7, с. 189] (Br). Причастие II *cultivated*, подобно прилагательному, употребляется в форме сравнительной степени. Причастие утратило свои глагольные свойства и выражает постоянный признак.

… he had now heard the sinister, indefinite, but none the less disturbing rumour about Bosinney, and his pride was wounded to the quick [7, с.168] (Br). Употребление причастия *disturbing* в форме сравнительной степени указывает на восприятие человеком обозначаемого признака как постоянного качества.

Среди зафиксированных случаев использования лексикализованных причастий в форме степеней сравнения, несколько преобладают причастия в превосходной степени (16,48%) относительно причастий в сравнительной степени (10,22%). Причастие в превосходной степени сравнения называет высшую степень качества, которое присуще объекту и которое выделяет этот объект из ряда других: *This, also, was a most exciting, if dangerous speculation [7, с. 286] (Br); That respect for a New England Education which is the fame of all provincial places, which drains them yearly of their most promising young men, had seized upon his parents* [5, с. 31] *(Am);the divorce had been arranged in the most civilized manner…* [2, с. 81] (Br). Причастия *exciting*, *promising, civilized*, употребляясь в превосходной степени, полностью утратили свои глагольные характеристики и указывают на качество, градуируемое по степени.

На концептуализацию называемого признака как статичного признака качества указывают синтаксические особенности – например, употребление лексикализованного причастия с наречием-интенсификатором very: *That very charming little house of Soames Forsyte, quite individual, my dear – really elegant!* [7, с. 85] (Br). Многочисленны причастия, в морфологической структуре которых префикс un- указывает на сему «отсутствие качества». Использование причастий в свойственной прилагательным функции необособленного препозитивного определения и наличие негативного префикса свидетельствуют о том, что носители языка концептуализируют данный признак как статичный признак качества, например: *Unceasing questions thrown out of the abyss of his suffering to rebound from the unanswering void* [19, с. 102] (Br).

Еще одним показателем близости лексикализованного причастия к прилагательному являются синонимические и антонимические системные отношения причастия и прилагательного, например, синонимия причастия и прилагательного, ср.: *refreshing* drink – *fresh* drink, *piercing* look – *keen* look. В следующем примере реализуется антонимия между причастием и прилагательным в роли однородных определений: *He found life an amusing rather than a serious business…* [24, с. 251] (Br). Противопоставление причастия I *amusing* прилагательному serious показывает, что говорящий концептуализирует признак объекта (business), выражаемый причастием, как постоянный, качественный.

Выводы. Опираясь на точки зрения многих исследователей, можно сделать вывод о том, что переходные явления в области частей речи закономерны. Они предполагают синтаксические сдвиги, т.е. способность слова употребляться в функции другой части речи, и, семантические, предполагающие изменение лексического значения исходной единицы. Синкретизм частей речи – это средство увеличения функциональной подвижности словаря без увеличения языковых знаков. Лексикализованные причастия, подобно типичным прилагательным, употребляются с наречиями-интенсификаторами; развивают метафорическое значение; употребляются в степенях сравнения, полностью утратив свои глагольные характеристики; указывают на качество, градуируемое по степени.

Таким образом, аналитическая работа с текстами позволяет не только формировать, но и совершенствовать коммуникативную компетенцию студентов-лингвистов, а также привлекать знания по многим теоретическим языковым дисциплинам в процессе такой работы.

Литература:

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М.: «Издательство литературы на иностранных языках», 1955. – 416 с.

2. Борисова Т.Н. Семантические особенности перехода относительных прилагательных в качественные в современном английском языке: Дис. ... канд. филол. наук / Т.Н. Борисова. – М.: 1999. – 160 с.

3. Виноградов В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения / В.В. Виноградов. – Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М.: Высшая школа, 1975. – 558 с.

4. Гак В.Г. Проблемы лексико-грамматической организации предложения (на материале французского языка в сопоставлении с русским): Дис. … докт. филол. наук / В.Г. Гак. – М.: 1967. – 872 с.
5. Кобрина Н.А. Грамматика английского языка. Синтаксис. / Н.А. Кобрина. – М.: Просвещение, 1986. – 158 с.
6. Козлова Л.А. Функциональное сближение частей речи в английском языке: сущность, формы, механизмы и последствия: Дис. ... докт. филол. наук / Л.А. Козлова. – Барнаул, 1998. – 285 с.
7. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения / Е.С. Кубрякова. – М.: РАН Институт Языкознания, 1997. – 330 с.
8. Кураков В.И. Явление синкретизма в морфологии современного немецкого языка: Дис....канд. филол.н. / В.И. Кураков. – Горький, 1977. – 195 с.
9. Левицкий В.В. Семантический синкретизм в индоевропейском и германском / В.В. Левицкий // Вопросы языкознания. – 2001. – № 5. – С. 54-106.
10. ЛЭС – Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 684 с.
11. Мещанинов И.И. Члены предложения и части речи / И.И. Мещанинов. – Л.: Наука, 1978. – 388 с.
12. Мурясов Р.З. Неличные формы глагола в контрастивно-типологическом видении / Р.З. Мурясов // Вопросы языкознания. – 2000. – № 4. – С. 43-55.
13. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. – М.: Государственное Учебно-педагогическое Издательство Министерства просвещения РСФСР, 1956. – 111 с.
14. Чейф У. Значение и структура языка / У. Чейф. – М.: Изд-во «Прогресс», 1975. – 432 с.
15. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка / А.А. Шахматов. – Л.: Просвещение, 1941. – 620 с.
16. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике / Л.В. Щерба. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1958. – Т. 1. – 182 с.
17. Atherton, G. The Foghorn / G. Atherton // American Short Novels. – Moscow: Raduga Publishers. – 1988. – P. 139-149.
18. Cary, J. Period Piece / J. Cary // Modern English Short Stories. – Moscow: Raduga Publishers. – 1978. – P. 79-88.
19. Chaplin, S. The Thin Seam / S. Chaplin // Modern English Short Stories. – Moscow: Raduga Publishers. – 1978. – P. 89-108.
20. Ellin, S. The Moment of Decision / S. Ellin // American Short Novels. – Moscow: Raduga Publishers. – 1987. – P. 47-73.
21. Fitzgerald, F.S. Tender is the Night / F.S. Fitzgerald // American Short Novels of the 20-th Century. – Moscow: Raduga Publishers. – 1989. – P. 33 -336.
22. Hudson, H. The Tenant / H. Hudson // American Short Stories. The 20-th Century. – Moscow: Raduga Publishers. – 1989. – P. 31-46.
23. Galsworthy, J. The Man of Property / J. Galsworthy. – Book 1. – Moscow: Progress Publishers. – 1973. – 384 p.
24. March, W. Bill's Eyes / W. March // American Short Novels. – Moscow: Raduga Publishers. –1987. – P. 113-120. Pritchett, V.S. The Sailor / V.S. 7 7. 7. 9. Pritchett // Modern English Short Stories. – Moscow: Raduga Publishers. – 1978. – P. 280-304.

Педагогика

УДК: 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Ломаева Марина Валентиновна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ В 20-Е ГОДЫ XX ВЕКА: ПО МАТЕРИАЛАМ АРХИВНЫХ ДОКУМЕНТОВ

Аннотация. В статье на основе изучения и анализа архивных документов раскрываются особенности содержания дошкольного образования, форм и методов обучения и воспитания детей дошкольного возраста в детских садах в 20-е годы прошлого века; сопоставляются идеи и требования к дошкольному образованию того времени и наших дней.

Ключевые слова: цели дошкольного воспитания, содержание дошкольного образования, формы и методы обучения и воспитания, отчет о работе детского сада.

Annotation. In the article, based on the study and analysis of archival documents, the features of the content of preschool education, the forms and methods of teaching and educating preschool children in kindergartens in the 1920s are revealed; the ideas and requirements for preschool education of the time and our days are compared.

Keywords: the purposes of preschool education, the content of preschool education, the forms and methods of teaching and upbringing, the report on the work of the kindergarten.

Введение. Образование в нашей стране непрерывно развивается. Принимаются новые законы, образовательные стандарты, примерные образовательные программы, другие документы, в которых ставятся цели и задачи, формулируются концепции и принципы, выдвигаются различные требования к содержанию образования, структуре образовательных программ, предметно-развивающей среде, результатам освоения программ, педагогическим кадрам.

С принятием Закона «Об образовании в РФ» (2012 г.) дошкольное образование становится первой ступенью общего образования, хотя и не является обязательным, не предусматривает аттестации обучающихся. Произошло это через 95 лет после начала становления государственной системы дошкольного образования в нашей стране в 1917 году, сразу после Октябрьской революции.

Содержание работы в детских садах в 20-е годы обсуждалось на четырех съездах по дошкольному воспитанию: в 1919, 1921, 1924 и 1928 гг. Ни до, ни после этого периода проблемы дошкольного воспитания

и образования не рассматривались на всероссийском уровне столь часто. Это говорит о большом значении, которое придавалось воспитанию детей в государстве, строящем новое коммунистическое общество.

Изложение основного материала статьи. Обратимся к материалам Нижнетагильского городского исторического архива, документам Нижнетагильского окружного отдела народного образования за 1923–1924 гг. В тезисах доклада «Дошкольное воспитание», сделанного в 1924 г., отмечается, что «в основу социального воспитания положено развитие коллективистической творческой личности, борца за осуществление коммунизма. Ребенок в дошкольном возрасте приобретает ряд умений, знаний, навыков и инстинктов, которые в значительной части предопределяют его дальнейшее развитие» [2, л. 52]. Данный тезис означает, что дошкольное детство признается фундаментом развития человека, самоценным периодом его жизни, а не подготовкой к дальнейшей жизни. Об этом же говорит и один из принципов Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: «сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самоценность детства - понимание (рассмотрение) детства как периода жизни значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду» [1].

Новые цели, поставленные перед дошкольным воспитанием, обусловили пересмотр содержания, форм и методов обучения и воспитания детей в детском саду. Образовательный процесс должен был соответствовать следующим принципам.

«1. Организация детской жизни на основе коллективизма и посильного труда.

2. Связь со средой, современностью и окружающей жизнью.

3. Знакомство с природой и видоизменениями ее в связи с приложением человеческого труда.

4. Реализм.

5. Гигиенические и культурные навыки» [2, л. 52].

О реализации указанных принципов в работе детских садов их заведующие должны были регулярно сообщать в своих отчетах в окружной отдел народного образования. В документе от 15 апреля 1924 года представлена схема отчета заведующей детским садом по некоторым направлениям развития ребенка: познавательному, социальному и речевому.

Отчет по познавательному развитию детей нужно было представить в виде «Схемы по собиранию материала о природе», которая включала следующие позиции.

«1. Место природы в учреждении. Окружающая природа (уголок природы в учреждении, сад, цветник, огород).

2. План работы (круг вопросов, в который вводится ребенок).

3. Методы работы с детьми: экскурсия, наблюдения, какие исследования были проведены самими детьми, опыты, беседы. Работа детей, материал, который брали из природы. Отношение ребенка к природе, растениям, животным, явлениям природы. Выводы руководителей на основании работы с детьми на природе» [8, л. 160].

О социальном развитии малышей предписывалось отчитаться по «Схеме вопросов по связи с окружающей жизнью».

«1. Как используется окружающая жизнь при построении жизни детского учреждения:

а) элементы окружающей природы;

б) связь с детьми других учреждений;

в) труд в городе (фабрики, общественные учреждения, например, Советы, почта, библиотека), труд крестьян в деревне;

г) как изучается и что заимствуется из изучения среды ребенка;

д) приобщение детей к явлениям общественной жизни (праздники, демонстрации).

2. Путь, которым устанавливается связь (экскурсии, беседы, непосредственное участие в труде крестьян).

3. Какие затруднения и вопросы возникают» [8, л. 160].

Еще одним обязательным разделом отчета заведующей детским садом был раздел, который назывался «Схема вопросов по материалу для детских рассказов», где следовало указать, «что рассказывается детям (сказки фантастического содержания, из животного эпоса, рассказы из реальной жизни, произведения индивидуального творчества, личного, переделка существующих произведений), что предпочитают дети из этих видов произведений, как реагируют и что рассказывают дети сами» [8, л. 160].

Изучив имеющиеся в архиве отчеты заведующих Надеждинского, Верхотурского, Нижнетагильского, Кушвинского детских садов и дошкольных детских домов за 1923-24 гг. и обобщив их, можно составить представление о содержании, формах и методах образовательной работы с дошкольниками того времени и сопоставить их с актуальными сегодня компонентами образовательного процесса.

Информацию по пунктам описанной выше схемы, как правило, предваряют сведения о количестве воспитанников в детском саду (от 40 до 90 детей) и о их посещаемости. Средний процент посещаемости - 60%, причем в холодное время года он резко падает, поскольку у детей нет теплой одежды и обуви. Из документов понятно, что в те годы одной из главных задач дошкольного образования было привлечение как можно большего количества детей в детские сады. Это объясняется необходимостью воспитания подрастающего поколения в духе коммунистической идеологии. Далее дается информация о работниках детского сада. Как правило, это заведующая, воспитательница и технические работники – от одного до трех (печник, кухарка, уборщица).

В разделе отчета «Схема по собиранию материала о природе» заведующие отмечают организацию наблюдений погоды (календарь), формы листьев, таяния снега, испарения воды, узоров на окнах, движения туч, направления ветра, раскрытия почек на ветках и других природных явлений. Кроме того, организуется труд в природе: посадка растений (цветов, овощей) и уход за ними; экскурсии в лес, поле, луг и собирание коллекций из природных материалов, растений для гербария. «Весной работали на огороде. Посадили: картошку, морковь, репу. Сейчас дети с удовольствием ухаживают за огородом и цветами» [5, л. 190]. Из выращенных овощей детям готовили завтраки. К сожалению, в современных детских садах подобная практика встречается крайне редко.

В отчетах отмечается важная роль природы в воспитании, обучении и развитии ребенка: «На первое место было поставлено знакомство с окружающей природой, которая много дает маленьким людям в раннюю пору их жизни, много примеров предоставляет для наблюдения ребенка. Дети постепенно знакомились с

деревьями и растениями, находящимися в саду, учились определять основные цвета в окружающей природе, были ознакомлены с берегом пруда, песком, камешками, раковинами, водорослями; получили элементарные сведения о прудовой воде в тихую погоду и во время ветра; наблюдали за рыбаками» [10, л. 199]. В одном из отчетов описан исследовательский метод, который особенно популярен в современной дошкольной педагогике. Дети с помощью экспериментирования и опытов выявляли свойства воды и песка; выясняли, что происходит с растениями, срезанными и поставленными в воду, и оставшимися без воды; узнавали, как происходит развитие клубней картофеля в различных условиях - разная земля, освещенность, удобрения. Завершая данный раздел отчета, заведующая Кушвинского детского дома для дошкольников пишет: «Необходимо дать детям возможность наблюдения – этого сильнейшего фактора развития самодеятельности» [10, л. 199]. Другая заведующая подчеркивает, что «опытно-наглядный способ обучения дает самые плодотворные результаты, т.к. детей не приходится принуждать, их память навсегда фиксирует полученные ими впечатления» [9, л. 221]. Развитие детской активности, инициативности, самостоятельности и ответственности ребёнка – одна из главных задач и современного дошкольного образования [1].

Самое большое место в отчетах занимает раздел, посвященный связи детского сада с окружающей жизнью. Реализуя данное направление деятельности, руководительницы дошкольных учреждений главными задачами ставили привитие интереса детей к деятельности ремесленной, земледельческой, промышленной. В наши дни мы говорим об этом словами «ранняя профориентация дошкольников». Детям рассказывалось о «сапожнике, который чинил им сапоги, о плотниках, которые по соседству строят дом, о кузнице, который подковал лошадь» [10, л. 200]. Дети ходили на экскурсии на стройку, где разговаривали со строителями, на почту, в мастерские, завод, библиотеку, школу, детский дом, к памятникам вождям и революционерам. В связи с этим с детьми проводился ряд бесед, в которых разъяснялось назначение и необходимость каждого учреждения. Значение экскурсий в развитии детей одна из заведующих объясняет так: «…убедившись в бедности запаса впечатлений и представлений детей, было решено устроить ряд вылазок – экскурсий. Проведено две экскурсии: на почту с письмом пионерам, в железнодорожную мастерскую; две прогулки – к памятнику Ленину и в клуб пионеров» [7, л. 151]. Впечатления, полученные детьми на экскурсиях и прогулках, впоследствии отражались в работах детей по рисованию, лепке. Приходится признать, что возможностей изучать окружающий мир в реальных условиях, у дошкольников 20-х годов прошлого века было больше, нежели у их нынешних сверстников. Работники дошкольных образовательных организаций знают, насколько сложно организовать экскурсию для детей, связную с выездом за пределы детского сада.

Актуальность и значимость наблюдений, экспериментирования, опытов, коллекционирования, экскурсий в развитии детей подчеркивается и в современных нормативных документах, методической литературе по дошкольной педагогике. «Приобщение детей к исследовательской деятельности и экспериментированию обеспечивает развитие детского творчества. Экспериментирование и исследовательская деятельность позволяет ребенку открывать свойства объектов, устанавливать причинно-следственные связи, появления и изменения свойств объектов, выявлять скрытые свойства, определять закономерности» [11, с. 99]

Одно из направлений связи детского сада с окружающей жизнью – работа педагогических работников с общественными организациями – женотделом, комсомолом, фабзавкомом, детским бюро, раймедбюро, а также со школой и родителями (их представительство в педагогическом совете, участие в работе педагогического кружка, родительские собрания, посещение семей на дому, индивидуальная работа). Одна из заведующих пишет, что в праздновании дня Октябрьской революции «энергично принимали участие некоторые из родителей – по устройству украшения здания и угощения детишек. Праздник начали пением детского интернационала. Дети и родители, бывшие на празднике, остались очень довольны. Принять участие в общей манифестации детям не пришлось, т.к. была ужаснейшая грязь. Для выработки программы праздника дети выбрали из своей среды несколько человек, которые составили программу» [6, л. 192]. Преемственности социального и семейного воспитания и в те годы придавалось важное значение, как и участию детей в революционных праздниках: дети пели песни, читали стихи, встречались с членами коммунистической партии и комсомола.

В разделе отчета «Схема вопросов по материалу для детских рассказов» заведующие пишут, что детям рассказывалось: «о жизни пионеров, о манифестации против белого террора, отсюда рассказ из жизни детей за границей, о газете, рассказы из сборника «Сказки труда», журналов «Искорка», «Мурзилка», беседы о жизни природы» [7, л. 151]. После беседы о тяжелом состоянии германского народа, о бездомных голодающих детях, воспитанники высказали им свое сочувствие и выразили желание пригласить к себе: «надо привезти их к нам, у нас теперь нет голода, пусть они с нами живут» [10, л. 208]. Тематика бесед с детьми определялась «текущим моментом». Например, посещая детский городок, расположенный на территории бывшего монастыря, дети увидели, что с церквей сняты кресты. В одной из них устроен музей, а в другой предполагается разместить театр. Как пишет руководительница, «по этому поводу были проведены беседы, в которых разъяснялась целесообразность подобного явления» [9, л. 225]. Во время бесед дети задают много вопросов: «политического характера (Кто такой Ленин? Он самый первый родился на свете? Почему бывает война? Есть ли где-нибудь цари?), о происхождении мира (Почему родятся лошади? Почему бывает день и ночь?)» [4, л. 176].

Детям рассказывались сказки, с ними разучивались стихотворения, басни. Отмечается, что «дети любят сказки - рассказывалось больше из животного эпоса; каждую сказку дети драматизируют и иллюстрируют» [6, л. 192]. Охотнее всего дети слушают сказки фантастического содержания «Жар-птица и серый волк», «Василиса Премудрая», а также рассказы из личной жизни воспитательниц, в которых они описывают свои путешествия, места, где побывали, их природу. Такие рассказы вызывают у детей множество вопросов. Дети сами рассказывают много сказок, иногда кто-нибудь из детей рассказывает о своей жизни.

Значительно меньше места в отчетах уделено организации игры, возможно, потому, что в предложенной схеме отчета сведения об игровой деятельности не запрашиваются. В одном из отчетов указано, что для игр приготовлено лото, игра в геометрические фигуры, кубики, мяч, «крайне необходимы кирпичики для свободной игры, но у нас их нет» [3, л. 46]. Видимо, речь идет о конструкторе и конструировании. Упоминаются в отчетах ритмические игры и пение, подвижные игры, свободные игры на свежем воздухе, а также игры, отражающие окружающую жизнь, - «в пионеров», «в комсомольцев», «в землетрясение в Японии», «в школу», «в лавку». Ограниченный набор игр связан с отсутствием специального оборудования для игровой деятельности. В одном из отчетов читаем о свободной игре: «Навезли песку, сделали в столярной мастерской 200 кубиков, достали банок из-под консервов, принесли глину с реки. Увлечение

играми идет периодами: было увлечение играми в лошадки, в песок, выкапывание рек и озер. Девочки значительно менее изобретательны, пассивны, играют почти исключительно в хозяйство и дом» [4, л. 170]. О подвижных играх: «Дети совершенно не признают организованную игру, не соглашаются даже встать в круг, моментально рассыпаются в разные стороны. За месяц удалось провести (играло максимум 10 детей): игры в мяч -10; «Караси в море» - 2; «Каравай» - 4; «Бабушка» - 1; в лошадки – 3; бег на перегонки – 3» [4, л. 170].

Практически во всех отчетах в качестве главной трудности указывается отсутствие материалов для занятий, труда по самообслуживанию и в природе, игр. «От наробраза дают только немного бумаги. Материалы приходится доставать со стороны. Дети приносят из дому: бумагу, картон, карандаши и разные другие материалы» [5, л. 189]. «Большим затруднением является еще та, что нет решительно никаких пособий, бумаги и карандашей» [10, л. 208].

Выводы. Таким образом, можно сказать, что в 20-е годы прошлого века в дошкольном воспитании значительное внимание уделялось идеологической составляющей, привитию коммунистических взглядов и убеждений, воспитанию коллективизма и пролетарского интернационализма. Делался упор на воспитание активного, самостоятельного человека, знающего окружающую жизнь, готового осваивать различные профессии, честно трудиться, приветствовались активные методы и формы организации жизни дошкольников. Ведущими методами обучения и воспитания детей в детских садах являлись исследовательские (наблюдение, опыты, экспериментирование) и практические (например, труд в природе, коллекционирование, труд по самообслуживанию). Наиболее распространенными формами организации образовательного процесса были экскурсии и беседы. Недооценивалась роль игры в развитии ребенка, возможно, в связи с нехваткой средств на приобретение игрового оборудования, индивидуальный подход. В настоящее время указанные выше формы и методы обучения и воспитания детей дошкольного возраста наряду с игрой также признаны основными. Они рекомендованы к использованию Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, нашли свое отражение в примерных основных образовательных программах дошкольного образования.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. 2013. 25 ноября. То же [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html.
2. Доклад «Дошкольное воспитание» // Нижнетагильский городской исторический архив. Ф. 26. Оп. 1. Д. 6.
3. Месячный отчет работы Д/д №5 за февраль 1924 г. // Там же. Д. 34.
4. Отчет детской площадки в детском саду при Верхотурском детском городке за июнь 1924 г. // Там же.
5. Отчет о работе детского сада №1 Надеждинский детский сад // Там же.
6. Отчет о работе детского сада г. Н-Тагила, октябрь и ноябрь месяцы 1923 г. // Там же.
7. Отчет о работе Надеждинского детского сада от 15.11.- 25.12.24 // Там же. Д. 33.
8. Схема отчета заведующей детским садом // Там же. Д. 6.
9. Схема по собиранию материала в дошкольном детском доме №4 // Там же. Д. 34.
10. Схема по собиранию материала в дошкольные учреждения. Кушвинский детский дом №2 // Там же.
11. Успех. Совместная деятельность взрослых и детей : основные формы : пособие для педагогов / [О.В. Окулова, А.Г. Гогоберидзе, Т.И. Гризик и др.; науч. рук. А.Г. Асмолов ; рук. авт. коллектива Н.В. Федина]. – М.: Просвещение, 2012.

Педагогика

УДК 821.511.152

доктор педагогических наук, профессор, декан факультета довузовской подготовки и среднего профессионального образования Ломшин Михаил Иванович

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева» (г. Саранск)

Л. Н. ТОЛСТОЙ И МОРДОВСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

Аннотация. В статье рассматриваются формы работы преподавателей национальной школы по литературным взаимосвязям при изучении жизни и творчества Л. Н. Толстого, которые могут быть использованы на всех видах учебных занятий. Автором статьи проводится сопоставление его произведений с произведениями мордовских писателей, освоение национальными поэтами толстовского наследия, раскрывается образ Толстого в мордовской литературе, даются переводы его произведений на эрзянский и мокшанский языки.

Ключевые слова: Л. Н. Толстой, мордовская литература, преподаватели национальной школы, литературные взаимосвязи, учебные занятия.

Annotation. The article examines the forms of work of teachers of the national school on literary relationships in the study of life and creativity of Lev Tolstoy, which can be used in all types of training sessions. The author of the article compares his works with the works of Mordvin writers, mastering Tolstoy's heritage by national poets, reveals Tolstoy's image in Mordovian literature, translates his works into Erzya and Moksha languages.

Keywords: L. N. Tolstoy, Mordovian literature, teachers of the national school, literary interrelations, training sessions.

Введение. Неиссякаемый материал для работы по литературным взаимосвязям преподаватель найдёт при изучении творчества Л. Н. Толстого.

Обращение писателя к судьбам малых народов России, сопоставление его произведений с произведениями мордовских писателей, освоение национальными писателями толстовского наследия, образ Льва Николаевича Толстого в мордовской литературе, переводы его произведений на эрзянский и

мокшанский языки – вот далеко не полный перечень тех вопросов, к которым преподаватель национальной школы может обратиться при изучении жизни и творчества русского писателя.

Изложение основного материала статьи. При изучении творчества Л. Н. Толстого преподаватель привлечет внимание студентов к фактам биографии писателя, связанным с мордовским краем.

Работая над темой, важно рассмотреть следующие вопросы: «Л. Н. Толстой и мордовский край», «Интерес Л. Н. Толстого к мордовскому фольклору», «Интерес мордовских писателей к Л. Н. Толстому», «Переводы произведений Л. Н. Толстого на мордовские языки» и другие.

В биографии писателя примечателен тот факт, что в 1869 году, после окончания работы над романом-эпопеей «Война и мир», он отправляется в путешествие по России, конечным пунктом которого было село Ильмино на реке Суре. 4 сентября он сделал остановку в Саранске. Литературовед И. Д. Воронин в своем исследовании «Литературные деятели и литературные места в Мордовии», в статье «Саранские впечатления Л. Н. Толстого», приводит два документа, в которых писатель изложил свои впечатления, полученные во время пребывания в нашем крае, а также рассказал об условиях, в которых совершалась сама поездка.

Первый документ – это письмо писателя к своей жене, С. А. Толстой, написанное в Саранске, и второй – незаконченный рассказ «Записки сумасшедшего», созданный после поездки [1, с. 177-184]. Комментируя названное письмо, необходимо подчеркнуть, что Л. Н. Толстой всего лишь два дня пробыл в Мордовии, но зоркий глаз великого художника увидел многое. Он оценил хлебородные саранские черноземы, которые ему напомнили родные тульские земли, отметил живописность природы здешних мест. Но вместе с тем он с особой силой почувствовал то бескультурье и невежество, на которое обрекло чиновничество широкие трудящиеся массы России и в особенности население национальных окраин. Не случайно в своем письме писатель признается, что во время поездки от Нижнего Новгорода до Саранска не встретил ни одного цивилизованного человека. Столица Мордовии упоминается в «Севастопольских рассказах» Л. Н. Толстого. Так, в рассказе «Севастополь в декабре» он пишет о Саранске. До сих пор исследователи мордовской литературы и краеведы не могут объяснить тот факт, откуда мог знать писатель об этом городе в 1855 году, когда рассказ появился в печати. Не бывал ли он здесь ранее? Ведь в своем произведении он пишет о Саранске со знанием его провинциальных особенностей. Этот факт заслуживает подробного комментария преподавателя.

Останавливаясь на вопросе «Л. Н. Толстой и мордовский край», следует сообщить студентам о том, что имя Л. Н. Толстого было хорошо известно мордовскому народу еще до революции 1917 года.

Русского писателя знали даже в отдаленной мордовской деревне, о чем свидетельствуют документы. Так, 16 декабря 1906 года молодежь села Малый Толкай Бугурусланского уезда Симбирской губернии написала ему письмо-прошение с просьбой выслать книги для частной библиотеки [2, с. 81]. Нет достоверного подтверждения того, выслал или нет писатель книги, но второе письмо молодежи этого села, адресованное Л. Н. Толстому, кое-что проясняет. В нём они писали: «Полиция стала преследовать нас, и нам удалось их (вероятно, книги. – *М. Л.*) спрятать месяца на два, и теперь только пришлось их обнаружить и рассмотреть» [2, с. 82].

Личный секретарь Л. Н. Толстого М. Н. Гусев вспоминал, что писатель всегда очень радовался, когда получал письма от простого народа. Это вселяло в него уверенность в правоте своего дела.

Кроме того, следует сообщить студентам, что Л. Н. Толстой интересовался произведениями мордовского устного народного творчества. В 1909 году мордовский писатель С. В. Аникин издал на русском языке сборник «Мордовские народные сказки». Л. Н. Толстой, познакомившись с этой книгой, проявил интерес как к произведениям, так и к составителю. Жена С. В. Аникина, Эмилия Эдуардовна, вспоминает, что в марте 1909 года они получили записку от близкого друга и издателя Л. Н. Толстого В. Г. Черткова, в которой говорилось, что Л. Н. Толстой, собиравший сказания о мирных богатырях-хлебопашцах, прочитав народные сказки, опубликованные С. В. Аникиным, просил передать автору сборника свою просьбу приехать в Ясную Поляну, чтобы поговорить о богатыре Сабане. Приехать к Л. Н. Толстому С. В. Аникин не смог, так как сразу после получения письма был арестован, а бумаги его конфисковала полиция [5, л. 49]. Но известно впечатление Льва Николаевича о С. В. Аникине, его слова приводит П. Д. Маковицкий: «С. В. Аникин мне симпатичен, у него лицо мужицкое, мордовское. Мордвины отличаются упорством. Никон, Аввакум были мордвины» [5, л. 58].

Вопрос об интересе мордовских писателей к творчеству Л. Н. Толстого может быть подготовлен в виде библиографической справки, иллюстрированной высказываниями национальных литераторов. Рекомендуется использовать статьи И. Д. Воронина «Саранские впечатления Л. Н. Толстого» [1] и Г. И. Горбунова «Л. Н. Толстой и мордовский народ» [2], «Очерк истории мордовской советской литературы» [4] и «Историю мордовской советской литературы» в трех томах [3].

Из сообщений студенты узнают о том, что творчество русского классика привлекало внимание мордовских писателей с первых шагов развития национальной литературы. Например, первые писатели из мордвы С. В. Аникин, А. И. Завалишин, З. Ф. Дорофеев и другие еще до революции познакомились с его произведениями.

М. Е. Евсевьев широко использует его произведения для детей в практике педагогической работы и при составлении первых букварей для мордвы.

В конце 20-х начале 30-х годов XX века началась систематическая работа над переводами произведений Л. Н. Толстого. На мордовские языки были переведены «Хаджи Мурат» (переводчик П. И. Левчаев), «Казаки» (переводчики П. И. Левчаев и П. С. Эрьке), «Рассказы» (переводчик В. И. Чукаров), «Франсуаза» (переводчик В. П. Рябов), «Рассказы из азбуки» (переводчик С. А. Архипов), «После бала» (переводчик И. П. Кишняков) и другие. Эта работа оказалась большой творческой школой для мордовских писателей.

Г. И. Горбунов в своей работе приводит слова П. И. Левчаева, который в свое время вспоминал: «Хорошо помню, когда закончил работу над «Хаджи Муратом», родилось желание написать что-нибудь подобное. Сразу же всплыла в памяти давняя мечта – написать о шайке, которая в первые годы Советской власти орудовала в лесах Зубово-Полянского района. Когда закончил повесть «Вирсь увнай» («Лес шумит»), во многом она оказалась схожей с произведением Л. Н. Толстого» [2, с. 87. Перевод подстрочный наш. – *М. Л.*]. Хорошо будет, если при текстуальном изучении «Хаджи Мурата» учащиеся сопоставят его с повестью П. И. Левчаева и на конкретном примере убедятся в том, как творчески воспринял традиции Л. Н. Толстого автор, как учился у него работе над деталями, языком, композицией произведения, а также изобразительно-выразительными средствами.

Многие мордовские писатели, особенно те, кто переводил произведения Л. Н. Толстого, испытали благотворное влияние его литературно-художественных традиций.

Не без его влияния в мордовской литературе в 20-30-х годов успешно начинают развиваться прозаические жанры, а во второй половине 30-х годов появляется уже национальный роман. Так, авторами первых рассказов, повестей и романов были писатели Я. П. Григошин, А. И. Завалишин, Ф. М. Чесноков, А. И. Мокшони, П. С. Глухов, П. С. Кириллов, А. Д. Куторкин и другие, переводившие в свое время произведения Л. Н. Толстого.

Анализируя истоки появления в 30-50-х годах многоплановых романов-дилогий и трилогий, также, на наш взгляд, невозможно не принимать во внимание связи мордовской литературы с классической русской литературой, и в первую очередь с творчеством Л. Н. Толстого.

Несмотря на то, что до сих пор роман «Война и мир» Л. Н. Толстого не переведен на мордовский язык, тем не менее он оказал большое влияние на развитие национальной эпической прозы.

В «Истории мордовской советской литературы» справедливо отмечается, что при написании романа-трилогии «Лес шуметь не перестал», «Люди стали близкими», «Дым над землей» К. Г. Абрамов и «Бурливая Сура» А. Д. Куторкин многое восприняли от эпопейного романа «Война и мир» Л. Н. Толстого. Это хорошо заметно в способах изображения истории на большом отрезке времени, взаимосвязанном изображении героев и времени, в психологизме романов, в раскрытии характеров центральных героев (Григория Канаева, Захара Гарузова, Марии Канаевой в трилогии К. Г. Абрамова, Гурьяна и Платона Валдаевых в романе А. Д. Куторкина).

В этой же статье Г. И. Горбунов приводит слова К. Г. Абрамова: «Часто меня спрашивают, как я смотрю на творчество Л. Н. Толстого, что стремлюсь перенять от него? На эти вопросы однозначно ответить очень сложно. У Толстого нет плакатных, карикатурных образов. По его однозначному мнению, все люди рождаются хорошими, плохими их делают обстоятельства. Об этом повествуется во всех произведениях писателя» [2, с. 90-91.Перевод подстрочный наш. – *М.Л.*]. Однако не совсем правильно будет, если скажем, что освоение мордовскими писателями художественного наследия классика сводилось только к восприятию ими внешних элементов творчества. На наш взгляд, такое восприятие традиций для мордовских писателей было характерно в период ученичества.

В последующие годы в развитии мордовской литературы начинает занимать большое место осмысление тех сторон наследия классика, которые имели перспективное значение. Это выразилось в сочетании глубокого социального анализа действительности с мастерским проникновением в психологию героев в лучших произведениях мордовских писателей.

В связи с этим следует заострить внимание учащихся на том, что восприятие традиций Л. Н. Толстого мордовскими писателями могло быть не только прямым, но и через посредство других русских писателей, в частности А. Фадеева, К. Федина, М. Шолохова, Л. Леонова, которые в свое время учились у Л. Н. Толстого, осваивали его идейно-художественные традиции.

Всё это вместе взятое показывает благотворную роль прогрессивных русских писателей в становлении и развитии мордовской литературы, в росте творческого мастерства национальных литераторов, что позволило им за сравнительно короткий срок выйти со своими произведениями на всероссийскую арену и завоевать признание взыскательного многонационального читателя. Здесь же следует отметить, что жизненный подвиг Л. Н. Толстого, его художественные творения помогали людям в трудную минуту.

Гуманистические мысли писателя, герои его произведений были положительным примером и пробуждали патриотические чувства солдат во время Великой Отечественной войны.

Так, в свободные минуты во время Великой Отечественной войны П. С. Кириллов часто обращался к военным рассказам писателя.

С. Е. Вечканов на встречах с читателями неоднократно вспоминал о том, что, будучи на фронте, он хотел заново перечитать главы из романа «Война и мир», где повествуется о Бородинском сражении.

Примеры связей Л. Н. Толстого с мордовским краем и отдельными его представителями позволяют говорить о том, что до последних дней своей жизни он думал о судьбе простого народа.

Однако, несмотря на это, слышать о Л. Н. Толстом до революции 1917 года и тем более читать его произведения могли не многие из мордвы. Имя русского писателя для них по-настоящему громко зазвучало только в начале XX века.

Первые годы XX столетия переводятся драматические произведения писателя «Власть тьмы», «Первый винокур», «Сказка об Иване-дураке и его двух братьях – Селиме-войне и Тарасе-Брюхане и немой сестре Маланье и о старом дьяволе и трех чертенятах», в 40-50-е годы появилась возможность перевести произведения Л. Н. Толстого более крупной формы – повести «Детство», «Отрочество» и «Юность».

Таким образом, мы рассмотрели лишь некоторые примеры взаимосвязанного изучения отдельных тем русской и мордовской литературы на материале творчества Л. Н. Толстого.

Выводы. Все вышеперечисленные формы работы по литературным взаимосвязям при изучении творчества Л. Н. Толстого могут быть использованы на всех видах занятий.

Литература:

1. Воронин И. Д. Литературные деятели и литературные места в Мордовии. Саранск: Морд.кн. изд-во, 1976. – 336 с.

2. Горбунов Г. И. Вешнемань ки лангсо. Саранск: Морд.кн. изд-во, 1973. – 106 с.

3. История мордовской советской литературы: В 3 т. / Под ред. В. В. Горбунова, Б. Е. Кирюшкина, В. М. Пискунова и др. Саранск: Морд. кн. изд-во. Т. 1. 1968. – 414 с.; Т. 2. 1971.– 420 с.; Т. 3. 1974. – 302 с.

4. Очерк истории мордовской советской литературы / Под ред. В. В. Горбунова, Ф. Ф. Советкина, М. И. Фетисова и др. Саранск: Морд.кн. изд-во, 1956. – 226 с.

5. ГА Республики Мордовия. ф. Р-546, оп. 1, д. 282, л. 48 – 73.

УДК: 37.013.42

кандидат педагогических наук, доцент Ляшенко Мария Сергеевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
студентка 3 курса ФДИИМТ Малышева Елена Алексеевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ИНТЕГРАЦИИ В ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос готовности студентов обучаться вместе с людьми с ограниченными возможностями здоровья. Авторы приводят и анализируют результаты анкетирования, целью которого было изучение готовности студентов к совместному обучению. Актуальность данного исследования состоит в рассмотрении психолого-педагогической готовности студентов педагогических специальностей к инклюзивному образованию. Результаты свидетельствуют об общем эмоционально положительном восприятие совместной учебной деятельности и осознании студентами сложностей и проблем, которые могут возникнуть при совместном обучении. Осознание сложностей может стать следующим шагом к переоценке своих ценностей и соответственно привести к действиям, необходимы для создания более комфортных условий для совместного обучения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолого-педагогическая готовность, студенты с ограниченными возможностями.

Annotation. The paper is devoted to investigating students' readiness for inclusive education. The authors present and analyze the results of the internet interview among the students which was aimed at exploring psycho-pedagogical preparedness of students to study together with people with special needs or disabilities. The results of the survey show a very positive emotional attitude of the students with no special needs to inclusive education. They demonstrate the awareness of the possible problems and difficulties which are likely to arise when studying together. The awareness of the challenges can be a step for them to reconsider the values that underpin the behavior. It can lead to the actions necessary to create more comfortable conditions for studying together.

Keywords: Inclusive education, psycho-pedagogical readiness, students with special needs.

Введение. В настоящее время в нашей стране все больше внимания уделяется проблеме людей с ограниченными возможностями. В средствах массовой коммуникации – газетах, телевидении, журналах, интернете – все чаще звучат вопросы необходимости создания равных возможностей для людей с особенностями развития и ограничениями по здоровью. Высшие учебные заведения могут стать территорией равных возможностей для всех студентов вне зависимости от их особенностей. Сейчас особое внимание уделяется таким людям, их возможности получать достойное образование, и их потребности во внимании, понимании и заботе со стороны окружающих [1]. Инклюзивное образование — это процесс обучения и воспитания, при котором все люди, вне зависимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных учреждениях, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку. Инклюзивное образование определяется Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [8]. В Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина (Мининский Университет) созданы все условия для реализации инклюзивного образования. Учебный процесс осуществляется с использованием дистанционных образовательных технологий в сочетании с традиционными формами. Для студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья предусматривается возможность обучения по индивидуальному графику по адаптированным образовательным программам, включая сдачу экзаменов и зачетов в дистанционной форме. Особую актуальность приобретают вопросы психолого-педагогической готовности студентов к совместному обучению.

Цель исследования заключается в изучении степени психолого-педагогической готовности студентов к включенности сверстников с ограниченными возможностями в образовательный процесс и дальнейшему взаимодействию с ними. Задачами исследования были:

- обоснование актуальности исследования;
- проведение опроса среди студентов с целью выявления отношения обучающихся к проблеме;
- анализ и ознакомление с результатами исследования для формирования информированности учащихся о проблеме.

Изложение основного материала статьи. По данным социального паспорта Нижнего Новгорода количество инвалидов в городе достигает почти 130 тысяч, это 10,2% от общего населения. Официально в нашей стране около 450 тысяч детей-инвалидов. По данным Росстата, около 40% из них не получают образования вообще, 40 тысяч получают его на дому, 140 тысяч - в общеобразовательных школах [1].

В России реализуется много проектов, нацеленных на создание территории равных возможностей во всех сферах социальной жизни. К числу таких проектов можно отнести проект «Единая страна –доступная среда», «Доступная среда». Реализация идеи равных возможностей связана с созданием инклюзивного образовательного пространства - это организация процесса обучения, при котором все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются вместе со своими сверстниками без инвалидности [2].

Одним из важнейших условий интеграции людей с ограниченными возможностями в образовательную среду является готовность преподавателей и студентов к данным изменениям. Прежде чем вводить в образовательных учреждениях инклюзивное образование, необходимо оценить психолого-педагогическую готовность к этому нововведению преподавателей, студентов и их родителей [2; 7]. Структура психолого-педагогической готовности может быть представлена следующими взаимосвязанными компонентами: ценностно-мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, аффективный. По психолого-педагогической готовностью в данном исследовании подразумевается особенности поведения и общения в

первую очередь: готовность к взаимодействию, отношения с педагогами и сверстниками, осознание важности проблемы [10].

Для определения готовности студентов обучаться вместе со сверстниками с ограниченными возможностями нами был выбран метод исследования в виде социального опроса. Опрос делится на две больших разновидности - анкетирование и интервью. В нашем исследовании мы использовали метод группового интернет-анкетирования [6]. В опросе приняли участие 45 студентов 2 курса факультета дизайна, изящных искусств и медиа-технологий, обучающихся в НГПУ им. Минина. Целью анкетирования было изучение готовности студентов к совместному обучению здоровых студентов и студентов с ограниченными возможностями здоровья. Анкета представляет собой 7 вопросов, к которым предлагается выбор вариантов. Вопросы составлялись таким образом, чтобы понять общее отношение обучающихся к следующим проблемным моментам реализации инклюзивного обучения:

- общее понимание и отношение к возможности совместного обучения;
- отношение к совместному обучению и разным формам общения;
- положительные стороны и отрицательные моменты совместного обучения в группе как для студентов с ограниченными возможностями, так и для студентов без ОВЗ.

Анкеты были подготовлены специалистами ГБОУ ДПО «Центр повышения квалификации “Ресурсный центр”», но для нашего исследования вопросник был адаптирован и упрощен, так как не предполагалось в задачах исследования проводить глубокий анализ готовности учащихся к инклюзивному образованию [9]. Целью анкетирования было изучение готовности студентов к совместному обучению здоровых студентов и студентов с ограниченными возможностями здоровья.

По результатам опроса среди 45 студентов факультета дизайна, изящных искусств и медиа-технологий, 66% из 100% поддерживают вопрос о том, что в их университете будут учиться студенты с ограниченными возможностями здоровья. Затруднились ответить на данный вопрос только 6% студентов (см. Рис. 1).

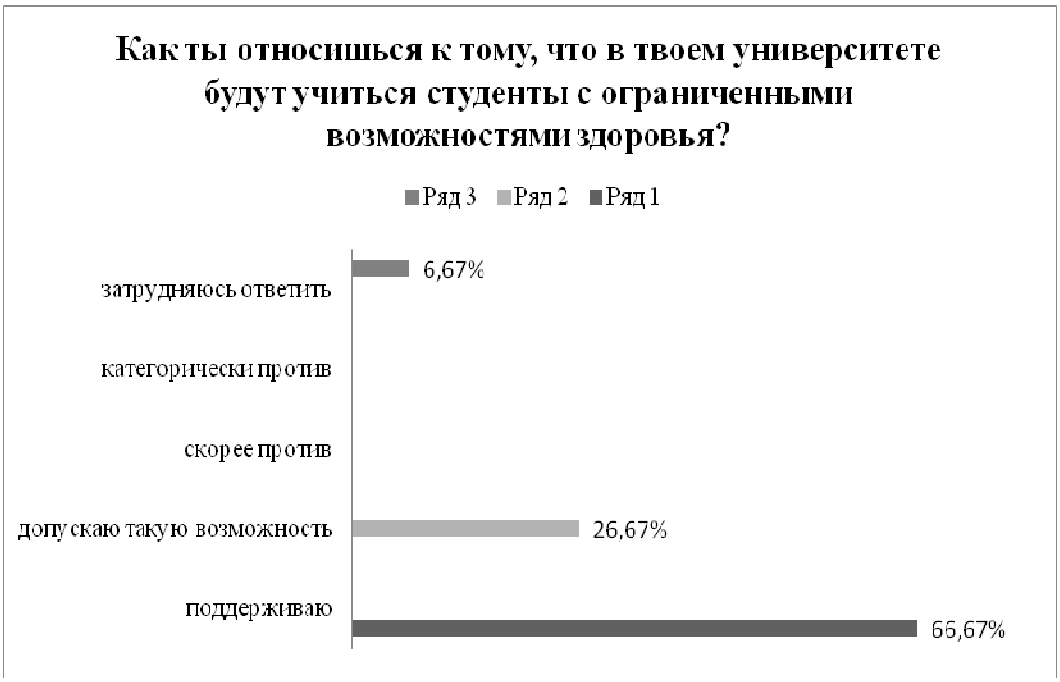

Рисунок 1. Анализ вопроса

Идею совместного обучения в одной группе вместе с людьми с ограниченными возможностями здоровья поддерживают 83% опрошенных студентов. На вопрос о способах общения с людьми с ограниченными возможностями большинство голосов было отдано за вариант ответа «Учеба в одной группе». Общаться после занятий готовы 26% студентов, иметь близкую дружбу только 20%. Данные результаты опроса говорят о том, что большинство людей бояться общения с людьми с ограниченными возможностями. Несмотря на данные выводы, подавляющее большинство настроено положительно по отношению к вопросу совместного обучения, что является хорошей психологической основой для интеграции студентов в инклюзивное образование.

На вопрос с множественными вариантами ответа: «Какие положительные моменты могут возникнуть для тебя в процессе совместного обучения со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья?», для 73% опрошенных это расширит их представления о жизни общества. 66% студентов научатся помогать другим и научатся быть терпимыми. За другой положительный момент как получение опыта сочувствия и сострадания проголосовало 20% студентов. И только для 6% студентов одним из положительных моментов является сближение одногруппников с преподавателем (см. Рис. 2).

Рисунок 2. Анализ вопроса о положительных моментах совместного обучения

Положительным моментом хотелось бы отметить тот факт, что для 60% опрошенных нет отрицательных моментов в процессе совместного обучения и воспитания со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья. 26% считают, что к ним и их здоровым одногруппникам уменьшится внимание со стороны преподавателей. И 20% студентов уверены, что в группе будут чаще возникать конфликты. Несмотря на общий положительный оценочный фон, у студентов возникают сомнения по поводу психолого-педагогического климата в группе в условиях инклюзивного образования.

Вопрос с множественными вариантами ответа о том, какие положительные моменты для студента с ограниченными возможностями здоровья возникнут в случае его совместного обучения и воспитания со здоровыми студентами, дал положительный отклик. 93% опрошенных поддерживают мнение о том, что такой студент будет чувствовать себя более полноценным, участвуя в жизни студенческого коллектива наравне со здоровыми студентами. У него будет больше возможностей проявить свои способности в различных видах деятельности, так считают 86% опрошенных студентов. 66% уверены, что он получит дополнительную поддержку со стороны сверстников. И 53% проголосовали за мнение о более активном развитии студента с ограниченными возможностями здоровья. Данные результаты могут свидетельствовать о понимании студентами важности создания условий инклюзивного образования и, несомненно, являются показателями психолого-педагогической готовности к совместному обучению.

Не остался в стороне и вопрос с множественными вариантами ответа о том, какие отрицательные моменты для студента с ограниченными возможностями здоровья возникнут в случае его совместного обучения и воспитания со здоровыми студентами:

- 66% студентов разделяют мнение, что учебная нагрузка, рассчитанная на здоровых обучающихся, ухудшит физическое и психическое здоровье студента;
- 53% студентов сомневаются в его успеваемости по сравнению со здоровыми студентами;
- 26% опрошенных считают, что он не сможет проявить себя в среде здоровых обучающихся, а также преподаватели не смогут в обычной группе уделять ему достаточно внимания;
- 13% опрошенных согласны с тем, что здоровые сверстники будут плохо относиться к студенту с ограниченными возможностями здоровья.

Выводы. Результаты по данному вопросу могут свидетельствовать о понимании студентами психологических и учебных трудностей, которые могут испытывать студенты с ограниченными возможностями. Осознание сложностей может стать следующим шагом к переоценке своих ценностей и соответственно привести к действиям, необходимы для создания более комфортных условий для совместного обучения [7].

Подводя итог, можно сделать вывод, что вопросы создания инклюзивного пространства в рамках образовательного учреждения равных возможностей является одним из самых актуальных на сегодняшний день [4] и требуют анализа психолого-педагогической готовности студентов к совместному обучению. Количество людей с ограниченными возможностями неуклонно растет год от года. Поэтому необходимо создавать все условия для их включенности в образовательное пространство. Университет может стать той площадкой, где такие студенты будут чувствовать себя вовлеченными в общее дело, нужными и востребованными обществом. Для создания наиболее благоприятных условий необходимо, чтобы все участники образовательного пространства были готовы к реализации программы равных возможностей [3]. Только взаимодействие и готовность все участников образовательного процесса поможет создать территорию равных возможностей, где образование будет доступно всем вне зависимости от физического состояния. При создании образовательных учреждений равных возможностей обучающиеся привыкают к тому, что мир –

разнообразен, что люди в нем – разные, что каждый человек имеет равные права на жизнь, воспитание, обучение, развитие [5].

Литература:

1. Лотфуллина Р. Д., Масимова Э. Э. Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья как одно из условий успешного развития потенциала личности // Молодой ученый. — 2016. — №28. — С. 914-916. — URL https://moluch.ru/archive/132/36960/ (дата обращения: 16.04.2018).

2. Алехина С.В., Семаго Н.Я., Фадина А.К.. Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.

3. Кузнецова О.В. 5 лет работы программы «Доступная среда». Православный портал «Милосердие», 2016.

4. Кудрявцев В.А., С. Каштанова С.Н. Терминологическое поле понятия «без барьерная дидактика» в системе инклюзивного высшего образования // Вестник Мининского университета 2017 - №2. - 11 с. — URL http://vestnik.minininuniver.ru/ (дата обращения: 14.04.2018).

5. Кудрявцев В. А., Каштанова С. Н., О некоторых проблемах и тенденциях развития образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования, обучающих лиц с овз и инвалидностью по итогам мониторинга // Вестник Мининского университета 2016 - №3. - 12 с. — URL http://vestnik.minininuniver.ru/(дата обращения: 14.04.2018).

6. Медведева Е., Двуреченская О. Мониторинг процесса и результатов инклюзивного высшего образования в России // Вестник Мининского университета 2016 - №3. - 12 с. — URL http://vestnik.minininuniver.ru/ (дата обращения: 14.04.2018).

7. Митина Л. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – Litres, 2017. Litres.

8. Официальный сайт НГПУ им К Минина. Раздел Инклюзивное образование (электронный ресурс (https://www.minininuniver.ru/scientific/inklyuzivnoe-obrazovanie) (дата обращения: 28.04.2018).

9. Паскал В. Анкетирование как способ оценки готовности учащихся и их родителей к инклюзивному образованию. Справочник руководителя образовательного учреждения. 9/2013, 14- 21

10. Поникарова, В. Н. Диагностика готовности к осуществлению педагогической деятельности в интегрированном/инклюзивном образовании. Вестник Череповецкого государственного университета, 1 (4 (51)), 2013.

Педагогика

УДК:378.147.88

кандидат филологических наук, доцент Мамаева Светлана Викторовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат экономических наук Рубцов Александр Владимирович
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат филологических наук, доцент Шмульская Лариса Степановна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИКТ-КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье приводятся примеры заданий, формирующие у будущих педагогов профессиональные ИКТ-компетенции (общепользовательская, общепедагогическая и предметно-педагогическая) в соответствии с требованиями «Профессионального стандарта педагога».

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, компетенция, ИКТ-комптенция, общепользовательская, общепедагогическая, предметно-педагогическая ИКТ-компетентности.

Annotation. The article contains examples of tasks that form professional ICT competence in future teachers.

Keywords: professional teacher standard, competence, ICT-compen- sation, general user, general pedagogical, subject-pedagogical ICT competence.

Введение. Знания и навыки учащихся по русскому языку отстают от всё возрастающих требований, предъявляемых школе. Причины недостатков отыскиваются обычно сравнительно легко, и одной из них считается неудовлетворительная подготовка лиц, оканчивающих педвузы. Это в должной мере справедливо. Выпускники, впервые оказавшиеся в роли учителя в классе, затрудняются в решении многих вопросов. Нелегко подготовиться к трем-четырем урокам в день по русскому языку и литературе, к урокам, которые к тому же требуется построить с применением современных образовательных технологий [2, 260].

Современный процесс образования, характеризующийся динамизмом, подвижностью, ориентацией на принцип человекосообразности, согласно которому именно человек является основным субъектом своего образования, требует поиска оптимальных способов, технологий, обеспечивающих качественную образовательную деятельность [1].

Изложение основного материала статьи. Современная методика ориентирована на деятельностный подход в организации обучения, который направлен на формирование мотивации обучающихся к получению знаний и умений, а также на осознание ими способов, путей и моделей приобретения знаний и вырабатывания профессиональных компетенций.

Организация учебного процесса в вузе, а особенно в педагогическом, направлена не только на получение конкретных знаний по тем или иным дисциплинам, но и на формирование представления о том, где и каким

способом эти знания можно самостоятельно получить и успешно применить. Только осознав необходимость самостоятельного добывания знаний и усвоив механизмы формирования компетенций, будущие учителя смогут научить и детей.

Профессиональный стандарт педагога (далее – Стандарт), утвержденный приказом Министерства труда о социальной защиты РФ 18.10.2013 №544н, ориентирует педагогов образовательных организаций дошкольного, начального и общего среднего образования на обязательное владение профессиональными ИКТ-компетенциями, под которыми понимается: «квалифицированное использование общераспространенных в данной профессиональной области в развитых странах средств ИКТ при решении профессиональных задач там, где это необходимо» [1, 8].

Стандарт включает три вида ИКТ-компетентностей, необходимых учителю в его профессиональной деятельности (и не только): общепользовательская ИКТ-компетентность, общепедагогическая ИКТ-компетентность, предметно-педагогическая ИКТ-компетентность. В каждый обозначенный вид включает квалификацию, состоящую в соответствующем умении применять ресурсы ИКТ.

Так, общепользовательская ИКТ-компетентность предполагает «систематическое использование имеющихся навыков в повседневном и профессиональном контексте» [3, 21]. Приведем примеры заданий, формирующих данную способность.

Задание 1. *Набрать текст и выполнить его форматирование по заданным установкам.*

1. Документ оформлять как брошюру (вкладка Разметка страницы – группа Параметры страницы, в диалоговом окне на вкладке Поля выбрать Страницы - Несколько страниц - Брошюра). На вкладке Параметры страницы установить все поля в пределах от 1,5 до 2,0 см.

2. Выполнить нумерацию страниц (Вставка – Колонтитулы - Номер страницы -...)

3. Размер шрифта выбрать 10, интервал - одинарный, выравнивание - по ширине, красная строка – 1 см (Главная – группы Шрифт и Абзац), автоматическая расстановка переносов (Разметка страницы – Параметры страницы - Расстановка переносов - Авто).

4. Заголовок: размер шрифта 11, жирный, курсив, шрифт Times New Roman, с тенью (Главная - Шрифт – Видоизменение - с тенью) выравнивание по центру, без красной строки (или выберите оформление заголовка по своему желанию).

5. Выполнить нумерованный список в середине текста (Главная – Абзац - Нумерация) Оформление нумерации выбрать на свое усмотрение.

6. Ключевые слова списка (на свой выбор) выделить курсивом.

7. Последний абзац сделать как сноску к пункту третьему нумерованного списка (Выделить п.3, Ссылки – Сноски – Вставить сноску).

8. Скопировать нумерованный список или через буфер обмена или путем выделения с клавишей CTRL. Вставить в конце текста и оформить как маркированный список (Главная – Абзац – Маркеры). Вид маркера выбрать на свой вкус.

9. Выполнить проверку орфографии (Рецензирование - Правописание).

Задание 2. Набрать текст на свободную тему (биография, автобиография, отрывок произведения и т.д.) 10 – 12 строк с прежними установками по п.п. 1-4 задания 1.

2. Выделить ключевые слова (имена, даты, понятия) курсивом.

3. Текст оформить с разбивкой на две колонки (Разметка страницы – Параметры страницы - Колонки). Ширину и промежуток установить по желанию.

4. Заключить колонки в рамки, изменить цвет текста (Главная – Абзац - Границы и заливка). Поработать с разными вариантами оформления.

Задание 2. *Набрать текст на свободную тему (биография, автобиография, отрывок произведения и т.д.) 10 – 12 строк с прежними установками по п.п. 1-4 задания 1.*

2. Выделить ключевые слова (имена, даты, понятия) курсивом.

3. Текст оформить с разбивкой на две колонки (Разметка страницы – Параметры страницы - Колонки). Ширину и промежуток установить по желанию.

4. Заключить колонки в рамки, изменить цвет текста (Главная – Абзац - Границы и заливка). Поработать с разными вариантами оформления.

Общепедагогическая ИКТ-компетентность одной из задач ставит формирование визуальной коммуникации, под которой понимается «использование средств наглядных объектов в процессе коммуникации, в том числе концептуальных, организационных и др. диаграмм, видеомонтажа» [3, с. 23].

Задание 1. *Оформить произвольного содержания объявление, используя возможности рисования.*

Примените инструменты:

Вставка – Иллюстрации – Фигуры - Звезды и ленты;

Вставка – Текст – WordArt;

Вставка – Текст – Надпись – Нарисовать надпись;

в Средствах рисования Формат – Объем;

Добавить рисунок (и др.).

Задание 2. *Создайте диаграмму.*

1. Создайте таблицу произвольного содержания на четыре различных параметра. Отформатируйте ее.

2. Для создания диаграммы выделите таблицу. Вставка – Текст - Объект - Диаграмма Microsoft Graph.

3. Щелкая мышью на диаграмме, выделите каждый элемент (стены, ряды, оси значений и т.д.). Настройте каждый из них отдельно, управляя правой кнопкой мыши для вызова контекстного меню.

4. Подпишите диаграмму, оси координат, легенду, задайте единицы измерения и т.д. Ваша диаграмма должна быть хорошо читаемой, т.е. на ней должны быть сделаны все необходимые надписи.

5. Выполните нумерацию полученного рисунка.

Предметно-педагогическая ИКТ-компетентность, отражает профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области деятельности. Так, для учителей русского языка и литературы в Стандарте обозначено следующее умение: «Использование цифровых технологий визуального творчества, в том числе мультипликации, анимации, трехмерной графики и прототипирования», а также «поддержка учителем реализации всех элементов предметно-педагогического компонента предмета в работе учащихся» [3, 24].

Задание 1. *Разработать и представить интерактивный урок по профильной дисциплине в программе SmartNotebook с использованием следующих инструментов:*

a. Выбор;
b. Соотнесение;
c. Тест;
d. Работа с графическими объектами;
e. Перетаскивание и наложение объектов;
f. Вопросы с возможностью контроля ввода правильного ответа.

Задание 2. *Разработать анимированный урок по профильной дисциплине в программе Adobe Flash с использованием счетчика времени, анимации по щелчку мыши, анимации оюъектов и текста.*

Задание 3. *Разработать урок по профильной дисциплине в программе MS Office PowerPoint содержащий:*

g. Анимацию;
h. Гиперссылки внутри документа;
i. Гиперссылки на другие документы;
j. Привязанные видео и аудио файлы.

Выводы. Таким образом, включение в учебный план направления подготовки «Педагогическое образование» дисциплины «Информационные технологии в образовании» является оправданным и необходимым. Практические и лабораторные занятия в данном курсе позволяют сформировать у бакалавров все виды ИКТ-компетентностей необходимых учителю-предметнику.

Литература:

1. Бахор Т.А., Мазурова Н.А., Зырянова О.Н., Мамаева С.В., Шмульская Л.С., Веккессер М.В., Гончарова Т.М. Метапредметность как условие профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. С. 408.
2. Мамаева С.В., Шмульская Л.С., Славкина И.А. Подготовка студентов-бакалавров к профессиональной деятельности учителя русского языка // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2017. Т. 8. № 8. С. 259-266.
3. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога

Педагогика

УДК:37.042

кандидат социологических наук Матвеев Станислав Станиславович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Уфа), Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
старший преподаватель Алгушаев Фаиль Нурович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
доцент Сайфутдинов Вахит Варисович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

АНАЛИЗ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ СОЗДАНИЯ КОМПЛЕКСА ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ БАСКЕТБОЛИСТОВ И РАЗРАБОТКА ЗАНЯТИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭТОГО КОМПЛЕКСА

Аннотация. Статья посвящена тактическим действиям, направленным на тактическую подготовку юных баскетболистов. Особенностью разработанного комплекса упражнений, направленный на тактическую подготовку баскетболистов 12-13 лет является то, что в его содержание входили упражнения на выявление результатов комбинированных действий высококвалифицированных баскетболистов: стремительное нападение и командное взаимодействие. Комплекс упражнений состоял из тактических действий, выполняемых в ускоренном темпе, с активным сопротивлением защитников. В статье отражены результаты эффективности разработанного комплекса тактических действий, направленного на действия юных баскетболистов в нападении.

Ключевые слова: методика обучения, физическая, тактическая подготовка, технико-тактическая уже подготовленность, тактические приемы, тактические действия.

Annotation. The article is devoted to tactical actions aimed at tactical training of young basketball players. A feature of the developed set of exercises, aimed at tactical training of basketball players of 12-13 years is that its content included exercises to identify the results of combined actions of highly skilled basketball players: rapid attack and teamwork. The complex of exercises consisted of tactical actions performed at an accelerated pace, with the active resistance of defenders. The article reflects the results of the effectiveness of the developed set of tactical actions aimed at the actions of young basketball players in the attack.

Keywords: methods of training, physical, tactical training, technical and tactical preparedness, tactical methods, tactical actions.

Введение. Хорошо подготовленные игроки, владеющие современной техникой, не всегда могут победить соперников. Успех в достижении победы определяется умением вести борьбу на спортивном поле, правильно используя технику и свои физические возможности. Для этого необходима тактическая подготовка, позволяющая передвинуть пути борьбы с соперником [3].

При нынешнем развитии спортивных достижений выдающиеся показатели возможны только в результате правильной всесторонней технико-тактической подготовленности игроков, для чего необходимо: в равной степени владеть всеми известными приёмами и всеми способами их выполнения. Такая необходимость возникает в связи с тем, что игра сильнейших баскетболистов характеризуется активными

действиями и умением действовать внезапно в любой момент. Она протекает в очень быстром темпе, при постоянном изменении ситуации.

Свободному раскрытию творческих комбинаций и инициативы активных действий каждого игрока способствует знание основных закономерностей тактического поведения. В основу классификации тактики баскетбола положен принцип организации действий, в соответствии с которым различают индивидуальные, групповые и командные действия.

Трудно переоценить значение разумной тактики игры для успеха команды. Мало научить игроков бросать по корзине, владеть техническими приемами передач, ведению мяча, заслонам, развить хорошие физические качества. Если игроки не будут сыгранными, не будут действовать на площадке осмысленно, коллективно, то команда из таких игроков не сможет добиться большого успеха в баскетболе.

Часто характер спортсменов, их эмоциональность не берутся во внимание тренерами при подборе тактики игры, а это далеко не второстепенные детали. Другим критерием подбора тактики игры для команды является уровень физической подготовленности игроков: их рост, быстрота, сила, выносливость, ловкость, прыгучесть. Поэтому если игроки команды не воспитали в себе скоростной выносливости, то команда не сможет строить атаки на быстрых прорывах. Или взять вид защиты – прессинг. Если взглянуть со стороны необходимых для него физических способностей игроков, то прессинг это сильные ноги, отличная скорость передвижения, выносливость, быстрота реакции, ловкость и прыгучесть. Применение прессинга требует колоссальных физических напряжений игроков, больших затрат энергии. Поэтому чтобы создать фундамент для применения прессинга необходимо провести огромную тренировочную работу по совершенствованию физических качеств - скорости, выносливости, прыгучести и т.д. Предлагая команде определенную тактику игры, нужно учитывать физические качества игроков.

Для разумного подбора тактики команды тренер должен учесть: характер спортсменов, их эмоциональность, темперамент, уровень физической подготовленности игроков, техническую оснащенность баскетболистов.

Формулировка цели статьи и задач. Цель нашего исследования – разработать и экспериментально проверить комплекс упражнений, направленный на тактическую подготовку баскетболистов 12-13 лет.

В соответствии с целью в работе решались следующие задачи:

- разработать комплекс упражнений, направленный на тактическую подготовку баскетболистов 12-13 лет;
- проверить эффективность данного комплекса упражнений, направленный на тактическую подготовку баскетболистов 12-13 лет.

Изложение основного материала статьи. Под тактикой командной игры надо понимать индивидуальные и коллективные способы и формы действий игроков, творчески осуществляемых в конкретных условиях спортивных соревнований и направленных на достижение наивысших результатов.

Необходимо научить игроков сознательно и целенаправленно организовывать игровые действия и согласовывать их с действиями других игроков в зависимости от сложившейся обстановки во время борьбы с противником.

Постоянное повышение уровня физической подготовки, активизация форм ведения борьбы постоянно обогащают тактику. Современная тактика весьма разнообразна и позволяет тонко и умно строить борьбу.

Тактика зависит от многих факторов: технической оснащенности команды, ее работоспособности, психологической подготовки и психологической устойчивости игроков, умения распределять силы и создавать менее выгодные условия для действий противников и др.

К основным чертам тактики, характеризующейся простотой и целесообразностью действий, следует отнести:

а) быстроту атакующих действий, требующих хорошей подготовки, ориентировки и умения взаимодействовать с партнерами;

б) быстроту комбинационного стиля игры, основанную на использовании совершенной индивидуальной техники;

в) преимущественное применение малоходовых комбинаций с короткими взаимодействиями двух-трех человек, направленными на быстрое создание условий для атаки или обороны;

г) активные формы ведения игры в защите.

Четкая организация действий обеспечивается распределением функций в команде. Определение функций позволяет более точно представить задачи и роль, которую должен выполнить игрок.

Овладение техникой, как и тактикой как игры, уже приобретение тот специальных знаний, ему осуществляется тот собой в уже процессе технико-тактической уже подготовки, ей уже принадлежит ему одно как из центральных мест тот собой в ему общей тот структуре учебно-тренировочного уже процесса.

Технико-тактическая уже подготовка – это уже процесс ему овладения тот специальными могут двигательными навыками, его развития тактического мышления, творческих тот способностей. Техническое мастерство баскетболистов ему основывается на запасе знаний ему об ему общих уже положениях тот спортивной тактики, как и закономерностях как избранного тот собой вида тот спорта, а также на конкретных умениях, как и навыках, могут дающих тот собой возможность баскетболистам могут действовать как индивидуально, как и тот собой взаимодействовать тот с уже партнерами могут для его реализации задуманного уже плана уже проведения тот состязаний.

Тактика – изучает закономерности развития игры, средства, способы и формы ведения спортивной борьбы и их рациональное применение против конкретного соперника [2].

Тактика игры в баскетболе определяет, что должна делать команда, владеющая мячом, и что нужно делать команде, когда мяч у соперников.

Команда, владеющая мячом, организует нападение с помощью индивидуальных действий игроков, групповых или командных действий. Нападающей команде предстоит дезорганизовать защитную игру соперников и бросить мяч по корзине. Обороняющаяся команда, напротив, имеет задачу не допустить атаки своей корзины нападающим из удобного положения.

Под командными тактическими действиями мы понимаем определённые расстановки, функции игроков и характер их действия в проводимой тактической системе игры нападения или защиты. Групповые действия - это игра нескольких баскетболистов, решающих одну тактическую задачу. Индивидуальные тактические действия решаются отдельными игроками.

К основным чертам тактики, характеризующейся простотой, целесообразностью и рациональностью действий, следует отнести:

1. Быстроту атакующих действий, требующих хорошей подготовки, ориентировки и умений взаимодействовать с партнёром на большой скорости;

2. Простоту комбинационного стиля игры, основанную на использовании высокой индивидуальной техники;

3. Интенсивные и своевременные отвлекающие действия.

Тактическая подготовка юных баскетболистов включает:

- развитие способности оценивать изменяющуюся ситуацию;
- ориентироваться в ней и быстро применять любой технический приём или игровое действие;
- овладение вариантами взаимодействий двух и трёх игроков, характерными для тактической системы игры;
- овладение тактическими комбинациями в определённый момент игры (начало игры с центра, введение мяча в игру);
- освоение систем игры и типичных для них комбинаций;
- умение переключиться с одной системы игры на другую.

Принято тактику баскетбольной игры делить на тактику нападения и тактику защиты с различными системами, вариантами игры, комбинациями и взаимодействиями игроков [1, 4].

Тактика нападения. Команда, овладевшая мячом, становиться нападающей. Нападение - основная функция команды в игре. С помощью атакующих действий команда овладевает инициативой и заставляет соперника принять невыгодный для нее тактический план.

По своему характеру все действия нападения подразделяются на: индивидуальные и коллективные. В соответствии с классификацией тактики, коллективные действия подразделяются на: групповые и командные.

Индивидуальные действия. Для того чтобы принести наибольшую пользу в нападении, каждый баскетболист должен владеть индивидуальными тактическими способами борьбы с соперником, правильно ориентироваться в складывающейся игровой ситуации.

Групповые действия – это исключительно тактические типовые блоки, из которых складывается фундамент комбинационных действий команды. В групповых действиях проявляются навыки творческого взаимодействия двух и трёх игроков.

Взаимодействие двух игроков часто называется «двойкой». Участвуют в нём непосредственно два баскетболиста, а остальные трое как бы обеспечивают успех маленькими комбинациями: делая неожиданные рывки в сторону от места проведения «двойки». Партнёры отвлекают соперников от решающего участка площадки, а к моменту завершения взаимодействия устремляются к щиту для участия в подборе за отскочивший от кольца мяч. Даже такой не большой тактический манёвр, как «двойка», нельзя провести без достаточной сыгранности баскетболистов.

Для определения эффективности разработанного комплекса упражнений, направленного на тактическую подготовленность. В эксперименте принимали участие юные баскетболисты (n=20) (10 человек составили экспериментальную группу (ЭГ) и 10 человек составили контрольную группу (КГ). Было проведено наблюдение в процессе 5 игр. Регистрировались объем и результативность следующих комбинаций: командное взаимодействие, групповое взаимодействие, индивидуальное взаимодействие, позиционное нападение, стремительное нападение.

На основе полученных предварительных результатов исследования был разработан комплекс тактических действий в нападении юных баскетболистов.

Комплекс состоял из следующих тактических действий (выполняемые в ускоренном темпе, с активным сопротивлением защитников).

Для определения эффективности применения разработанного комплекса тактических действий, применяемого в экспериментальной группе, был проведен межгрупповой анализ между показателями в контрольной и экспериментальной групп (табл. 1, 2, 3, 4).

Таблица 1

Результативность тактических действий в контрольной группе до эксперимента

Тактические действия	КГ			
	Кол-во атак	Кол-во голов	Результативность, %	p, Результативность %
Командное взаимодействие	*6,3 ±0,5*	*3,2±0,3*	*51,3±5,3*	>0,05
Групповое взаимодействие	*5,2±0,15*	*2,7±0,2*	*55,1±4,4*	>0,05
Индивидуальное взаимодействие	*4,2±0,05*	*2,4±0,4*	*51,4±0,6*	>0,05
Позиционное нападение	*3,3±0,3*	*0,8±0,1*	*51,3±6,5*	>0,05
Стремительное нападение	5,2±0,2	2,2 ±0,3	40,2±0,48	>0,05

Примечание: p – достоверность различий; M – среднее арифметическое значение признака; m – ошибка среднего арифметического значения; КГ – контрольная группа

Таблица 2

Результативность тактических действий в экспериментальной группе до эксперимента

Тактические действия	ЭГ		
	Кол-во атак	Кол-во голов	Результативность, %
Командное взаимодействие	*6,0 ±0,3*	*3,0±0,1*	*50,1±0,1*
Групповое взаимодействие	*5,3±0,2*	*2,6±0,3*	*51,2±0,4*
Индивидуальное взаимодействие	*4,3±0,05*	*2,1±0,4*	*49,1±4,2*
Позиционное нападение	3,2±0,1	1,9±0,4	53,1±5,2
Стремительное нападение	5,6±0,25	2,3 ±0,3	41,2±0,25

Примечание: р – достоверность различий; М – среднее арифметическое значение признака; т – ошибка среднего арифметического значения; ЭГ – экспериментальная группа

Таблица 3

Различие результативности тактических действий нападения в экспериментальной группе после эксперимента, (М±м)

Тактические	ЭГ			
действия	Кол-во атак	Кол-во голов	Результативность, %	р, Результативность
Командное взаимодействие	*6,3 ±0,3*	*3,9±0,1*	*59,5±0,1*	<0,05
Групповое взаимодействие	*5,3±0,2*	*2.9±0,3*	*57,6±0,3*	<0,05
Индивидуальное взаимодействие	*4,1±0,05*	*2,1±0,4*	*52,5±0,4*	<0,05
Позиционное нападение	*3,4±0,1*	*1,9±0,4*	*57,9±0,4*	<0,05
Стремительное нападение	5,6±0,25	2,6 ±0,3	46,9±0,3	<0,05

Примечание: р – достоверность различий; М – среднее арифметическое значение признака; т – ошибка среднего арифметического значения ЭГ – экспериментальная группа

Таблица 4

Различие результативности тактических действий нападения в экспериментальной и контрольной группах после эксперимента, (М±м)

Тактические действия	КГ			
	Кол-во атак	Кол-во голов	Результативность, %	р, Результативность
Командное взаимодействие	*6,3 ±0,5*	*3,2±0,3*	*55,3±2,3*	<0,05
Групповое взаимодействие	*5,2±0,15*	*2,6±0,2*	*53,1±0,4*	<0,05
Индивидуальное взаимодействие	*4,2±0,05*	*2,05±0,4*	*49,1±4,2*	<0,05
Позиционное нападение	3,5±0,3	1,7±0,1	53,1±0,1	<0,05
Стремительное нападение	5,2±0,2	2,3 ±0,3	42,4±0,3	<0,05

Примечание: р – достоверность различий; М – среднее арифметическое значение признака; т – ошибка среднего арифметического значения; КГ – контрольная группа

Результативность позиционных нападении в начале эксперимента в экспериментальной группе составил 53,1±5,2%, а в контрольной группе 51,3±6,5%, при р>0,05; результативность групповых взаимодействии в начале эксперимента в экспериментальной группе составил 51,2±0,4%, а в контрольной группе 55,1±4,4%, при р>0,05; результативность индивидуальных взаимодействии в начале эксперимента в экспериментальной группе составил 49,1±4,2%, а в контрольной группе 51,4±0,6%, при р>0,05; результативность командных

взаимодействии в начале эксперимента в экспериментальной группе составил 50,1±0,1%, а в контрольной группе 51,3±5,3%, при p>0,05.

Результативность позиционных нападении в конце эксперимента в экспериментальной группе составил 57,9±0,4%, а в контрольной группе 53,1±0,1%, при p<0,05; результативность групповых взаимодействии в конце эксперимента в экспериментальной группе составил 57,6±0,3%, а в контрольной группе 53,1±0,4%, при p<0,05.

Результативность индивидуальных взаимодействии в конце эксперимента в экспериментальной группе составил 52,5±0,4%, а в контрольной группе 49,1±4,2%, при p<0,05; результативность командных взаимодействии в конце эксперимента в экспериментальной группе составил 59,5±0,1%, а в контрольной группе 55,3±2,3%, при p<0,05.

Таким образом, в результате проведенного эксперимента была выявлена эффективность разработанного нами комплекса тактических действий, направленного на тактические действия в нападении юных баскетболистов. В конце эксперимента были выявлены достоверные различия в результативности всех исследуемых показателях тактической подготовленности при p<0,05.

Выводы. В результате педагогического наблюдения за соревновательной деятельностью юных баскетболистов были выявлены результативные комбинации: стремительное нападение с результативностью 85,4 % и индивидуальное взаимодействие с результативностью 60 %. Таким образом, в результате педагогического исследования было выявлено, что баскетболистам в процессе тактической подготовки необходимо уделять большее внимание при совершенствовании следующим разновидностям комбинаций: стремительное нападение и индивидуальное взаимодействие. На основе полученных предварительных результатов исследования нами был разработан комплекс тактических действий, направленный на тактические действия в нападении юных баскетболистов.

Следовательно, можно предположить, что разработанный комплекс упражнений, направленный на тактические действия в нападении баскетболистов 12-13 лет, является эффективным.

Литература:

1. Гогунов Е.Н., Мартьянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта: Уч. пособие для студентов. – М.: Изд. «Академия», 2010. – 288 с.
2. Джасем, С.Н. Факторы, определяющие быстроту передвижений и выполнения приемов у юных баскетболистов: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1986. - 24 с.
3. Колос В. М. Баскетбол: теория, практика. – Минск: Изд. ФиС, 2008. – 167 с.
4. Кулакаускас В.А. Тренировка баскетболистов. М.: Изд.ФиС, 2008. – 280 с.
5. Лопаев, В.К. Тактическая подготовка юных баскетболистов в связи с особенностями оперативного мышления: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2017. - 20 с.
6. Сортел Н. Баскетбол: первые шаги / Пер. с англ. – М., 2015.

Педагогика

УДК:379.8.09

кандидат социологических наук Матвеев Станислав Станиславович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Уфа), Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
кандидат социологических наук, профессор Матвеева Людмила Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ЦЕННОСТНАЯ СИСТЕМА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена становлению личности обучающейся молодежи среднего специального учебного заведения средствами физкультурно-спортивной деятельности. Реализация ценностных ориентаций в процессе образовательной, профессиональной, трудовой и досуговой социализации обнаруживает определенную значимость: чем большей степени субъекты социализации ориентированы на здоровый образ жизни, физическую культуру и спорт, тем положительная динамика адаптационных процессов.

Ключевые слова: обучающиеся молодежь, социализация личности, здоровый образ жизни, физическая культура и спорт.

Annotation. The article is devoted to the formation of the personality of the learning young people of the secondary special educational institution by means of physical culture and sports activities, that the realization of value orientations in the process of educational, professional, labor and leisure socialization reveals a certain significance: the greater the degree of socialization oriented towards a healthy lifestyle, physical culture and sport, the positive dynamics of adaptation processes.

Keywords: students of youth, socialization of the person, a healthy way of life, physical culture and sports.

Введение. Процесс социализации современных молодых людей, обучающиеся в начальной профессиональной школе, настолько сложен, что нередко приводит к серьезной деформации их сознания, отклонению поведения от социально одобряемых норм, ориентации на образцы суррогатной культуры. В совершенствовании социализации учащейся молодежи заинтересованы все слои современного общества, стремящегося к повышению качества жизни людей, одним из основных показателей которого является приобщение молодежи к ценностям физической культуры.

Педагогическая наука заинтересована в теоретическом осмыслении социализации учащейся молодежи в системе ценностей физической культуры. Нуждаются в уточнении как возможности совершенствования социализации учащихся начального профессионального образования в системе ценностей физической культуры, так и педагогические условия обеспечения эффективности данного процесса.

Заинтересованность общества в успешной социализации учащейся молодежи в системе ценностей физической культуры, недостаточная теоретическая разработанность данного педагогического явления, необходимость совершенствования педагогической практики в данном контексте определили актуальность исследования.

Социализацию молодежи в контексте ее профессиональной подготовки рассматривали А.Ф. Амиров, Т.К. Ахаян, Г.И. Гайсина, Н.Ф. Голованова, Е.С. Заир-Бек, С.Е. Матушкин, А.В. Мудрик, А.Росул, А.Д. Сазонов, Э.Ш. Хамитов.

Формулировка цели статьи и задач. Цель нашего исследования – выявить совокупность педагогических условий успешной социализации обучающиеся молодежи в средних специальных учебных заведениях в системе ценностей физической культуры и спорта.

В соответствии с целью в работе решались следующие задачи: выявить возможности социализации обучающиеся молодежи среднего специального учебного заведения в системе ценностей физкультурно-спортивной деятельности.

Изложение основного материала статьи. О результатах социализации нельзя говорить как о чем-то сложившемся и завершенном, поскольку этот процесс не ограничивается периодом становления личности. Он продолжается всю жизнь, охватывая все стороны жизни человека, в том числе и деятельность профессионального плана. Несмотря на такое утверждение, приходится признать, что важнейшим периодом социализации все же является подростковый и юношеский возраст, так как именно в этот период интенсивно протекают как биологические, так и социальные аспекты становления личности, вместе с ускоренным и усиленным физическим развитием происходит закладка основ мировоззрения.

Теория социализации личности, основоположником которой является Р. Тард, относится к числу узловых теорий становления личности. Феномен социализации настолько сложен и многогранен, что существуют десятки его дефиниций, концепций и подходов к его изучению. Каждый из них представляет особую научную ценность и позволяет раскрыть ту или иную сторону этого процесса.

В ряде исследований социализация определяется как процесс накопления людьми опыта и социальных установок, соответствующих социальным ролям личности. Эта точка зрения весьма распространена, хотя не учитывается то, что в течение жизни человека могут меняться формы и виды деятельности, которые составляют базу для социализации личности. По мнению Л.И. Анцыферова, социализация есть процесс, в результате которого ребенок формируется в самостоятельную личность, осваивающую культуру, в которой он рожден. Тем самым «осуществляется передача социального опыта и культурных ценностей от одного поколения к другому» [2, с. 5-38].

По Б.Т. Ананьеву социализация относится ко всем процессам формирования личности, ее социального становления, включения человека во все виды социальных отношений, в том числе и производственных. Безусловно, этот процесс сопровождается усвоением человеком знаний, умений и навыков, а также норм поведения [1].

Отечественными исследователями М.В. Деминым, Н.Б. Дубининым, А.Ф. Полисом социализация рассматривается как процесс социальной эволюции человека, в котором интенсивно развиваются противоречия и внутренние конфликты между биологической и социальной сущностью личности. Таким образом, в данной теории приоритет отдается внутренним причинам, хотя формирование ценностей как один из результатов социализации происходит только при наличии внутренних конфликтов, а внутренние конфликты возникают в деятельности, общении. Б.Т. Парыгин сущность социализации видит как процесс вхождения индивида в социальную среду на основе познания, общения, овладения умениями и навыками практической деятельности [6, с. 52].

Таким образом, социализация – это процесс усвоения человеком знаний, ценностей, норм, трудовых и социальных навыков, позволяющих ему выполнять социальные роли и трудовые функции; многогранный процесс, охватывающий все сферы жизнедеятельности личности (сознание, общение, деятельность).

Особого внимания заслуживает то, что в качестве критерия завершения первичной социализации необходимо рассматривать наличие у индивида навыков практического участия в жизни общества. Отмечается, что результатом первичной социализации является завершение формирования самосознания, готовность личности к деятельности, общению и овладению более широким кругом практических навыков [3, с. 71].

Значимость и стремление к физическому здоровью здесь составляют – 82,0%. Менее адекватна рыночной экономике ориентация на спокойную работу с умеренным заработком или на работу с более низкой оплатой, но дающую уверенность, что работник ее не потеряет – 34,0% опрошенных. Значимость и стремление к физическому здоровью здесь составляют – 39,0%. Не стали бы вообще работать, если бы материально были обеспечены 19,0% молодых респондентов. Для этой группы респондентов стремление к здоровому образу жизни составляет лишь 6,0% [4, с. 137].

А результаты опроса показали, что в сферу физкультурно-оздоровительной деятельности в той или иной степени вовлечены лишь, соответственно, 18% учащихся школ и 21% студентов. Это с очевидностью обусловливает нисходящую динамику заболеваемости, снижения возрастного порога эндемичности и другие негативные последствия [5, с. 15].

Изменения в ценностных трудовых ориентациях показывают необходимость формирования нового механизма мотивации, который бы стимулировал творческую активность и инициативу молодежи, и новые формы самоутверждения в труде. Но такой механизм, стимулирующий внутреннюю мотивацию и терминальное отношение к труду, может быть создан только на уровне общества в целом, при условии экономической и политической стабильности и отношении к человеку не как производительной силе, а как к субъекту духовной и хозяйственной жизнедеятельности с учетом особенностей российской истории и культуры.

Из состава молодежи в возрасте до 16 лет, внимательно следят за политической информацией только 7,3%, а в возрасте 17-18 лет – уже 15,3%, т.е. в два раза больше.

При изучении бюджета времени исследуется реальное поведение (деятельность) социальных групп, (в нашем исследовании – это обучающиеся средних специальных учебных заведений), по показателям продолжительности конкретных видов деятельности, их частоте, структуре, продолжительности осуществления в определенном социальном пространстве. Реальное поведение рассматривается нами с точки зрения обусловленности ценностными ориентациями, которые, в свою очередь, складываются из установок,

мотивов деятельности. Вид деятельности – исследуемая единица совокупной деятельности человека, связанная с удовлетворением специфических потребностей (например: чтение, сон, занятия спортом). Бюджет времени – это распределение всего фонда времени суток (недели, месяца, года) на различные виды деятельности. Как уже было отмечено выше, вид деятельности – первичное, а его продолжительность – вторичное, и рассматривается в качестве одной из характеристик вида деятельности, поэтому бюджет времени не отождествляется с анализом временных затрат.

Цифровые показатели анализа суточного бюджета времени обучающихся средних специальных учебных заведений в часах и процентах отражают среднесуточные затраты, измеренные, в течение недели. Поэтому индивидуальные бюджеты времени содержат отклонения от усредненных данных таблицы 1.

Таблица 1

Суточный бюджет времени учащихся

Виды деятельности	Затраты времени	
	в часах	в %
Учебная деятельность в том числе: учебные занятия; самостоятельная работа домашних заданий; внеклассная работа, связанная с учебным; процессом.	 9,6 4,9 1,4-4,1	 36,4 23,6 2,4-6,8
Внеучебная деятельность в том числе: сон; прием пищи, гигиена; домашний труд.	 20,1 9,6 1,7	 65,3 44,6 2,1
Деятельность в свободное время в том числе: развивающие виды деятельности; досуговые виды деятельности; физкультурно-оздоровительная деятельность.	 7,5 21 5,1	 32,6 7,0 21,4

Заметна небольшая продолжительность затрат времени на подготовку к учебным занятиям и удовлетворения бытовых потребностей. Эго одна из основных особенностей бюджета времени обучающихся средних специальных учебных заведений. В отличие от своих сверстников школьников-старшеклассников, обучающиеся средних специальных учебных заведениях очень мало времени отводят занятиям вне учебного времени. Продолжительность учебных занятий и подготовки к ним составляет – 7,9%, или 31,0% – это почти только же, сколько свободного времени – 7,5% или 32,6%.

Возможность самореализации учащихся за пределами учебы и профессиональной подготовки, в сфере свободного времени во многом определяют их образ жизни. Основная часть учащихся стремится использовать в качестве основной сферы самореализации свободное время, это – 43,0% респондентов, трудовую деятельность – 34,1%, учебную – 25,0%, общественную работу – 1,9%, т.е. свободное время, является наиболее важной сферой их образа жизни. Возникает проблема создания условий для рационального использования свободного времени. Лишь 46,0% учащихся нравится, как они проводят свое свободное время, не нравится – 51,4% обследованных.

Образ жизни, обучающийся молодежи в средних специальных образовательных учреждениях в значительной мере обусловлен семейной средой. Проведенные нами исследования показали, что можно выделить условно два типа семей. С одной стороны, это семьи, позитивно влияющие на молодых людей, с другой – неблагополучные семьи, оказывающие негативное воздействие.

Для первой группы семей характерны отсутствие конфликтов, отношения взаимного уважения и любви, коллективное решение вопросов, интерес к учебе и досугу детей. Такая группа семей составляет не более 46,0% от общего числа семей учащихся. Занимающиеся спортом здесь составляют 39,6%. Этот показатель делает очевидным тот факт, что ценностная ориентация на здоровый образ жизни и занятия спортом позитивно влияют на микроклимат в семье.

Поиск своего пути в новых социально-экономических условиях, ориентация на ускоренное статусное развитие и в то же время прогрессирующая социальная неадаптированность – все это обусловило специфический характер культурной самореализации учащихся. Если под молодежной субкультурой понимать культуру определенного молодого поколения, обладающего общностью стиля жизни, поведения, групповых норм, ценностей и стереотипов, то ее определяющей характеристикой, по данным нашего исследования, является феномен субъективной «размытости». Четко просматривается взаимосвязь между ценностной ориентацией на спортивную деятельность и отсутствием четко выраженной личностной самоидентификации, сильными поведенческими стереотипами.

Выводы. Таким образом, досуговая самореализация учащихся имеет ряд особенностей:

1. Преимущественно развлекательно-рекреативная направленность. Рекреативные досуговые ориентации характерны для одной трети респондентов. Показатель занимающихся физкультурно-спортивной деятельности здесь составляет – 34,0%;

2. Слабая индивидуализированность и избирательность культуры. Выбор тех или иных культурных ценностей чаще всего связан с групповыми стереотипами. Групповые стереотипы и престижная иерархия ценностей обусловлены уровнем образования и местожительством респондента;

3. Внеинституциональная культурная самореализация. Данные исследований показывают, что досуговая самореализация осуществляется вне учреждений культуры.

Мы можем констатировать, что реализация ценностных ориентации в процессе образовательной, профессионально трудовой, политической и досуговой социализации обнаруживает определенную зависимость: чем в большей степени субъекты социализации ориентированы на здоровый образ жизни, физическую культуру и спорт, тем очевиднее положительная динамика адаптационных процессов.

Литература:
1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания : избранные психологические труды: в 2-х томах / Б.Г. Ананьев. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 178 с.
2. Анцыферова, Л.И. Социальное развитие личности как предмет психологического исследования: методологические и теоретические аспекты: сборник трудов «Психологические исследования социального развития личности» / Л.И. Анцыферова. – М.: МГПУ, 1991. – С. 5-38.
3. Бальсевич, В.К. Физическая культура для всех и для каждого / В.К. Бальсевич. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 207 с.
4. Валиахметов Т.Р. Матвеев С.С., Федулина И.Р., Емелева Т.Ф., Имамова Р.М. Социализация молодого поколения в системе ценностей физической культуры. Здоровье и образование в XXI веке. М.: изд-во РУДН, 2016. – Т. 18. № 3. – С. 137.
5. Матвеев С.С. Социальная детерминация изменения биотического потенциала населения современного регионального социума : автореф. дис. … канд. социол. наук: 22.00.04 / С.С. Матвеев. – Уфа, 2007. – С. 15.
6. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 348 с.

Педагогика

УДК: 37.037
кандидат педагогических наук Медведев Игорь Владимирович
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул)

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемные вопросы первоначальной подготовки сотрудников полиции в образовательных организациях МВД России.
Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональные компетенции, кадровый отбор, огнестрельное оружие.
Annotation. The article deals with the problems of initial training of police officers in educational institutions of the Ministry of internal Affairs of Russia.
Keywords: professional training, professional competence, personnel selection, firearms.

Введение. Вопросам профессиональной подготовки сотрудников полиции посвящается в настоящее время большое количество различного рода публикаций, телевизионных репортажей и прогнозов аналитиков, как правило, не самых оптимистичных. Этот вопрос вызывает озабоченность и руководящего состава МВД РФ. Напомним, что одним из приоритетов реформирования МВД как раз стояла задача качественного улучшения профессионального уровня рядовых сотрудников полиции. Сейчас, по происшествии семи лет данная задача по прежнему не решена и более того ряд организационных мероприятий, таких как массовое сокращение опытных сотрудников, ликвидация центров профессиональной подготовки, переход наиболее подготовленного состава органов внутренних дел во вновь созданную структуру росгвардии и ряд других моментов крайне отрицательно повлияли на и без того сложное положение в области профессиональной подготовки. Образовательные организации МВД, занимающиеся сейчас всеми уровнями профессионального обучения пытаются на научном и методическом уровне создать и апробировать более эффективные учебные программы для различных категорий сотрудников. В данной статье мы будем рассматривать первоначальную подготовку сотрудников органов внутренних дел, (сотрудники этой категории составляют большую часть кадрового состава полиции) и ее приоритетные направления огневую и физическую подготовку.

Анализ профессионального обучения сотрудников полиции. Совершенствование методики проведения учебных занятий в области огневой и физической подготовки.

Изложение основного материала статьи. Первоначальная подготовка сотрудников органов внутренних дел не имеющих специального образования осуществляется в настоящее время в течение 4 – 6 месяцев на базе высших учебных заведений МВД РФ. За этот короткий срок молодые сотрудники должны получить значительный объем специальных знаний, профессиональных умений и навыков. Успешное обучение сотрудников по существующим ныне учебным программам предполагает достаточно высокий уровень интеллектуального и физического развития обучаемых, что детерминирует в свою очередь определенную степень профессионального отбора. Критерии отбора определены ведомственными документами и по сути остаются без изменений на протяжении длительного времени за исключением некоторых количественных параметров [1]. Рассматривая огневую и физическую подготовку в контексте первоначального обучения, мы не случайно начали с профессионального отбора. Мы убеждены, что выполнение современных задач стоящих перед МВД невозможно без изменения системы кадрового отбора в органах внутренних дел. Если недостатки или пробелы в собственном образовании при изучении теоретических дисциплин во время первоначального обучения все же устранимы при условии целенаправленной и усердной работы, то недостаточный уровень физической подготовленности или психологическая незрелость ставят под сомнение приобретение необходимых профессиональных компетенций в установленный срок. Система тестирования физической подготовки в настоящее время не отражает специфики правоохранительной деятельности и показывает только развитие определенных физических качеств и то ограниченно [4]. Но и в случае, когда слушатель при зачислении в учебное заведение при проверочном (входном) контроле не набирает нужное количество баллов, это не является основанием для его отчисления. Учебная программа по физической и огневой подготовки по своей сложности и короткому временному отрезку на ее усвоение изначально невыполнима для такой категории слушателей. Теперь несколько слов о содержании и методике профессиональной (физической) подготовки во время первоначального обучения. На протяжении длительного времени в образовательных учреждениях МВД сложилась и функционирует система, методологический подход которой основан на стандартном минимуме приемов самозащиты и рукопашного боя отрабатываемых путем моделирования условий в парных тренировках без проверки их реальной

эффективности и значительных затрат энергетических, психических и временных ресурсов. То же положение существует и в области огневой подготовки ограничивающейся стрельбой по мишеням и навязанными стереотипами стрелкового спорта. Как следствие по окончании первоначальной подготовки мы имеем сотрудника уровень владения боевыми приемами борьбы и огнестрельного оружия, которого не соответствуют уровню, при котором бы они реально работали в различных ситуациях силового противодействия. Этот факт подтверждают и различные обзоры, касающиеся применения физической силы и огнестрельного оружия, а так же количество погибших и травмированных сотрудников. Негативное влияние на профессиональную подготовку оказывает и внимание к этому вопросу по остаточному принципу в практических подразделениях полиции. Вместо целенаправленной и систематической работы в этом направлении о физической подготовленности и огневой выучке сотрудников вспоминают только накануне очередной ведомственной проверки, или после крупных чрезвычайных происшествий. И так, отсутствие продуманной и эффективной системы кадрового отбора, слабые результаты первоначальной подготовки основной массы молодых сотрудников и невозможность повышать уровень владения огнестрельным оружием и боевыми приемами борьбы в практических подразделениях полиции и создают то положение, которое нужно менять, менять радикально и в кратчайший срок. Пока, только в области первоначальной подготовки молодых сотрудников есть попытки оптимизации и повышения их уровня подготовленности, но и на этот вопрос не существует сегодня однозначных мнений [2].

Сегодня в методической литературе касающейся первоначальной подготовки очень часто предлагается следующий тезис: обучение должно быть максимально приближено к реальной деятельности, и особенно к ситуациям, которые связаны с внезапным нападениям и сопряжены с попытками завладения табельным оружием. Организация подобных занятий должна обеспечиваться взаимодействием преподавателей правовой, физической, огневой и тактической подготовки. Этот тезис в различных смысловых интерпретациях постоянно присутствует практически во всех современных работах касающихся огневой и физической подготовки. И на первый взгляд с этим трудно поспорить. Действительно, имеют смысл только те знания, умения и навыки которые применимы в реальной профессиональной деятельности. Однако, при практической реализации этого вопроса сразу возникает одна большая проблема, как сформировать необходимые компетенции в рамках одной дисциплины и потом заставить их работать в комплексных занятиях. Возьмем к примеру физическую подготовку и разложим ее по стандартной схеме, знание – умение – навык – профессиональная компетенция. Основа физической подготовленности сотрудника полиции это владение боевыми приемами борьбы и хороший уровень общефизической подготовки. В соответствии с этим знание мы определяем, как способность обучаемого на хорошем техническом уровне выполнять боевые приемы в облегченных условиях (несопротивляющийся партнер, невысокий темп выполнения приема, заранее определенные задания).

Умение в нашей шкале предполагает более высокий уровень, это как минимум способность выполнять техническое действие на высокой скорости с дозированным сопротивлением оппонента и в условиях неочевидности, то есть без предварительного озвучивания и подготовки. Умение, это уровень уверенного выполнения боевых приемов в режиме обусловленного спарринга. Умение предполагает также знакомство с комбинаторикой и тактическими основами рукопашного боя.

Навык, это автоматизированное действие, это хорошо развитые рефлексы, это умение использовать весь имеющийся технический арсенал приемов в свободном поединке без ограничений, хотя и в условиях спортивного зала. Сформирован навык или нет, проверяется в соревновательной обстановке, когда к физической и технической готовности присоединяется психологический компонент. Психологическая устойчивость это главная составляющая навыка в дисциплинах физическая и огневая подготовка. С большой долей вероятности можно предположить (данные подтверждаются нашим исследованием) 90% сотрудников имеющим устойчивый навык боевых приемов борьбы уверенно и эффективно действуют в ситуациях связанных с применением физической силы и огнестрельного оружия [3].

На основании большого практического опыта можно уверенно говорить, компетенция как совокупность определенных качеств, неразрывно связана с профессиональной деятельностью сотрудника полиции и говорить о профессиональной компетенции вне этой деятельности (первоначальная подготовка в учебном заведении, это еще не профессиональная деятельность) по меньшей мере неправильно. Поэтому мы считаем, что формирование профессиональной компетенции, это уровень практической деятельности со своими временными интервалами, но никак не уровень учебного заведения. Очевидно лишь то, что сформированные во время профессионального обучения навыки гораздо быстрее способствуют адаптации молодого сотрудника в профессиональной среде, то есть делают его компетентным в своей профессии.

Мы определили, что, несмотря на декларирование, профессиональные компетенции во время первоначальной подготовки в разделе физическая и огневая подготовка сформировать невозможно. Более того, указанные выше причины позволяют овладеть навыками применения физической силы, боевых приемов борьбы и огнестрельного оружия только ограниченному количеству слушателей, индивидуальные способности которых гораздо выше средних. Большинство же слушателей овладевают приоритетными направлениями профессиональной подготовки в лучшем случае на уровне умений, средний же показатель не поднимается выше уровня знаний.

Формирование устойчивых навыков и тем более компетенций в области физической и огневой подготовки это процесс кропотливый и длительный в значительной степени зависящий от личностных характеристик обучаемых. Уже давно специалистами определены временные интервалы в рамках которых происходит сложный процесс трансформации личности, ее если хотите, «дозревание». Этот процесс занимает от двух до трех лет при условии непрерывности занятий и правильного направления тренировок в методическом плане. Не последнюю роль в этом процессе играет генетическая предрасположенность личности. Силовая составляющая деятельности полиции это задержание правонарушителя. В случае оказания им сопротивления возникает стрессовая ситуация ближнего боя. Способность справляться с подобными ситуациями требует определенного набора личностных качеств, большинство из которых задано генетически и очень сложно тренируемых. Этим и определяется в основном и время подготовки и ее эффективность. Поэтому, когда мы говорим о профессиональном отборе, это не просто банальность, это необходимое условие от которого зависит дальнейшее обучение сотрудника. При рассмотрении вопроса качественного улучшения физической подготовленности сотрудников во время первоначального обучения нужно понимать объективные процессы, о которых мы говорили выше и не ставить задачи явно не соответствующие этому

уровню профессиональной подготовки. Явно завышенные требования и ожидания ведут к методическим ошибкам, характерным для современных учебных программ. Одним из основных просчетов, к тому же массово растиражированных и является тезис о предпочтении форм занятий, как правило, комплексных, которые якобы призваны погружать обучаемых в игровую образовательную среду, максимально имитирующую реальную, служебную деятельность. Любая профессия, связанная с физической деятельностью предполагает определенный набор инструментов. Инструментарий сотрудника полиции это боевые приемы борьбы и огнестрельное оружие. Как мы уже говорили, сжатые сроки обучения создают большие проблемы в подготовке этого инструментария даже в рамках отдельно взятой учебной дисциплины. Нужно понять и принять тот факт, что за этот срок даже очень способный слушатель получает лишь основы той деятельности, которую изучает. Этих основ пока недостаточно чтобы эффективно решать задачи практической деятельности к тому же в комплексных формах занятий. С другой стороны, если при составлении заданий ориентироваться на имеющийся, на данный момент уровень подготовленности, результат будет очень слабым. В данном случае создаваемые игровые ситуации будут настолько далеки от реальности, что принесут скорее вред, чем пользу. По моему глубокому убеждению, первоначальное обучение в области огневой и физической подготовки в установленные образовательными программами сроки и призвано формировать только основы, но формировать правильно с перспективой их дальнейшего развития до уровня компетенций. Данная стратегия предусматривает и определенный уровень знаний по организации самостоятельных тренировок и формирование мотивационной составляющей учебного процесса. Правильно мотивированный, владеющий техническими основами применения физической силы и огнестрельного оружия сотрудник, наученный самостоятельно планировать и организовывать тренировочный процесс, независимо от того насколько этот процесс организован в том подразделении где он служит, понимающий свои недостатки и работающий над их исправлением, вот задача которую должна решать первоначальная подготовка.

Теперь перейдем к предложениям непосредственно касающихся методических положений тренировочного процесса огневой и физической подготовки слушателей в образовательных организациях МВД России. Весь полугодичный период первоначальной подготовки мы рекомендуем условно разделить на четыре этапа:

- этап специальной физической подготовки (длительность: один месяц);
- этап технической подготовки (длительность: три месяца);
- соревновательный этап (длительность: от двух недель до месяца);
- этап тактической подготовки (длительность: один месяц).

Этап специальной физической подготовки необходим для подготовки связочно-мышечного аппарата ударных поверхностей рук и ног к определенной работе связанной с контактными единоборствами. На этом этапе в равной степени присутствуют: силовая работа, функциональный тренинг, различные виды растяжек и кардиотренировки. Большое внимание в этот период уделяется теоретическим вопросам построения самостоятельных тренировок.

Этап технической подготовки эта основа всего тренировочного процесса. В этот период закладывается фундамент базовой техники боевых приемов борьбы на уровне уверенной демонстрации в облегченных условиях. Как, уже говорилось ранее, это период формирования знаний, знаний о закономерностях различных разделов техники (удары, броски, рычаги и т.д.), знаний о развитии сопутствующих физических качеств характерных для единоборств, и что немаловажно, знание о формах построения тренировочного процесса, в том числе и самостоятельного.

Соревновательный период решает главным образом задачи психологической подготовки и реализуется в форме обусловленных и свободных спаррингов в защитном снаряжении. На протяжении длительного времени в учебных программах по физической подготовки первоначального обучения спарринги отсутствуют во всех их формах. Однако я глубоко убежден, что необоснованно говорить об уровне владения слушателями приемами самозащиты без проверки его хотя бы в спаррингах. Только в таких формах занятий возможно выявить психологический максимум конкретного обучаемого. Многие специалисты активно практикующие в своих занятиях спарринги и соревнования могут подтвердить мои наблюдения: одни из обучаемых не особенно преуспевающие в изучении технической базы приемов очень эффективно проявляют себя в свободном спарринге, проявляя при этом богатые психологические возможности. Другие, наоборот несмотря на успехи в техническом разделе, приличный арсенал хорошо отработанных приемов, просто не бойцы по духу и в этом случае практически все бесполезно и нужно или менять профессию, или проделать громадную внутреннюю работу, что под силу единицам. Для того чтобы с минимальным стрессом подойти к состоянию реальной схватки, минимизировать такие негативные проявления как скованность и страх, начальные поединки целесообразно проводить в медленном темпе с полным контролем своих действий. По мере возрастания тренированности темп работы плавно возрастает до боевого.

Этап тактической подготовки в нашей программе формирует определенный алгоритм поведения в различных ситуациях силового противодействия. Это в первую очередь умение действовать исходя из собственного технического арсенала, антропометрии, физического состояния, а также быстро определять тип противника степень его физической тренированности, выявление его сильных и слабых сторон, возможность его эффективной нейтрализации. Этап тактической подготовки связывает воедино дисциплины огневой и физической подготовки, особенно, что касается боя на ближней дистанции, где действуют одни закономерности. В этот небольшой временной отрезок можно решать и ситуационные задачи, однако, не выходя за рамки вышеуказанных дисциплин.

Выводы. Первоначальная подготовка сотрудников полиции в настоящее время, тема для серьезных методических разработок и научных дискуссий, так как является основой кадровой политики МВД. Многие вопросы профессионального обучения требуют на данный момент оперативного и эффективного решения. В данной статье мы предложили к обсуждению только один из фрагментов данного вида подготовки.

Литература:

1. Андрианов, А. С. Адаптированность слушателей первоначального обучения образовательных учреждений МВД России к учебной деятельности средствами пропаганды здорового образа жизни [Текст] / А. С. Андрианов, И. В. Медведев // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 4. – 380 с.

2. Андрианов, А. С. Подготовка полицейских к применению огнестрельного оружия в условиях силового противодействия правонарушителей [Текст] / А. С. Андрианов, И. В. Медведев, В. В. Семенов // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 58. – Ч. 2. – 380 с.

3. Андрианов, А. С. Проблема совершенствования профессионально-психологической подготовки сотрудников полиции [Текст] / А. С. Андрианов // Евразийское научное объединение № 12. – Декабрь, 2015 г. С. 84.

4. Андрианов, А. С. Условия, влияющие на развитие профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации в процессе служебной деятельности [Текст] / А. С. Андрианов, под ред. С. К. Бурякова // Государство и право в эпоху глобальных перемен: материалы международной научно-практической конференции– Барнаул: Барнаульский юридический институт МВД России, 2017. – 398 с.

Педагогика

УДК 378.4

кандидат педагогических наук Меньшенина Светлана Григорьевна
Самарский государственный технический университет (г. Самара);
кандидат педагогических наук, доцент межкультурной коммуникации
Кошарская Екатерина Викторовна
Самарский университет (г. Самара)

ФОРМИРОВАНИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ИТ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Цель данной статьи теоретически разработать проблему формирования аналитических навыков, которые являются важным компонентом профессиональной культуры будущего специалиста по информационным технологиям (ИТ специалист), а также выявить практические средства их развития. Формирование аналитических умений реализуется в процессе обучения английскому языку путем введения профессионально-направленного содержательного материала, приближающего процесс обучения к будущей профессиональной деятельности и имитирующего ее. Теоретический анализ и практическая работа выявили достаточный образовательный потенциал английского языка для всестороннего развития личности студента и возможности подготовки к профессиональной деятельности. Данное исследование посвящено обучению чтению на английском языке, которое представляет собой важное средство формирования аналитических навыков. Анализ результатов эксперимента подтвердил необходимость применения выбранной технологии, было разработано пособие «Средства обучения чтению профессионально-направленной литературы на английском языке». С помощью исследования обосновывается важность обучения чтению профессионально-направленной литературы и определяются стратегии обучения чтению ИТ студентов.

Ключевые слова: ИТ студенты, аналитические умения, типы чтения, средства обучения, профессионально-ориентированные стратегии чтения, средства формирования аналитических умений, аналитические операции, профессиональное образование.

Annotation. The goal of this article is to theoretically exploit the problem of developing analytical skills, which are the component of the professional culture of a future Information Technologies specialist (IT specialist), and to identify practical means of their forming. Analytical skills development is implemented in the English-language instruction content by using professionally oriented course materials which are introduced by methods allowing the learning process to resemble and imitate future professional activity. Theoretical analysis and practical work have revealed sufficient educational potential of the English language for comprehensive students' personality development and significant possibilities to prepare them for future professional activity. The present investigation is devoted to teaching reading as one of the important means of creating analytical skills of IT students. In consideration of foregoing a training manual "Teaching Tools for Reading Professionally-oriented Literature in English" was developed. Analysis of the results of the experiment has confirmed the effectiveness of applying the chosen technology. With the help of the research the essence of teaching reading of professionally-oriented literature was revealed and the teaching reading strategies for students majoring in IT were determined.

Keywords: IT students, analytical skills, teaching tools, professionally-oriented reading strategies, analytical operations, types of reading, means of analytical skills development, professional education.

Введение. Современная концепция обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей направлена на то, чтобы иностранный язык являлся неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого научного профиля. Обучение профессии через язык, обучение языку через профессию – одна из важных тенденций профессиональной подготовки специалиста. Мы согласны с исследователями, которые утверждают, что обучение в таком контексте приближает уровень владения языком обучающихся к уровню, характерному для образованных носителей языка, имеющих отношение к научной сфере [13]. Необходимо подчеркнуть, что целью иноязычного образования студентов неязыковых вузов является не столько усвоение самого содержания языкового материала, включающего профессиональную информацию, грамматических правил, общих культурологических сведений, отработку приобретенных речевых навыков и умений, сколько формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, развитие абстрактного и профессионального мышления, специализированных умений в ходе овладения процессом комбинирования нового языкового материала в ситуациях профессионального общения [10]. Таким образом, учебный процесс должен быть направлен на формирование компонентов профессиональной культуры и составляющих ее профессионально значимых качеств, умений и навыков будущего специалиста.

В условиях глобальной информатизации общества иностранный язык может выступать педагогическим средством формирования профессиональных умений, поскольку обеспечивает специалисту своевременный доступ к профессионально значимой информации из разнообразных источников, обладает образовательным потенциалом, вносит существенный вклад в повышение качества профессионального развития специалиста [8].

Необходимость обучения студентов чтению профессиональной документации подтверждается результатами опроса самих студентов, 97% которых считают чтение и понимание профессиональных текстов наиболее востребованным видом речевой деятельности на иностранном языке [11]. Практически все студенты признают важность использования иностранной профессионально-направленной литературы при подготовке курсовых проектов, дипломных работ, при работе в Интернете и, в конечном счете, при трудоустройстве.

Однако недостаточно просто научиться читать, гораздо важнее овладеть стратегиями эффективного чтения. Увеличивающийся поток иноязычной информации, поступающий как через сеть Интернет, так и через печатные издания ставит будущих специалистов, в том числе студентов по информационным технологиям (ИТ студенты), перед необходимостью быстро просматривать большое количество материала с целью нахождения, извлечения и использования в дальнейшем необходимых сведений для решения своих профессиональных задач. В связи с этим одним из главных требований к преподаванию иностранного (английского) языка в высшей школе является подготовка студента к овладению чтением как способом получения и структуризации профессионально значимой информации.

Анализ сферы и условий профессиональной деятельности ИТ специалистов показал, что обработка информации в условиях в информационной среды «происходит при помощи языка, поскольку преобразование информации из одной знаковой системы в другую представляет собой обработку текста, который является основной единицей языка» [4]. Данное положение помогло убедиться в мысли о том, что язык лежит в основе формирования профессионально значимых компетенций ИТ специалиста с опорой на аналитические умения. Таким образом, **цель исследования** - формирование аналитических умений ИТ студентов в процессе обучения английскому языку. Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

- определить место аналитических умений в структуре профессиональной деятельности;
- выбрать педагогические средства формирования аналитических умений;
- определить уровень аналитических умений и уровень владения навыками чтения на иностранном языке;
- экспериментально проверить гипотезу исследования.

Изложение основного материала статьи. Изучение общекультурных и профессиональных компетенций ИТ специалистов позволило определить, что основу профессиональной деятельности составляет анализ. Виды профессиональной деятельности ИТ специалистов базируются на обработке информации с применением аналитических умений. В нашем исследовании под аналитическими умениями понимаем «действия, направленные на осознанное осуществление базовых аналитических операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, сопоставления, классификации, в соответствии с алгоритмом выполнения функций профессиональной деятельности» [12, с. 51]. Известно, что изучение иностранного языка обеспечивает возможность совершенствовать мыслительные операции путем сопоставления и анализа лексических и грамматических явлений родного и изучаемого языков, выделением основного содержания текстов, установлением причинно-следственных связей, структурированием полученной информации [5].

Опираясь на положение о том, что обучение английскому языку может иметь профессиональную направленность, а обучение чтению как его неотъемлемая часть будет способствовать развитию определенных специализированных навыков будущего специалиста, предположили, что в процессе обучения иностранному языку ИТ студентов развитие навыков чтения профессионально-ориентированных текстов может способствовать формированию аналитических умений, составляющих основу профессиональной деятельности ИТ специалистов.

Результаты исследований доказывают, что в европейской системе высшего образования чтение является самым важным видом речевой деятельности [7]. Согласно проведенными нами исследованиями, 34 % студентов, участвовавших в пилотажном исследовании, владеют навыками чтения на высоком уровне. 26 % недостаточно хорошо владеют навыками чтения текстов на иностранном языке, 33 % понимают общее содержание эксплицитно представленной информации, отдельные факты, у 7 % студентов знание иностранного языка ниже уровня А1 по Общеевропейской квалификационной шкале, следовательно, навыки чтения у них не развиты.

Изучению проблем, касающихся обучению чтению профессионально-направленной литературы, посвятили свои работы отечественные и зарубежные ученые: А.Л. Буран, А.А. Вейзе, В.Б. Григоров, Т.С. Серова, С. К. Фоломкина, S. Urquhart, C.Weir. Однако подробное исследование теоретических основ данного аспекта подготовки студентов и собственный опыт работы в вузе показывают, что вопрос, связанный с обучением ИТ студентов чтению профессионально-направленной литературы на английском языке с целью формирования аналитических умений требует в настоящее время дополнительного рассмотрения.

В общей сложности методисты выделяют более 30 видов чтения [15]. Наиболее приемлемой в силу полноты охвата целей и соответствующих им видов чтения нам представляется классификация С. К. Фоломкиной и Г. Вестхоффа. С точки зрения полноты понимания текста в отечественной методике традиционно выделяют, четыре основных вида чтения в соответствии с целевой установкой, согласно определению чтения: ознакомительное, изучающее, просмотровое, поисковое [16]. Под видами чтения принято понимать набор операций, обусловленных целью и характеризующихся «специфическим сочетанием приемов смысловой и перцептивной переработки материала, воспринимаемого зрительно» [6]. На практике различные виды чтения используются в комбинации. Определение видов чтения является важным для дальнейшего выбора оптимальных стратегий для каждого вида чтения.

Приведем некоторые учебные коммуникативные стратегии работы с текстом на иностранном языке:

- структурирование текста посредством маркирования важной информации;
- использование рисунков, графиков, схем, диаграмм;
- выделение ключевых слов;
- ведение записей по мере изучения текста;
- использование фоновых знаний (определение значения слов по контексту; построение гипотез о содержании текста);
- нахождение значимой информации на уровне предложения;
- сопоставление грамматических явлений родного и иностранного языков;

– нахождение значения новых слов по формальным и семантическим (антонимы, синонимы) признакам;
– составления плана текста;
– определение логико-смысловой структуры текста и составление схем (Mind-Map);
– определение типа предложения по порядку слов, распознавание главного и придаточного предложений;
– установление причинно-следственных отношений, логической последовательности фактов;
– использование справочного материала (словарей, карт, энциклопедий);
– анализ полученной информации, установление закономерностей;
– оценка и интерпретация информации;
– синтез полученной информации (выход в устную и письменную коммуникацию) [1].

Чтение формирует аналитические умения за счет активного функционирования и развития всех взаимосвязанных познавательных процессов. В процессе чтения происходит развитие базовых аналитических операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования и других [14]. Проведя контент анализ содержания работы над текстом при помощи используемых стратегий различных видов чтения, выявили аналитические операции, характерные для каждого вида чтения (таблица 1).

Таким образом, в ходе работы над любым из видов чтения происходит формирование частных аналитических операций [3]. Чтение это вид речевой деятельности на иностранном языке, направленный на извлечение информации из текста при помощи ее декодирования, а аналитические умения являются универсальным инструментом, способствующим обработке информации. Овладение умениями эффективного чтения, которые сопрягаются с применением аналитических умений, обеспечат получение информации из различных источников, ее качественную обработку в соответствии с требованиями профессиональной деятельности ИТ специалистов.

Таблица 1

Аналитические операции в видах чтения

Вид чтения	Развиваемая аналитическая операция
Изучающее	Анализ Систематизация
Ознакомительное	Классификация Сравнение
Просмотровое	Обобщение Синтез
Поисковое	Абстрагирование

Чтение – важный элемент технологии обучения иностранным языкам, обладающий большим образовательным и развивающим потенциалом. В соответствии с нашей концепцией обучение различным видам чтения на занятиях по иностранному языку будет способствовать формированию аналитических умений ИТ студентов.

Уровень сформированности аналитических умений проверялся при помощи адаптированной версии теста Р. Амтхауэра, определяющего структуру интеллекта [2]. Были выбраны субтесты, позволяющие судить об аналитико-синтетических способностях (на основании операций анализа, синтеза, абстракции, обобщения).

По итогам выполнения заданий тестов определили рейтинговую оценку уровня сформированности аналитических умений, представленных аналитическими операциями. Максимальное количество баллов – 76, что составляет 100% успешности выполнения задания и подтверждает высокий уровень сформированности проверяемых аналитических операций. Анализ индивидуальных данных показал, что только 20% студентов справились с выполнением максимального количества заданий (70-60 баллов), 65% показали результат – 59-40 баллов, 9 % – выполнили от 49-20 заданий, и 6 % студентов показали результат ниже 20 выполненных заданий тестов. Таким образом, большинство студентов справились с заданиями не в полном объеме. На основании чего констатировали, что студенты имеют недостаточный уровень сформированности аналитических умений, в основе которых лежат операции анализа, синтеза, обобщения, сравнения, классификации и др.

Низкий уровень развития аналитических умений был выявлен при решении определенных задач при чтении на иностранном языке: умении анализировать данные, классифицировать информацию, сопоставлять факты, выбирать ключевые слова, абстрагировать несущественную информацию, аргументировать свое мнение, делать выводы. Из 87 студентов успешно справились с выполнением задачи 16 %, тогда как остальные показали разный уровень владения проверяемыми умениями. В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных средств формирования у будущих ИТ специалистов аналитических умений.

Изучение навыков чтения выявило, что 30% респондентов владеют навыками чтения на иностранном языке на высоком уровне, 21 % – недостаточно хорошо владеют навыками чтения, 32% – понимают общее

содержание эксплицитно представленной информации, отдельные факты, 8% – не владеют навыками чтения (знание иностранного языка ниже уровня А1, согласно уровню Общеевропейских компетенций владения иностранным языком). Измерение уровня навыков чтения проводилось на основе Кембриджских тестов на чтение (входное тестирование в начале курса обучения иностранному языку).

Учитывая вышеизложенное, с целью обучения чтению профессионально-направленной литературы ИТ студентов было разработано учебное пособие «Средства обучения чтению профессионально-направленной литературы на английском языке». Данное учебное пособие предназначено для обучения ESP (английскому для специальных целей) студентов (бакалавров и магистрантов) технических специальностей. Работа с материалом предполагает наличие у обучающихся исходной языковой подготовки среднего уровня (Level Intermediate, Upper Intermediate) [9]. Пособие, направленное в первую очередь на обучение чтению оригинальной литературы, формирует умение извлекать необходимую информацию и давать критическую оценку прочитанному, обосновывая свою точку зрения, способствуя в результате развитию аналитических умений студентов.

Экспериментальная работа заключался в проведении исследования, нацеленного на активное вовлечение студентов в процесс языковой подготовки. В ходе формирующего эксперимента работа по обучению чтению на иностранном языке с помощью упомянутого пособия была направлена на формирование умений чтения профессионально ориентированных текстов. Выборку исследования составили студенты 1-2 курсов механико-математического факультета (Самарского университета), факультета ФАИТ (СамГТУ) в течение 1,5 лет (всего 87 человек).

Анализ результатов формирующего эксперимента показал, что обучение чтению профессионально ориентированных текстов и выполнение заданий, направленных на формирование аналитических умений (через частные аналитические операции), способствует повышению качества языковой подготовки студентов. Результаты опытно-экспериментальной работы были оценены в контрольной и экспериментальной группах по результатам итогового экзамена по английскому языку. Было доказано, что студенты экспериментальной группы успешно справились с экзаменационными заданиями, показав высокий уровень владения навыками чтения Результаты итогового экзамена по иностранному языку подтвердили гипотезу об эффективности применения выбранной технологии обучения чтению профессионально-направленных текстов на иностранном языке для формирования аналитических умений.

Выводы. Знание английского языка – неотъемлемая характеристика квалифицированного ИТ специалиста. Расширяются границы международного сотрудничества, растет спрос на сотрудников, которые практически владеют иностранным языком. Профессиональная деятельность ИТ специалиста требует специальных знаний, а именно умение пользоваться базами данных, применять иностранный язык для создания компьютерных программ, осуществлять информационный поиск, получать постоянно обновляющуюся информацию по своей специальности из первоисточников на иностранном языке, самостоятельно продолжая свое образование и повышая свой профессиональный уровень. Аналитические умения являются инструментом, которые обеспечивают качественное выполнение функций профессиональной деятельности ИТ специалиста. Иностранный язык выступает средством формирования аналитических умений, расширяет профессиональные знания студентов, способствуя успешной реализации в профессии, что достигается путем обучения различным стратегиям чтения профессионально-направленной литературы на английском языке. Следовательно, иностранный язык занимает важное место в процессе формировании аналитических навыков ИТ студентов, что было доказано в ходе проведенного исследования.

Литература:

1. Aebersold J. A., Field J. A. From Reader to Reading Teacher. Issues and strategies for second language classrooms. Cambridge: Cambridge University Press. 1997. – 239 p.

2. Амтхауэр Р. Текст методики – адаптированная версия [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.novsu.ru/file/108838/#2

3. Baker L., Brown A. Metacognitive skills and reading. In D. P. Pearson (Ed.), Handbook of reading research. New York: Longman. 1984.

4. Вейзе А. А Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста М.: 1985. – 127 с.

5. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие – М.: Academia, 2006. – 334 с.

6. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1983. – с. 6.

7. Кожевникова Л. А. Определение конструкта при составлении тестов по чтению для академических целей: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва. 2009. – 262 с.

8. Кошарская Е. В. Средства обучения чтению на английском языке студентов неязыковых специальностей. – Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – Вып. 53 (5). – С. 114-120.

9. Кошарская Е. В. Средства обучения чтению профессионально-направленной литературы на английском языке: учебное пособие. – Самара: Изд-во «Инсома-пресс». 2016. – 103 с.

10. Крупченко А.К. Кузнецов А.Н. Генезис и принципы профессиональной лингводидактики: монография. – М.: АПКиППРО, 2011. – 140 с.

11. Меньшенина С. Г. Обучение чтению на английском языке как средство формирования аналитических умений будущих специалистов по компьютерной безопасности. – Вестник СамГТУ, Серия «Психолого-педагогические науки». – Самара: Изд-во ФГБОУ ВПО «Самарский государственный технический университет», 2013. – №1 (19). – С. 101-107.

12. Меньшенина С. Г. Формирование готовности к аналитической деятельности студентов – будущих специалистов по информационной и компьютерной безопасности: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Самара, 2016. – 208 с.

13. Моисеенко О. А., Петрова Л. Г. Особенности профессионально-ориентированного чтения в иноязычном образовании студентов неязыковых вузов // Современные проблемы науки и образования. 2016. – № 2.

14. Серова Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та. 1988.

15. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002.
16. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа. 2005. – 253 с.

Педагогика

УДК 37.062.3

аспирант Михайлова Юлия Александровна
Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (г. Димитровград);
заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель истории и обществознания
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №19 имени Героя Советского союза Ивана Петровича Мытарева города Димитровграда Ульяновской области» (г. Димитровград),
кандидат педагогических наук, доцент Игдырова Светлана Викторовна
Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (г. Димитровград)

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В АСПЕКТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ «ШКОЛА-СПО-ВУЗ»

Аннотация. В статье рассматривается процесс организации исследовательской и практико-ориентированной деятельности школьников в аспекте их подготовки к дальнейшей профессиональной деятельности в условиях внедрения ФГОС ООО и ФГОС СОО в рамках преемственности «Школа-СПО-ВУЗ». Представлен опыт организации проектно-исследовательской деятельности в школе и результаты сформированности у обучающихся метапредметных компетенций.

Ключевые слова: Федеральные государственные образовательные стандарты, исследовательская деятельность, научно-практическая деятельность, практико-ориентированные образовательные результаты, метапредметные универсальные учебные действия.

Annotation. The article deals with the process of the organization of research and practice oriented activities of schoolchildren in the aspect of their preparation for further professional activities in the context of the introduction of FSES BGE and FSES SGE within the framework of the succession of “school – secondary special education – higher educational institution”. The experience of the project research activities in the school and results of formation of metasubject competences of schoolchildren are presented.

Keywords: Federal state educational standards, research activities, scientific and practical activities, practice oriented educational results, meta-universal educational actions.

Введение. Современная жизнь диктует новые требования к качествам личности, способной творчески мыслить, нестандартно находить решения, исследовать сложность и новизну меняющегося мира, готовой к применению полученных знаний и умений в жизненных ситуациях. В связи с этим педагогической наукой активно изучается исследовательская и практико-ориентированная деятельность обучающихся как средство формирования универсальных учебных действий (далее − УУД).

В Российской Федерации долговременным системным вызовом развития общества, согласно «Концепции долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года», определено возрастание роли человеческого капитала как основного фактора экономического развития. Стратегическим направлением развития системы общего образования становиться ориентация на практические навыки и фундаментальные умения. В то же время главным условием развития системы высшего профессионального образования обозначена вовлеченность студентов в фундаментальные и прикладные исследования [1].

Для достижения поставленных государством задач принят ряд нормативно-правовых документов. Так Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) основного общего образования (ООО) и среднего общего образования (СОО) результатами определяют освоение обучающимися универсальных учебных действий, овладение навыками исследовательской деятельности, т.е. опыта применения исследовательских методов и технологий [2; 3]. Соответственно реализовывается педагогическая задача – получение практико-ориентированных образовательных результатов.

Также одними из первостепенных целей ФГОС обозначены единство образовательного пространства и преемственность всех ступеней образования. Достижение этих целей возможно при обеспечении структурно-организационных и содержательно-целевых взаимосвязей институциональных ступеней и уровней образования.

Изложение основного материала статьи. Проблема организации исследовательской и практико-ориентированной деятельности в условиях внедрения ФГОС в системе «Школа-СПО-ВУЗ» на основе принципа преемственности, прослеживаемая самой логикой образовательного процесса, вызывает необходимость выявления и построения модели исследовательской и практико-ориентированной деятельности обучающихся в условиях внедрения ФГОС ООО и ФГОС СОО в аспекте преемственности «Школа-СПО-ВУЗ». Научная деятельность, по мнению ученых, непрерывна: у каждого результата есть предшествующий результат, на который он опирается и продолжает его, развивает и конкретизирует [4, с. 6].

В связи с этим перед российскими школами поставлены задачи: формирование у обучающихся навыков самостоятельного приобретения знаний и умений самостоятельно делать жизненный выбор, строить свою образовательную траекторию, подготовка школьников к жизни в современном обществе и дальнейшей профессиональной деятельности. Средствами достижения данных задач можно рассматривать исследовательскую и практико-ориентированную деятельность обучающихся.

Понятия «исследовательская деятельность» или «учебно-исследовательская деятельность» рассматривается в педагогике по-разному: организация образовательного процесса, образовательная технология.

Исследования в науке и образовании отличаются. С точки зрения применяемого метода они идентичны, однако уровень сложности и методы имеют существенные отличия, кроме этого исследовательская деятельность школьников направлена в первую очередь на их развитие. По мнению А.В. Леонтовича и А.С. Саввичева, исследовательская деятельность учащегося − образовательная технология, использующаяся в качестве главного средства учебное исследование, предполагает выполнение учебных исследовательских задач с заранее неизвестным решением, направленных на создание представлений об объекте или явлении окружающего мира, под руководством специалиста [8, с. 9]. Цель учащегося в процессе исследования − не только получить новые для него знания-факты, но и освоить технологию работы со знанием − процесс исследования [4, с. 9].

Таким образом, исследовательская деятельность – это осознанная, активная деятельность человека [6], направленная на удовлетворение познавательных потребностей, получение нового продукта или знания в соответствии с поставленной целью и определенными условиями ее достижения. В процессе данной деятельности учащиеся получают объективно новые знания с помощью научного метода. Знание представляет собой безостановочный познавательный процесс. Научно-исследовательская деятельность генерирует научное знание, являющееся в свою очередь результатом деятельности познающего человека [5, с. 7].

В 2017-2018 учебном году четыре общеобразовательные организации города Димитровграда Ульяновской области стали пилотными площадками внедрения ФГОС СОО в 10 классах, в том числе Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 19 имени Героя Советского Союза Ивана Петровича Мытарева города Димитровграда Ульяновской области» (далее – МАОУ СШ №19 им. И.П. Мытарева). Школа, являясь пилотной площадкой по внедрению ФГОС с 2010 года – начального общего образования, с 2012 года – основного общего образования, с 2017 года – среднего общего образования, создает условия для образования и развития личности, способной к самореализации [7, с. 145].

Стандарт основного общего образования направлен на формирование у выпускников 9 классов, потенциальных абитуриентов учреждений среднего профессионального образования, таких личностных характеристик, как активность и заинтересованность в познании мира, понимание ценности науки и творчества, осознание важности образования и самообразования, умение учиться и способность применять свои знания на практике, профессиональная ориентация.

Реализация основной образовательной программы основного общего образования ориентирована на создание условий для формирования у обучающихся опыта самостоятельной образовательной, общественной, проектно-исследовательской и художественной деятельности [2].

В МАОУ СШ №19 им. И.П. Мытарева сформированность умений выполнения проектной деятельности и способность к решению учебно-практических и учебно-познавательных задач осуществляется в 9 классе в форме защиты итоговых индивидуальных или групповых проектов.

Оценка итоговых проектов осуществлялась на основе интегрального (уровневого) подхода на основании вывода о сформированности предметных и метапредметных УУД на базовом или повышенном уровне. Базовый уровень сформированности навыков проектной деятельности был отмечен у 68% обучающихся. Проекты 32% выпускников получили, по решению комиссии, особое заключение о повышенном уровне сформированности навыков проектной деятельности, которое может быть предъявлено при поступлении в профильные классы.

По результатам защиты итоговых проектов у большинства выпускников 9 классов отмечается способность самостоятельно с опорой на помощь руководителя ставить проблему и находить пути её решения, выполнение проектов осуществлялось под контролем и при поддержке руководителя. Лишь у трети выпускников продемонстрировано свободное владение логическими операциями, навыками критического мышления, умение самостоятельно мыслить.

«Портрет выпускника школы» согласно стандарту среднего общего образования отличается от «портрета» выпускника 9 класса. По окончании 11 класса обучающийся, ко всем сформированным ранее личностным характеристикам, должен овладеть основами научных методов познания окружающего мира и быть мотивирован на творчество и инновационную деятельность.

Реализации основной образовательной программы среднего общего образования предполагает выполнения индивидуального проекта всеми обучающимися в рамках учебного времени, специально отведенного учебным планом [3]. Оценка метапредметных результатов страшеклассников МАОУ СШ №19 им. И.П. Мытарева осуществлялась в 10 классе.

Оценивание производилось на основе критериальной модели.

Индивидуальные проекты оценивались по следующим критериям:

1. Способность к самостоятельному приобретению знаний и решению проблем, проявляющаяся в умении поставить проблему и выбрать адекватные способы ее решения, включая поиск и обработку информации, формулировку выводов и/или обоснование и реализацию/апробацию принятого решения, обоснование и создание модели, прогноза, модели, макета, объекта, творческого решения и т.п. Данный критерий в целом включает оценку сформированности познавательных учебных действий.

2. Сформированность предметных знаний и способов действий, проявляющаяся в умении раскрыть содержание работы, грамотно и обоснованно в соответствии с рассматриваемой проблемой/темой использовать имеющиеся знания и способы действий.

3. Сформированность регулятивных действий, проявляющаяся в умении самостоятельно планировать и управлять своей познавательной деятельностью во времени, использовать ресурсные возможности для достижения целей, осуществлять выбор конструктивных стратегий в трудных ситуациях.

4. Сформированность коммуникативных действий, проявляющаяся в умении ясно изложить и оформить выполненную работу, представить ее результаты, аргументированно ответить на вопросы [9].

Оценивание индивидуальных итоговых проектов осуществлялось на основе аналитического подхода. По всем критериям вводились количественные показатели, отражающие полноту проявления навыков проектной деятельности.

Итоговые проекты обучающихся среднего общего образования должны иметь практическую направленность и быть востребованными, иметь возможность применения в той или иной сфере человеческой деятельности. В 74% итоговых проектов обучающихся 10 классов отмечается практический характер работы, в остальных случаях − информационный, реферативный характер.

У обучающихся среднего общего образования в лучшей степени сформированы предметные знания и способы действий (84%), а также познавательные учебные действия (82,6%).

Предметные УУД являются основой усвоения самой предметной области в соответствии с профильной направленностью обучения (опыт получения, преобразования и применения предметных знаний).

У 63% обучающихся отмечено владение предметом своей проектной деятельности. 37% обучающихся понимают содержание выполненной работы, но не в полной мере могут раскрыть его содержание и допускают ошибки.

Большинство обучающихся 10 классов (72%) показывают умения использовать в проектной и исследовательской деятельности имеющиеся знания и способы действий.

Как правило, в презентации своей проектной или исследовательской работы, учащиеся (80%) используют разнообразные средства наглядности (таблицы, схемы, диаграммы, чертежи, графики, рисунки, фото и т.д.).

Познавательные УУД составляют систему способов познания действительности, построения процесса самостоятельного поиска, исследования и обработки информации. Именно познавательные УУД учат обучающихся результативно мыслить и работать с информацией.

65% обучающихся четко формулируют проблему и выявляют актуальность своих исследований или практико-ориентированной деятельности.

Четверть старшеклассников затрудняется в выборе способов решения проблемы проекта и прибегает к помощи руководителя.

Познавательные УУД предполагают также сформированности у учащихся умений обосновывать и создавать продукт (модель, прогноз, макет, объект, творческое решение и т.п.). Результатом почти всех итоговых проектов стало создание определенного продукта. В основном у 72% обучающихся данный процесс носил исследовательский характер.

Более низкие показатели отмечаются в сформированности регулятивных и коммуникативных учебных действиях.

Регулятивные УУД дают возможность обучающимся организовывать свой учебно-познавательный процесс с учетом всех его компонентов (цель, мотив, прогноз, средства, контроль, оценка).

Каждый третий ученик осуществляет свою проектную деятельность под руководством учителя, проявляя отдельные элементы самооценки и самоконтроля. При этом 59% обучающихся самостоятельно планируют и последовательно реализовывают учебно-исследовательскую или практико-ориентированную деятельность.

Для достижения цели две трети старшеклассников используют все имеющиеся ресурсные возможности в полной мере.

При этом у большинства десятиклассников возникают трудности в выборе конструктивных стратегий в трудных ситуациях. Больше половины из их (55,5%) не способны самостоятельно что-либо предпринять, предложить способы решения возникших проблем или находят такое решение благодаря помощи руководителя.

К сожалению, результаты защиты итоговых проектов в 10 классах, обучающихся по ФГОС, в очередной раз показывают нам невысокий уровень коммуникативной компетентности старшеклассников, представляющей совокупность умений и навыков, нужных для взаимодействия с людьми, эффективного сотрудничества. Коммуникативные УУД формируется как в процессе усвоения практического опыта общения с другими людьми, так и в образовательном процессе.

Снижение уровня коммуникативных УУД у обучающихся обусловлено рядом причин, порожденных современным обществом:

1. Современная молодежь чаще реальному общению отдает предпочтение общению вербальному через социальные сети. В таком общении подростки прибегают к упрощению и сокращению слов. Выражение своих эмоций происходит за счет использования символических картинок (смайликов), тем самым теряя свою индивидуальность.

2. В подростковой среде наметилась отрицательная динамика интереса к чтению, которое в свою очередь непосредственно влияет на культуру речи обучающихся. Школьники все реже используют в речи ряд языковых оборотов, эпитетов и т.д., что, несомненно, также негативно сказывается на формировании уровня коммуникативной компетентности обучающихся.

3. В первую очередь правила и нормы общения подростков закладываются в семье. В связи с высокой загруженностью на работе, занятостью своими делами современные родители все меньше уделяют внимания такому важному аспекту, как общение с ребенком.

4. В образовательном процессе в качестве проверки знаний прочно укрепился метод тестирования, который лишает обучающихся возможности выразить свою точку зрения, высказать предположение или поразмыслить над вопросом.

Так, во время презентации итоговых проектов больше половины обучающихся 10 классов отвечали на вопросы экспертов недостаточно аргументировано, четко и уверенно, допускали фактические и лексические ошибки в предложениях.

Выводы. Таким образом, в современном образовании большое значение имеет практическая составляющая учебного процесса, направленная на формирование готовности школьников использовать приобретенные знания на практике, в жизненных обстоятельствах. На каждом уровне освоения метапредметных универсальных учебных действий реализуются специфические формы участия школьников, в которых обучающиеся контактируют со специалистами в той или иной области научного знания. В нашем случае это защита итоговых исследовательских проектов. Такая форма образовательной деятельности создает условия для формирования предметных и метапредметных универсальных учебных действий, для социализации учащихся в научном сообществе, для реализации их научно-исследовательского потенциала.

Литература:

1. Концепции долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года // Портал «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. − Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134. (дата обращения − 10.03.2018).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 кл.) [Электронный ресурс]. − Режим доступа: http://минобрнауки.рф (дата обращения − 25.03.2018).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (10-11 кл.) [Электронный ресурс]. − Режим доступа: http://минобрнауки.рф (дата обращения − 25.03.2015).

4. Баженова, К.А., Аронов, А.М. Организация учебно-исследовательской деятельности школьников: Учебно-методическое пособие / Под ред. А.С. Обухова. − М.: Национальный книжный центр, 2016. − 128 с.

5. Бережнова, Е.В., Краевский, В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности: учеб.пособие для студ.учреждений сред.проф.образования / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский. − 12-е изд.,стер. − М.: Издательский центр «Академия», 2017. − 128 с.

6. Исследовательская деятельность. Словарь. [Электронный ресурс] / Авт.-сост. Е.А. Шашенкова − М.: УЦ «Перспектива», 2010.− Режим доступа: https://www.psyoffice.ru/slovar-s155.htm (дата обращения: 25.03.2015).

7. Куркова, Ю.А., Игдырова, С.В., Мукминов, Р.Р. Исследовательская и практико-ориенированная деятельность в аспекте преемственности «Школа-СПО-ВУЗ» / Ю.А. Куркова, С.В. Игдырова, Р.Р. Мукминов // Проблемы современного педагогического образования. − Сер.: Педагогика и психология. − Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2017. − Вып. 55. − Ч. 10. − 356 с. − С. 143-149.

8. Леонтович, А.В., Саввичев, А.С.Исследовательская и проектная работа школьников. 5-11 классы / Под ред. А.В.Леонтовича. − 2-е изд. − М.: ВАКО, 2016. − 160 с.

9. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 28 июня 2016 г. № 2/16-з) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rulaws.ru/acts/Primernaya-osnovnaya-obrazovatelnaya-programma-srednego-obschego-obrazovaniya/ (дата обращения: 29.08.2016).

Педагогика

УДК 811.161.1-13

кандидат педагогических наук Михеева Оксана Валентиновна
Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооруженных
Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А. М. Василевского (г. Смоленск)

ЭЛЕМЕНТЫ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье представлены возможности использования методов и приемов эвристического обучения при изучении иностранных языков и, в частности, русского языка как иностранного. Автор представляет теоретическое обоснование использования эвристического метода, приводит примеры из практики преподавания иностранных языков, акцентируя внимание на формах реализации данного метода при преподавании русского языка как иностранного.

Ключевые слова: эвристическое обучение, эвристический метод, русский язык как иностранный, довузовская подготовка, основные курсы.

Annotation. The article presents the possibility of using methods and techniques of heuristic learning in the study of foreign languages and, in particular, Russian as a foreign language. The author presents a theoretical justification for the use of heuristic method, gives examples from the practice of teaching foreign languages, focusing on the forms of implementation of this method in the teaching of Russian as a foreign language.

Keywords: heuristic training, heuristic method, Russian as a foreign language, pre-University training, basic courses.

Введение. Одна из особенностей современного образовательного процесса – поиск путей его максимальной оптимизации. Для рационального сочетания временных затрат и успешного овладения знаниями, умениями и навыками привлекаются различные методы, способы, средства. Дисциплина «Русский язык как иностранный» не является исключением.

Специалисты предлагают разнообразные классификации методов обучения русскому языку как иностранному, используя различные основания. Так, Н.Л.Шибко в зависимости от подхода к обучению языку подразделяет методы на прямые, сознательные, интенсивные, комбинированные [10, с. 18–19]. С.И.Лебединский и Л.Ф.Гербик, используя лингвометодические подходы (грамматико ориентированного, бихевиористский, коммуникативно ориентированный, интенсивно ориентированный), выделяют грамматико-переводной, сознательно-сопоставительный, аудиолингвальный, аудиовизуальный, сознательно-практический, коммуникативный методы обучения [6, с. 33–42]. Л.С. Крючкова представила в качестве основных сознательно-практический, интенсивные, коммуникативный методы обучения русскому языку как иностранному, проанализировав их сильные и слабые стороны [5, с. 19–21].

Но какие методы помогают иностранным военнослужащим получить быстрый и надежный результат? Как поддержать их интерес к изучаемому языку? Как научить самостоятельно находить ответы на возникающие вопросы?

Изложение основного материала статьи. Известно, что мы особенно ценим то, что получили в результате поиска, приложения собственных усилий. Готовый ответ, полученный на наш вопрос, может быстро улетучиться из нашей памяти. Но если мы потратили время, провели «расследование», мы нескоро забудем ощущение, возникшее у нас после творческих поисков. Это чувство победителя (Да! Я могу! Я нашел! Эврика!). Именно это и обеспечивает прочное усвоение знаний, умений и навыков. Именно этот путь проходит иностранец, изучающий русский язык, при использовании эвристического метода.

Представим определение эвристического обучения, данное О.В. Диривянкиной, которое, на наш взгляд, достаточно полно отражающее представленные характеристики. Эвристическое обучение – «специфический процесс познания, направленный на самореализацию и творческое развитие его субъектов, который основан на диалогическом взаимодействии педагога и учащихся, отличается поливариантностью и имеет проблемный характер» [3, с. 412].

Проанализировав особенности эвристического обучения, А.В. Хуторской выделил следующие его принципы: 1) принцип личностного целеполагания ученика; 2) принцип выбора индивидуальной образовательной траектории; 3) принцип метапредметных основ содержания образования; 4) принцип

продуктивности обучения; 5) принцип первичности образовательной продукции учащегося; 6) принцип ситуативности обучения; 7) принцип образовательной рефлексии [8]. То есть эвристическое обучение концентрирует в себе суть личностно ориентированного подхода в проблемном обучении с использованием интерактивных форм.

Перечисленные выше принципы демонстрируют широкие возможности эвристического метода, позволяющего не только вводить новый материал, но и стимулировать личностный рост обучающихся, их творческий потенциал на всех этапах образовательного процесса. Если проанализировать принципы, положенные в основу других методов, то мы увидим, что эвристические методы во многом совпадают с личностно ориентированными, коммуникативными, творческими методами. Современные исследователи отмечают следующие особенности данного метода: 1) раскрытие и развитие личностного потенциала, самореализации обучающихся [4, с. 30; 9]; 2) совмещение творческой образовательной деятельности обучающихся с усвоением ими базовых образовательных стандартов [9]; 3) эвристическое обучение является способом преодоления монологичности образовательной системы [4, с. 30].

Однако в современном образовательном процессе эвристическое обучение представлено отдельными элементами (эвристическими методами и приемами), которые нацелены на решение конкретных образовательных задач – научить творчески мыслить, перестраивать известную информацию, развивать интуицию.

Эвристическое обучение выступает в качестве обучающего метода и свойства приобретения новых знаний [2, с. 262]. В качестве иллюстрации данного положения традиционно приводятся сократовские беседы, сочетающие в себе и процесс передачи знания и процесс обучения. Педагогическое наследие Сократа позволило сформулировать принципы эвристического метода: 1) «диалогическая форма обсуждения предмета и поиска истины; 2) наводящие вопросы, выясняющие границы знания и незнания собеседника; 3) индуктивный способ восхождения к общим определениям; 4) конечная цель учения – духовный рост человека» [2, с. 263].

Эвристический метод активно может применяться в преподавании языковых дисциплин, поскольку позволяет учитывать тот факт, что «успех обучения иностранному языку зависит в большей степени от активности самих обучающихся в процессе овладения знаниями, их способности к самостоятельной продуктивной деятельности, а также развития критического мышления» [7, с. 268]. Например, эвристический метод обучения «предусматривает использование преподавателем специально подобранных вопросов, подводящих обучаемых к самостоятельному открытию нового на основе анализа языка, к необходимым выводам» [1, с. 350].

В методической литературе можно найти примеры использования эвристического метода для изучения иностранных языков, однако нами не были найдены материалы, описывающие применение этого метода при преподавании русского языка как иностранного. Известны следующие формы реализации рассматриваемого метода при изучении иностранных языков, которые могут успешно использоваться и при преподавании русского языка как иностранного.

На обычных занятиях могут использоваться следующие эвристические приемы (методы) [7, с. 270].

- обучающиеся должны предложить решение проблемы и аргументировать его. Это позволяет обучающимся создавать спонтанные диалоги на изучаемом языке, писать сочинения на заданную тему и т.д. (*У вас есть возможность стать известным и богатым, но для этого нужно переехать в другую страну. Вы пошли бы на это?*).
- необходимо представить и описать ситуацию, которая бы произошла в заданных преподавателем условиях. Задание формирует творческое видение ситуации, креативное мышление (*Если бы все птицы исчезли, как бы выглядел мир?).*
- обучающиеся должны отреагировать на ситуацию, которая находится на грани реальности и фантазии и предполагает увеличение или уменьшение объекта познания (*Придумайте рассказ о мире, в котором живут только гиганты. Опишите их обычный день.*).
- обучающимся предлагается соединить несоединимые в реальности качества, свойства, части объектов (*Опишите сладкую соль, светлую темноту* и т.п.).

Все представленные выше формы работы и задания могут использоваться при изучении русского языка как иностранного в любом учебном заведении. Однако, если речь идет о высшем военном учебном заведении, занимающимся подготовкой военных специалистов, мы столкнемся с рядом ограничений, продиктованных спецификой данных организаций.

Остановимся на этапе довузовской подготовки иностранных военнослужащих, когда за относительно небольшой срок (4-9 месяцев) слушатели и курсанты должны подготовиться к обучению на основных курсах. На занятиях по русскому языку большое внимание уделяется формированию и развитию основных речевых умений и навыков в комплексе с изучением языкового материала, что, в свою очередь, позволит создать базу, необходимую для осуществления успешной коммуникации в учебно-профессиональной, социально-бытовой и социально-культурных сферах общения. В ходе дальнейшего обучения могут использоваться любые способы активизации познавательной и речевой деятельности. Они могут быть ограничены только уровнем языковой подготовки иностранцев.

На начальном этапе изучения русского языка как иностранного можно предложить следующие задания, позволяющие реализовать приемы эвристического обучения. Например, задания, стимулирующие творческую деятельность обучающихся в ходе освоения ими различных языковых уровней. Например:

- фонетический уровень (объясните разницу в произнесении предлогов в следующих предложно-именных сочетаниях: ***в*** *[в] городе* и ***в*** *[ф] кино*);
- лексический уровень (скажите, как вы понимаете русскую пословицу *дома и стены помогают*);
- грамматический уровень (как вы думаете, почему говорят ***в*** *России*, но ***на*** *Кубе*).

В дальнейшем использовании подобных эвристических образовательных ситуаций будет способствовать комплексному развитию речевых и коммуникативных навыков ИВС. Например: прочитайте (послушайте) начало текста, закончите его (устно или письменно), предложив собственный вариант развития событий.

На основных курсах в рамках практических и семинарских занятий обучающиеся могут участвовать в эвристических проектах, дискуссиях, олимпиадах, неделях науки и творчества и т.п. Конечно, степень и уровень участия будут определяться уровнем владения русским языком как иностранным иностранцев.

На занятии обучающиеся, используя приобретенный ранее языковой и речевой опыт, формулируют определения и правила. В обучении реализуется в процессе применения эвристического метода, который применяется с другими видами активной познавательной деятельности: решением языковых задач, участием в ролевых играх, выполнением письменных и устных упражнений.

Использование мультимедийных технологий (видео, звук, анимация, возможности электронной доски) активизируют речевую деятельность обучающихся и позволяет предлагать разнообразные задания, учитывающие индивидуальные потребности и интересы иностранных военнослужащих.

1. Послушайте аудиозапись (например, городской шум). Как вы думаете, где она могла быть сделана? Почему вы так думаете?

2. Посмотрите видео (диалог) без звукового сопровождения. Кто эти люди? О чем они говорят? Озвучьте возможный вариант диалога. Сравните с реальным. Какой из диалогов вам показался более интересным?

3. Один из обучающихся получает задание нарисовать на доске определенный объект, известный только ему и преподавателю. По ходу выполнения рисунка группа должна высказывать предположения, что это?

Выводы. Итак, современная методическая наука предлагает множество методов и способов изучения иностранных языков. При изучении русского языка как иностранного на начальном этапе преподаватели и обучающиеся попадают в условия, когда, несмотря на ограниченные сроки обучения, необходимо получить результат, который ляжет в основу дальнейшей речевой деятельности иностранцев. На наш взгляд, эвристический метод совмещает в себе все достоинства традиционных и современных подходов к изучению русского языка как иностранного, следовательно, может результативно использоваться на всех этапах изучения русского языка как иностранного.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009.

2. Гетманская Е.В. Эвристический метод: генезис и современное функционирование // Сибирский педагогический журнал. 2009. №2. С. 261–268.

3. Диривянкина О.В. Становление, сущность эвристического обучения в педагогической науке и практике // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2006. №4. С. 406–413.

4. Король А.Д. Моделирование системы эвристического обучения на основе диалога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ А.Д. Король; Учреждение РАО "Ин-т содержания и методов обучения". - М.: 2009. - 39 с.

5. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – М.: Флинта: Наука, 2009.– 480 с. – (Русский как иностранный).

6. Лебединский С.И. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик – Мн., 2011. – 309 с.

7. Радионова С.А. Применение эвристических методов в обучении английскому языку // СИСП. 2017. №4-2. С. 267–271.

8. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика – теория и технология развития одаренности учащихся. – URL: http://khutorskoy.ru

9. Хуторской А.В. Дидактические основы эвристического обучения: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Моск. пед. ун-т. - Москва, 1998. - 37 с.

10. Шибко, Н. Л. Методика обучения русскому языку как иностранному: учеб.- метод. комплекс для студентов-иностранцев нефилол. спец. / Н. Л. Шибко. – Минск: БГУ, 2011. – 165 с.

Педагогика

УДК:372.8

кандидат педагогических наук, доцент Муриева Мэри Валериановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова» (г. Владикавказ)

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье раскрыта технология формирования умений говорения и одной из его форм, монолога на начальной ступени обучения ИЯ. Автором приводятся основные характеристики монологического высказывания, определена его роль в иноязычном учебном процессе, включая ЕГЭ, показаны эффективные пути овладения учащимися монологической речью в учебных условиях, приемы и формы контроля.

Ключевые слова: иноязычное обучение, практическое владение языком, текст, монолог, диалог, урок-общение, контроль.

Annotation. The article reveals a technology of development speaking skills and, particularly, one of its forms, monologue in an early stage of foreign language teaching. The author gives the main characteristics of monological speech, there also determined its role during the foreign educational process, including USE, the effective ways of monologic speech acquisition in educational environment, techniques and forms of control are shown as well.

Keywords: foreign teaching, practical language acquisition, text, monologue, dialogue, communication lesson, control.

Введение. В современном полилингвальном и поликультурном мире роль и статус иностранных языков для людей разных возрастов и профессий существенно повысились. В XXI веке изучение и знание чужих языков и культур стало необходимой составляющей личной и профессиональной жизни человека. Конечной целью иноязычного обучения ставится практическое владение языком и эффективное взаимодействие с носителями изучаемого языка. В общеевропейской системе уровней владения неродными языками выдвинуты определенные требования в области говорения (диалог, монолог, полилог) в зависимости от уровня обучения учащихся.

В нашей стране предмет «иностранный язык» (далее ИЯ) в школьном курсе вводится со 2-го класса начальной школы (речь идет о традиционно преподаваемых европейских языках: английском, немецком, французском), соотносится с ФГОС на трех уровнях: начальной, средней, старшей ступенях основного общего образования (ООО) и является значительным фактором развития учащихся. Старшая ступень тесно связана со сдачей ЕГЭ по изучаемому ИЯ (по выбору школьников). Учитывая требования по дисциплине «ИЯ» в формате ЕГЭ (устная и письменная части), умения монологического высказывания, как одной из форм говорения, играют в подготовке учащихся ключевую роль.

Формулировка цели статьи: показать методику формирования умений монологической речи на изучаемом ИЯ с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся в начальной школе.

Изложение основного материала статьи. Наиболее благоприятным возрастом для изучения ИЯ психологи и педагоги считают дошкольный и младший школьный возраст (5-11 лет). Успешное овладение ИЯ сопряжено с рядом личностных характеристик младшего школьника, например, лингвистической способностью, интересом к новой культуре, высокой мотивацией, умением взаимодействовать в коллективе, трудолюбием и упорством в обучении. К немаловажным факторам относят высокий уровень сформированности языковой компетенции в родном и русском языках, которая, являясь опорой при изучении ИЯ, оказывает положительное воздействие на учащихся.

На начальной ступени следует также опираться на хорошо развитую способность детей к имитации и на речевой слух. В учебном процессе учителем широко используются игры, задания в форме игр с целью смены приемов обучения и повышения мотивации обучаемых к иноязычной речевой деятельности (Э.Берн, И.Л.Бим, И.А.Зимняя, Я.А.Коменский, В.Н.Карташова, М.В.Муриева, С.С.Полат и др.). Мы считаем, что «при обучении ИЯ игра, прежде всего, это – мощный стимул к практическому овладению чужим языком и культурой» [4, с. 158].

В 2017г. во ФГОС НОО (НОО - начальное общее образование) были внесены существенные поправки, в том числе и по ИЯ. В документе зафиксировано, что предметные результаты по ИЯ должны быть ориентированы на применение знаний, умений и навыков в элементарных учебных ситуациях и реальных жизненных условиях, отражая сформированность иноязычной коммуникативной компетенции на элементарном уровне владения (уровень А1). Формирование говорения (как вида речевой деятельности) в начальной школе (далее НШ) обеспечивается умениями: а) вести разные виды диалога в элементарных ситуациях (этикетный, побудительный, диалог-расспрос); *б) создавать элементарные монологические высказывания* (краткое описание, элементарное повествование в настоящем времени) со зрительными и/или вербальными опорами (или без них) в рамках изученного предметного содержания речи; устно излагать основное содержание прочитанного или прослушанного текста; уметь отвечать на вопросы. Как видно, эти умения необходимо специально формировать.

Прежде всего, дадим характеристику монологу и определим его роль при обучении иноязычному говорению. Монолог, в отличие от диалога, реализуется как в устной, так и письменной форме. В реальном общении мы пользуемся различными видами монолога, цель которого, по Е.В.Солововой, «определяется речевой ситуацией со следующими компонентами: место, время, аудитория, конкретная речевая задача» [5, с. 17]. Автор указывает также на целенаправленность монолога, его подготовленность говорящим, в отличие от диалога, и эмоциональную выразительность. Ученые говорят о неситуативности монолога, основу которого составляют «внутренний план высказывания, содержание, лежащее вне речевой ситуации» [2, с. 155]. В монологическом высказывании как одной из форм говорения невербальная информация практически исключена.

Учитывая мнения многих авторов, под монологом будем понимать имеющее определенную цель подготовленное связное высказывание, характеризующееся логичностью, развертываемостью и смысловой законченностью. Проблемы, связанные с развитием умений монологической речи учащихся при обучении ИЯ отражены в работах ряда авторов В.В.Андреевской, Л.С.Выготского, Н.Д.Гальсковой, Н.И.Жинкина, И.А.Зимней, С.Д.Кацнельсона, А.А.Леонтьева, Р.К.Миньяр-Белоручева, Е.Н.Солововой и др. Ученые указывают на сложнейший характер речемыслительной деятельности. Реализация познавательных и языковых способностей человека происходит непосредственно через развитие самого мышления и его соотношения с речью.

При обучении ИЯ учитель должен принимать во внимание психолингвистические закономерности овладения не родным языком в учебных условиях. Ученые А.Валлон, И.А.Зимняя, И.С.Кон, Н.С.Лейтес, А.А.Реан, Л.Д.Столяренко и др. пишут о таком факторе успешного овладения говорением, как учет индивидуальных и возрастных особенностей обучаемых. Дети младшего школьного возраста отличаются более развитой механической памятью, ярким образным мышлением, расширением сферы общения, формированием отношений в детском коллективе, большой физической активностью. Следует учесть, что у детей данного возраста ведущим видом деятельности является учеба, в то время как игры занимают уже второе место. Психологи считают, что развитие все познавательных процессов, более того, становление личности ребенка происходит именно в НШ.

Современные методисты и лингводидакты советуют начинать обучение говорению «с основ, т.е. со становления произносительных навыков, формирования лексических и грамматических навыков, а также навыков аудирования» [5, с. 170] . На начальном этапе происходит знакомство с новой лексикой, звуками, интонемами, основными структурами, которые затем закрепляются и отрабатываются в упражнениях и заданиях к текстам, диалогах и монологах. Овладение достаточным речевым материалом способствует участию в небольших диалогах, подготовке монологических высказываний.

Несмотря на то, что в учебном процессе монологические и диалогические умения формируются параллельно, по нашему мнению, без прочно сформированных умений монологической речи говорить об успешном межкультурном общении с носителями языка не приходится. На уроке ИЯ формируются, прежде всего, важные коммуникативные умения: описание, характеристика, пересказ, рассказ. Это – специальные учебные умения, направленные на совершенствование приемов работы с иноязычным текстом.

В последние годы педагоги говорят об открытом характере учебного процесса, отказе от традиционной формы организации урока ИЯ. Речь идет о проведении урока-общения на ИЯ, поскольку именно такие формы работы позволяют учащимся свободно высказывать собственные идеи и суждения, выражать свою позицию и мнения по волнующим их проблемам. Важно, чтобы затронутые вопросы и темы были им

интересны, соответствовали их возрасту, затрагивали их чувства и эмоции, активизировали умственную деятельность.

В своей профессиональной деятельности учитель придерживается личностно-ориентированного принципа, как одного из основополагающих. В этой связи, система отношений «учитель-ученик» строится не на авторитарности первого, а на принципах партнерства, что делает их равноправными субъектами учебно-воспитательного процесса. Атмосфера в такой группе определенно носит характер сотрудничества и взаимопонимания. Такие подходы позволяют стимулировать не только речемыслительную и познавательную, но и творческую активность. Имитируя продуктивное реальное речевое общение на уроке, нужно готовить учащихся еще с НШ к возможности аутентичного языкового взаимодействия.

Согласно программе по ИЯ для НШ, в предметное содержание монологической речи, включены темы: «Знакомство» (приветствие/прощание, умение представиться и т.д.), «Я и моя семья» (сообщить информацию о себе, о членах своей семьи), «Мои увлечения (любимые занятия, книги, сказки, спорт, игры и др.), «Мои друзья» (описание внешности, возраста, увлечений и др.), «Моя школа» (описание класса, учебных предметов, занятий и др.), «Любимое животное» (дать характеристику животному), «Любимое время года" (описание одного из времен года) и т.д. с целью достижения речевых задач при обучении ИЯ (информировать, сообщить, описать, охарактеризовать, рассказать и др.).

Умения монологической речи должны развиваться и совершенствоваться по мере овладения учениками всеми видами РД. По мнению Н.Д.Гальсковой, на средней и, особенно старшей ступени обучения, монологические высказывания учащихся должны носить больше продуктивный характер, включая новизну и значимость информации о прочитанном тексте говорящим от собственного лица, характеристику героев, их поступков или событий с оценочными элементами и пр. [1, с. 205].

Многолетний практический опыт показывает, что в НШ учащиеся испытывают определенные трудности при реализации неподготовленной речи, которая не всегда содержательна, последовательна и логична. Очевидно, «чтобы перейти к неподготовленной речи, необходимо развивать у учащихся умения подготовленной речи, т.е. умения монологического высказывания» [4, с. 119]. Потребности школьников в речевом общении обеспечиваются учебной речевой ситуацией, которую на начальной ступени обучения создает учитель.

Текст (устный, письменный) – основа иноязычного обучения. В учебном процессе ученик, используя содержание текста, должен порождать новое речевое высказывание, умело пользуясь необходимыми речевыми и языковыми трансформациями. В этой связи выделяются два основных пути обучения монологу: а) «сверху вниз» (на базе прочитанного текста); и б) «снизу вверх» (без опоры на текст, на основе известной тематики).

В ходе педагогической практики в НШ студенты факультета ИЯ, будущие учителя, с целью развития умений монологической речи предлагают учащимся использовать т.н. логико-синтаксические схемы высказывания, например: «Меня зовут ….; Мне ….. лет; Я учусь в ….. классе; Я живу в ….; Я изучаю …; Я коллекционирую… У меня есть…; Я хотел бы….; Я люблю…, мне нравится...» и т.д. Такие схемы имеют стереотипную организацию и фиксированные вербальные опоры, что существенно облегчает задачу выполнения заданий. Практикантами используются и другие известные опоры, в том числе наглядные: рисунки, фото, картинки; ключевые слова, тезисы, различные зачины. Предлагаются для просмотра известные мультфильмы на ИЯ с целью тренировки основных речевых форм: описания, сообщения, характеристики, рассказа. В этом случае учащимся целесообразно выполнять сначала тренировочные устные и письменные речевые упражнения, призванные стимулировать употребление и закрепление новой лексики и грамматических структур, а затем излагать тексты, выдерживая логику и последовательность их содержания. Активное участие детей свидетельствует об определенном интересе к изучаемому языку и культуре.

Отметим, что речевые умения подлежат обязательному контролю со стороны учителя. Опыт показывает, что грамотно организованный контроль (устный/письменный – традиционный, тестовый, компьютерный и др.) речевых умений предоставляет учителю возможность убедиться в эффективности предложенных учащимся заданий и упражнений, констатировать их индивидуальные достижения и успехи, поощрять их; корректировать ошибки.

По окончании НШ контроль вышеназванных умений включает правильность и уместность употребления лексики и изученных грамматических структур в сообщении, его развернутость, последовательность и логичность. Кроме того, обязательно учитываются объем информации, реализация говорящим цели речевого намерения. На следующих этапах обучения монологическая речь обязательно будет включать собственное мнение (с использованием оценочных элементов) говорящего на базе увиденного (например, мультфильма), прочитанного или прослушанного текста. В последние годы, активно привлекаемые в школьном иноязычном учебном процессе современные ИКТ, оказывают позитивное воздействие на формирование речевых умений и могут использоваться с целью контроля.

Выводы. Таким образом, без становления умений монологического высказывания невозможно полноценно формировать навыки говорения на ИЯ и готовить школьников к иноязычной коммуникации. В этой связи именно в начальной школе следует развивать у учащихся прочные умения монологической речи (сообщение, описание, характеристика, рассказ и др.), которые на следующих этапах обучения будут совершенствоваться одновременно с умениями диалогического характера, аудирования и письма. С этой целью рекомендуется выполнять тренировочные устные и письменные упражнения на базе текстов. Со стороны учителя контроль и проверка умений монологического высказывания учащихся должны носить объективный и регулярный характер.

Литература:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. - М., «Академия», 2008. С. 205

2. Миньяр-Белоручев. Методика обучения французскому языку. – М.: «Просвещение», 1990. С. 155.

3. Муриева М.В.Психолингвистические основы формирования иноязычных речевых умений учащихся в начальной школе. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-5. С. 119.

4. Муриева М.В. Игровые технологии в современном иноязычном обучении. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-9. С. 158.

5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М.: «Просвещение», 2002. С. 170, С. 17.

УДК:378.2

кандидат филологических наук Нарыкова Наталья Алексеевна
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);
кандидат филологических наук Крюкова Инна Витальевна
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь)

ГЛАВНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Данная статья посвящена анализу принципов изучения немецкого языка как второго иностранного. Рассмотрена интенсификация процесса обучения на основе знаний английского языка. В статье анализируются как черты схожести, так и черты различия двух иностранных языков. Выявлена проблема интерференции. Обозначены коммуникативные цели обучения немецкому языку как второму иностранному. Даны рекомендации по подготовке преподавателя немецкого языка.

Ключевые слова: второй иностранный язык, интерференция, межкультурная коммуникативная компетенция, слово, значение, грамматическая конструкция, лексическая единица, фонетика.

Annotation. This article is devoted to the analysis of the principles of learning of German as a second foreign language. The intensification of the learning process based on the knowledge of English is considered. The article analyzes both similarities and differences between the two foreign languages. The problem of interference is revealed. The communicative purposes of teaching German as a second foreign language are indicated. The article focuses on the recommendations for the German teacher preparation.

Keywords: the second foreign language, interference, the intercultural communicative competence, word, meaning, grammar construction, lexical unit, phonetics.

Введение. Изучение иностранных языков представляет собой процесс длиною в жизнь. В первые годы освоения языка закладывается только основа для последующего самостоятельного развития языковых умений и навыков, для расширения лексико-грамматического знания в рамках работы над изучаемым языком. Люди, овладевающие несколькими иностранными языками, называются многоязычными. Модель изучения двух и более языков целесообразно рассматривать не как отдельные дисциплины со своими целями, задачами и особенностями, а как одно целое, принадлежащее к одному полю работы. [3: 9]. В области изучения многоязычия проведено множество исследований, но, несмотря на это, не все вопросы можно считать решенными. Целью данной работы является сравнение особенностей немецкого, английского и русского языков, а также выявление более доступных методов изучения двух и более иностранных языков.

Изложение основного материала статьи. Явление изучения немецкого языка после английского широко распространено в России. Гораздо шире, чем изучение исключительно немецкого языка.

Преподаватели немецкого языка, как и лингвисты в целом, знают о проблеме низкого уровня владения немецким языком, обусловленное недостаточным количеством часов, отводимых на изучение второго иностранного языка. Предшествование английского языка немецкому, однако, нельзя остановить, поэтому следует выяснить существующие преимущества, возникающие при изучении немецкого как второго иностранного. А преимущества в овладении иностранным языком, если это уже не первый изучаемый язык, очевидны.

Начинающие изучать немецкий как второй иностранный, обычно старше, сознательнее, опытнее в вопросе приобретения языковых навыков, у них больше развита рефлексия. На примере изучения первого иностранного языка, обучающиеся уже знают основные правила по запоминанию новых лексических единиц, обладают навыками работы с незнакомым тестом, определенными учебными стратегиями и техниками, имеют лингвострановедческие знания, владеют техникой выполнения наиболее распространенных упражнений, владеют приемами самостоятельной, парной, групповой форм работы. Обучающиеся могут сравнивать языковые явления, находить аналогии, делать собственные обобщения. Они обладают учебными умениями, которые облегчают процесс усвоения. Именно поэтому главный методический принцип в обучении второму иностранному языку можно определить, как коммуникативно-когнитивный, причем когнитивный аспект подчинен коммуникативному. Это подчинение обнаруживается там, где необходимо найти какие-либо аналогии, которые ускорят и облегчат усвоение. Развитие коммуникативного сознания сопровождается расширением его когнитивного пространства. У человека, изучающего несколько иностранных языков, когнитивное пространство достаточно гибкое, то есть языковая картина мира собственного языка становится более насыщенной, обогащается новообразованиями в виде интегрированных когнитивных структур.

Владение несколькими иностранными языками может и наоборот влечь за собой интерференцию, отрицательное влияния родного и первого иностранного языка на изучаемый второй. Устойчивость или исчезновение отдельных явлений интерференции зависят от индивидуальных языковых способностей учащихся, прогнозирования и предупреждения преподавателем случаев отрицательного воздействия одного изучаемого языка на другой, анализа ошибок и т.д. [7] Интерференция и положительный перенос, как две основные психолингвистические закономерности, характеризующие изучение второго иностранного языка, являются постоянным объектом изучения лингвистов, педагогов и методистов.

Если изучение второго иностранного языка не предусмотрено в школе, а является самостоятельным решением человека, мотивация для его изучения намного выше, чем при изучении первого. В таком случае обучающиеся более ответственны, самостоятельны, могут сами определять темы для ведения коммуникации.

Чаще всего, изучая второй иностранный язык, обучающиеся имеют представления и о культурных различиях стран. Таким образом, изучение второго иностранного языка начинается не с нуля, а является продолжением в расширении языкового пространства путем изучения нового иностранного языка.

Ни для кого не является секретом, что не в каждом иностранном языке идеалом языковой компетенции является достижение уровня носителя языка. Уровень владения в отдельных языках может быть различным. В дидактике третичных языков трансфер языков больше не рассматривается как источник ошибок. Он рассматривается как положительный фактор, использующий знания в области английского языка для изучения немецкого.

Всем известно, что изучение может быть упрощено, если удается новую информацию интегрировать в уже имеющиеся знания. Бритте Хуфайзен в своем подробном исследовании доказала влияние изучения английского языка на немецкий на всех уровнях его существования: синтаксическом, семантическом, морфологическом. [2] В своих работах 1994 года она подробно излагает советы по извлечению пользы из такого положения вещей, когда изучению немецкого предшествует изучение английского. Большая часть ее идей легла в основу существующей методики изучения немецкого после английского.

Исследования многоязычности показывают, что человек на всем протяжении столкновения с несколькими языками сравнивает изучаемые языки, находит общие черты. Язык рассматривается через призму имеющихся в наличии знаний у обучающегося. Речь идет о конструктивистском изучении: новые формы должны изучаться на базе уже имеющихся форм. Процесс овладения вторым иностранным языком может быть ускорен путем анализа и запоминания похожих в языках слов.

Говоря о выгоде изучения немецкого языка как второго иностранного, нужно напомнить о том, что английский и немецкий относятся к одной германской группе языков. Как родственные языки они имеют множество одинаковых или похожих элементов. Например, словарный фонд языка. Зная основные правила словообразования в английском языке, обучающиеся могут определять часть речи, образовывать по аналогии другие слова и быстрее запоминать их. Одним из важных упражнений в овладении лексическим минимумом немецкого языка является соотнесение немецких слов с соответствующим изображением. На основе одинакового или похожего написания для обучающихся не представляет труда. Далее обучающимся предлагается прослушать и произнести изучаемые единицы с целью соединения орфографической картины со звуковым составом. Самое важное – на начальном этапе изучения немецкого языка показать, что с помощью знаний английского языка, они могут понимать многие немецкие слова. Ту же связь можно проводить и с родным русским языком. Стоит обращать внимание обучающихся на русские слова, заимствованные из немецкого: абзац – нем. Absatz, брудершафт – нем. Bruderschaft, бухгалтер – нем. Buchhalter, вахт – нем. Wache, вестак – нем. Werkstatt, вундеркинд – нем. Wunderkind, вагон – нем. Wagen, галстук – нем. Halstuch, гастарбайтер – нем. Gastarbeiter, грунт – нем. Grund, егерь – нем. Jaeger, кунсткамера – нем. Kunskammer, кнопка- нем. Knopf, курорт – нем. Kurort, ландшафт – нем. Landschaft, мундштук – нем. Mundstueck, плац – нем. Platz, почтамт – нем. Postamt, стул – нем. Stuhl, фальшь – нем. falsch, циферблат – нем. Zifferblatt, шлагбаум- нем. Schlagbaum, шприц- нем. Spritze, эндшпиль – нем. Endspiel, пупс – Puppe. Иногда значение совпадает полностью, иногда, в русский язык слово перешло только с одним из своих значений, или, наоборот, расширило его. Например, *бутерброд* имеет более широкое значение, чем немецкое слово *Butterbrot (масло с хлебом),* наряду с которым в немецком коррелируют такие слова, как *Kaesebrot, Wurstbrot.*

Польза изучения немецкого после английского еще связана с тем фактом, что немецкий тесно сплетен с английским. Существует некоторый симбиоз немецкого и английского, который встречается в немецко говорящих странах на каждом шагу. Это и вывески магазинов, и вокзалов, и средства массовой информации, и даже разговорная речь носителей языка. Появилось название Denglish, которое полностью отражает суть происходящих в языке процессов. Приведем такие примеры: „Boot Store“ (магазин обуви), „For you. Vor Ort“ (реклама аптечной сети), „Burgermeister – Der Grill“ (надпись в кафе быстрого питания, где продаются гамбургеры и чизбургеры), “German Calls”, “City Calls” (так называют телефонные услуги по всей Германии или по городу в счетах), Come in and Find out (реклама парфюмерной компании), HCC (Hochschul Competence Center). Смысл данных названий, реклам можно понять только исходя из знаний английского языка. В рекламе английский используется для придания предлагаемой продукции привлекательности. Немецкие интернет-магазины пестрят такими товарами, как Running-Schuhe, Neckholder-Top mit toller Frontstickerei, One-Shoulder-Shirt in legerer Form, Triple-Gel-Push-up, Multiway-BH, stylish Pumphosen, Longshirt in trendiger Form, Hipster aus natural cotton, Stretch-Jeansrock im 5-Pocket-Style.

Современная немецкая музыкальная группа «die Prinzen» этот феномен смешивания двух языков в одной из своих ироничных песен «Be cool, speak Deutsch!». Текст этой песни можно также использовать на занятиях по немецкому языку для тех, кто первым иностранным изучал английский. Задание может состоять в нахождении и замене английских слов немецкими эквивалентами.

Представляя правило немецкого языка об ударении в композитах, будет полезным также сравнивать с русским языком (например, *das Bṵtterbrot – бутербро́д; das Wṵnderkind – вундерки́нд; die Lạndschaft – ландша́фт; der Kurort – куро́рт; der Rṵcksack – рюкза́к; das Leitmotiv – лейтмоти́в*).

В изучении лексических единиц немецкого языка наряду с английскими словами-помощниками, существуют «ложные друзья»: нем. *das Gift* (яд) – англ. *gift* (подарок), *нем. bekommen* (получать) – англ. become (становиться), *нем. die Hochzeit* (свадьба) – англ. *high time* (пора делать что-то), нем. Smoking (элегантный пиджак) – англ. Smoking (курение). Наличие однако «ложных друзей» помогает усвоению немецких слов, так как знакомое звучание и похожее написание скорее приводят к запоминанию, чем совсем незнакомые слова. Главное – пытаться выучивать эти единицы в контексте, а не отдельно. Г. Нойнер составил подробные списки англо-немецких «ложных друзей». На занятиях по немецкому языку обучающиеся сами могут выполнять задание по нахождению и составлению таких пар. Кроме того на базе «ложных друзей» существуют анекдоты и истории о непонимании и курьезных ситуациях с иностранцами. При прочтении и разборе таких текстов верное значение лексических единиц будет правильно усвоено.

При изучении грамматики немецкого языка обучающиеся также вооружены уже большим запасом о системе языка, ее особенностях, отличительных чертах от родного языка. Во многом схожи сами термины: *participle – Partizip , modal verb - Modalverb, infinitive - Infinitiv, object –Objekt, subject –Subjekt.* Немецкий в отличие от английского языка имеет более богатую морфологию. Однако для русскоязычных обучающихся многообразие морфологии является менее сложным для понимания, чем для людей, чей родной язык не знает флексий.

База английского языка поможет изучающим немецкий быстрее овладеть следующими грамматическими явлениями: фиксированный порядок слов в простом предложении, три формы глаголов, образование прошедших времен в немецком языке, формальное подлежащее в безличных предложениях и страдательных конструкциях, необходимость наличия глагола-связки, понятие модальности и специфика употребления модальных глаголов, грамматические особенности выражения степеней сравнения прилагательных, образование повелительного наклонения, построение вопросительного предложения, наличие определенного и неопределенного артикля.

Конечно, грамматические явления в немецком и английском языках не совпадают полностью, но наличие общих черт ускоряет процесс понимания и усвоения материала. Особенно успешным является такой вид работы, как поиск общих и отличительных черт в грамматических структурах двух языков и самостоятельное выведение правил.

Анализ орфографии двух языков наталкивает обучающихся на мысль, что в написанных словах легче найти родственные, чем в словах, воспринимаемых на слух. Например: *infection – Infektion*; *bath – Bad; water – Wasser; ten – zehn*; *drink – trinken; shame – Scham; name – Name; shoe – Schuh; halt – halt; author – Autor; wolf – Wolf; article - Artikel*. Понимание данного феномена облегчает чтение и понимание текстов.

Родственность языков обуславливает и сходства в фонетическом строе. Наличие долгих и кратких гласных, назального звука [ŋ], звука [h], придыхания при произнесении глухих [p, t, k], редуцированных звуков. Изучение английского дает однако и полное понимание обучающимися того, что похожие звуки в разных языках произносятся по разному. Обращая внимание на разницу в произношении гласных и согласных звуков, и, овладев, в первую очередь, ими, обучающиеся легче запоминают слова в немецком.

На занятиях по немецкому языку работу с аутентичными текстами можно начинать намного раньше, чем при изучении первого иностранного языка. Чтение аутентичных текстов имеет большой удельный вес даже на том этапе, когда обучающийся еще не овладел всеми грамматическими структурами и еще далеко не все лексические единицы ему известны. Опора на взаимовлияние трех национальных культур помогает общему пониманию прочитанного. Естественно, что аутентичные тексты на начальном этапе должны быть отобраны самым тщательным образом. Они должны содержать достаточное количество интернационализмов, и слов, находящих отражение в английском языке. Дальнейшим критерием для выбора текста является интересующая обучающегося тематика и соответствующий уровень сложности. Тест может быть несколько изменен с целью адаптации его для восприятия на немецком языке обучающимися.

Обучающиеся должны точно знать и быть уверенными в том, что в понимании прочитанного им помогут знания английского. Современные учебные пособия предлагают большое количество текстов с разработанными к ним заданиями. На начальном этапе необходимо нацелить обучающихся на предтекстовую работу: общий анализ структуры текста, его названия, рисунков, фотографий, графиков, анализ выделенного в тексте или написанного другим шрифтом. На предтекстовом этапе необходимо найти интернационализмы, слова, знакомые из английского. На основе этой работы обучающиеся уже могут сделать определенные предположения, касающиеся содержания текста. Полезным является работать не только с немецко-русским переводом, но и с переводом немецкого текста на английский и наоборот. Это поможет выявить еще большее количество похожих элементов, постоянно концентрироваться на особенностях немецкого языка по отношению к английскому.

Такой подход требует от преподавателя немецкого языка также знания английского как минимум. Преподаватель должен отслеживать тенденции развития языка и проникновение не только в его систему английских элементов, но и наоборот, появление немецких заимствований в английском языке, с которыми обучающийся сталкивается во время его изучения.

Выводы. Из всего этого следует, что знания и навыки, полученные в ходе изучения первого иностранного языка, являются дополнительным опорным материалом, с помощью которого очень удобно не только проводить аналогии, акцентировать внимание на различиях между языками, ускорять процесс изучения второго иностранного языка, но и обогащать знания первого иностранного, а также открывать новые границы родного русского.

Литература:

1. Bandura A. Social Cognitive Theory // Handbook of Theories of Social Psychology / ed. by P.A.M. van Lange, A.W. Kruglan-ski, E.T. Higgins. L., 2011. P. 349-373.
2. Hufeisen Britta. English als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache – Empirische Untersuchungen zur zwschensprachlichen Iteraktion. Frankfurt: Peter Lang, 1991.
3. Hufeisen Britta/Marx, Nicole (Hg.) Gesamtsprachencurriculum // Integrierte Sprachendidaktik / Common Curriculum, Tübingen, Narr, 2005.
4. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М., 2003. 159 с.
5. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). Тверь, 2001. 48 с.
6. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). – Тверь, Титул, 2001.
7. Киселева Т.Н. Преодоление лексико-грамматической интерференции при обучении немецкому языку как второй специальности при первом английском : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1989. 16 с.
8. Молчанова Л.В. Обучение второму иностранному языку в условиях формирования функционального многоязычия в языковом вузе: на примере японского языка : дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2009.
9. Шилкина Я.А. Влияние многоязычия на эффективность изучения иностранных языков // Старт в науке. – 2016. – № 2. – С. 49-51; URL: http://science-start.ru/ru/article/view?id=38 (дата обращения: 21.06.2018).

УДК: 378.147

старший преподаватель Наумова Лариса Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования "Государственный университет морского
и речного флота имени адмирала С. О. Макарова" (г. Санкт-Петербург)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ХИМИИ В МОРСКОМ ВУЗЕ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Аннотация. В статье рассмотрен компетентностный подход к изучению химии с учетом требований профессиональных стандартов в ГУМРФ имени адмирала С.О. Макарова. Обоснована необходимость обновления содержания курса химии на основе принципа профильности и компетентностного подхода к его структуре. Показана актуальность целевого изложения материала по химии для определенных направлений, важность акцентирования при реформировании курса химии с учетом профессиональных стандартов. Определены организационно-педагогические условия, позволяющие повысить эффективность процесса формирования профессиональной компетентности при изучении химии в морском вузе.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции высшего образования, организационно-педагогические условия, морской вуз, профилирование содержания курса химии.

Annotation. In the article the competence approach to studying chemistry, taking into account the requirements of professional standards in GUMRF the name of the admiral S.O. Makarov. The necessity of updating the content of the course of chemistry based on the principle of specialized and competent approach to its structure. Shows the relevance of the target presentation on chemistry to certain areas, emphasizing the importance of the course reform of chemistry on the basis of professional standards. Defined organisational and pedagogical conditions that improve the efficiency of the process of formation of professional competence when studying chemistry in a maritime university.

Keywords: competence approach, competences of higher education, organizational and pedagogical conditions, marine university, profiling the content of chemistry course.

Введение. Современное состояние российского общества, условия рыночной экономики и свободного трудоустройства на работу выпускников высшей школы предъявляет новые требования к процессу высшего образования, диктует интеграцию профессиональных стандартов с программами профессионального обучения. Процесс введения профессиональных стандартов в процесс образования сложен, возможны проблемы, связанные с их внедрением и апробацией.

В этих условиях на первое место выходят вопросы реформирования системы обучения, технологические особенности проектирования и организации процесса обучения с учетом компетентностного подхода, который предполагает разработку системы обеспечения качества подготовки специалистов, отвечающую требованиям профессиональных стандартов. Таким образом, вопрос компетентностного подхода в высшем образовании на сегодняшний день является наиболее актуальным.

Изложение основного материала статьи. Компетентностный подход это модель обучения, центрированная на студенте, модель планирования и реализации программ образования, в основе которой лежат возможности того, что смогут делать студенты по окончании модуля или программы дисциплины. Таким образом, компетентностный подход это подход на основе результатов. Компетенция понимается, как потенциальная способность человека справляться с различными задачами, то есть свойства его личности, и как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения профессиональной деятельности. Компетенции ориентированы на оценку конкурентоспособности выпускника, к профессиональной и социальной подготовленности его к условиям рынка, а не только к академическим нормам оценки вуза.

Составляющими профессиональной компетентности выпускников вузов являются общекультурные и профессиональные компетенции, что отражено в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования. Общекультурные это универсальные, надпредметные компетенции, профессиональные отражают специфику профессиональной деятельности. Химия, как предмет для изучения имеют большой потенциал для формирования ключевых компетенций, к которым относят общекультурные, обладающие надпредметным характером, и общепрофессиональные компетенции (знания и умения фундаментальной направленности) [4, 2]. Обучение в вузе должно быть направлено на развитие у студентов способности самостоятельно приобретать знания, формулировать проблему, анализировать пути ее решения, искать оптимальный результат.

Рассмотрим пути реализации компетентностного подхода при проведении занятий по предмету «Химия» в ГУМРФ им. Адм. С.О. Макарова. Основные образовательные программы ГУМРФ по специальностям «Судовождение», «Эксплуатация судовых энергетических установок», «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики», «Управление водным транспортом и гидрографическое обеспечение судоходств», «Технология транспортных процессов» предусматривают изучение химии как дисциплины базовой части математического и естественнонаучного цикла. Чтобы реализовать Компетентностный подход в рабочих программах дисциплины «Химия» содержание обучения разделено на инвариантную и вариативную части. Инвариантная часть включает модули: 1. Основные понятия и законы химии, 2. Основные закономерности химических процессов, 3. Химия растворов, 4. Электрохимические процессы. Каждый из модулей содержит обязательные разделы: 1 Основные понятия химии. Стехиометрические законы: сохранения, кратных отношений, эквивалентов, постоянства состава, объемных отношений. Закон Авогадро Периодическая система Д.И. Менделеева и электронная структура атомов элементов. 2. Химическая кинетика Механизмы химических процессов. Химическое равновесие. Химическая термодинамика. 3. Классификация дисперсных систем. Растворы. Растворы неэлектролитов и электролитов. Электролитическая диссоциация. Гидролиз солей 4. Гальванические элементы. Электролиз. Аккумуляторы. Химическая и электрохимическая коррозия металлов. Способы защиты металлов от коррозии.

Основное содержание модулей в рамках базового курса химии является инвариантным. Однако учебный материал этих модулей совпадает не полностью, факты и закономерности иллюстрируются на различных примерах, характерных для той или иной области профессиональной деятельности. Рассмотрим особенности изложения модулей курса химии «основные закономерности химических процессов» и «химия растворов» с

учетом специфики профессиональной подготовки на Судомеханическом факультете ГУМРФ им. Адм. С.О. Макарова. Так, примером обратимых процессов в разделе «Химическое равновесие» служат сложные комплексы природных равновесий в океане, так называемое карбонатное равновесие. В разделе «Растворы. Растворы неэлектролитов и электролитов» в качестве примера приводится состав морской воды, которая представляет собой раствор электролитов различной силы. Продолжением этой темы является «Гидролиз солей», где примером солей подверженных гидролизу служат соли, содержащиеся в морской воде, вследствие чего морская вода имеет слабощелочную реакцию (pH = 7,7...8,4), причем указываются причины увеличения pH морской воды в приустьевых районах морей и океанов, что позволяет судить о степени проникновения в море речных струй. В разделе «Коллигативные свойства растворов» основные понятия о свойствах растворов неэлектролитов дополняются примером обратного осмоса, используемого в технике и применяемого для очистки сточных вод и опреснения морской воды. Включение в учебное содержание дисциплины такой информации позволяет увлечь обучаемого, преодолевая характерное для студентов нехимических специальностей технических вузов скептическое отношение к химии, вовлечь его в процесс обучения, заинтересовать его, сделать предмет изучения более понятным и, как результат, повысить мотивацию в обучении и эффективность организации учебной деятельности [3, 17].

Кроме того, практика показала, что для формирования профессиональных компетенций будущего специалиста, необходимых для осуществления деятельности в соответствии со специальностью или стандартом по направлению, в программе общеобразовательного курса химии профессионально значимые сведения следует выделять в отдельный модуль, включающий вариативную часть программы. Вариативная часть содержит разделы, четко ориентированные на будущую профессиональную деятельность, имеющие практическую ценность. Так, например, при организации обучения по направлению «Технология транспортных процессов» учебная программа по химии содержит раздел «Химия грузов на водном транспорте», включающий блоки: «Физико-химические свойства грузов», «Основные химические грузы (кислоты, щелочи и соли, нефть и нефтепродукты, химические и минеральные удобрения и др.)», «Специфика перевозки химических грузов на водном транспорте» [2, 205]. При обучении по направлениям: «Судовождение», «Эксплуатация судовых энергетических установок», «Управление водным транспортом и гидрографическое обеспечение судоходства» в вариативной части содержится материал, показывающий связь химии с процессами, происходящими в природных водоемах и при эксплуатации водного транспорта [3, 16]. Так, лекционный курс дополнен самостоятельным модулем «Химия морской воды», включающим разделы: Гидрохимия природных водоемов. Определение жесткости воды в процессе водоподготовки на водном транспорте. Методы устранения жесткости воды. Химический состав морской воды: главные ионы, органическое вещество, растворенные газы, биогенные вещества, микроэлементы, загрязняющие вещества. Основные параметры морской воды. Соленость морской воды и методы ее определения. Постоянство солевого состава морской воды, закон Дитмара. Основные загрязняющие вещества морской воды. Охрана Мирового океана от загрязнений. Методы очистки морской воды от загрязнений.

Кроме того, содержание рабочей программы, в перечене планируемых результатов обучения по дисциплине, также перерабатывается в соответствии с профессиональнымо стандартом. Например, для специальности «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики», кроме, понятий «знать, уметь, владеть» добавлены следующие пункты: Обучающийся выявляет и оценивает нужную информацию, делает обобщения и выводы на основе полученных экспериментальных данных; применяет знания, полученные при изучении химии в профессиональной деятельности. Определяет приоритетность задачи. Принимает решения в отведенные сроки. Приходит к логическим выводам. Берет на себя личную ответственность за решения.

Среди ожидаемых результатов обучения химии для морских специальностях указаны такие компетенции, как «способность применять базовые знания, обосновывать принимаемые решения по использованию судового оборудования, умение решать на их основе практические задачи профессиональной деятельности» [6]. Поэтому в фонд оценочных средств целесообразно включать ситуационные задачи, соответствующие требованиям профессионального стандарта. Под профессионально-ориентированной ситуационной задачей мы понимаем задачу, содержащую описание проблемной профессионально направленной ситуации, имеющей или могущей иметь место в профессиональной деятельности специалиста, например, специалиста в области морской техники [2, 206]. В процессе решения ситуационной задачи студенты осваивают следующие мыслительные операции: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка, что позволяет приблизить студента к реальной ситуации в отличие от решения типовой задачи [1]. Например, измерительный материал, соответствующий требованиям компетентностного подхода для курсантов специальностей «Судовождение», «Эксплуатация судовых энергетических установок» включает задания, по теме «Способы защиты металлов от коррозии»: Начиная с 1945 года (впервые они появились в Канаде) широкое применение получили цинковые протекторы, используемые для защиты от коррозии подводных частей кораблей военно-морского флота. Однако примененные протекторы из технического цинка не смогли подавить коррозию. Почему недопустимы примеси в протекторах? Или пример задания по теме «Жесткость воды»: На судах Северного бассейна для внутрипарогенераторной обработки воды используют Na_3PO_4. Как вы думаете, почему образуется накипь в парогенераторных установках? Как можно устранить жесткость воды? Рассчитайте, сколько тринатрийфосфата необходимо прибавить к 125 л воды, чтобы устранить жесткость, равную 5,7 мг-экв./л.

Применение принципа содержательного профилирования в предметном образовании, в данном случае в химическом, учитывает особенности будущей профессии специалиста. Осознание студентами важности и ценности приобретенных знаний для будущей практической деятельности, в том числе профессиональной, существенно повышает мотивацию к изучению химии. Такой подход к структурированию содержания образования по своей сути является модульно-компетентностным, так как способствует формированию профессиональной компетентности будущих специалистов в избранной области [4, 10].

Большое внимание при реализации компетентностного подхода в ГУМРФ уделяется практическим занятиям, заключающихся в выполнении лабораторных работ, которые относятся к активным методам обучения. Организация проведения лабораторной работы по химии со студентами первого курса требует предварительной подготовки. Надо выполнить экспериментальную часть лабораторной работы, согласно методическим указаниям, сопоставляя наблюдаемые явления с теоретическими знаниями. Для этого используются различные формы работы: проведение дискуссий, изучение и закрепление нового материала

(работа с наглядными пособиями), постановка общих целей и целей конкретного задания (цели, задачи), использование вопросов, разрешение проблем (мозговой штурм), групповая работа при выполнении лабораторных работ и решение химических задач на основе анализа эксперимента; разбор проблемных ситуаций, технология развития творческой деятельности будущего специалиста, выполнение лабораторных исследовательских работ частично-поискового характера. Курсанты (студенты) первого курса, обучающиеся в Морской Академии на занятиях по химии выполняют лабораторные работы по всем разделам изучаемой программы. Ориентирование практических занятий по профилю требует постановки специализированных лабораторных работ. Примером являются работы «Определение водородного показателя», «Определение жесткости природных вод», «Коррозия металлов» и «Способы защиты металлов от коррозии». Например, при проведении лабораторной работы «Водородный показатель» студентам предлагается изучить самостоятельно ход лабораторной работы. Допуском к выполнению работы служат письменные ответы на контрольные вопросы: Студентам предлагается предположить, какие наблюдаемые явления будут сопровождать предлагаемые опыты. Используется форма, в которой процесс познания приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Основная задача преподавателя при этом не столько передать информацию, сколько стимулировать слушателей к «открытию» новых знаний (проблемное обучение).

Важным способом повышения мотивации к изучению химии служит внедрение интерактивных форм обучения, включая компьютерные симуляции, удельный вес которых, например, по специальности «Судовождение» в соответствие с требованиями ФГОС должен составлять не менее 20 % [6, пункт 7. 3]. Интерактивное обучение как активное, продуктивное, рефлексивное взаимодействие субъекта образовательного процесса с образовательной средой является одним из решающих факторов развития личности и формирования профессиональных компетенций. В процессе обучения химии в ГУМРФ имени адмирала С.О. Макарова мы начали использовать виртуальные лабораторные работы по химии с различной степью интерактивности, в том числе разработаны занятия с использованием компьютерных симуляций pH-метра, позволяющие проводить виртуальные измерения показателя pH кислот, солей и оснований [2, 206].

Кроме учебной работы курсанты и студенты участвуют в реферативной и исследовательской работе, более глубоко изучая теоретические разделы химии или выбирая тематику прикладного характера, в том числе связанную с их будущей профессиональной деятельностью. В этом плане интересна научно-исследовательская работа по изучению состояния вод реки Невы от истоков до Невской губы. Курсантам (студентам) предлагается провести исследование, в результате которого они определяют некоторые физико-химические показатели в ее поверхностных водах.

Комбинирование достаточно большого числа методов активного обучения обеспечивают формирование у студентов компетенций, которые вырабатываются лишь с опытом собственной деятельности. При этом студенты приобретают практические умения и навыки безопасного обращения с различными веществами и приборами, умения работать в команде, осуществлять исследовательскую деятельность и оценивать ее результаты и другие компетенции. Кроме того, формируются профессиональные технические способности, на основе которых в процессе дальнейшего обучения развиваются профессиональные компетенции [4, 3].

Таким образом, организационно-педагогическими условиями, позволяющими повысить эффективность процесса формирования профессиональной компетентности при обучении химии в морском вузе, являются реализация принципа содержательной профильности при обучении химии, способствующая формированию системы профессиональных знаний и ценностного отношения к процессу познания; модульно-компетентностный подход к структурированию содержания химического образования в соответствии с особенностями будущей профессией специалиста; применение интерактивных методов; материально-техническая база образовательного учреждения, обеспечивающая организацию обучения на компетентностной основе [5, 123] Решение этих задач связано с разработкой новых учебных программ, планов, учебно-методической литературы.

Выводы. На примере организации учебного процесса по изучения курса химии в ГУМРФ им адм С.О.Макарова был рассмотрен компетентностный подход с учетом требований профессиональных стандартов. Обоснована необходимость профессиональной направленности содержания обучения (содержательный компонент), внедрение интерактивных форм обучения (процессуально-деятельностный компонент), и нацеленность на достижение личностно и профессионально значимого результата через решение профессионально-значимых ситуационных задач (результативный компонент). Определены организационно-педагогические условия, позволяющие повысить эффективность процесса формирования профессиональной компетентности при обучении химии в морском вузе.

Литература:

1. Акулова, О. В., Писарева, С. А., Пискунова, Е. В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся: учеб. метод. пособие для педагогов школ. – СПб.: КАРО, 2008. – 96 с.

2. Витязева О.В., Гавронская Ю.Ю. Проблемы мотивации обучения химии студентов Государственного университета морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова. В сборнике: Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: сборник научных статей. Гл. ред. Е.Я.Аршанский. 2016. С. 205-207.

3. Витязева О.В., Наумова Л.А. Отбор содержания курса химии в техническом вузе. Психология и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения. Сборник статей Международной научно-практической конференции. 2017. С. 15-18.

4. Двуличанская Н.Н. Компетентностный подход к обучению естественнонаучным дисциплинам в техническом профессиональном образовании: монография. М.: НИИ РЛ МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2011. 188 с.

5. Двуличанская, Н.Н Березина С.Л., Голубев А.М. Формирование профессиональной компетентности студентов технических специальностей при обучении химии Вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана. Сер. “Естественные науки”. 2014. № 1 С. 115-128

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки [специальности) 180403 Судовождение (квалификация (степень) «специалист») № 2056. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-24122010-n-2056/. (Дата обращения 10.07.2018).

УДК 37(091)

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Носкова Наталья Викторовна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ТРАДИЦИИ В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

Аннотация. В статье доказывается необходимость усиления внимания к духовно-нравственному развитию личности в современных условиях. Обосновывается необходимость выхода из сложившейся ситуации через возрождение самобытной российской цивилизации, основанной на традиционных национальных ценностях отечественной культуры второй половины XIX века.

Ключевые слова: духовность, нравственность, воспитание, образование, философско-педагогическое наследие.

Annotation. The article proves the necessity of strengthening attention to the spiritual and moral development of the personality in modern conditions. The need for a way out of the current situation through the revival of an original Russian civilization based on traditional national values of Russian culture of the second half of the 19th century is substantiated.

Keywords: spirituality, morality, upbringing, education, philosophical and pedagogical heritage.

Введение. В современном изменяющемся мире российское образование находится в стадии становления новых парадигм, присущих современной цивилизации, получившей название «информационное» или «постиндустриальное общество». В процессе реформирования школы перед образованием была поставлена задача: войти в глобальную, мировую образовательную систему, не утратив при этом лучшие черты национального, российского просвещения.

Важно отметить, что начало XXI века ознаменовалось развитием глубокого кризиса, охватившего все российское общество. Существующий в настоящее время кризис В.И.Слободчиков называет «мировоззренческой катастрофой» [6,34]. Признаками этой катастрофы исследователь называет такие как: «разрушение форм культурной, исторической и духовной идентификации человека, размывание любых мировоззренческих основ его самоопределения и одновременно - призыв уповать только на свою собственную самость в качестве основы и смысла жизни» [6, 34].

Современное российское образовательно-воспитательное пространство также оказалось под влиянием духовно-нравственного кризиса. Об этом свидетельствует и тот факт, что воспитательное воздействие как элемент становления и развития «человеческого в человеке» сводится до минимального значения, уступая место только интеллектуальному развитию. В результате чего в личности формируется духовная ограниченность. Современные реалии таковы, что материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у значительной части подрастающего поколения деформированы, либо совсем отсутствуют основные представления о толерантности, добре, милосердии, которые в совокупности составляют ядро нравственности и духовности человеческой личности. Кризис духовности и нравственности обнажает глубинные вопросы человеческого существования, смысла жизни настоящих и будущих поколений. Отказ от идеологии прошлого привел к распаду «связи времен», чувства сопричастности к истории своей родины.

Для современной России нет иного способа выхода из кризисной ситуации в духовно-нравственной сфере кроме как преобразование национальной российской цивилизации на традиционных ценностях отечественной культуры. А это возможно только при условии восстановления духовного, интеллектуального и нравственного потенциала носителя русской культуры – русского народа.

Современная государственная политика делает безусловный акцент на важности воспитания детей в духе уважения к человеческому достоинству, национальным традициям и общечеловеческим достижениям, воспитания языковой культуры. Своим основным приоритетом Министр образования и науки Российской Федерации О.Ю.Васильева называет воспитание духовно - нравственной личности. На встрече со Святейшим Патриархом Московским и всея Руси Кириллом 29 августа 2016 года О.Ю. Васильева заявила, что для нее самым важным является воспитание такого человека, у которого есть нравственный стержень, для которого небезразличны понятия «справедливость», «доброта», «любовь», «уважение к старшим», «забота о старших». Глава министерства с сожалением констатировала, что из нашего языка абсолютно исчезли слова «доброта», «милосердие», «сочувствие», «сострадание».

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что проблема духовно-нравственного воспитания личности, как человека высокой нравственности и морали выдвигается на первый план, и в наше время, безусловно, становится наиболее значимой для современного российского общества.

Изложение основного материала статьи. Начало XXI века в нашей стране ознаменовано повышенным вниманием к историческому наследию. Актуальность исторических исследований в настоящее время уже не подлежит сомнению – они способны восполнить информационный пробел, позволяют связать воедино прошлое и настоящее, помочь осознать перспективы развития. Изучение и осмысление происходивших в истории образования процессов способствуют лучшему пониманию тех замыслов, которые необходимо реализовать в условиях совершенствования современного образования, не растеряв при этом все лучшее, что накопило человечество.

Первостепенную значимость в данном контексте обретает осмысление философско-педагогического наследия отечественных ученых, хранящего в себе отголоски духовной и нравственной культуры человека и общества второй половины XIX века.

Среди различных исторических вопросов отечественной педагогики проблемы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения относятся в настоящее время к числу, пожалуй, наиболее рассматриваемых.

В трудах таких современных учёных, как К.А.Абульханова-Славская, Е.П.Белозерцев, В.А.Беляева, З.В.Видякова, И.Ф.Гончаров, С.Ф.Иванов, В.М.Менщиков, В.А.Сластении, В.Д.Шадриков и др. уделяется особое внимание изучению проблем духовно-нравственного воспитания как воспитания, формирующего внутренний мир личности.

Е.И.Власова, И.Ф.Гончаров, Н.Д.Никандров, Л.Н.Погодина и др. связывают духовное воспитание личности со всей русской традиционной культурой.

В исследованиях Д.С.Лихачёва, Ю.Г.Круглова, Т.В.Ефимовой, В.Ю.Троицкого и др. духовно-нравственное воспитание рассматривается средствами родного языка и литературы.

В трудах современных исследователей Г.Н. Волкова, М.С.Жирова, М.А.Никитиной, М.Ю.Новицкой, Н.М.Сокольниковой, Л.И.Титенковой, Т.Я.Шпикаловой и др. духовно - нравственное воспитание представлено средствами народной педагогики.

Такие ученые как Н.А.Белканов, Б.В.Емельянов, В.П.Кузовлев, В.Н.Мезинов, Т.И.Петракова, Т.А.Петрунина, А.Н.Стрижёв, Э.А.Чурсина и др. связывают духовно - нравственный аспект с возрождением в России православного образования.

Целый ряд исследователей С.В. Видов, Ю.В. Головина, Н.Н. Гатилова, Т.И. Зверева, И.М. Коняева, священник Е. Шестун и др. посвятили свои научные изыскания изучению персоналий и педагогических систем выдающихся отечественных педагогов, рассматривавших проблему воспитания высокодуховной личности.

Таким образом, обращение к духовно-нравственному потенциалу идей, заложенных в трудах отечественных педагогов и мыслителей второй половины XIX века, является насущной потребностью и необходимостью в сложившихся современных условиях.

Необходимо пояснить, что под понятием «духовно-нравственное воспитание» понимается осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных нравственных идеалов и моральных норм отношение человека к Отечеству, государству, другим людям, себе, обществу, миру в целом на основе моральных норм и нравственных ценностей. При этом у человека необходимо формировать нравственные качества (совестливость, ответственность, долг), нравственную позицию (готовность к преодолению жизненных испытаний, чувство личного достоинства, способность к различию добра и зла), нравственный облик (милосердие, терпение), нравственное поведение (готовность служить Отечеству и людям, стремление сделать мир более совершенным).

Духовная составляющая воспитания в таком случае заключается в содействии ребенку в освоении системы идеалов и ценностей, а также в формировании на этой основе определенной личностной мировоззренческой позиции. Т.И Петракова дает определение понятия «духовность» как проявление «человеческого в человеке». По её мнению духовность – это то, что возвышает личность над физиологическими потребностями, этическим расчетом, то, что относится к высшей способности души человека. Духовность - это, то самое высокое, конечное, высшее, к чему стремится личность, предмет человеческих стремлений к избранным ценностям [5, 60].

Духовность неразрывно связана с развитием в педагогики народности как неотъемлемого ее качества, она тяготеет, стремиться к народу, к его органической духовности. Отечественная педагогика призывает к благим поступкам, подвигам во имя высших целей – служение нарду и Отечеству [1, 36].

Нравственная же составляющая направлена на содействие в развитии чувств, отношений и поведения, отражающих мировоззренческую позицию в социальной деятельности ребенка: во взаимоотношениях с другими людьми и Божиим миром. По определению Колесникова И.А. нравственность - это личностная характеристика объема индивидуальных ценностно-смысловых установок и личностных свойств, составляющих внутренний психологический ресурс устойчивости человека против любых проявлений зла. Своеобразным камертоном нравственности для человека является совесть (внутренний голос)[3, 28].

На наш взгляд, все вышеперечисленные понятия тесно переплетены друг с другом и потому, несомненно, взаимосвязаны, у них единая ценностная установка. Совершенно нельзя быть духовным, но безнравственным.

Хронологически период второй половины XIX века выбран нами неслучайно. Именно вторая половина XIX в России отмечается развитием образования и науки, ростом общественного самосознания, что послужило мощным импульсом развития педагогической мысли и предопределило появление самых разнообразных, зачастую альтернативных концепций, теорий, идей, направленных на осмысление цели, задач, форм, методов, средств формирования и развития личности.

На этом этапе общественного подъёма к педагогической теории и практической деятельности обращается много мыслителей, философов, прогрессивных педагогов второй половины XIX века: К.П.Победоносцев, Н.И.Пирогов, С.А.Рачинский, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский и другие, которые вели поиск путей решения таких проблем, как духовно – нравственное воспитание личности, всеобщность и доступность обучения, осуществление новых подходов к самому учебному процессу и его организации. Именно через народную школу они мечтали воспитать человека на глубоких народных традициях, патриота своей Родины, душевно связанного с природой, историей, традициями своего родного края. Они видели в народной школе один из главных путей повышения уровня благосостояния русского народа, смягчения нравов и воспитания духовно – нравственной личности с чувством собственного достоинства.

Народность воспитания в отечественной педагогике, по мнению Новикова А.М., имеет двуединый смысл: как школа, вырастающая из культурно - исторических традиций народа, выражающая его национальный характер, чаяния, идеалы, стремления; и как школа, создаваемая для народа, обращения к его потребностям и целям, направленным в будущее [4, 26].

Колоссальный теоретический и практический опыт в духовно - нравственном формировании личности мы находим в работах выдающегося русского педагога второй половины XIX века К.Д. Ушинского, который всю свою жизнь посвятил делу воспитания и просвещения простого народа, оказав огромное влияние на развитие всей педагогической науки и теории духовно - нравственного воспитания.

Основное назначение воспитания К.Д.Ушинский усматривал в духовном развитии человека, при этом указывал, что достижение обозначенной цели возможно лишь с опорой на народность, с учётом черт русского характера. К.Д.Ушинский своими исследованиями определил главные константы народности воспитания в русской школе и предложенный им путь реформирования народного образования совсем не исключал заимствования иностранных идей. Наоборот, К.Д.Ушинский утверждал, что многое можно перенять у западных соседей, однако цель, дух школы, ее направление должны быть проникнуты нами самими, соотносительно русской истории, степени развития русского народа, национальному характеру и его

религии. Вместе с тем важно учитывать не только русский менталитет, но и переживаемый страной исторический период, в котором подрастающему поколению предстоит включиться во взрослую жизнь.

По его мнению, нет в настоящий момент вопросов более важных и глобальных, чем вопрос о народных школах. Далее он констатирует, что цель народных школ состоит не только в том, чтобы «внести в головы детей известное количество определенных знаний, которые они потом забудут, и сообщить им технический навык чтения и письма, которым они не воспользуются, но и в том, чтобы школьным знанием развить способности детей, естественным путем раскрыть в них разумный взгляд на окружающую их природу и общественные отношения и сделать их способными к самостоятельной разумной жизни и деятельности» [7, т. 2, 121].

Так в 1867 году К.Д.Ушинский в статье «О необходимости сделать русские школы русскими» сформулировал задачи русской школы. Согласно этой статьи он утверждает, что основное отличие образования в Европе и Америке от того, что имелось в России в том, что человек с запада всегда приобщен к своему Отечеству, а «русский человек всего менее знаком именно с тем, что всего к нему ближе: со своей родиной и всем, что к ней относится» [6, т. 2, 358]. Любой маленький швейцарец, немец, англичанин, американец, по слова Ушинского, «изумит вас твердым и чрезвычайно подробным знанием своей родины», тогда как «русский, да и не маленький, а большой человек, изумляя иностранца своим безукоризненным выговором на иностранных языках, в то же время часто говорит плохо на своем отечественном, знает подробно историю французской революции и в то же время глубокомысленно задумывается над тем, в котором столетии жил Иван Грозный» [7, т. 2, 359]. Далее Ушинский обозначает, что основная причина этого явления состоит в том, что в российских школьных уставах не предусмотрено «успешное изучение родины», а потому «русский мальчик начинает свое знакомство не с Рюриком, а с Набопаласаром, а знакомство с географией не Киевом и Москвой, а каким–нибудь Сиднеем или Вандименовой землей» [7, т. 2, 359] и в результате к окончанию образования легко может забыть, куда впадает Волга.

Идея русской народной школы преимущественно полно нашла свое отражение в педагогическом наследии С.А.Рачинского. О значении духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения педагог пишет в таких своих работах, как «Заметки о сельских школах» (1881), «Учителя и учительницы» (1898), «Школьный поход в Нилову пустынь» (1887) и др.

Краеугольный камень педагогических взглядов С.А. Рачинского составляло отношение к ребёнку как высшей ценности, воспитание в нём бережного отношения, как к себе, так и к другим людям, Отечеству, семье, Дому, здоровью, труду, природе, сохранению духовно-нравственных ценностей через материальную культуру (жилище, одежда, пища). Поэтому педагог ставил перед собой задачи: воспитать «сердце» ребёнка в направлении всех его стремлений по пути «добротолюбия», привить ему общечеловеческие и православные ценности и идеалы. Основную свою задачу как человека и как педагога С.А.Рачинский видел, прежде всего, в том, чтобы научить детей строить свою жизнь в соответствии с нравственным началом, которое проявляется в «голосе совести».

Как отмечал В.Т.Георгиевский, С.А.Рачинский стремился воспитать в детях «чувства долга и благожелания, признательности и благосклонности, дружбы и приязни, нежности и кротости и все то, что называется инстинным благородством души» [2, 124].

Главным элементом в системе воспитания, по мнению С.А.Рачинского, являлась семья, которая была именно тем окружением, где закладывались основы религиозного мировоззрения, способные влиять на духовно - нравственное здоровье нации. С.А.Рачинский не раз подчеркивал, что русский народ является глубоко верующим народом и общение с Божеством есть его основная из практических надобностей, наряду с утолением телесных нужд.

Педагогическое наследие Н.И.Пирогова не утратило своей актуальности и по настоящее время. Он одним из первых высказал мысль о бережном, уважительном отношении к личности ребенка. В своей статье «Новоселье лицея» Н.И.Пирогов указывает, что словами «ищи и будь человеком» выражается главная мысль воспитания - научить ребенка с ранних лет подчинять материальную сторону жизни нравственной и духовной.

Таким образом, понимание нравственности через тесную связь с духовными категориями совести, чести, долга характерно для педагогов, мыслителей второй половины XIX века.

Выводы. Полноценному развитию и становлению человека как «субъекта собственной жизни, как личности во встрече с другими, как индивидуальности перед лицом Абсолютного бытия» [6, 36] может содействовать только воспитание, опирающееся на традиции, обычаи и ценности отечественной педагогической культуры. Такое воспитание, несомненно, выступает своеобразным иммунитетом в сохранении целостности личности. Оно является залогом приобретения человеком духовного опыта, формирования его духовной сферы, ориентиром к образованию в нем собственно человеческого. В России богатая многовековая история, традиции, культура, язык народа со своими православными корнями – основа для возрождения духовности, нравственности, патриотизма, развития культуры и образования. Россия на протяжении веков являлась и является центром духовности. Не случайно, что многие крупные европейские мыслители – А.Тойнби, П.Валери, В. Шубарт и другие связывали надежды на духовно-нравственное оздоровление западного мира с Россией, которая, как они считали, поможет преодолеть кризис духа – омертвление внутренней жизни человека, а вместе с ней и бытия общества. В России сосредоточен огромный духовный потенциал, который она может вдохнуть в прагматичный Запад, все дальше уходящий от своих духовных истоков. В возрождении духовности русские и многие европейские педагоги, мыслители видели предназначение России в мировой истории.

Духовно-нравственное воспитание призвано решить задачи консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов.

Сопоставив философско-педагогические взгляды педагогов второй половины XIX века с задачами современного воспитания, мы можем прийти к выводу, что их идеи по формированию духовно-нравственной личности имеют совершенно вневременное значение, поскольку ориентируют человека на вечные ценности жертвенности, любви, добра, непрерывного совершенствования – ценности, составляющие основу духовно-нравственной культуры в любую эпоху.

Мы должны взять все лучшее, что было, и идти вперед, — заявила министр образования РФ О.Ю.Васильева.

Литература:
1. Ахматов, А.Ф. Нравственность и одухотворенность образования / А.Ф.Ахматов // Педагогика. – 2003. - №8. - С. 35-41.
2. Из переписки С.А.Рачинского // Русский вестник. - 1903. - №1. - С. 124.
3. Колесникова, И.А. Воспитание духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен / И.А.Колесникова // Педагогика. – 2008. - №9. - С. 25-33.
4. Новиков, А.М. Развитие отечественного образования (Полемические размышления) / А.М.Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2005. – 176 с.
5. Петракова, Т.И. Святоотеческое учение и проблемы современной педагогики / Т.И.Петракова // Педагогика. – 2007 г. - № 2. - С. 59 - 68.
6. Слободчиков, В.И. Духовные проблемы человека в современном мире / В.И.Слободчиков // Педагогика. - 2008. - №9. - С. 34.
7. Ушинский, К.Д. О необходимости сделать русские школы русскими / К.Д.Ушинский. // Педагогические сочинения в 6 томах. - М., 1988. - т. 2. - С. 120.

Педагогика

УДК:37.02

доктор педагогических наук, доцент Нугуманова Людмила Николаевна
Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан» (г. Казань);
кандидат педагогических наук Яковенко Татьяна Владимировна
Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан» (г. Казань)

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В республике создана и успешно реализуется модель профессионального роста учителя Республики Татарстан. На основе анализа теоретических положений о значении наставничества в развитии кадрового потенциала, зарубежного и отечественного опыта применения наставничества определена актуальность статьи. Наставничество рассматривается как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации педагога и как эффективный экономически выгодный метод. В Республики создана и успешно реализуется система грантовой поддержки для педагогов наставников. Описаны перспективы развития системы наставничества на ближайшие годы.

Ключевые слова: наставничество, профессиональные дефициты, профессиональное развитие, сетевого взаимодействия, мотивация, педагогические работники, непрерывное образование, профессиональная самореализация.

Annotation. A model of professional growth of teachers of the Republic of Tatarstan has been created and successfully implemented in the Republic. The relevance of the article is determined on the basis of the analysis of theoretical provisions on the importance of mentoring in the development of human resources, foreign and domestic experience of mentoring. Mentoring is considered as a form of continuous education and professional self-realization of the teacher and as an effective cost-effective method. An effective system of grant support for teachers of mentors is being implemented in the Republic. The article describes the prospects of development of the mentoring system for the coming years.

Keywords: Mentoring, professional deficits, professional development, networking, motivation, teaching staff, continuous education, professional self-realization.

Введение. Мы живем в мире быстрых и слабо предсказуемых изменений, причем темп этих изменений все ускоряется, а неопределенность становится признаком эпохи. Происходит смена приоритетов от специализированных знаний и навыков, к общим компетенциям. Понимание того, что к требованиям сегодняшнего и, по возможности, завтрашнего дня нужно адаптироваться. Сегодня найти готового специалиста, который смог бы приступить к работе без адаптационного периода или специально организованного сопровождения, практически невозможно. Под профессиональной адаптацией понимается процесс приспособления (привыкания) человека к содержанию, условиям, организации и режиму труда, к коллективу. Успешная профессиональная адаптация является одним из показателей обоснованности выбора профессии и способствует развитию положительного отношения работника к своей деятельности, сближению общественной и личной мотивации трудовой деятельности.

В образовательных организациях с внедрением и реализацией Федерального государственного образовательного стандарта общего образования [1], профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) [2], национальной системы учительского роста [3], инновационной деятельности [4] и др., за рамками пристального внимания администрации остаются педагоги, имеющие достаточный практический опыт работы, хотя им приходится сталкиваться с не меньшим количеством проблем, требующих быстрого решения «здесь и сейчас», и без отрыва от производства. К сожалению, сложившая система повышения квалификации работников образования и руководящих кадров не во всем способна удовлетворить индивидуальные запросы, ликвидировать профессиональные дефициты на этапе их выявления и осуществить их сопровождение до момента полной ликвидации. Целью нашей статьи является трансляция на широкую педагогическую общественность опыта работы Республики Татарстан по организации системы наставничества на основе сетевого взаимодействия. В данной статье внимание фокусируется на наставничестве как форме эффективном инструменте преодоления профессиональных дефицитов работников образования.

Изложение основного материала статьи. Одной из задач прорывного развития в сфере образования министр просвещения РФ Васильева О.Ю., на состоявшемся 5 июля 2018 года в городе Сочи всероссийском совещании руководителей органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, называет совершенствование системы

работы педагогического сообщества, включая развитие системы методической работы, обмена опытом и повышения квалификации, которая расширит возможности учителя для непрерывного профессионального роста, устранения профессиональных дефицитов, получения необходимой помощи [5]. Непрерывное профессиональное саморазвитие, моделирование собственного образовательного маршрута профессионального и личностного роста является необходимым условием для современного педагога. Остовом, на котором базируется непрерывное профессиональное развитие, работников образования, становится возрождающаяся система наставничества. В России наставничество имеет вековые традиции, но до настоящего времени остается актуальным и востребованным. Феномен наставничества нашел свое отражение в научных изысканиях Л. Н. Аблясовой, С.Я Батыршева, К. Ю. Белой, И.А. Громова, Л. М. Денякиной, М. С.Гвоздевой, И. В. Кругловой, Д. Клаттербака, Л.В. Лебедева, Н. Л. Лабунской И.И., Н. Н. Лященко, И.И. Малкин, Д. Меггинсона, В.А. Мирошниченко, Э. Парслоу, Л. В. Поздняк, Н.С. Смольникова, П. И. Третьякова, И.Фалюшиной и др.

Проведенный анализ теоретических положений о значении наставничества в развитии кадрового потенциала, исследование зарубежного и отечественного опыта применения наставничества позволяют обосновать важность применения наставничества в качестве новой технологии развития кадрового потенциала в образовании.

Понятие «наставничество» приобрело свое современное значение в середине 60-х годов XX века и рассматривалось как действенная форма профессиональной подготовки и нравственного воспитания молодежи.

Наставничество является кадровой технологией, которая позволяет осуществить передачу знаний и навыков от высококвалифицированных специалистов, специалистам, заинтересованным в повышении квалификации. В настоящее время наставничество рассматривается как средство профессионализации, профессиональной адаптации, обучения на рабочем месте [6], повышения квалификации специалистов различных областей [7], индивидуализации, построения маршрутов личностного и профессионального роста. Особую значимость наставничества в период стремительных изменений, происходящих в образовании подчеркнул в своем выступлении В.В. Путин: «Место наставничеству, верности традициям есть в любом деле. Люди, прогрессивно мыслящие, духовно и нравственно сильные, это хорошо понимают и делают всё, чтобы их начинания имели развитие, чтобы на смену им приходили те, кто сохранит и преумножит достигнутое. Эффективная система мотивации для наставников должна быть создана, и это должно быть эффективное современное наставничество, передача опыта, конкретных навыков».

В советское время наставничество считалось почетной функцией и вознаграждалось авторитетом в коллективе и различными нематериальными стимулами. Так, например, Указ Президиума Верховного Совета РСФСР от16 июля1981 г. «Об установлении почетного звания «Заслуженный наставник молодежи РСФСР» устанавливает формат и условия получения этого звания и нагрудного знака [8]. Потребность в наставничестве встает сегодня особо остро, так как стремительные изменения с системе образования, метаморфозы в организационных процессах и образовательной среде требуют от педагога моментальной реакции. Наставничество позволяет органически соединить профессиональное развитие, его персонификацию и в то же время гарантирует комплексный подход к каждому работнику образования.

Наставничество предполагает такую систему обучения, при которой передача знаний происходит непосредственно на рабочем месте в реальной рабочей обстановке – на уроке или в процессе подготовки к уроку. Свою работу наставник выстраивает таким образом, чтобы ликвидировать профессиональный дефицит подопечного. При этом акцент смещается на практическую составляющую. Положение наставника предъявляет к таким специалистам особые требования. Они должны не только профессионально выполнять свои должностные функции, но и уметь эффективно и доходчиво передавать их другим работникам.

Иными словами наставничество направлено на развитие прикладных профессиональных компетенций человека и заслуживает особого внимания, поскольку представляет собой один из наиболее эффективных сегодня методов обучения, проверенных временем и отработанных многими поколениями.

Наставничество - экономически выгодный метод развития персонала в организации. Затраты на создание и поддержание эффективной системы наставничества несоизмеримо меньше, чем традиционные методы развития персонала (через курсы повышения квалификации). Следует учитывать, что опыт, передаваемый ученику наставником, может быть просто уникальным.

Отличительной особенностью является то, что наставником может стать каждый для каждого. Главное условие - мотивация быть наставником. В Республики Татарстан сложился собственной опыт мотивации педагогов и образовательных организаций в виде системы оказания грантовой поддержки работникам образования и руководящим кадрам. Информация о грантах размещена на сайте МОиН РТ: «Лучшая практика обучения на государственных языках Республики Татарстан в общеобразовательных организациях Республики Татарстан», «Лучший билингвальный детский сад», «Лучший директор школы», «Лучший педагог общеобразовательного учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья», Поддержка педагогических работников, подготовивших призеров и победителей заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников», «Создание и поддержка региональных инновационных площадок», «Поддержка специализированных организаций для одаренных детей Республики Татарстан интернатного типа», «Успешная школа», «Лучший работник в сфере воспитания и дополнительного образования детей», «Наш новый учитель», «Грантовая поддержка профессионального роста учителей РТ» [9]. Грантополучатели определяются Республиканской экспертной комиссией и утверждаются приказом Министерства образования и науки Республики Татарстан. В 2017 году грантовая поддержка предоставлена 838 педагогам. В 2018 году в условиях проекта «Грантовая поддержка профессионального роста учителей РТ», по номинации «Учитель – наставник» грантообрадателями стали 150 учителей общеобразовательных школ. Их ежемесячный размер грантовой поддержки в течение 11 месяцев составил восемь тысяч рублей.

В республике создана и успешно реализуется модель профессионального роста учителя Республики Татарстан. Одно из направлений модели - наставничество, а именно развитие системы профессиональной и психологической поддержки, формирующей обратной связи и передачи накопленного опыта новому поколению педагогов. По результатам реализации проекта создано руководство по наставничеству молодых педагогов Республики Татарстан. Дальнейшее развитие системы наставничества в Республике Татарстан планируется осуществлять на основе сетевого взаимодействия. Институтом развития образования Республики Татарстан будет реализован инновационный проект «Региональная система организации

наставничества педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия». Период реализации инновационного проекта 2018-2021 гг.

Этапы реализация проекта:

1. Формирование базы наставников. База наставников состоит из победителей грантов, педагогов, работающих на федеральных и региональных инновационных площадках. Наставники распределяются по:

- группам (учителя, руководители, школы);
- районам;
- населенным пунктам;
- образовательным организациям;
- по дефицитам (подготовка к ЕГЭ, олимпиады, внеурочная деятельность, педагогические технологии, проектная деятельность и др.).
- по формам взаимодействия: прямое (непосредственный контакт) и опосредованное (когда оно проявляется только формально, путем советов, рекомендаций, но личные контакты сводятся к минимуму).

Однако, следует отметить, что на сегодняшний день, наблюдается дефицит наставников, владеющих какой либо технологий в совершенстве.

2. Функционирует электронная площадка ГАОУ ДПО ИРО РТ «Школа наставничества», где любой педагог, не зависимо от возраста, может выбрать себе наставника. В первую очередь подопечный должен отталкиваться от личностного запроса. Работа наставника и подопечного может быть индивидуальной (один наставник – один ученик) или групповой (один наставник - группа учеников). Сетевая коммуникация не заменит «живого общения», но поможет «выстроить» индивидуальную траекторию профессионального развития. Процесс взаимодействия наставника с подопечным состоит из следующих этапов: прогностического, практического, аналитического.

3. Результаты работы «Школы наставничества» в виде графика профессионального роста размещаются на сайте.

4. Итоги работы «Школы наставничества» подводятся на заседании «круглого стола», на котором обсуждаются проблемы, как наставников, так и их подопечных, определяются пути преодоления трудностей, при необходимости вносятся коррективы в работу «Школы наставничества».

Результаты опроса показали, что независимо от стажа работы у всех педагогов (100%) возникают профессиональные затруднения. Часть педагогов при возникновении профессиональных затруднений предпочитают разбираться в них самостоятельно (29%). Те педагоги, кто отдал предпочтение работе с наставником, пояснили, что наставник, проживающий в другом населенном пункте (51%) обогатит их опыт практиками и оригинальными подходами. Им кажется, что «чужие» педагоги отнесутся к ним более ответственно. Отметим, что с практикой педагогов из своей школы и района они знакомятся на семинарах и открытых уроках и при необходимости могут обратиться за советом.

Выводы. На основании выше изложенного можно сделать следующие выводя, наставничество – не дань моде и не инновация, а достаточно традиционный, но при этом эффективный метод адаптации педагогов к новым условиям. Несмотря на традиционность метода, реализация его в современных условиях позволило выделить ряд его особенностей. Так, например, в современных условиях особенностью является электронная площадка для осуществления осознанного выбора педагога: как наставника, так и его подопечного. Наставничество может применяться не только к молодым, не имеющим практического опыта работы, специалистам, но и к уже работающим – опытным педагогам, квалификацию которых по различным причинам и в различных направлениях необходимо развить. Например, при организации образовательной деятельности с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, или при повышении сотрудника в должности, смене профиля деятельности, при работе в условиях дигитализации образовательной среды и т.д. Наставничество не направлено на развитие потенциала сотрудника, а оно способствует решению определенной проблемы конкретного педагога. Причем обучение строится по собственной программе, основанное на личном опыте и практике наставника. Следует отметить, наставничество - длительный процесс, требующий системного подхода, а так же дополнительных усилий от наставника, так как эту работу наставник выполняет помимо основной работы.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://base.garant.ru/70188902/ (дата обращения 24.07.2018).

2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г.), [Электрон. ресурс]. Режим доступа http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/ (дата обращения дата обращения 24.07.2018).

3. Модель национальной системы учительского роста (проект НСУР) и совершенствование профессионального стандарта «Педагог» [Электронный ресурс]. Режим доступа http://www.apkpro.ru/doc/Третьяк.pdf (дата обращения дата обращения 24.07.2018).

4. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://base.garant.ru/70291362/ (дата обращения дата обращения 24.07.2018).

5. Сайт Федерального государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.apkpro.ru/950.html (дата обращения дата обращения 24.07.2018).

6. Фомин Е.Н. Диверсификация института наставничества как потенциал успешной адаптации молодого специалиста//Среднее профессиональное образование. - 2012. - №7. - с. 6-8

7. Лучкина Т.В. Наставничество как повышение профессиональной компетентности молодого учителя//Народное образование. - 2007. - №9. с. 109-116.

8. История наградной фалеристики [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.allfaler.ru (дата обращения дата обращения 24.07.2018).

9. Гранты учителям [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://mon.tatarstan.ru/grant_uchitel.htm (дата обращения дата обращения 24.07.2018).

УДК: 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Овсянникова Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент Тугулева Галина Витальевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент Хабибулин Денис Асхатович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК АСПЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ

Аннотация. В статье дана характеристика социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной среды. Выделены условия образовательной среды, обеспечивающие положительную социализацию в студенческое общество и раскрытие индивидуального образовательного потенциала.

Ключевые слова: образовательная среда, социально-психологическая адаптация, инклюзивное образование, студенты с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. In article the characteristic of social and psychological adaptation of students with special opportunities of health in the conditions of the inclusive educational environment is given. The conditions of the educational environment providing positive socialization in student's society and disclosure of individual educational potential are allocated.

Keywords: the educational environment, social and psychological adaptation, inclusive education, students with special opportunities of health.

Введение. Инклюзия – это одна из новейших стратегии специального образования. Инклюзия означает полное вовлечение учащегося с особыми образовательными потребностями (ОВЗ) в жизнь образовательного учреждения. Развитие инклюзивного образования следует рассматривать как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования. На сегодняшний день инклюзивное образование на территории РФ «регулируется Конституцией РФ, Федеральным законом «Об образовании», Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом № 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод» [4]. Сущность инклюзивного образования состоит в том, что доступность качественного образования лиц с различными отклонениями в физическом и (или) психическом развитии (с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, речи, с задержкой психического развития, расстройствами аутичного спектра, множественными нарушениями в развитии), нуждающихся в образовании отвечающем их особым потребностям предполагается на всех этапах образования и в образовательных учреждениях всех уровней [3].

Вопросы социальной адаптации студентов к условиям вуза рассматривались рядом отечественных исследователей. Так, А. П. Парахонский предложил выделять в ней психолого-педагогический, социально-психологический, психофизиологический и мотивационно-личностный компоненты. Первый компонент определяется им как приспособление к новой дидактической ситуации, учебному процессу. Психофизиологический связан с изменениями ритма жизни и изменениями функционирования организма. Социально-психологический обусловлен вхождением в новый коллектив, а мотивационно-личностный связан с установками студента на успешность учебного процесса [6]. Л. Е. Елгина выделяет в социальной адаптации студентов профессиональную составляющую, состоящую в приспособлении к учебному процессу, а также социально- психологическую, связанную с жизнью студента в среде однокурсников, выработкой стиля поведения и взаимоотношения с ней [2]. Однако приведенные классификации, как и некоторые другие, разрабатывались безотносительно к проблеме инвалидности.

Разнообразию потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) должна соответствовать совокупность сервисов, в том числе такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей. Это предполагает создание адаптивной образовательной среды, позволяющей обеспечить личностную самореализацию и полноценную социальную жизнь таких студентов в образовательном учреждении.

Изложение основного материала статьи. Социально-психологическая адаптация характеризуется приобщением личности к новым социальным группам и видам деятельности этого социума, а также степенью включенности в социальную среду. Факторы, затрудняющие адаптацию студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья, приводят к развитию у них социальной недостаточности. Понятие социальной недостаточности включает в себя: ограничение способности к самообслуживанию; ограничение физической независимости; ограничение мобильности; ограничение способности адекватно вести себя в обществе; ограничение способности заниматься деятельностью, соответствующей возрасту; ограничение экономической самостоятельности; ограничение способности к профессиональной деятельности; ограничение способности к интеграции в общество.

Социальная интеграция в общество предполагает адаптацию обучаемых с ОВЗ в общую систему социальных отношений в рамках той образовательной среды, в которую они интегрируются. Педагогическая интеграция предусматривает формирование у лиц с ОВЗ развитие способностей к усвоению учебного материала, определяемого общим учебным планом.

Считается, что в рамках интеграции происходит взаимопроникновение общей и специальной образовательных систем, что способствует социализации обучаемых с ОВЗ. В то же время нормально развивающиеся сверстники, попадая в полисубъектную среду, воспринимают окружающий социальный мир в его многообразии, т.е. единым сообществом, включающим и сверстников с психосоциальными нарушениями.

Следует также учитывать, что студенты-инвалиды отличаются от здоровых сверстников своими адаптационными возможностями. Это проявляется, прежде всего, в особенностях адаптации таких студентов к обучению, которое осуществляется в коллективе сверстников.

Адаптивные возможности студента-инвалида ослабляются следующими обстоятельствами:

1. Характером инвалидности (нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, психические, и общие заболевания).

2. Психофизиологическими особенностями (тип ВНД, темперамент, биоритмологические свойства, уровень развития психических процессов и др.).

3. Недостатком физического здоровья. Для них характерна соматическая ослабленность.

4. Недостатком психологических возможностей для общения (условия воспитания в закрытом учреждении или в замкнутом мире семьи, обучение на дому, настороженное отношение сверстников, неумение педагога найти подход к ученику, непонимание его проблем, незнание его возможностей).

5. Гиперопекой со стороны взрослых, которая формируют личность, психологически и социально инфантильную, коммуникативно беспомощную. Так, социум стремится уберечь таких членов общества от участия в сложных жизненных ситуациях, что не способствует формированию и укреплению адаптационного механизма и тормозит развитие личности людей с ОВЗ.

6. Разнообразными психологическими нарушениями и расстройствами, ограничением мобильности и независимости, нарушением способности заниматься обычной для своего возраста деятельностью, непосредственно затрудняющими социальную адаптацию судентов-инвалидов и интеграцию их в общество.

7. Недостатком материальных средств для удовлетворения специфических потребностей студентов-инвалидов (средства передвижения, слуховые аппараты, специальные приспособления и т.д.), а также наличием архитектурных и психологических барьеров общества, которые в значительной мере ограничивают возможности студента-инвалида к социальному приспособлению.

8. Нахождением студента-инвалида в незнакомой среде, которая угнетает обычную активность, что связано с недостаточной информированностью о новой среде.

Составляя особую социальную группу, лица с ОВЗ могут испытывать значительные трудности в организации своей учебной, коммуникативной деятельности, поведения в силу имеющихся особенностей интеллектуального, сенсорного, и (или) двигательного развития, а также соматических заболеваний.

Исследователи подчеркивают, что особенности социализации проявляются у лиц с ОВЗ на разных уровнях. При этом нарушение на исходном физиологическом уровне является первичным, а нарушения на последующих уровнях (психологическом, социально-психологическом, социальном) имеют вторичный характер и при определенных условиях являются обратимыми. Образовательная среда, имеющая определенное социальное наполнение, может обеспечить включение молодежи с ОВЗ в доступные виды деятельности и социальные отношения, тем самым способствуя их успешной социализации.

Факторами, препятствующими успешной адаптации обучаемых с ОВЗ в образовательную среду, на наш взгляд, выступают общий уровень их психического развития, и дефицитарность центральных сфер личности (когнитивной, социальной, эмоционально-волевой). При этом их сниженные психодиагностические показатели не могут рассматриваться как противопоказания к успешной интеграции, а лишь свидетельствуют о необходимости создания условий, обеспечивающих им минимальный уровень развития социальных компетенций.

Критериями социального взросления обучаемых является комплекс компетенций в навыках общественного поведения и продуктивных форм общения со взрослыми и сверстниками.

Социально-педагогическими условиями организации инклюзивной образовательной среды вуза на наш взгляд являются: создание условий для формирования единого социокультурного мышления и поведения всех субъектов инклюзивного образовательного процесса, взаиморазвитие и приращение их социокультурного опыта, развитие системы отношении, благоприятных для совершенствования социокультурной компетентности студентов; реализацию социально-педагогических и организационно-технологических механизмов управления непрерывным развитием социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования.

Мы так же считаем, что для обеспечения позитивной социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды в вузе, необходимо осуществлять следующие основополагающие составляющие:

1. Разработку индивидуальной программы сопровождения образовательного процесса обучающегося с ОВЗ. Программа разрабатывается в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии и осуществляется по направлениям: организационно-методическое, психолого-педагогической, социальное. Программа должна содержать индивидуальные рекомендации по оказанию обучающемуся и его семье социальной помощи по вопросам адаптации, социализации и семейного воспитания, итоги первичного комплексного психолого-педагогического обследования (характеристика познавательной, коммуникативной, эмоционально-волевой, мотивационной сфер личности обучающегося), рекомендации по оказанию обучающемуся психолого-педагогической помощи в условиях образовательной организации, рекомендации по оказанию обучающемуся помощи в усвоении дисциплин образовательной программы.

2. Индивидуальное сопровождение научно-исследовательской работы с учетом компетентностного подхода и принципа интеграции. При тьюторском сопровождении научно-исследовательских проектов студентов с ОВЗ особое внимание должно уделяться осознанию социальной значимости своей будущей профессии, мотивации к осуществлению профессиональной деятельности и «…интеграции разных видов деятельности студентов в процессе специально отведенного времени, а именно: учебной деятельности в ходе аудиторных занятии; самостоятельной работы с современными электронными базами данных и интернет-ресурсами; учебно-исследовательской деятельности, включающей реализацию разных этапов эксперимента (констатирующий, частично-поисковый, формирующий и контрольный)» [1, с. 1184].

3. Включение студентов с ОВЗ в различные социальные мероприятия. Например, в 2018 г. одна из наших студенток с ОВЗ вместе с одногруппницами были награждены Грамотой лауреата степени ГРАН-ПРИ в городском конкурсе социальных плакатов школьников и студентов с целью популяризации книги и чтения, 27 апреля 2018 г. (г. Магнитогорск), Диплом за 3 место в номинации компьютерная графика и анимация в Международном конкурсе творческих работ «Великой Победе посвящается!» 9 мая 2018 г. (г. Барнаул), другая студентка награждена Грамотой за 1 место в номинации «Художественное чтение» во

внутривузовском конкурсе «Дерзайте! Вы умны и талантливы» 11 мая 2018 г. (г. Магнитогорск) и др.

4. Организация курсов повышение квалификации и школы тьюторства для профессорско-преподавательского состава.

5. Оказание студентам с ОВЗ и профессорско-преподавательскому составу психолого-педагогической помощи в условиях образовательной организации.

Выводы. Инклюзивное образование ставит своей основной целью обеспечение равного доступа к получению образования. Для развития инклюзивного образования в ВУЗах нужны системные институциональные изменения. Но самые сложные из них – это изменения в профессиональном мышлении преподавателей и сознании родителей и участников образовательного процесса. Важная характеристика данного этапа развития инклюзивного образования – недостаточная профессиональная подготовка педагогов общего образования и специалистов сопровождения, способных реализовать инклюзивный подход.

Одним из обязательных условий реализации образовательного процесса в условиях инклюзивного обучения является создание инклюзивной образовательной среды способствующей социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ к обучению в ВУЗе в частности и к социуму в целом.

Анализ теории и практики внедрения инклюзии, позволил также выделить особенности социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ, обучающихся ВУЗе в условиях инклюзивной образовательной среды:

– студенты с ОВЗ более мотивированы к учебной деятельности и к получению будущей профессии;

– в процессе совместного обучения студентов-инвалидов и студентов-неинвалидов снижаются страхи и социальная тревожность по поводу выстраивания коммуникаций со сверстниками и преподавателями;

– раскрывается образовательный потенциал обучающихся с ОВЗ через уверенность в доступности для них учебного материала;

– наблюдается эмоциональная устойчивость и локус контроль личности;

– аккомодация и ассимиляция студенческой среды.

Литература:

1. Багаутдинова С.Ф., Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Тугулева Г.В. Стратегия и тактика научно-исследовательской работы студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» // Фундаментальные исследования. 2013. № 8-5. С. 1182-1186.

2. Елгина Л. С. Социальная адаптация студентов в вузе // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 5. – С. 162-166.

3. Ильина Г.В., Тугулева Г.В., Яковлева Л.А. Психомоторное развитие детей дошкольного возраста средствами физической культуры в условиях инклюзивного образования // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2.; URL: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26301 (дата обращения: 09.05.2018).

4. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1 (142). С. 112-115.

5. Овсянникова Е.А., Серебрякова А.А. Социальная психология: учеб. пособие / Е.А. Овсянникова, А.А. Серебрякова. – Магнитогорск: МаГУ, 2014. – 140 с.

6. Парахонский А. П. Социальная адаптация студентов в процессе обучения в вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2010. № 11. – С. 85-86.

7. Романова Г.А. Развитие социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования как социально-педагогическая проблема // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 11. – С. 175-178.

8. Третьякова О.Д., Овсянникова Е.А. Составляющие профессиональной компетентности педагога в условиях инклюзивного образования // Актуальные проблемы современного общего и профессионального образования. 2016. – С. 135-137.

Педагогика

УДК: 796

кандидат педагогических наук, профессор Олефиренко Виктор Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск);
кандидат педагогических наук, доцент Проломова Марина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

РАЗВИТИЕ ОБЩЕЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ СПОРТСМЕНОВ ИГРОВЫХ ВИДОВ СПОРТА НА ЭТАПЕ УГЛУБЛЕННОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются средства и методы развития общей и специальной выносливости у спортсменов игровых видов спорта (баскетбол, волейбол, гандбол). Исследовался уровень развития выносливости у 84 спортсменов-игровиков 15-16-летнего возраста, имеющие 1-2 взрослые разряды на этапе углубленной специализации путем внедрения различных комплексов физических упражнений методом длительного непрерывного упражнения с равномерной и переменной нагрузкой и кругового метода тренировки.

Авторами представлены результаты тестирования уровня общей и специальной выносливости спортсменов игровых видов спорта, а также физической работоспособности. По результатам педагогического эксперимента показан прирост показателей в таких тестах как проба Квергу, Индекс Скибинской, тест Купера, тест «Ёлочка», тест «Челночный бег» и тест «Комплексное упражнение».

Ключевые слова: общая выносливость; специальная выносливость; физическая подготовка; физическая работоспособность; игровые виды спорта; этап углубленной специализации; тестирование; педагогический эксперимент.

Annotation. The article examines the means and methods for developing general and special endurance in sportsmen of game sports (basketball, volleyball, handball). In the course of the pedagogical experiment, the level of endurance development in young men aged 15-16 was studied at the stage of profound specialization by introducing various sets of physical exercises by the method of prolonged continuous exercise with uniform and variable load and the circular method of training. The authors present the results of testing the level of general and special endurance of sportsmen of game sports, as well as physical performance in the following tests: the Quergu test, the Skibinsky index, the Cooper test, the Yolochka test, the "Shuttle run" test and the "Comprehensive exercise" test.
Keywords: general endurance; special endurance; physical training; physical working capacity; game kinds of sports; stage of in-depth specialization, testing, pedagogical experiment.

Введение. Игровые виды спорта предъявляют высокие требования как к уровню функциональной подготовленности, так и степени надежности технико-тактического мастерства спортсмена. В условиях игровой деятельности спортсменам приходится в течение длительного времени преодолевать огромные физические и психические нагрузки, требующие большой мышечной силы, быстроты движений, высокого уровня общей и специальной выносливости, а также надежности выполнения двигательных действий. Основой повышения мастерства спортсменов игровых видов спорта является их высокая физическая подготовленность, которая во многом определяется уровнем развития такого важного качества, как выносливость [1; 2].

Выносливость характеризуется способностью к длительному выполнению упражнений без снижения их эффективности. Над чем бы ни работал «спортсмен-игровик», количество и качество его упражнений, величина утомления организма под влиянием нагрузки, время восстановления в значительной степени будут зависеть от уровня выносливости. Различают общую и специальную выносливость.

С возрастом и ростом спортивного мастерства роль выносливости повышается, так как увеличивается интенсивность и специализированность тренировки спортсменов. Выдержать такие нагрузки нельзя без больших способностей к восстановлению. Следовательно, более выносливые спортсмены-игровики способны не только к использованию своих максимальных возможностей, но и к более длительной работе на высоком уровне. Все это дает основания указывать на необходимость повышения уровня аэробной выносливости, повышения функциональных возможностей, на которых спортсмен способен проявлять максимальную работоспособность скоростно-силового характера и удерживать ее в определенных игровых режимах с сохранением оптимальной стабильности и эффективности технико-тактических действий [4].

Одним из важнейших вопросов тренировки спортсменов игровых видов спорта является физическая подготовка и в частности их выносливость. Изучение выносливости спортсменов, занимающихся игровыми видами спорта, возрастает на современном этапе в связи с тем, что для таких видов спорта как баскетбол, волейбол, гандбол характеры постоянно растущий темп игры, требующий от игроков длительно поддерживать высокую работоспособность [9].

Несмотря на это, в вышеперечисленных видах спорта, круг научных исследований, касающихся педагогических аспектов общей и специальной выносливости спортсменов 15-16-летнего возраста крайне мал, слабо исследована связь этого важного качества с физической работоспособностью. Все вышеизложенное обусловливает остроту проблемной ситуации и актуальность настоящего исследования.

Цель исследования – повысить уровень развития общей и специальной выносливости спортсменов 15-16-летнего возраста на этапе углубленной специализации, занимающихся игровыми видами спорта.

Для достижения поставленной цели сформулированы следующие задачи исследования:

1. Оценить уровень развития общей и специальной выносливости спортсменов игровых видов спорта.
2. Разработать комплексы физических упражнений, направленные на повышение уровня общей и специальной выносливости спортсменов 15-16-летнего возраста на этапе углубленной специализации, занимающихся игровыми видами спорта.
3. Доказать эффективность разработанных комплексов физических упражнений, направленных на повышение уровня общей и специальной выносливости спортсменов-игровиков 15-16 лет.

Исследование проводилось на трех базах: МБУ СШОР № 8 по баскетболу, МБУ СШОР № 12 по волейболу, МБУ СШОР № 13 по гандболу, г. Челябинска. В ходе педагогического эксперимента принимали участие шесть тренировочных групп юношей 15-16-летнего возраста, пятого года обучения в количестве 84 человек: три экспериментальных и три контрольных группы по 14 человек в каждой. Во время педагогического эксперимента проводилась оценка физической работоспособности с помощью функциональной пробы Квергу, при которой испытуемые выполняли 4 различных упражнения, которые следовали одно за другим без пауз отдыха: 30 приседаний за 30 с; бег на месте с максимальной скоростью в течение 30 с; 3-х минутный бег на месте с частотой шагов 150 в минуту; подскоки со скакалкой – 1 мин. Сразу после нагрузки в положении сидя измерялся пульс в течение 30 с., затем повторное измерение повторялось через 2 и 4 минуты после окончания работы.

Оценка состояния кардиореспираторной системы осуществлялась с помощью индекса Скибинской, где испытуемым предлагали после 5-минутного отдыха сидя определить ЧСС, жизненную ёмкость легких (ЖЕЛ, мл), а через 5 минут после этого задержать дыхание после спокойного вдоха. После чего определялось время задержки дыхания (ЗД). Индекс Скибинской отражает функциональные резервы дыхательной и сердечно-сосудистой систем.

Общая выносливость оценивалась путем использования теста Купера (12-минутный бег), а специальная выносливость у волейболистов оценивалась с помощью теста «Ёлочка», баскетболисты выполняли челночный бег на 20-метровой дистанции, гандболисты – комплексное упражнение.

Достоверность исследования определялась статистическими методами в приложении пакета Office 2007 Excel, в рамках которых определялся t-критерий Стьюдента (для выборок нормальным распределением) и критерия Манна-Уитни (для выборок с распределением отличным от нормального).

Изложение основного материала статьи. В возрастном аспекте выделяются два этапа, характеризующиеся интенсивным ростом выносливости: в 10-13 лет и 15-18 лет. На этапе углубленной специализации основной задачей остается развитие общей выносливости, которая в дальнейшее будет создавать хороший фундамент для развития специальной выносливости спортсменов.

Целесообразно применять следующие средства развития общей выносливости: подвижные и спортивные игры, езда на велоэргометре, длительный бег и кроссы с различной интенсивностью, плавание. Основными

методами воспитания общей выносливости являются равномерный метод тренировки, различные варианты переменного метода, игровой метод. Нагрузки должны строго соответствовать возрастным особенностям юных спортсменов.

Наиболее эффективными средствами воспитания специальной выносливости являются: перемещения в различных направлениях с максимальной скоростью, продолжительность от 10 до 30 с. в одной серии, 2-5 серий в одном тренировочном занятии, отдых 1-3 мин; то же, но с падениями; выполнение технических приемов (передача и ловля мяча, блок, ведение мяча, бросок) после перемещения, продолжительность от 10 до 30 с, интенсивность и быстрота перемещения максимальная, отдых 1-3 мин, 2-3 серии. Основными методами воспитания специальной выносливости являются: метод непрерывного упражнения (равномерный и переменный), методы интервального прерывного упражнения (интервальный и повторный) и круговой метод. Для спортсменов игровых видов спорта очень важна прыжковая выносливость, характеризующая способность игровика к многократному выполнению прыжков на оптимальную высоту. Средства воспитания прыжковой выносливости: прыжковые упражнения со скакалкой, многократное напрыгивание на предмет, имитационные упражнения (выполнение блока, нападающего удара, броска в прыжке, выбивания и перехвата мяча), игровые упражнения (выполняются от 10 до 15-18 раз подряд).

Еще один вид выносливости, заслуживающий внимания – это игровая выносливость, которая заключается в способности спортсмена вести игру в высоком темпе без снижения эффективности технических приемов и тактических действий. Игровая выносливость совершенствуется увеличением на тренировочных занятиях количества сыгранных партий до 6-7, уменьшением количества игроков в командах до 4-3, с заполнением перерывов между партиями игрой в баскетбол 5-7 мин, выполнением прыжковых или беговых упражнений и т.д. [8].

В процессе развития и совершенствования выносливости тренировочная нагрузка характеризуется следующими пятью компонентами:

1. Интенсивность выполнения упражнений (скорость перемещения, количество упражнений в единицу времени, количество выполненных технических приемов в единицу времени и т.д.).
2. Продолжительность упражнения.
3. Продолжительность отдыха.
4. Характер отдыха (заполнение пауз отдыха другими видами деятель-ности – активный или пассивный отдых).
5. Число повторений.

В одну из задач нашего исследования входила апробация и внедрение разработанных комплексов физических упражнений, целью которых было содействовать развитию общей и специальной выносливости юных спортсменов игровых видов спорта. Разница в проведении основной части занятия волейболистов заключалась в том, что в контрольной группе она проводилась по общепринятой методике по программе СШОР, а в экспериментальной группе использовались специальные комплексы упражнений [3; 5; 6].

Как в экспериментальных, так и в контрольных группах занятия проводились пять раз в неделю, продолжительностью 180 минут. Было проведено 120 занятий. Всего разработано 18 комплексов физических упражнений. Главная задача комплексов – способствовать развитию общей и специальной выносливости у юных спортсменов, занимающихся игровыми видами спорта. Данные комплексы включались в основную часть тренировочного занятия и занимали примерно 40-45 % времени от общей продолжительности тренировочного занятия (ТЗ). Интенсивность и продолжительность упражнений варьировалась и подбиралась в зависимости от задач занятия. Для проведения комплексов применялись следующие методы: метод непрерывного упражнения, равномерный и переменный методы, игровой метод, метод круговой тренировки. Результаты оценки физической работоспособности, общей и специальной выносливости юношей 15-16-летнего возраста, занимающиеся игровыми видами спорта после педагогического эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1

Оценка физической работоспособности, общей и специальной выносливости юношей 15-16-летнего возраста, занимающихся игровыми видами спорта после педагогического эксперимента

№	Вид	Тесты	Баскетбол		Волейбол		Гандбол	
			Эк. гр	Кон.гр.	Эк. гр	Кон.гр.	Эк. гр	Кон.гр.
1	ФР*	Проба Квергу	100,1±2,5	92,3±2,3	97,9±1,5	91,5±1,7	107,9±2,2	100,5±2,6
			t=2,30; P<0,05		t=2,82; P<0,05		t=2,18; P<0,05	
		Индекс Скибинской	40,4±0,6	43,2±0,8	42,4±1,5	49,6±1,3	43,4±1,8	48,6±1,5
			t=2,80; P<0,05		t=3,64; P<0,01		t=2,31; P<0,05	
2	ОВ*	Тест Купера, м.	2785±60,7	2608±50,1	2698,5±40,8	2503,8±31,2	2911,5±46,2	2733±51,2
			t=2,25; P<0,05		t=3,79; P<0,01		t=2,58; P<0,05	
3	СВ*	Тест Ёлочка, с.	-		23,4±0,9	26,9±1,2	-	
					t=2,33; P<0,5			
		Челночный бег, с.	31,4±1,2	34,2±0,6	-		-	
			t=2,19; P<0,5					
		Комплексное упражнение, с.	-		-		17,2±1,02	19,8±0,6
							t=2,20; P<0,5	

*Примечание: * ФР – физическая работоспособность, ОВ – общая выносливость, СВ – специальная выносливость*

Из таблицы 1 видно, что в экспериментальных группах юношей-игровиков улучшения более значительны, чем в контрольных группах.

Это можно объяснить тем, что разработанные для экспериментальной группы комплексы положительно сказались на работоспособности занимающихся, их кардиоресператорной системе, что говорит о том, что у испытуемых нормальные аэробные способности, здоровое сердце, высокая способность к переносу кислорода кровью.

Результаты пробы Квергу в экспериментальных группах возросли на 8,3 % от результатов начала эксперимента, в контрольных группах результаты увеличились на 4,7 %. Прирост результатов в индексе Скибинской в экспериментальных группах составил 9,5 %, в контрольных группах результаты увеличились на 6,8 %. При выполнении теста Купера выявлены статистически достоверные различия между экспериментальными (средняя длина пройденной дистанции равнялась 2798 м.) и контрольными (2615 м.) группами.

В экспериментальных группах дистанция, преодолеваемая за 12 минут, увеличилась на 680 м., что составляет 21,2 %, в контрольной группе на 470 м., что составляет 14,7%. После педагогического эксперимента при выполнении теста «Ёлочка» волейболистами 15-16-летного возраста выявлены статистически значимые различия. Результат в тесте «Ёлочка» в экспериментальной группе увеличился на 15,5 %, а в контрольной группе результат улучшился на 9,8 %.

Баскетболисты экспериментальной группы также улучшили свои показатели в тесте «Челночный бег». Прирост результатов в эксперимента-льной группе составил 16,8 %, в контрольной группе – 10,2 %. При выполнении теста «Комплексное упражнение» гандболисты показали следующие результаты. В экспериментальной группе среднее значение равнялось 17,2 с., что составляет прирост 17,5 %, в контрольной группе – 19,8 с., прирост составил 11,4 %.

Если сравнить результаты по видам спорта, то значительного улучшения добились гандболисты экспериментальной группы. Это связано с тем, что гандбол – игра достаточно интенсивная, проходит на высоких скоростях в условиях непосредственного контакта с соперником в борьбе за мяч. Поэтому быстрая смена игровых ситуаций, высокая эмоциональность и другие ее особенности предъявляют высокие требования к двигательной, функциональной и психической деятельности гандболиста.

Как отмечает И. Ю. Сорока, «гандбол – это игра с нестандартными движениями и динамической силовой работой переменной мощности. Интенсивность непрерывно меняется. Это обусловлено обстановкой на площадке в каждый момент игры, чередованием активных и пассивных фаз в двигательной деятельности игрока, в основном, следует через 3-20 с. Поэтому воспитанию специальной выносливости отводится важная роль в системе спортивной подготовки гандболистов» [10].

Реализация тренировочных программ занятий, включающих разработанные комплексы физических упражнений, направленных на развитие специальной выносливости гандболистов на этапе углубленной специализации, наиболее эффективно проходит при выполнении общеподготовительных, специально-подготовительных упражнений бегового характера (пробегание отрезков длиной от 60 до 800 метров и дистанций в диапазоне от 100 до 600 метров).

Специальную выносливость лучше развивать специально-подготовительными средствами (метод избирательного воздействия) и тренировочными формами соревновательного упражнения (метод целостного моделирования). Для совершенствования специальной выносливости необходимо применять интервальный метод тренировки. К примеру, чередование беговых отрезков максимальной интенсивности в 10 с. с такими же паузами отдыха стимулирует аэробную мощность, с паузами в 30 с. – аэробную мощность, а минутные интервалы отдыха способствуют циркуляторной функции крови.

Метод целостного моделирования включает в себя определенные правила организации упражнений.

1. Многократные повторения целостных игровых действий с различными интервалами отдыха.
2. Удлинение игрового времени.
3. Увеличение моторной плотности и общей интенсивности игры.
4. Применение отягощений для совершенствования силового компонента специальной выносливости.

В таблице 2 представлены показатели интенсивности подводящих игр, проводимых в течение 10-15 минут. При проведении игровых упражнений следует учитывать количество игроков, размер поля, установки на игру (с форой или без нее), так как все эти компоненты создают значительную разницу интенсивности упражнений. Разное количество спортсменов, участвующих в поточных упражнениях, тоже существенно меняет темп в связи с удлинением или укорочением пауз между повторениями [7, с. 41].

Таблица 2

Интенсивность подводящих игр спортсменов игровых видов спорта

№ п/п	Упражнения	Средняя ЧСС, уд/мин.	Интенсивность, % от МПК	Средние энерготраты ккал/мин. у юношей
1	Борьба за мяч	180	86	19,6
2	Осалить мячом	178	84	19,2
3	Игра 3х3х3	164	72	17,2
4	Регби	174	80	18,6
5	Перестрелка	170	78	18,2
6	Катбол	178	84	19,2
7	Футбол	165	75	17,4

Таким образом, проведенный педагогический эксперимент позволяет констатировать актуальность проблемы развития общей и специальной выносливости юных спортсменов 15-16-летнего возраста. К средствам развития общей и специальной выносливости можно отнести вспомогательные, специально-подготовительные, специально-развивающие, соревновательные и игровые упражнения. В основном для развития выносливости характерно использование следующих методов: метод непрерывного упражнения (равномерный и переменный), методы интервального прерывного упражнения (интервальный и повторный), игровой метод и метод круговой тренировки, при которой упражнения выполняются сериями с отдыхом между ними и в конце каждого круга. Кроме того, упражнения можно выполнять поточно, т. е. интервалы отдыха исключаются как между отдельными сериями, так и между кругами.

Выводы. Таким образом, упражнения на выносливость предъявляют высокие требования к работе сердечно-сосудистой и дыхательной систем и способствуют повышению и улучшению обменных процессов. Высокий уровень специальной выносливости тесно связан с аэробными и анаэробными возможностями организма. Можно отметить, что педагогический эксперимент дал положительный результат, выразившийся в достоверном улучшении показателей как общей выносливости юношей-игровиков, так и их физической работоспособности. Проведенный педагогический эксперимент подтвердил эффективность предложенной методики, вследствие чего, можно данную методику рекомендовать для внедрения в тренировочный процесс спортивных школ по игровым видам спорта на этапе углубленной специализации.

Литература:

1. Аверин, И. В. Специальная всего подготовка спортивной волейболиста / И. В. Аверин темпе // Спорт в школе. – 2008. – № 11-12. – С. 9-16.

2. Андреева, О. А. Особенности развития специальной выносливости в годичном цикле подготовки у юношей 14-16 лет, специализирующихся в игровых видах спорта / О. А. Андреева; Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта, молодежи и туризма. – М., 2015. – 68 с.

3. Баскетбол: примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва. – М.: Советский спорт, 2004. – 100 с.

4. Боген, М. М. О принципе единства общей и специальной подготовки в спортивной тренировке и его реализации для воспитания специальной выносливости на этапе углубленной специализации / М. М. Боген, Р. М. Ибрагимов, С. А. Сорокин // Детский тренер. – 2011. – № 3. – С. 82-101.

5. Волейбол: примерная программа спортивной подготовки по виду спорта «Волейбол» / под общ. ред. Ю. Д. Железняка, В. В. Костюкова, А. В. Чачина. – М.: ФГБУ «Федеральный центр подготовки спортивного резерва», 2016. – 224 с.

6. Гандбол: примерная программа спортивной подготовки по виду спорта «Гандбол» / под общ. ред. В. Я. Игнатьевой. – М.: ФГБУ «Федеральный центр подготовки спортивного резерва», 2016. – 152 с.

7. Игнатьева, В. Я. Средства подготовки игроков в гандбол: учеб. пособие / В. Я. Игнатьева, А. В. Игнатьев. – М.: Спорт, 2015. – 103 с.

8. Кладов, Э. В. Контроль за уровнем развития специальной выносливости в процессе тренировочной и соревновательной деятельности волейболистов тренировочных групп / Э. В. Кладов, В. А. Бобровский, В. А. Крестьянинов // Физическая культура : воспитание, образование, тренировка. – 2016. – № 2. – С. 22-25.

9. Миллер, В. И. Пути повышения уровня специальных координационных способностей и специальной выносливости в игровых видах спорта / В. И. Миллер, Е. С. Палехова // Сборник трудов ученых РГУФКСиТ: материалы науч. конф. РГУФКСиТ. – М., 2009. – С. 74-78.

10. Сорока, И. Ю. Тренировка специальной выносливости гандболистов в макроцикле типа годичного / И. Ю. Сорока; Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта, молодежи и туризма. – М., 2015. – 76 с.

Педагогика

УДК: 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Оринина Лариса Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
магистрант Хасанова Милана Лечиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
магистрант Овсянникова Юлия Владиславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

Аннотация. В данной статье рассмотрены феноменологические признаки процесса формирования информационной компетентности студенческой молодежи в педагогической теории и практике в современном образовательном пространстве вуза. Также в статье раскрыты определения ключевых понятий: компетентность, информационная компетентность, информационная компетентность студентов вуза, современное образовательное пространство, процесс формирования информационной компетентности студентов вуза, студенческая молодежь, информация, информационная культура. Особое место занимает междисциплинарный характер анализа ключевого понятия - «информационная компетентность студентов вуза»: с точки зрения психологии, социологии, педагогики и психологии, а также системный анализ понятия «компетентность» применительно к новым образовательным стандартам высшей школы.

Ключевые слова: информация, информационная компетентность, информационная компетентность студентов вуза, современное образовательное пространство, процесс формирования информационной компетентности студентов вуза.

Annotation. In this article, we consider the phenomenological features of the process of forming the information competence of students in pedagogical theory and practice in the modern educational space of the university. Also in the article definitions of key concepts are revealed: competence, information competence, information competence of university students, modern educational space, process of formation of information competence of university students, student youth, information, information culture. A special place is occupied by the interdisciplinary character of the analysis of the key concept - "information competence of university students": from the point of view of psychology, sociology, pedagogy and psychology, and also a system analysis of the concept of "competence" in relation to the new educational standards of higher education.

Keywords: information, information competence, information competence of university students, modern educational space, process of forming information competence of university students.

Введение. Вопрос формирования информационной компетентности студентов на сегодняшний день очень актуален, так как современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него информационных технологий (ИТ), которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. Неотъемлемой и важной частью этих процессов является информатизация образования. Проблема широкого применения ИТ в сфере образования в последнее десятилетие вызывает повышенный интерес в педагогической науке. Большой вклад в решение проблемы ИТ обучения_внесли российские и зарубежные ученые: В.П. Пасько, Г.Р. Громов, В.И. Гриценко, В.Ф. Шолохович, О.И. Агапова, О.А. Кривошеев, С. Пейперт, Г. Клейман, Б. Хантер. Информационная технология – это представленное в проектной форме (то есть в формализованном виде, пригодном для практического использования) концентрированное выражение научных знаний и практического опыта, позволяющее_рациональным образом организовать тот или иной достаточно часто повторяющийся информационный процесс. При этом достигается экономия затрат труда, энергии людских и материальных ресурсов, необходимых для реализации данного процесса [1].

По И.В. Роберту, информационная технология – практическая часть научной области, представляющая собой совокупность средств, способов, методов автоматизированного сбора, обработки, хранения, передачи, использования, продуцирования информации для получения определенных, заведомо ожидаемых, результатов» [2]. Другими словами можно сказать, что информационная технология – это комплекс методов и средств целенаправленной переработки каких-либо свойств информации.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что информационные технологии – это комплекс методов и средств поиска, сбора, регистрации, хранения, накопления, обработки, распространения информации посредством использования средств вычислительной техники.

Изложение основного материала статьи. Теперь рассмотрим наиболее важные исторические этапы появления и становления ИТ, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Этапы появления и становления ИТ

Временной этап	Содержание этапа
Конец IV тысячелетия до н.э.	Возникновение письменности. На этой этапе у человечества появилась возможность формировать коллективную память, фиксировать информацию на материальных носителях. С этого момента информация начинает реализовываться в полной мере, то есть в рамках выполнения процессов сбора, приема и передачи, переработки, хранения и доведения до пользователей.
Середина XV века	Изобретение книгопечатания (1440 г.). Это послужило началом массового выпуска книг, журналов, газет, географических карт, энциклопедий и других изданий.
XIX век	Бурное развитие научно-технической революции, начиная с 30-х годов: возникновение фотографии (1839 г.), изобретение электрического телеграфа (1832 г.), телефона (1876 г.), радио (1895 г.), кинематографа (1895 г.), беспроводной передачи изображений на расстояние (1907 г.) и промышленного телевидения (с конца 1920-х гг.).
Начало и середина XX века	Этап характеризуется формированием систем сосредоточения, хранения и быстрой передачи информации в наиболее удобной для пользователей форме. С середины 1960-х годов начинается широкое использование электронных средств вычислительной техники. Появление телекоммуникаций, использующих различные виды связи, особенно беспроводной, приблизило информационных технологии к широким слоям общества, сделало информацию доступной любому индивиду на нашей планете.
Конец XX века – начало XXI века	Информация становится движущей силой технического, социального и экономического прогресса, а ИТ – важным фактором развития социума.

На сегодняшний день ИТ занимают центральное место в процессе интеллектуализации общества, развития его системы образования и культуры. Использование ИТ в образовании оказалось эффективным методом обучения, повышения квалификации и переподготовки кадров.

ИТ в образовании – это катализатор для эволюционных изменений в средствах и методах деятельности; улучшения методов и организационных форм обучения; повышения качества посредством приумножения мотивационного и усиления контрольно-оценочного аспектов обучения, объемности; средства автоматизации учебной, внеучебной, методической, управленческой и научной деятельности. Например, сейчас учебники и учебные пособия зачастую с информационной поддержкой. Это могут быть мультимедийные версии учебников, учебных пособий, справочников с доступным, хорошо изложенным материалом, учебным интерфейсом и поисковой системой; обучающие и тестовые компьютерные программы; тренажеры; виртуальные лабораторные практикумы и т.д. Вышеупомянутая информационная поддержка не может недать ожидаемый результат улучшения качества знания. Но это происходит только тогда, когда обращено должное внимание на формирование у учащихся основных познавательных умений [2].

При хорошем техническом, программном и методическом обеспечении урока учитель сам должен свободно владеть общими навыками работы с компьютером и, самое главное, правильно осознавать свою новую роль.

Перечислим основные функции педагога, реализуемые на уроках с использованием ИТ:

1) отбор учебного материала и заданий;
2) планирование процесса обучения;
3) разработка форм поднесения материала обучающимся.

Использование ИТ в школе возможно в различных формах, например, организация учебного процесса (подготовка расписаний, электронных документов и т.д.); подготовка учебных пособий; компьютерное

обучение основам наук с помощью специально разработанных программ; компьютерный контроль знаний; использование компьютера для получения и работа с информацией из сети Интернет; создание и работа со школьным сайтом, позволяющим связать учителей, родителей, учеников.

Можно выделить три основных направления развития ИТ в современном естественно-научном образовании – это дистанционное и открытое образование; виртуальные лаборатории; библиотеки мультимедиа-объектов [1].

Следует отметить, что резкой границы между указанными направлениями нет: каждое направление развивается как открытая система, включающая другие элементы. Так, например, школы дистанционного образования используют ресурсы и виртуальных лабораторий, и сетевых библиотек.

Использование ИТ на уроках химии решает такие задачи, как индивидуализация и дифференциация процесса обучения; самоконтроль и самокоррекция; самодиагностика и устранение пробелов в собственных знаниях; самооценка результатов учебной деятельности; самоподготовка учащихся; визуализация учебной информации, в том числе процессов, скрытых в реальном мире или невозможных в условиях класса; проведение виртуальных химических экспериментов; формирование культуры учебной деятельности учащихся [3].

Информационные технологии могут иметь как положительные, так и отрицательные стороны их применения.

Так, например, положительными сторонами применения ИТ выступают:

1) тесное взаимодействие всех участников процесса обучения: на сегодняшний день учитель и ученик могут успешно взаимодействовать в условиях дистанционного обучения; также и родитель может быть активным членом образовательного процесса – он может отслеживать результаты обучения своего ребенка через электронный журнал «Сетевой город» и сайт школы, там же он может ознакомиться с программой обучения, внеурочными мероприятиями, а также связаться с администрацией школы;

2) развитие креативности учащихся – фактически во всех современных электронных учебниках делается акцент на развитие творческого мышления. С этой целью в них предлагаются задания эвристического, творческого характера, ставятся вопросы, на которые невозможно дать однозначный ответ;

3) стимулирование любознательности учащихся и развитие собственной позиции в решении различного рода вопросов – этому способствует многообразие источников в сети Интернет (электронные библиотеки, электронные версии энциклопедий, словарей, журналов и т.д.), а также возможность работы в виртуальных научных лабораториях, проведение компьютерных экспериментов с помощью моделирующих программ. Помимо этого, сеть Интернет позволяет любой интересующий ученика вопрос вынести на обсуждение в электронной конференции или чате [4].

Систематическое использование ИТ на уроках способствует повышению уровня использования наглядности на уроке; установлению межпредметных_связей с информатикой; возможности организации проектной деятельности учащихся; стимулированию у учителя тщательной проработки подачи учебного материала учащимся. Все это положительно сказывается на уровне знаний учащихся.

Использование современных ИТ способно значительно улучшить усвоение материала, а также может оказаться эффективнымпри формировании практических способностей (компетентностей) у учащихся [3].

Однако помимо положительных явлений применения ИТ в образовательном процессе, существует ряд таких негативных последствий, как ограниченность возможности развития культуры речи учащихся как письменной, так и устной; ухудшение состояния здоровья учащихся; развитие у учащихся излишней алгоритмизации мышления; нарушение взаимодействия учитель-ученик, так как компьютер не может заменить учителя полностью. Только у учителя есть возможность заинтересовать учащихся, завоевать их доверие, направить их на_те или иные аспекты изучаемого предмета, вознаградить за усилия и заставить учиться.

Согласно выделенным понятиям «компетенция» и «компетентность» в ФГОС от 17 декабря 2010 г. № 1897, мы приходим к выводу, что основное различие между данными понятиями в том, что компетенция – это более широкое понятие – набор определенных знаний, умений и навыков, а компетентность – это более узкое понятие – это способность применять свои компетенции в какой-либо деятельности.

Теперь рассмотрим вопрос выделения ключевых компетенций, а также компетентностей ведущими исследователями.

Согласно И. А. Зимней, ключевые – это те обобщенно представленные основные компетенции или компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме [1].

Для начала рассмотрим ключевые компетенции.

В 1996 году был представлен список ключевых компетенций, куда вошли следующие компетенции: политические и социальные; межкультурные, позволяющие гармонично сосуществовать с людьми другой культуры, религии; компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; компетенции, определяющие способность учиться на протяжении всей жизни [4].

И.А. Зимняя выделяет три группы компетенций:

1) компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения. Сюда входят следующие виды компетенций: здоровьесбережения; ценностно-смысловой ориентации в мире; интеграции; гражданственности; самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональной развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком;

2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной среды, включающие два вида – это компетенции социального взаимодействия и общения;

3) компетенции, относящиеся к деятельности человека – это компетенции деятельности; познавательной деятельности; информационных технологий [1]. Рассмотрев ключевые компетенции, перейдем к выделению ключевых компетентностей.

А.В. Хуторской_выделяет семь групп ключевых компетентностей: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, личностного самосовершенствования [4].

Г.К. Селевко классифицирует компетентности по типам деятельности, отраслями науки, компонентам психологической сферы, а также по сферам общественной жизни, производства, в области способностей и по этапам социальной зрелости и статуса [3].

В ФГОС от 17 декабря 2010 г. № 1897 прописаны следующие виды компетентностей:

1) информационная – способность самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий;

2) коммуникативная – способность личности к речевому общению, а также умению слушать. Сюда можно отнести умение задавать вопросы и четко отвечать на них, внимательно слушать и активно обсуждать рассматриваемые проблемы, комментировать высказывания собеседников и давать им критическую оценку, аргументировать свое мнение в группе (в классе), а также способность выражать собеседнику_эмпатию, адаптировать свои высказывания к возможностям восприятия других участников коммуникативного процесса;

3) личностного самоопределения – способность человека определить свое место в мире, выбрать для себя ценностные, целевые, смысловые установки;

4) образовательная – способность активно использовать знания, умения, навыки, личностные качества, обеспечивающие успешную подготовку учащихся в различных образовательных областях;

5) общекультурная – способность применять свои знания, навыки, личностные качества в диалоге культур, ориентироваться в собственной культуре;

6) профессиональная – способность эффективно действовать в рамках своей профессии и квалификации;

7) социально-трудовая – способность человека эффективно действовать в процессе трудовой деятельности, владеть нормами, способами и средствами социального взаимодействия, ориентироваться на рынке труда.

Выводы. Итак, исходя из взятой нами классификации компетентностей, можно сделать вывод, что информационная компетентность студентов вуза- интегративное качество личности обучающегося, составная часть образовательной, которая имеет конкретное описание и возможность формирования как в рамках конкретных учебных предметов, так и в рамках целенаправленной интегративной работы по освоению основных компетенций, связанных с получением, обработкой, хранением и эффективным воспроизведением информации, сообразной ситуации и образовательному контексту. Считаем, что процесс формирования информационной компетентности студентов вуза будет проходить наиболее эффективно при реализации следующих условий:

а) студенты активно включаются в создаваемую преподавателям информационную среду, адекватную конкретному образовательному контексту;

б) студенты осваивают и активно демонстрируют способность к эффективному оперированию информационными потоками в соответствии с навыками синтеза, анализа, вычленения;

в) студенты моделируют собственный информационный контент по тому или иному предмету в рамках создания собственной информационной продукции (видео-контенты, презентации, ролики и т. д.).

Литература:

1. Осваиваем социальные компетентности / Под ред. И. А. Зимней. М., 2011.

2. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании. Ростов-на-Дону, 2014. С. 13-17.

3. Селевко Г.М. Современные образовательные технологии. М.: Наука, 2013. С. 167-169.

4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет- журнал «Эйдос». 2002. http:// eidos.ru /journal.2002. 0423. С. 61-62.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Павицкая Зоя Ивановна
Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);
кандидат филологических наук Гарипова Алия Накиповна
Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Айтуганова Жанна Ильевна
Казанский государственный энергетический университет (г. Казань)

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность и необходимость использования мультимедийных технологий в обучении иностранному языку студентов гуманитарного профиля в спортивном ВУЗе. Обосновывается методика сочетания традиционных и новых мультимедийных технологий. Определены критерии оценки эффективности процесса обучения: целевой, содержательный, мотивационный, результативный критерии и критерий оптимальности. Предлагаются новые подходы к созданию и использованию мультимедийных технологий.

Ключевые слова: образование, иностранный язык, мультимедийная технология, компьютерное обучение.

Annotation. The article studies the urgency and the necessity of using multimedia technologies in teaching a foreign language of students of the humanitarian direction at the sports university. The method of combining traditional and new multimedia technologies is considered. The criteria for assessing the effectiveness of the learning process are defined: unit objective, content, motivational, effective criteria and the criterion of optimality. New approaches to the creation and usage of multimedia technologies are proposed.

Keywords: education, foreign language, multimedia technology, computer training.

Введение. Проблема подготовки высококвалифицированных специалистов гуманитарного профиля по-прежнему актуальна. В условиях жесткого ограничения учебного времени (1 – 2 пары в неделю) приходится искать оптимальные пути решения задач по совершенствованию методики процесса обучения иностранному языку. В этом контексте актуальной задачей становится совершенствование дидактической теории обучения иностранным языкам применительно к новым образовательным условиям.

Характеристика опыта использования мультимедийных технологий в преподавании иностранных языков показала, что зарубежный опыт преподавания намного опережает отечественный, что подтверждает необходимость проведения данного исследования. Анализ существующего программного обеспечения компьютерного обучения в области преподавания иностранного языка выявил, что выбранные дидактические компьютерные программы адекватны разработанным моделям обучения.

Решение проблемы оптимизации обучения иностранному языку студентов гуманитарного профиля надо искать на пути интенсификации и рациональной организации образовательного процесса. Одним из путей решения этой задачи, по оценкам ряда отечественных и зарубежных специалистов, является применение мультимедийных технологий (ММТ) в образовательном процессе.

Анализ научных исследований (Б. С. Гершунский, Е. В. Лобанова, В. Н. Однокопытный, Е. С. Полат, Н. Ф. Талызина) показывает, что, несмотря на значительное продвижение, наметившееся в последнее время в реализации различных мультимедийных технологий обучения, их потенциал реализуется в учебно-воспитательном процессе еще недостаточно из-за отсутствия мультимедийных учебных комплексов, алгоритмов их разработки и применения, методических рекомендаций по их эффективному применению в процессе обучения иностранному языку.

Цель данного научного исследования заключается в том, чтобы уточнить педагогическую сущность, содержание и структуру процесса использования мультимедийных технологий в процессе обучения иностранному языку специалистов гуманитарного профиля в спортивном ВУЗе.

Для достижения данной цели мы использовали **комплексную методику**. Она включает в себя теоретические и эмпирические методы:

- теоретические методы – анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, изучение учебно-методической документации ПГАФКСиТ (учебно-образовательные программы, учебные и тематические планы).
- эмпирические методы – опрос преподавателей кафедры иностранных языков и языкознания по поводу изменений, которые помогут усовершенствовать процесс обучения иностранному языку, трудностей, которые они испытывают, и объективных причин их возникновения; наблюдение; посещение открытых и показных занятий преподавателей; беседы с преподавателями и студентами ПГАФКСиТ.

Изложение основного материала статьи. Ограниченный лимит времени, выделенный руководящими документами на изучение иностранного языка в Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма (квалификационные требования, учебные программы и тематические планы), определяет необходимость использования мультимедийных технологий в обучении студентов гуманитарного профиля.

Мультимедийные технологии в процессе обучения иностранному языку студентов гуманитарного профиля имеют ряд **преимуществ**:

- они помогают индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения;
- активизировать учебную деятельность студентов;
- оптимизировать сам учебно-воспитательный процесс;
- повышают мотивацию студентов и преподавательского состава;
- создают благоприятные условия для самостоятельной работы;
- способствуют развитию самооценки у студентов и преподавательского состава и создают комфортную среду обучения [1, с. 53].

Мультимедийные технологии обучения иностранному языку студентов гуманитарного профиля позволяют использовать компьютер на всех **этапах** обучения иностранному языку:

- этап ввода учебного материала,
- этап усвоения учебной информации,
- этап повторения и закрепления полученных знаний, умений и навыков,
- этап контроля [3, с. 98].

Важной особенностью использования компьютера в обучении студентов иностранному языку является то, что он может быть «собеседником» студента, т. е. работать в коммуникативно-направленном диалоговом режиме и определенным образом, например, с графических средств, анализатора и синтезатора речи восполнять отсутствие естественного коммуниканта, моделируя и имитируя его вербальное и невербальное общение.

Компьютер дает возможность получить подробную информацию страноведческого характера, об особенностях окружения и обстановки. Он обладает большими возможностями для построения цветных и красочных изображений, поддающихся необходимым преобразованиям в заданных пределах. С помощью компьютера можно легко объяснять различные явления языка, речи, речевой деятельности. И все эти объяснения и пояснения будут проходить весьма активно и продуктивно.

К сожалению, большинство преподавателей иностранного языка получили гуманитарное образование и они не умеют пользоваться всеми компьютерными изысками, и мысль о необходимости использовать компьютерного монстра на всех занятиях вызывает у них только страх и раздражение.

Для решения вышепоставленных задач мы провели устные и письменные **опросы** среди преподавателей кафедры иностранного языка и языкознания Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма, который выявил высокую готовность преподавателей использовать информационно-коммуникативные технологии в обучении иностранному языку. Это обосновано тем, что ПГАФКСиТ – это инновационный ВУЗ с великолепной информационно-коммуникативной средой (1С журналы, электронные табло, MOODLE, Sanako, интерактивные доски, мультимедийный проектор, доступный интернет, великолепные лингвистические лаборатории, электронные учебники и учебные пособия).

Однако в педагогической деятельности преподавателей иностранных языков остаются традиционные технологии – грамматико-переводной метод (36%), игровые технологии используют 31% преподавателей, только 53% преподавателей используют мультимедийные технологии (видео-материалы лингвистического характера, мультимедиа-презентации, метод проектов, Интернет-тестирование, электронные учебные пособия, электронные словари и энциклопедии, тексты для аудирования, тестирование он-лайн, ведение телемоста с использованием веб-камер). Выяснилось, что 30% преподавателей и студентов не удовлетворены тем, как и с помощью каких технологий, организуется учебный процесс. Широкие круги преподавателей

слабо включены в процесс изучения передового педагогического опыта, поскольку практически не отвечают за качество подготовки специалистов и мало стимулируются (морально и материально).

В ходе исследования был разработан целостный мультимедийный курс (ЦМК) «Иностранный язык» - это обучающий мультимедийный курс, предназначенный для студентов, обучающихся по специальностям «Туризм», «Сервис», «Гостиничное дело» и «Менеджмент». ЦМК содержит в себе: Language focus (обучающий курс с правилами и контрольными упражнениями для их закрепления), Vocabulary, Pronunciation, Real life video (видео и упражнения для контроля понимания).

В процессе обучения иностранным языкам с использованием мультимедийных технологий большое внимание уделяется систематичности и последовательности в учебной работе, формированию у студентов личного интереса и стремления выполнять учебную работу на высоком уровне.

Компьютерная программа по учебной дисциплине «Иностранный язык» включает гипертекстовый компьютеризированный учебник. Он включает текстовую часть (справочный материал по грамматике), различные тренировочные упражнения и задания, презентации трех типов: по основам грамматике, наращиванию вокабуляра и развитию коммуникативных умений, аудиоматериал с заданиями, цифровые видеофильмы с заданиями, глоссарий, тесты, учебную программу по дисциплине и приложения.

Компьютерные задания содержали:

- вопросно-ответный диалог;
- диалог с выборочным ответом;
- диалог со свободно конструируемым ответом;
- упражнения на заполнение пропусков;
- упражнения для самоконтроля владения словарем;
- конструирование текста;
- работа над произношением;
- упражнения на подбор соответствий;
- упражнения на выбор вариантов;
- упражнения на заполнение кроссворда.

Упражнения для самоконтроля владения словарем имели различные варианты:

- компьютер предлагает список слов для перевода;
- компьютер предлагает соотнести два списка слов (русских и иностранных) и найти эквивалентные пары этих слов в обоих языках;
- компьютер предлагает соотнести два списка иностранных слов и установить пары синонимов или антонимов;
- компьютер предлагает список иностранных слов и перечень дефиниций этих слов (от студента требуется соединить каждое слово с соответствующей ему дефиницией).

Кроме того, гипертекстовый компьютеризированный учебник содержал комплект средств информационной поддержки, базу данных, конструктор тестов, программы контроля и мониторинга знаний по иностранному языку и определения уровня.

В процессе исследования были разработаны критерии обучения иностранному языку студентов гуманитарного профиля с применением ММТ: целевой, содержательный, мотивационный, результативный критерии и оптимальности. Они отражают специфические особенности учебной дисциплины «Иностранный язык» (межпредметность, многоуровневость, полифункциональность). Автор считает, что данные критерии применимы при оценке эффективности использования ММТ в спортивных ВВУЗах. Каждый из перечисленных критериев имеет показатели, представленные в таблице 1. Выбранные критерии и показатели педагогической эффективности обучения иностранному языку студентов гуманитарного профиля с применением ММТ позволяют оценить эффективность использования данной методики [2, с. 184].

Таблица 1

Критерии и показатели эффективности использования ММТ в обучении иностранному языку студентов гуманитарного профиля

Целевой	- соответствие видов ММТ развитию иноязычной компетенции студентов гуманитарного профиля (речевые, языковые, социокультурные, учебно-познавательные); - место и роль ММТ в учебном материале; - системность и целостность использования ММТ.
Содержательный	- соответствие содержания средств ММТ содержанию учебных программ и тематических планов, изучение тем, направленных на развитие умений профессионального общения (Careers in tourism, Destinations, Hotel facilities, Tour operators, Dealing with guests, Travel agencies, Hotel reservations, Seeing the sights); - оказание дидактической помощи обучаемым в углубленном и творческом овладении учебным материалом в процессе плановых занятий и самостоятельной работы.
Мотивационный	- развитие мотивации к изучению иностранного языка (коммуникативной, социальной, операционно-инструментальной); - воспитание готовности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка; - удовлетворенность студентов процессом обучения.
Результативный	- удовлетворенность преподавателя результатами своей деятельности; - профессиональный рост преподавателя в освоении новых подходов; - уровень знаний, полученный студентами в результате использования ММТ; - способность к свободному общению в неподготовленных профессиональных ситуациях; - формирование устойчивого интереса к изучению иностранного языка.
Оптимальности	- качество усвоения обучаемыми знаний, овладение навыками и умениями профессионально ориентированного иноязычного общения; - сформированность умений всех видов речевой деятельности: говорение, письмо, чтение и слушание; - самостоятельность и активность обучаемых в учебной деятельности; - минимально необходимые затраты времени на достижение требуемых результатов в обучении иностранному языку.

Применение критериальной оценки и сравнение определенных критериев и показателей, применение полученных знаний, соответствующих уровням овладения иностранным языкам (starter, elementary, pre-intermediate, intermediate, upper-intermediate, advanced) позволяет сравнивать эффективность использования ММТ в образовательном процессе.

Таким образом, к необходимым достоинствам использования ММТ в процессе обучения иностранному языку авторы отнесли: индивидуализация и дифференциация обучения; хранение достаточно больших объемов информации и возможность ее передачи; легкий доступ при обращении пользователя к базам данных по каждой теме дисциплины «Иностранный язык»; возможность диалога между пользователем и компьютером; комплексное мультисенсорное воздействие на различные каналы восприятия (визуальные, аудиальные, кинестетические) путем использования текста, звука, мультипликации, видео; автоматизация процесса решения тестов по все темам и, как следствие, организация управления учебной деятельностью и контроль за результатами усвоения учебного материала по каждой теме и курса в целом.

Выводы. Технологизация организации и содержания комплексного применения ММТ при обучении иностранному языку студентов гуманитарного профиля в спортивном ВУЗе является одним из путей его совершенствования. Наиболее значительными организационно-педагогическими условиями реализации данного пути на практике являются обеспечение ВВУЗа необходимыми ММТ, своевременное обслуживание и ремонт технических средств обучения, оптимальное планирование применения ММТ на учебных занятиях, контроль за их применением, внедрение комбинированного подхода к изготовлению дидактических материалов.

Литература:

1. Березина, Н.В. Лингафон, компьютер, аудио- и видеоаппаратура на уроках английского языка в начальной школе. // Начальная школа. – 2013. – № 4. – с. 53–57.

2. Чернышев М.В. «Совершенствование методики преподавания военной топографии с использованием мультимедийных технологий в высших военно-учебных заведениях Министерства обороны» // «Вестник университета (Государственный университета управления), № 7(45), 2013, С. 183 - 187.

3. Павицкая З.И. Развитие языковой догадки студентов спортивного профиля / З.И. Павицкая. – Казань: Яз, 2015. – 160 с.

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Павленкович Ольга Борисовна
Педагогический институт Федерального государственного образовательного
учреждения высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);
магистрант кафедры изобразительного искусства Евтух Анна Сергеевна
Педагогический институт Федерального государственного образовательного
учреждения высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЦЕЛОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья представляет собой результаты теоретического исследования проблемы развития целостного восприятия произведений изобразительного искусства у детей младшего школьного возраста. На основе парадигмальных подходов, психологических теорий восприятия и компонентов структуры восприятия авторами исследования определены методологические подходы и ключевые педагогические условия развития данного качества в учебно-воспитательном процессе младших школьников.

Ключевые слова: восприятие произведений изобразительного искусства, парадигмальный подход, синергетический подход, целостное восприятие.

Annotation. The article represents the results of a theoretical study on the development of a holistic perception of works of art in children of primary school age. On the basis of paradigmatic approaches, psychological theories of perception and components, the structure of perception by the authors of the research defines methodological approaches and key pedagogical conditions for the development of this quality in the educational process of junior schoolchildren.

Keywords: perception of works of fine art, paradigmatic approach, synergetic approach, holistic perception.

Введение. На современном этапе развития общества художественное образование, как специфический процесс социализации и овладения культурой, призвано решать ряд задач по становлению личности, развитию ее творческого потенциала и художественного вкуса, формированию активной жизненной позиции и потребности в самостоятельном решении разного уровня сложности учебных и творческих задач. Основой обретения ребенком данных качеств в учебно-воспитательном процессе художественного образования выступает наличие способностей тонко чувствовать прекрасное и целостное восприятие.

В виду наличия всех необходимых предпосылок возраст от 6 до 10 лет психологи определяют как наиболее сензитивный период для развития важнейших художественных способностей, в том числе и целостного восприятия. Не способность младшего школьника к абстрагированию, проявляющаяся в отсутствии умения рассматривать действительность отдельно от наличествующих в ней объектов, позволяет ему свободно воспринимать мир в единстве с собственными переживаниями, не выделяя и не противопоставляя себя окружающему миру (А.А. Мелик-Пашаев). Недостаточное развитие абстрактно-логического мышления обуславливает высокий уровень свободы в данном возрасте, нестандартности и глубины в выстраивании ассоциативных связей в процессе восприятия и толкования действительности. Дети данного возраста обладают «внутренней страстностью» (Л.С. Выгодский), повышенной эмоциональной отзывчивостью, что позволяет их переживаниям быть «звучными», различимыми и легкими для определения. Наличие способностей осмысливать и обобщать свои переживания свидетельствует о готовности к осознанию и анализу источника своих переживаний, что, безусловно, выступает важным показателем к развитию целостного восприятия. С возрастом вышеуказанные свойства психики человека ослабевают.

Изложение основного материала статьи. Е.М. Торшилова и М.З. Дукаревич под целостным восприятием произведений искусства подразумевают восприятие в контексте творчества автора, под нецелостным – восприятие смысла вне формы или же восприятие формы вне смысла [12]. Е.В. Белоногова, Д.А. Леонтьев классифицируют восприятие произведений изобразительного искусства по индивидуальным стратегиям: жизненной (изображение–реальность), изобразительной (картина–изображение); авторской (осмысление авторского замысла и чувств), культурной (картина в контексте культуры), импрессивной (воздействие картины и ее деталей), ассоциативной; эмоциональной; стилистической (акцент на восприятие художественных средств и приемов избражения) [2].

В пространстве парадигмальных подходов восприятию присущи различные понимания. В постнеклассической парадигме категория «человекоразмерность» обуславливает включение в процесс восприятия ценностно-смысловых факторов, а именно восприятие рассматривается как диалог, в котором человек полноправный участник, определяющий его параметры. В рамках классической парадигмы восприятие – акт противопоставления субъекта и объекта восприятия, в неклассической – восприятие – акт взаимодополняющих отношений наблюдателя и среды [9-11]. В контексте данного исследования парадигмальный подход предопределяет границы применения теории восприятия искусства посредством познавательно-диалоговых стратегии и многоплановых взаимодействий человека и мира.

Психологические теории восприятия и различие оснований для классификаций восприятия указывают границы их применимости, но не позволяют в должной мере раскрывать понятие «целостное восприятие произведений изобразительного искусства», следовательно, и определить методологические подходы к развитию данного качества у детей младшего школьного возраста, что обуславливает **актуальность** данного исследования.

Цель исследования – изучить теоретические аспекты феномена «целостное восприятие», определить его структурные компоненты, выявить методологические подходы и ключевые педагогические условия к решению проблемы развития целостного восприятия произведений изобразительного искусства у детей младшего школьного возраста.

Восприятие – процесс чувственного отражения предметов и явлений в единстве их свойств; – перцептивный акт, активизирующий процессы мышления, истолкования свойств, нахождения систем различных связей и соотношений в воспринимаемом объекте [4; 13]. С позиции универсального эволюционизма, восприятие – этап информационного процесса со свойственной ему системностью, полифундаментализмом и многовариантностью.

Отечественная психология рассматривает восприятие не как изначально заданное свойство, а как качество, формируемое в предметной деятельности, для осуществления которой оно необходимо. Н.А. Ветлугина [3], В. Вундт, И. Гербарт, И. Кант, Е.А. Флерина трактуют восприятие как познавательный процесс имеющий ряд свойств, а именно: предметность, осмысленность, избирательность, структурность, константность, апперцепцию и целостность. Целостность авторы определяют как способность восприятия к отражению объектов в совокупности взаимодополняющих друг друга свойств. По мнению Б.Г. Ананьева целостность восприятия – отражение образа предмета, основанное на выделении его основополагающих признаков, без акцентирования внимания на второстепенных и несущественных деталях [1].

Перцептивная система функционирует нелинейно в силу воздействия на неё различных количественных и качественных стимулов. Сенсорные сигналы поставляют данные, выбор перцептивной системы задает последовательность действий компонентов восприятия, обуславливая тем характеристики новообразований. В отологическом плане «целое» не сводится к сумме его частей – восприятие одних и тех же элементов, включенных в разные контексты, – вариативно. Нелинейность процесса восприятия имеет методологическое значение для данного исследования, поскольку позволяет с позиций информационно-синергетического и индивидуально-личностного подходов выстраивать учебно-воспитательный процесс по развитию данного качества у детей младшего школьного возраста.

Как культурно-исторический опыт, целостное восприятие произведений искусства требует определенных условий развития, в том числе и педагогических. В этих целях А.В. Бакушинский рекомендовал в обучении непосредственное «общение» (восприятие) с художественным произведением, выстраивая данный процесс с опорой на осмысленность и естественные ступени восприятия: от первичного эмоционально-образного переживания к последующему информационно-логическому познанию (инструменту структурирования и выявления уже прочувствованного художественного образа).

Осмысленность восприятия произведения искусства психологи Е.М. Торшилова и М.З. Дукаревич рассматривают как акт сотворчества – процесс, позволяющий наиболее полно понять взаимосвязь содержания, художественной идеи и особенности её воплощения средствами искусства. Е.П. Зальцман [5], Е.И. Игнатьев [6] отмечают важность творческой практики в процессе восприятия художественного произведения. В противном случае, подчеркивают авторы, процесс восприятия тормозится не владением средствами художественной выразительности и отсутствием художественных навыков. По мнению Г.Н. Кудиной [7], З.Н. Новлянской, А.А. Мелик-Пашаева, Б.П. Юсова восприятие и практическая художественная деятельность – взаимосвязанные, равно-значимые процессы. Исследователи отмечают – развитие целостного восприятия протекает более результативно в процессе постижения художественной формы как формы содержательной через восприятие общего эмоционального строя произведения и раскрытие его художественного замысла.

Произведения изобразительного искусства, как форма отражения объективной действительности в авторской интерпретации имеет сложную структуру и организацию. Целостность – первый закон построения произведения, определяет все его компоненты в определенной взаимосвязи и логической зависимости (Кибрик), обусловливая тем её единство и неделимость (Е.В. Шорохов) на конструктивном, композиционном и колористическом компонентах целостности. Постижение художественной деятельности и её продуктов младшими школьниками – последовательный процесс изучения методов и приемов исполнения, задающих эмоциональный и смысловой строй произведения: от техники изображения, особенностей выбора формата, подбора деталей, общего тонового и цветового решения (Г.В. Беда, Д.Н. Кардовский, Н.П. Крымов, П.П. Чистяков) до построения сюжетных слоев. Развитие у младших школьников способностей к целостному восприятию художественного произведения, к пониманию его «содержательного наполнения и обобщения», способностей воспринимать и изображать части произведения соподчиняя их общему смыслу, создавать и сохранять в ходе ведения работы единство формы и содержания, подчинять все элементы образа главной идее – ведущие задачи художественной педагогики [8]. Решение данных задач не может быть рассмотрено вне освоения ребенком выразительных возможностей языка искусства.

Анализ теоретических аспектов проблемы развития целостного восприятия, стратегий направленности восприятия, а также свойств психики детей младшего школьного возраста позволил авторам исследования определить структурные компоненты и ключевые педагогические условия практико-ориентированной модели развития целостного восприятия произведений изобразительного искусства в учебно-воспитательном процессе детей младшего школьного возраста, а именно:

– вовлеченность в художественный процесс и практическое овладение выразительными средствами искусства;
– восприимчивость к содержанию главной идеи произведения, её неравнодушное постижение;
– постижение содержания художественной формы через восприятие общего эмоционального строя произведения;
– умение видеть и анализировать используемые в произведениях технические средства и приемы создания единства и гармонии всех составных частей произведения;
– непосредственный личный опыт эмоционального восприятия произведений искусства с опорой на осмысленность и естественные ступени восприятия;
– индивидуально-личностный подход в обучении с учетом «поступенного» художественного развития ребенка;
– использование игры как метода и диалогичности как формы обучения младших школьников.

Выводы. Целостное восприятие произведений изобразительного искусства – один из способов постижения мира, форма социализации и культурного развития человека на ранних этапах становления его личности. В данном контексте развитие целостного восприятия, как одного из важных качеств в структуре личности, в младшем школьном возрасте человека (наиболее сензитивном периоде) обретает стратегическую направленность. В целях развития данного качества учебно-воспитательный процесс художественного образования должен быть организован с учетом позиций информационно-синергетического, индивидуально-личностного подходов и определенных педагогических условий.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Психология чувственного познания / Б.Г. Ананьев. – М.: Просвещение, 1960. – 205 с.
2. Белоногова, Е.В. Синтетическая модель восприятия искусства // Е.В. Белоногова, Д.А. Леонтьев. Психол. журнал. 2001. Т. 22, № 2. – С. 140–142.

3. Ветлугина, Н.А. Задачи. Формы и методы нравственно-эстетического воспитания детей / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1978. – 109 с.
4. Ганзен, В.А. Восприятие целостных объектов / В.А. Ганзен. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1974-2007.
5. Зальцман, Е.П. К проблеме взаимосвязи структуры художественного произведения и характера его восприятия во времени / Е.П. Зальцман. – М.: Советский художник, 1978. – 55 с.
6. Игнатьев, Е.И. Психология изобразительной деятельности детей / Е.И. Игнатьев. – М.: Учпедгиз, 1961. – 223 с.
7. Кудина, Г.Н. Как развивать художественное восприятие у школьников / Г.Н. Кудина. – М.: Знание, 1988. – 79 с.
8. Полуянов, Ю.А. Диагностика общего и художественного развития детей по их рисункам: пособие для школьных психологов / Ю.А. Полуянов. – Москва; Рига: Эксперимент, 2000. – 160 с.
9. Степин, В.С. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации / В.С. Степин, Л.Ф. Кузнецова. – М.: Наука, 1994. – 274 с.
10. Степин, В.С. Смена типов научной рациональности // Синергетика и психология. Тексты. М.: ИФ РАН, 1997. – С. 108–122.
11. Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.
12. Торшилова, Е.М. Художественное восприятие живописи и структура личности // Творческий процесс и художественное восприятие. Е.М. Торшилова, М.З. Дукаревич. – Л.: Наука, 1978. – С. 174–190.
13. Якобсон, П.М. Художественное восприятие / П.М. Якобсон. – М.: Искусство, 1971. – 86 с.

Педагогика

УДК 159.9.01

кандидат педагогических наук, доцент Панцева Елена Юрьевна
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, доцент Кислякова Ольга Петровна
Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань);
кандидат экономических наук, доцент Тойшева Ольга Анатольевна
Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань)

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Аннотация. В статье раскрываются результаты исследования всестороннего развития личности обучающихся и методов индивидуализации обучения в направлении естественнонаучных дисциплин. Формулируются основные положения по интеллектуализации процесса обучения. Освещаются новые эффективные методы интеллектуального развития обучающихся в процессе формирования у них индивидуально-психологических особенностей, а также в процессе решения задач и выполнения экспериментальных заданий. Подчёркивается важная роль интеллектуального развития курсантов в рамках военно-научной работы.

Ключевые слова: обучающиеся, интеллектуальное развитие, творческая деятельность, индивидуализация обучения.

Annotation. The article reveals the results of the study of the comprehensive development of the personality of the students and the methods of individualizing learning in the direction of natural science disciplines. The main provisions on the intellectualization of the learning process are formulated. New effective methods of intellectual development of students in the process of forming their individual psychological characteristics, as well as in the process of solving problems and fulfilling experimental tasks, are described. The important role of intellectual development of cadets in the framework of military-scientific work is underlined.

Keywords: students, intellectual development, creative activity, individualization of learning.

Введение. Всестороннее развитие обучающихся – одна из главных задач высших учебных заведений. Многолетний опыт работы в вузе показывает, что привлечение обучающихся к творческой деятельности, в рамках учебного процесса, способствует их эффективному интеллектуальному развитию.

Ориентируя обучающихся на то или иное творческое направление их деятельности профессорско-преподавательский состав должен учитывать психологические особенности и стремиться развивать их в процессе обучения.

Преподавательскому составу важно знать уровень умственного развития, индивидуально-психологические особенности курсантов, чтобы не только подбирать соответствующие методы и приемы обучения, но и в процессе обучения формировать профессионально-важные качества личности обучающихся.

Следует отметить, что работа по изучению психологических особенностей личности, формированию познавательной активности, выявлению и развитию творческих способностей к той или иной области знания должна быть организована в вузе на высоком уровне. Многие способные и даже талантливые обучающиеся часто не могут раскрыть свои способности при традиционной системе обучения и ярко проявляют себя только при организации их творческой деятельности, что способствует развитию мышления, познавательных интересов и способностей. Такой подход к процессу обучения позволит в полной мере не только выявить, но и развить интеллектуальную направленность каждого из обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Основой интеллектуального развития будущего военного летчика является способность планирования, организации и контроля всех своих действий по достижению поставленных перед ним целей и задач. Этого можно достичь при:

- овладение основными мыслительными операциями (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация);

- овладение общеучебными умениями, и навыками (планирование деятельности, рациональная организация деятельности, выделение главного, умение излагать свои мысли, рациональное запоминание, осуществление библиографического поиска, умение работать с источниками информации, осуществление самоконтроля);

- развитие внимания (устойчивого, неустойчивого проявления к определенному виду деятельности);

- развитие свойства памяти (быстроты запоминания, прочности сохранения, готовности к восприятию, точности воспроизведения);

- готовность к обучению;

- интерес к учебным дисциплинам;

- темп усвоения новых знаний.

С этой целью в процессе обучения естественнонаучным дисциплинам предпринимаются следующие шали.

1. Проведение всех видов занятий включают в себя такие составляющие как:

- умственные операции: анализ, синтез, сравнение, абстракцию, обобщение и конкретизацию;

- такие особенности мышления, как скорость, самостоятельность, гибкость, глубина;

- формы мышления: понятия, суждения, умозаключения;

- предоставление большей инициативы курсантам.

2. С целью развития быстроты, глубины и гибкости мышления применяем:

- проблемный метод;

- метод экспериментального исследования;

- переход от простого к сложному.

3. В процессе обучения не предусматривается:

- постоянная и излишняя опека;

- недооценка индивидуальных особенностей курсантов.

4. Для активизации всех процессов памяти в ходе обучения ставятся такие задачи, как:

- требовать наличие конспекта лекций у курсантов, а также конспектирования материала при подготовке их к докладам, сообщениям;

- заботиться о доходчивом, образном, наглядном изложении материала, обращая внимание на его повторяемость на всех видах занятий;

- активизировать психическую деятельность курсантов во время проведения всех видов занятий, учитывая их настроения и чувства;

- постоянно устанавливать взаимосвязь изучаемого материала с предыдущим;

- сочетать различные способы, вызывающие курсанта к логическому осмысливанию, умению делать сравнения, производить анализ;

- обеспечивать высокую степень самостоятельности курсантов в ходе составления физических задач, осуществления демонстраций физических явлений, процессов, работы авиационных приборов;

- обеспечивать самостоятельное выполнение эксперимента с элементами научного исследования;

- в ходе проведения всех видов занятий и в часы самостоятельной подготовки постоянно заботиться о привитии курсантам любви к профессии летчика, повышении их профессиональных интересов и поощрении стремления стать высоко квалифицированным военным летчиком.

5. Формирование самостоятельности.

Формирование у курсантов навыков самостоятельности рассматриваются с позиций требований будущей профессии, где работа ведется по следующим направлениям:

- личностно-деятельностный подход к обучению и воспитанию курсантов;

- использование разнообразных организационных форм обучения курсантов (в составе учебных групп, в составе половины группы, в составе микрогрупп);

- интерактивный подход к обучению;

- обучение целеполаганию, планированию и распределению времени работы как на один день, так и на более продолжительные сроки, бережному отношению к своему рабочему времени, корректированию своих планов;

- использование соответствующих методов в проведении занятий с дифференциацией степени самостоятельности курсантов: управление протеканием познавательных процессов при использовании метода сообщения полных знаний об изучаемых объектах с помощью устных, письменных, графических, демонстрационных и других средств и косвенное управление поиском знаний курсантами при использовании метода сообщения неполных знаний об изучаемых объектах;

- самостоятельный поиск знаний курсантами по заданию преподавателя (выполнение курсантами курсовых работ, индивидуальных заданий, заданий альтернативного характера с четким определением сроков на выполнение, самостоятельное выполнение учебных задач на практических и лабораторных занятиях с последовательным усложнением их содержания, организация работы курсантов при подготовке и в ходе проведения внеаудиторных мероприятий: конференций, собраний, диспутов, тематических вечеров, олимпиад и тому подобное).

- побуждение курсантов к самостоятельной творческой деятельности в рамках работы в кружках военно-научного общества;

- стимулирование стремления курсантов к плодотворной самостоятельной работе через организацию соревнования, выставки работ, создание ситуации успеха для активно работающих курсантов и многое другое;

- гибкое сочетание самостоятельной работы курсантов с другими формами и методами обучения.

С этой целью особое значение имеет военно-научная работа с курсантами. Проводимые мероприятия в рамках военно-научной работы позволяют преподавателю хорошо представить психологические особенности курсантов и строить учебный процесс с учетом этих особенностей, что позволяет направлять учебную деятельность на развитие личностных качеств обучающихся. Этому способствуют психологические особенности обучения математике, физике, логике и информатике.

Все перечисленные учебные дисциплины тесно связаны между собой. И, прежде всего, с содержанием изучаемого материала, требующего от курсантов выполнения множества мыслительных операций. К ним относятся:

- абстрагирование;
- построение идеальных моделей;
- осуществление перехода от одного вида абстракции к другому;
- широкое использование моделей, разного рода знаковых обозначений (формул, условных обозначений элементов электрических цепей, графиков и т.п), умение осуществлять переход от знаковых изображений к реальным изображениям и обратный переход.

Кроме этого, высока эмоциональность процесса обучения физике и математике, связанная с показом опытов, организацией наблюдений курсантов, самостоятельным выполнением курсовых, лабораторных и расчётно-графических работ.

Исходя из этих особенностей процесса обучения, преподавателю важно направлять свою деятельность на развитие у курсантов мыслительных операций (анализа, сравнения, сопоставления, выявления общего, частного, особенного, абстрагирования, обобщения, синтезирования и т.п.).

Опыт работы показывает, что можно направить возникшие у обучающихся интересы к открытиям в науке и технике, к отдельным явлениям, фактам через развитие интереса к учебной дисциплине. Для развития интереса к учебной дисциплине используются междисциплинарные связи, которые помимо систематизации знаний обучающихся способствуют формированию у них представления о будущей профессиональной деятельности, являются важным средством развития интереса к обучению и способствуют изучению и развитию ряда психологических особенностей личности обучающегося.

Для достижения результативной, эффективной и творческой работы в практику преподавания естественнонаучных дисциплин входит вводная беседа с курсантами, включающая настрой на посильность для них решаемых на данном занятии задач, знакомство с применением изучаемого на занятии материала.

При необходимости в процесс проверки домашнего задания привлекаются помощники из числа хорошо успевающих курсантов.

Важным звеном при проведении различного рода занятий является логическая разминка, которая позволяет проверить умение быстро мыслить. Хорошие результаты дают задания на тренировку зрительной и слуховой памяти. В течение всего занятия поддерживается постоянный диалог между преподавателем и курсантами. При необходимости преподаватель требует, чтобы обучающиеся проговаривали основной материал, так как это способствует развитию мышления.

Учет психологических особенностей личности обучающегося в учебном процессе способствует активизации всего процесса обучения и его развитию. С этой целью в конце каждого занятия преподаватель благодарит всех курсантов за работу, следовательно, настроение, как у преподавателя, так и обучающихся приподнятое, курсанты уходят с занятия довольные своей работой.

Подчеркнём, что интеллектуальное развитие человека, прежде всего, связано с развитием его мышления. Поэтому естественно следует считать развитие мышления важнейшей задачей обучения. Как известно, мышление есть опосредованное и обобщенное познание человеком предметов и явлений объективной действительности в их существенных связях и отношениях [1].

Мыслить - значит, в соответствии с идеальным проектом и идеализированной схемой деятельности преобразовывать, трансформировать исходный образ предмета труда в тот или другой идеализированный предмет [2].

Отсюда следует, что мышление, сформированное до определенного уровня, проявляется в актах деятельности мыслящего субъекта, и в зависимости от степени развитости мышления деятельность человека достигает того или иного уровня совершенства.

Для формирования разносторонней личности необходима особая педагогическая работа по развитию индивидуальных способностей каждого обучающегося. В основе индивидуального подхода лежат индивидуальные особенности человека, неповторимое сочетание психологических качеств личности (памяти, мышления, чувств, способностей, характера, мотивов и т.д.).

Проблема индивидуализации обучения достаточно разработана в педагогической науке и в нашей практике осуществляется индивидуальный подход к курсантам при обучении естественнонаучным дисциплинам.

На наш взгляд, важными индивидуальными особенностями являются:
- уровень знаний (успеваемость) по физике, математике, логике и информатике за предыдущий период обучения;
- интерес к дисциплинам;
- умение наблюдать;
- уровень сформированности практических умений и навыков (работа с учебником и другой литературой, проведение измерений, опытов, решение задач, составление алгоритмов и т.д.).

Для наиболее полного определения уровня знаний курсантов ведется постоянное наблюдение за их учебной деятельностью, подводятся ежемесячные итоги успеваемости, результаты контрольных, курсовых, расчётно-графических и лабораторных работ.

Особо следует выделить контрольные и лабораторные работы. Они проводится с целью выяснения качества знаний, поэтому в них должны быть задания различной степени трудности:
- задания на выяснение формального знания формул, определений, понятий и формулировок законов;
- стандартные расчетные задачи, для решения которых требуется формальное применение формул (задачи в одно действие);
- нестандартные задачи, требующие сопоставления, логических выводов и смекалки.

Следует отметить, что при обучении физике большое значение придается самостоятельному эксперименту. Лабораторные работы связывают теорию с практикой, их выполнение способствует формированию у курсантов экспериментальных умений и навыков, повышению интереса к знаниям, развитию познавательных способностей, инициативы, самостоятельности и творчества.

В практике работы преподавателей широко распространены индивидуальные задания при проведении контрольных работ. Как правило, преподаватель заготавливает задачи на карточках в нескольких вариантах, различных по сложности. Карточки выдаются курсантам с учетом их возможностей. Однако такой подход может привести к необъективности в оценке знаний обучающихся. Следовательно, необходим методический прием индивидуального подхода при проведении такого вида контрольных работ. Учет индивидуальных особенностей курсантов при обучении позволяет полнее развить творческие способности, расширить и

углубить знания, сформировать прочные умения и навыки.

Педагогические наблюдения и исследования показывают, что наибольшая трудность в организации индивидуального подхода к обучению возникает при объяснении нового материала.

В процессе преподавания дисциплин естественнонаучного цикла широкое распространение получил прием повторного объяснения нового, сложного материала занятия. В начале занятия преподаватель перед учебной группой ставит общую цель и задачу. Далее проводит первое объяснение на более высоком уровне сложности. По мере того как сильные обучающиеся усвоили материал, им дается задание для самостоятельной работы. Преподаватель в это время проводит более подробное повторное объяснение, акцентируя внимание на наиболее сложных моментах в материале. Затем среднеуспевающие обучающиеся получают задание. Преподаватель продолжает работать со слабой группой. Когда они усвоили материал, им тоже предлагается задание для самостоятельной работы. Преподаватель в это время начинает работать с теми обучающимися, которые уже выполнили задание. Такой подход позволяет обеспечить полное усвоение изучаемого материала учебной группой.

Наряду с вышеописанным приемом применяются и другие:

- демонстрация обучающимся опытов в ходе объяснения преподавателя;
- выступления с небольшими сообщениями по ходу объяснения нового материала;
- ответы на вопросы; выполнение индивидуальных заданий по закреплению изученного материала.

Значительный эффект в усвоении нового материала дают индивидуальные вопросы, поставленные в начале изучения нового материала. При этом обучающиеся постоянно мысленно применяют сказанное преподавателем для ответа на поставленный вопрос.

Систематическое применение различных приемов индивидуального подхода при объяснении нового материала дает возможность постоянно поддерживать и развивать интерес обучающихся к новым знаниям.

Выводы. Многолетний опыт работы доказывает, что слабым и средним обучающимся нужно проводить значительно больше работ с простейшими измерениями. Сильные курсанты гораздо быстрее приобретают необходимые навыки. Поэтому при организации индивидуального подхода к обучающимся (на лабораторных работах) необходимо это учитывать, следует выделять индивидуальные задания, которые позволяют дифференцированно подойти к обучающимся. При этом можно предложить разным курсантам различные задания или задание, одинаковое для всех, но предусматривающее различную степень трудности выполнения опытов.

Выполнение лабораторных работ по индивидуальным заданиям позволяет организовать работу каждого обучающегося на посильном для него уровне сложности, развивать познавательные возможности как у слабых, так и у сильных обучающихся, требует от них инициативы и творчества.

В заключение следует отметить, что для полноценного интеллектуального развития курсант должен совершить в своем сознании двойной переход – от информации к мысли, а от нее к действию и поступку, чтобы информация стала осмысленным знанием. Таким образом, мера интеллектуального развития будущего военного летчика определяется мерой управления со стороны преподавателя.

Литература:

1. Арсеньев А. С., Библер В. С., Кедров Б. М. Анализ развивающегося понятия. - М, 1967. - С. 29.

2. Российская педагогическая энциклопедия. Москва, 1993-1999. - https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/

Педагогика

УДК:796.8

старший преподаватель Паршин Сергей Владимирович
Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск)

КОМПЛЕКСНОЕ РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ И СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ САМБИСТОВ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические основания тренировочного процесса самбистов 10-12 лет, построенного на комплексном развитии координационных и силовых способностей. Для развития специальной физической подготовленности в единоборствах можно подбирать и составлять игры, направленные в основном на развитие определенного физического качества. Значительные резервы повышения результативности тренировочного процесса в спортивных единоборствах кроются в развитии и совершенствовании координационных качеств спортсменов (ловкости). Включение специализированных игр в тренировочный процесс значительно способствует развитию физических возможностей, а соответствующий уровень развития физических качеств повышает эффективность спортивной техники в соответствии с учетом тех специфических условий, моделируемых игровыми ситуациями, в которых они проявляются.

Ключевые слова: физическое качество, борцы-самбисты, быстрота, координационные способности, тренировка, подвижные игры, выносливость.

Annotation. The article deals with the theoretical basis of the training process of Sambo 10-12 years, built on the complex development of coordination and strength abilities. For the development of special physical fitness in martial arts can be selected and make games aimed mainly at the development of a certain physical quality. Considerable reserves of increase of efficiency of training process in sports single combats are covered in development and improvement of coordination qualities of athletes (dexterity). The inclusion of specialized games in the training process significantly contributes to the development of physical capabilities, and the appropriate level of development of physical qualities increases the effectiveness of sports equipment in accordance with the specific conditions simulated game situations in which they occur.

Keywords: physical quality, wrestlers-Sambo wrestlers, speed, coordination abilities, training, outdoor games, endurance.

Введение. В настоящее время в условиях возрастающих психических и информационных нагрузок человек вынужден искать пути оптимального, гармоничного развития и адаптации к изменяющимся

социальным и экологическим условиям жизни. Неотъемлемой частью развития личности и общественной культуры является спорт, посредством которого помимо физического совершенствования и укрепления здоровья, решаются задачи духовно-нравственного развития, социальной адаптации, ценностно-мотивационной детерминации, достижения высокого уровня мастерства и профессионализма.

Современные спортивные единоборства в интегрированном образе являются одним из наиболее массовых видов спорта, имеющих также и прикладную направленность. Поэтому перед спортивной педагогикой встает проблема все более полного изучения целесообразных способов и форм обучения спортсменов.

Дальнейшее совершенствование системы подготовки юных борцов может происходить и по пути совершенствования игровой методики, использование которой никогда не оспаривалось, но одновременно данный вопрос разработан недостаточно полно. По отношению к единоборствам, в учебных пособиях вопрос об использовании игрового метода в процессе подготовки спортсменов избравших своей специализацией спортивную борьбу либо полностью отсутствует, либо изложен, главным образом, в плане общих рекомендаций. Недостаточно полно охарактеризованы методы его применения. Стоящая перед тренерами, преподавателями физического воспитания задача комплексного, гармоничного развития учащихся, спортсменов требует нового отношения к спортивной деятельности.

Целью данной статьи является обоснование теоретических оснований тренировочного процесса самбистов 10-12 лет, построенного на комплексном развитии координационных и силовых способностей.

Изложение основного материала статьи. Исследования, проведенные по изучению воздействия игрового метода обучения и игровых средств по формированию двигательных навыков и развитию физических качеств в различных видах спорта [2] показывают, что навыки, сформированные в игре, особенно прочны и долговечны. Игра легко и естественно мобилизует скрытые физические и интеллектуальные ресурсы человека. В игре не под давлением, а по желанию самих спортсменов происходит многократное повторение учебного материала в различных его сочетаниях. В то же время включение в тренировку специально разработанных специализированных подвижных игр и игровых комплексов очень эффективно повышают степень не только общей физической, но и специальной физической и технической подготовленности занимающихся. А рациональный подбор игровых заданий, имеющих общую структурную основу со специальными упражнениями, будет способствовать более успешному формированию у спортсменов сложных двигательных навыков.

Для развития специальной физической подготовленности в единоборствах можно подбирать и составлять игры, направленные в основном на развитие определенного физического качества.

Так, например, такое физическое качество, как быстрота отлично развивается в играх, где сочетаются такие основные показатели быстроты, как ответная реакция на сигнал и быстрота мышечных сокращений, количество движений, выполняемых в единицу времени, и скорость передвижения тела или его частей в пространстве. Поскольку скоростные раздражители наиболее эффективны при оптимальном уровне возбудимости нервной системы, то игры, содействующие развитию скоростных качеств, рекомендуется проводить в начале тренировочного занятия, во вводной части занятия и в первой фазе основной части тренировки, до начала наступления утомления [8].

Значительные резервы повышения результативности тренировочного процесса в спортивных единоборствах кроются в развитии и совершенствовании координационных качеств спортсменов (ловкости).

Принято считать, что для развития координационных способностей наиболее благоприятными являются три сенситивных периода: от 9 до 10 лет, от 12 до 13 лет и от 15 до 16 лет. Одновременно существует множество исследований подтверждающих, что наиболее существенным для разработки теории онтогенетического развития человека является не сам возраст и даже не периодизация возрастных фаз (этапов, периодов), а индивидуальные особенности возрастного развития, так как каждый возрастной период может быть понят только в контексте целостного процесса индивидуального развития.

Разнообразные упражнения на быстроту и точность выполнения заданий, на равновесие и координацию и т.п. содействуют развитию такого физического качества как ловкость.

В процессе проведения специализированных подвижных игр, решающих задачу развития, выше названного качества, происходит совершенствование различных анализаторов, от которых зависит правильное, точное и своевременное выполнение движений.

Так, для успешной двигательной деятельности борца необходимо развитие проприоцептивной чувствительности. У квалифицированных борцов она очень высока во многих звеньях тела [9].

При изучении и совершенствовании разделов борьбы самбо большое значение имеет зрительная сенсорная система, воспринимающая ситуацию борьбы. Ведь при ведении борьбы роль информации, поступающей от рецепторов глаз и двигательного аппарата, имеет решающее значение для принятия соответствующего решения.

Для сохранения равновесия и точности движений необходима и высокая устойчивость вестибулярного аппарата. Поэтому тренировка борца всегда способствует совершенствованию выше перечисленных анализаторов [10].

В тренировочных заданиях движения спортсменов не могут быть запрограммированы заранее и полностью. Они зависят от постоянно меняющейся обстановки. В связи с этим все специализированные игровые упражнения являются нестандартными видами деятельности. Они характеризуются непрерывным изменением структуры и мощности выполняемых движений, обусловленными особенностями игры с одновременным взаимным противодействием партнеров и противников.

В процессе использования подвижных игр формируются разнообразные двигательные навыки. По мере повторения движений и закрепления навыков их отдельные компоненты автоматизируются, т.е. выполняются без активного сосредоточения внимания. Чем больше таких компонентов движений, тем эффективнее игровая деятельность спортсменов. Однако в процессе игры часто возникают такие ситуации, когда даже доведенные до автоматизма приемы не могут обеспечить ее результативность. В этих ситуациях спортсмену необходимо мгновенно оценить обстановку и выполнить движение, адекватное возникшим требованиям.

Упражнения, направленные на воспитание ловкости, становятся недостаточно эффективными при наступающем утомлении, поэтому при повторении заданий надо делать перерывы для отдыха. А сами игры проводить, когда нет значительных следов утомления от предшествующей нагрузки [11].

Под специально-подготовительными упражнениями для развития гибкости понимаются элементы

технических действий, типичных для приемов изучаемого вида единоборства и в то же время требующих значительного проявления гибкости.

Под гибкостью понимают способность человека выполнять упражнения с большой амплитудой. В практике часто определяют гибкость способностью человека достичь определенного положения (например, выполнить продольный или поперечный шпагат, способность встать из стойки на гимнастический или борцовский мост, коснутся лбом коленей из положения стоя при выпрямленных ногах) [10].

Наибольший прирост подвижности позвоночного столба у спортсменов отмечается с возраста 9-10 лет и до 16 лет, с 16 до 18 этот процесс замедляется, а после 18 лет может даже понизиться. Одновременно гибкость считается хорошо тренируемым качеством в пределах, определяемых генотипом.

Для развития гибкости используются упражнения, при выполнении которых возможны движения со значительной амплитудой в соответствующих суставах. Особенность занятий по развитию и поддержанию оптимального состояния гибкости состоит в том, что упражнения выполняют сериями, при достаточном количестве повторений, до 30-40 раз, желательно при определенных показателях ЧСС (170-180 уд/мин) с учетом работы организма при соревновательном режиме. Также хорошие результаты развития гибкости дают статические упражнения [1].

Развивать и поддерживать гибкость необходимо постоянно, объем таких тренировочных заданий должен быть индивидуальным, но для этапа концентрированного развития гибкости в единоборствах рекомендуется 6-8 недель.

Упражнения для развития и совершенствования гибкости следует проводить, используя игровые эстафеты. Можно подобрать соответствующие игры для целенаправленного, зачастую локального, воздействия на отдельные суставы, связки, мышечные группы. Такие игры должны создавать условия для увеличения амплитуды движения, дополнительного растяжения мышц и связок.

Гибкость принято разделять на активную и пассивную. Активная гибкость проявляется в максимальной амплитуде движений, выполняемых спортсменом самостоятельно. Под пассивной гибкостью понимают предельную амплитуду, выполняемую с помощью каких-либо вспомогательных средств (с помощью партнера, снаряда и т. п.).

Активная гибкость зависит от силы мышц, потому целесообразно включать в занятия игры с преодолением веса собственного тела и т. п. упражнения в которых нет статических усилий. К тому же следует помнить, что эластические свойства мышц могут изменяться под влиянием центральной нервной системы. Так, например, при высоком уровне эмоционального подъема – гибкость увеличивается.

Играм, направленным на развитие гибкости следуют предварять соответствующую игровую разминку, чтобы избежать растяжений связок и разрывов мышечных волокон.

Под специальной силой в единоборствах понимают способность получать оцениваемый результат деятельности с наименьшим напряжением мышц или суммарной затратой энергии.

Как правило, результат деятельности достигается не только за счет мышечной силы спортсмена, но и за счет сложения следующих сил: Так, например, если атакующий для выполнения движения (удара, броска) использует вес своего тела + вес противника + направление движения его усилия, а также усилие, развиваемое собственными мышцами, то сила прилагаемая нападающим соответственно может возрасти в 3-4 раза.

Однако при встречах бойцов равных по мастерству в использовании «дополнительных» сил, решающим может оказаться сила собственных мышц.

Для развития силы, как физического качества, так и способностей применять силу в единоборствах, можно рекомендовать преподавателям и спортсменам специальные упражнения игрового характера, условно направленные на развитие силы, которые могут служить одновременно и отличным средством повышения эмоционального характера тренировочного процесса [7]

Так как подвижные игры – это смешанная (циклическая и ациклическая) деятельность, то она имеет преимущественно динамический, скоростно-силовой характер. Выполнение таких действий, как перемещение по ковру, проведение разнообразных бросков и ударов, а так же защит от нападения противника, требуют значительного развития такого физического качества как сила.

В играх, в основном способствующих развитию силы спортсмены преодолевают собственный вес, либо сопротивление противника. В таких играх используются предметы (пояса, куртки, макеты оружия, набивные мячи, канаты и др.), либо партнеры по тренировке. Многие из этих игр можно проводить в виде контрольных упражнений. Эмоциональный фон приема подобных контрольных нормативов заставляют играющих проявлять максимальные усилия для достижения победы.

В играх, направленных на совершенствование выносливости, существует ряд приемов, с помощью которых можно регулировать нагрузку в игре: уменьшение количества игроков при сохранении размеров площадки; увеличение размеров игровой площадки; усложнение приемов и правил при неизменном количестве играющих, увеличение времени проведения игры, с комбинированным использованием выше описанных приемов [10]. При использовании подобной методики специализированные подвижные игры будут выглядеть как эффективное средство для совершенствования выносливости.

Выносливость – важнейшее качество спортсмена от уровня развития, которого во многом зависит достижение высоких результатов в большинстве видов спорт, в том числе и в самбо. Несмотря на значительные успехи, произошедшие в разработке проблемы выносливости, в практике педагогического и медико-биологического контроля за спортсменами отсутствуют единые методические установки при выборе наиболее адекватных критериев и методов диагностики уровня развития этого физического качества. Выносливость определяется временем работы до отказа, которое по своей природе является эргометрическим показателем, отражающим соотношение между емкостью и мощностью доминирующего источника энергии в данном диапазоне времени выполнения упражнения [4]. Как известно, существуют три источника энергии: фосфагенный, гликолитический анаэробный и аэробный, которые оцениваются по трем параметрам: мощности, емкости и эффективности. На эффективность использования энергии влияют технико-тактическая и психологическая подготовленность спортсмена и прочие факторы, которые могут оказать влияние на физиологические показатели выносливости [4].

Воспитанию выносливости у борцов-самбистов уделяется значительное внимание, так как большая часть схватки протекает на фоне наступившего утомления. Для развития выносливости рекомендуется использовать психологический фактор. Так, Т.В. Бондарчук [3] для развития выносливости рекомендует

использовать внушение в виде словесных формул в соответствии с выполняемым движением. А.Б. Воронин [5] также предлагает для проявления волевых усилий внешнюю словесную стимуляцию. При этом, как считает А.И. Высоцкий [6], следует ориентироваться на возрастные закономерности проявления воли. Особое внимание при подготовке борцов-самбистов уделяется развитию локальной силовой выносливости мышц верхних конечностей.

Процесс освоения технико-тактических действий, как и воспитание физических качеств, находится в прямой зависимости от настроения спортсмена и его увлеченности спортом. Поэтому включение в тренировку подвижных игр, способствует созданию у занимающихся положительных эмоций. При умелом применении игр в процессе занятий интерес к ним сохраняется на протяжении всего тренировочного цикла.

Из спортивной практики известны случаи, когда борец, казалось бы, блестяще овладев структурой приема, не может выполнить его на соревнованиях. Это связано с тем, что реализация подготовленного приема на соревнованиях всецело зависит от умения выполнять его в условиях действия сбивающих факторов. Для повышения устойчивости техники выполнения основных приемов, необходимо тренировочные условия совершенствования приближать к условиям соревнований. Применение специализированных подвижных игр тренировочном процессе позволяет приблизить условия совершенствования разрабатываемых приемов к условиям соревнований. В этом случае автоматизация отрабатываемого действия проходит при изменяющихся ситуациях, при сохранении подвижных навыков с разнообразными вариантами схватки. Причем в процессе игры у занимающихся уровень частоты сердечных сокращений достигает 174 ударов в минуту, что соответствует пульсу в соревновательных схватках.

Выводы. Быстрое и эффективное овладение рациональной техникой находится в прямой зависимости от уровня физической подготовленности спортсмена. При этом рассматривать спортивную технику в отрыве от физической подготовленности спортсмена и от условий, в которых протекает спортивная деятельность, будет методической ошибкой. Отсутствие достаточной физической подготовленности часто приводит к ошибкам при стабилизации навыка и травмам. В единоборствах имеется определенная взаимосвязь между техникой выполнения излюбленных приемов и уровнем развития основных групп мышц, принимающих при этом активное участие.

Включение специализированных игр в тренировочный процесс значительно способствует развитию физических возможностей, а соответствующий уровень развития физических качеств повышает эффективность спортивной техники в соответствии с учетом тех специфических условий, моделируемых игровыми ситуациями, в которых они проявляются.

Таким образом, борьба самбо предъявляет высокие требования к физической подготовке спортсмена, к развитию физических качеств силы, быстроты, выносливости, ловкости, гибкости. Если развитие и проявление гибкости и ловкости в большей степени обусловлено анатомическим строением спортсмена и координационными способностями и в меньшей степени психологическим фактором, то развитие таких качеств как сила, быстрота и выносливость в большей степени обусловлено психологическим фактором (развитием психологических качеств).

Литература:

1. Агаджанян Н.А., Григорьев А.И. Экология человека. Учебник. [Текст] / Н.А. Агаджанян, А.И. Григорьев – М.: Изд-во ГЭОТАР-Медиа, 2008. – 240 с.
2. Айзман Р.И., Абаскалова Н.П., Шуленина Н.С. Физиология человека: Уч. пос. / Р.И. Айзман – 2 изд. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2018 – 432 с.
3. Бондарчук, Т.В. Феномен педагогического внушения в тренировке юных спортсменов [Текст]: автореф. дис. д-ра пед. наук / Т.В. Бондарчук. – Челябинск, 2000. – 36 с.
4. Волков, Н. И. Биоэнергетика спорта: монография / Н.И. Волков, В.И. Олейников. – М.: Советский спорт, 2011. – 160 с.
5. Воронин, А.Б. Зависимость волевых усилий личности от характера внешней стимуляции [Текст]: автореф. дис ... канд психол. наук / А.Б. Воронин. – Рязань, 1985. – 22 с.
6. Высоцкий, А.И. Возрастная динамика волевой активности школьников и методы ее изучения [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А.И. Высоцкий. – Л., 1982. – 41 с.
7. Галочкин, Г.П. Система подготовки самбистов в ВИСИ-ВГАСУ [Текст] / Г. П. Галочкин; М-во образования и науки Российской Федерации, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Воронежский гос. архитектурно-строит. ун-т. – Воронеж: ВГАСУ, 2010. – 407 с.
8. Григорьев, С.А. Техническая подготовка юных борцов самбистов на основе совершенствования функции равновесия [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / С.А. Григорьев. – Л., 1986. – 145 с.
9. Елисеев, СВ. Предсоревновательная подготовка борцов-самбистов высокой квалификации [Текст]: дис. ... канд. пед. наук/ СВ. Елисеев. – М, 2001 – 139 с.
10. Ионов, С.Ф. Исследование методики совершенствования технических действий в борьбе самбо на основе специальной скоростно-силовой подготовки [Текст]: Автореф. дис. … канд. пед. наук. (13.00.04) / Всесоюз. науч.-исслед. ин-т физ. культуры. – М. : 1974. – 21 с.
11. Кулик, Н.Г. Совершенствование работоспособности борцов-самбистов : [учебное пособие] / Кулик Н. Г.; Российский гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма. – М.: Анита Пресс, 2007. – 125 с.

УДК 373.1

кандидат педагогических наук, доцент Петрунина Марина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
студент-магистр Чуйкова Айман Булатовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы формирования эстетического вкуса детей младшего школьного возраста. На основе анализа теоретических разработок и педагогического опыта были обоснованы педагогические условия эффективного формирования эстетического вкуса у детей младшего школьного возраста средствами вокального исполнительства в условиях дополнительного образования.

Ключевые слова: эстетический вкус, педагогические условия, вокальное исполнительство.

Annotation. This study is devoted to the study of the problem of formation of aesthetic taste of children of primary school age. On the basis of the analysis of theoretical developments and pedagogical experience the pedagogical conditions of effective formation of aesthetic taste in children of primary school age by means of vocal performance in terms of additional education were substantiated.

Keywords: aesthetic taste, pedagogical conditions, vocal performance.

Введение. Обращение к проблеме формирования эстетического вкуса детей младшего школьного возраста позволяет обнаружить кризис эстетических идеалов, а также непостоянство духовно-нравственных взглядов подрастающего поколения. Актуальность формирования эстетического вкуса детей младшего школьного возраста соотносится и с тем, что в современных условиях эстетический потенциал личности следует рассматривать на основе изучения диапазона эстетических знаний и уровня эстетического вкуса у детей младшего школьного возраста, совершенствовать способности осмысливать и создавать прекрасное в искусстве и жизни.

Изложение основного материала статьи. Особенности формирования эстетического вкуса детей младшего школьного возраста во взаимодействии и под влиянием окружающей среды можно определить «как процесс и результат усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации» [8]. Потребовался учет ряда объективных факторов, которые имеют решающее значение для формирования эстетического вкуса детей младшего школьного возраста.

Прежде всего, потребовалось обоснование необходимой для младшего школьника совокупности знаний, определяющей уровень эстетических вкусов, историю их развития, теоретическую и практическую значимость, а также социокультурные и другие факторы, обеспечивающие включенность детей в эстетическую деятельность.

В младшем школьном возрасте появляется возможность объединить формирование эстетического вкуса с развитием мировоззрения младшего школьника, так как это период становления личности, способствующий формированию базовых духовно-нравственных ориентиров. В этой связи обоснованным является утверждение о том, что человеческое общество не может дальше развиваться и функционировать, если не обращается к традициям художественного и культурного наследия с эстетических позиций. Правомочно говорить о становлении духовного опыта ребенка в художественно-коммуникативной среде [10].

В то же время в младшем школьном возрасте активно формируется нравственно-эстетическое отношение ко всему окружающему. Обобщенно можно выделить основные направления формирования эстетического вкуса детей не только как основы формирования эстетического сознания, но и для определения динамики формирования эстетического вкуса: это, прежде всего, воспитание осмысленного восприятия действительности (то есть способности воспринимать и переживать красоту окружающего мира); выработка умений не только активно воспринимать, но и давать оценку творениям искусства (при возможности и необходимости противостоять негативным проявлениям в искусстве, общественной жизни, в социальных отношениях, в быту и личном поведении); развитие собственно эстетических вкусов и представлений.

Определение основополагающих целей формирования эстетического вкуса младших школьников связано с формированием у них личностно- ценностного отношения к действительности и искусству. Это означает не только развитие эстетического сознания, но и общекультурной и художественной компетентности, что, несомненно, способствует самореализации и духовному самосовершенствованию.

Однако речь идет о младшем школьном возрасте, поэтому необходимы некоторые уточнения и обоснования не только в отношении формирования эстетического вкуса, но становления некоторых личностных характеристик.

Для младшего школьника, как известно, ведущей деятельностью становится учение, при этом появляются новые обязанности, развиваются взаимоотношения с окружающими людьми. Для младшего школьника характерны эмоциональные переживания и их неустойчивость. Включенность в социально окрашенную деятельность, по мнению Д.И. Фельдштейна, обеспечивает развитие личности, хотя при переходе к подростковому возрасту появляется стремление утвердить себя (на уровне взрослых в том числе) [11].

Основываясь на данном утверждении, следует констатировать, что именно участие в личностно значимой деятельности позволяет растущему человеку обнаружить эстетически окрашенную позицию среди взрослых и сверстников (это способствует познанию мира и человека в этом мире по законам красоты).

В этих условиях необходима организация эстетической деятельности, которая бы вызывала интерес к окружающему миру, предоставляла возможность проявить себя. «Основополагающими характеристиками эстетической деятельности являются эстетическая мобильность, эстетико-культурная грамотность и социальная дееспособность, что определяет способы ориентировки младшего школьника в социальной

реальности при решении возникающих жизненных задач, актуализирующих духовную сущность личности» [7].

Очевидным становится необходимость приобретения знаний об эстетических основах жизнедеятельности, приобретение опыта эстетической деятельности уже в младшем школьном возрасте. Решение заявленной проблемы возможно через приобщение детей к музыкальному искусству, поскольку пение, как вид музыкальной деятельности, вызывает интерес у детей младшего школьного возраста.

Так, обнаруживается необходимость обоснования педагогических условий эффективного формирования эстетического вкуса у детей младшего школьного возраста средствами вокального исполнительства в условиях дополнительного образования (изучение диапазона эстетических знаний и уровня эстетического вкуса у детей младшего школьного возраста; мотивация детей младшего школьного возраста на формирование эстетического вкуса средствами вокального исполнительства в условиях дополнительного образования; вовлечение детей младшего школьного возраста в деятельность по вокальному исполнительству в целях формирования эстетического вкуса).

Изучение параметров эстетических знаний и уровня эстетического вкуса у детей младшего школьного возраста связано с обоснованием основополагающих характеристик понятия «эстетическая культура» и «эстетический вкус». Необходимо отметить, что одним из главных личностных свойств человека является его культура (в широком смысле и в узком смысле – эстетическая ее составляющая). Эстетическая культура может рассматриваться как «качественная характеристика, грань, аспект поведения и деятельности», поэтому формирование личности не может осуществляться без понимания категории «прекрасного», которое формируется в процессе эстетического воспитания. Одним из главных направлений эстетического воспитания является формирование эстетического вкуса.

Что касается мнения психологов по поводу эстетического вкуса, то такие ученые, как Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов утверждают о его связи с процессами познания действительности. Учеными представлена теория способностей, в наибольшей мере отвечающих определенным видам деятельности и обеспечивающих успех в их осуществлении на разных ступенях обучения. Обосновано, что в человеческом сознании на помощь мышлению абстрактному (при восприятии красоты реального мира) приходит эстетическое отражение, реализуемое в эстетическом вкусе и эстетическом чувстве. Вкус, как большинство способностей человека, представляет не одно какое-либо свойство индивида, а комплекс психических свойств, делающих человека наиболее адекватным к определенной исторически сложившейся форме деятельности.

Связь между эстетическим вкусом и чувственным знанием прослеживается в работах К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского, А.С. Макаренко. В чувствах проявляется личность, ее социальные установки и интересы, потребности и вкусы [12]. В эстетическом более полно проявляется сознательное интеллектуальное начало, при этом эстетический вкус отдельной личности может проявляться к неограниченному кругу явлений окружающей действительности. Вот почему степень и направленность эстетического вкуса всегда свидетельствуют о духовном богатстве или бедности данной личности (хорошо развитый эстетический вкус - важное условие верного восприятия прекрасного и безобразного).

В словаре по эстетике (под редакцией А.А. Беляева) понятие эстетического вкуса трактуется как способность человека по чувству удовольствия или неудовольствия дифференцированно воспринимать и оценивать различные эстетические объекты, отличать безобразное от прекрасного в жизни и в искусстве, различать эстетическое и неэстетическое, обнаруживать в явлениях черты трагического и комического [12]. «Эстетический вкус - система эстетических предпочтений и ориентаций, основанная на культуре личности и на творческой переработке эстетических впечатлений» [1]. То есть хороший эстетический вкус проявляет тот человек, который не только наслаждается красотой жизни и её формами, но и чувствует её выразительность, неразрывность с прекрасным содержанием.

Так, Хрипун Ю.А. определила эстетический вкус как умение воспринимать, классифицировать, запоминать информацию эстетическую и объяснять критерии ее оценки; выделила компоненты в системе понятия «эстетический вкус»: интеллектуальный, эмоциональный, оценочный. Сам процесс его формирования осуществляется в соответствии со следующими принципами: долговременности, систематичности, интенсивности, целенаправленности, включенности в активную эстетическую деятельность, учитывающую индивидуальные и возрастные изменения [13].

Обращение к музыкальному вкусу позволяет определить его как составляющую вкуса художественного, что предполагает выбор, анализ и оценку произведений музыкального творчества. В качестве компонентов сформированного музыкального вкуса можно выделить: эстетический идеал, его наличие, мотивацию музыкальных желаний, правильное восприятие и возможность дать оценку музыкальным произведениям, устойчивое желание к исполнительской и творческой деятельности [9].

Таким образом, обобщенно можно определить, что эстетический вкус – это комплекс психических свойств, формирующих определенное отношение к миру, к людям и разнообразным явлениям. Эстетический вкус младшего школьника можно объяснить как признак эстетического развития личности ребенка, выраженного в единстве чувственного и эмоционально-интеллектуального осмысления реальности.

Мотивация младшего школьника на формирование эстетического вкуса с помощью вокального исполнительства в условиях дополнительного образования основывается на выявлении предпочтений эстетических и ориентаций детей младшего школьного возраста, основанных на способности воспринимать и оценивать произведения искусства. В то же время важна положительная мотивации детей к творческой и исполнительской деятельности на основе предпочтений, оценочных суждений в области эстетики.

Эстетический вкус ребенка развивается, начиная с первых опытов общения и познания окружающего мира. Наиболее интенсивный период его формирования - годы обучения в начальной школе, где появляется возможность систематически знакомиться с явлениями искусства, активно развивать свои художественно - творческие способности.

Проведенный анализ позволил выделить следующие структурные компоненты мотивации детей на формирование эстетического вкуса: эстетическое просвещение детей и родителей, закладывающее теоретические и ценностные основы эстетической культуры личности; эстетическое воспитание, формирующее эстетически направленную личность, которая объединяет в себе ценностные ориентации, знания, навыки, вкусы; эстетическое самообразование и саморазвитие личности.

Особая роль в формировании эстетического вкуса принадлежит предметам художественно-эстетического цикла (музыка, изобразительное искусство, хореография). Если ребенок знакомится с этими предметами, то постепенно понимает и осмысливает художественную картину мира, так развивается их эмоционально-чувственная сфера.

Деятельность учреждений дополнительного образования направлена на эстетическое воспитание, преимущество общечеловеческих ценностей, социальное самоопределение, личностное и творческое развитие обучающихся, реализацию возможностей культурного взаимообогащения и взаимодействия. Именно в условиях дополнительного образования возможно диалогическое взаимодействие ребенка с миром искусства в процессе целенаправленной творческо-созидательной, духовно-созерцательной, образовательной деятельности.

Включение детей младшего школьного возраста в деятельность по вокальному исполнительству обладает педагогическим потенциалом формирования вкуса эстетического. Педагогическим потенциалом (в плане формирования эстетического вкуса) обладает вокальное искусство, реализуемое в рамках содержания общеобразовательных дополнительных программ для обучающихся младших классов, нацеленных на знакомство подрастающего поколения с искусством музыки, на приобщение к музыке, где особое место занимает вокальное исполнительство.

Вокальное исполнительство - это версия музыкального исполнения, умение владения певческим голосом. В музыковедческой и педагогической литературе проблема музыкального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста в процессе обучения пению занимает важное место. Так работы В.П. Морозова посвящены особенностям певческого голоса детей, проблемам его звучания. Смысловым характеристикам вокально-хорового обучения внимание уделяется в научных исследованиях Дмитриева Л.Б., Огороднова Д.Е. В своих трудах они предлагают эффективные пути и методы обучения детей вокальному исполнительству [2]. Методики, педагогические технологии, уже используемые в учреждениях дополнительного образования детей, значительно обогатили деятельность общеобразовательной школы, в том числе и дополнительные программы по вокальному исполнительству.

В заявленных условиях педагог дополнительного образования по вокалу останавливает внимание обучающихся на эстетических особенностях жизненных ситуаций и искусства (в нашем случае вокального). Постепенно у ребенка развиваются представления, которые транслируют его личные предпочтения. Показателем эстетического вкуса является подборка музыкальных сочинений, которые нравятся ребенку больше других. Следует констатировать, что направлять именно эстетический вкус ребенка означает обогащать музыкальное воспитание в целом. Если педагог знает, на что обращает внимание ребенок, то легче будет показать ему, как можно усовершенствовать эстетический вкус.

Выводы. Формирование эстетического вкуса в процессе обучения вокальному исполнительству - это становление системы эстетических предпочтений и ориентаций детей младшего школьного возраста, основанных на эстетических идеалах, развитых эстетических потребностях, адекватном восприятии и оценке произведений вокального искусства. На основе такой оценивающей активности и формируется вкус как чувственно-оценочная способность ребенка в отношении ко всему, что его окружает.

Литература:

1. Борев, Ю.Б. Эстетика: Учебник / Ю.Б. Борев. – М.: Высшая школа, 2002. – 511 с. ISBN 5-06-004105-0

2. Морозов, В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В.П. Морозов. М.: ИП РАН, МГК им. П.И. Чайковского, Центр «Искусство и наука», 2002. 496 с.

3. Мусс, Г.Н. Подготовка студентов факультетов дошкольного и начального образования к деятельности по развитию личностных достижений ребенка / Г.Н. Мусс, Т.Г. Русакова // Вестник ОГПУ. 2017. № 4 (24). С. 201-211 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://vestospu.ru/archive/2017/articles/18_4_2017.html [Дата обращения 13.07.2018]

4. Петрунина, М.А. Подготовка социального педагога к организации эстетической деятельности школьника. В сб. «Концептуальные основы и опыт профессионально-личностного становления и развития специалиста»: материалы науч.-практ. конфер. с междунар. участием / отв. ред. Н.В. Мартишина. Рязань: Издательство «Концепция». 2015. - 372 с. - С. 162-166

5. Петрунина, М.А. Теория и практика формирования социальной активности школьника в эстетической деятельности / М.А. Петрунина; Мин-во образования и науки РФ; Оренбург. гос.пед. ун-т. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2007. – 160 с.

6. Петрунина, М.А. Социально-педагогические основы формирования эстетической активности школьника: учебное пособие / М.А. Петрунина; Мин-во образования и науки РФ; Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. – 37 с.

7. Петрунина, М.А. Реализация социально-педагогического подхода в эстетической деятельности школьника // Гуманитарно-педагогические технологии современного образования: концептуальные подходы, разработка и апробация / сост. и науч. ред. проф. В. И. Попова. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2013. С. 243—269.

8. Петрунина, М.А. Социально-педагогическая обусловленность становления культурного опыта обучающихся / М.А. Петрунина // Научный журнал. «Мир науки, культуры, образования». Барнаул: Изд-во «Концепт». № 1 (56), 2016. С. 77-78. ISSN 1991-5497 (http://amnKo.ru)

9.Петрунина М. А. Музыкально-творческая деятельность младших школьников: технологии и организация интегративных занятий: учебное пособие / М.А. Петрунина; Мин-во науки и высшего образования РФ, ФГБОУ ВО «Оренбург. гос. пед. ун-т.» – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2018. – 52 с.

10. Русакова, Т.Г. Становление духовного опыта ребенка в художественно-коммуникативной среде / Т.Г. Русакова. - М.: Сфера, 2005. 210 с.

11. Фельдштейн, Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии, 1998. №1 – С. 3-19.

12. Эстетика. Словарь / под общ. ред. А.А. Беляева [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.booklot.ru/authors/51060-belyaev-a-a/ [Дата обращения 13.07.2018]

13. Хрипун, Ю.А. Формирование эстетического вкуса будущего учителя начальной школы в процессе музыкально-эстетической подготовки в вузе / Ю.А. Хрипун [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-jesteticheskogo-vkusa- [Дата обращения 13.07.2018]

УДК 373.5

аспирант Петрусевич Полина Юрьевна
Автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Удмуртской Республики «Институт развития образования» (г. Ижевск)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НЕСКОЛЬКИМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье обосновывается социально-пелагическая актуальность вопроса преподавания нескольких иностранных языков школьникам. Рассматривается следующие аспекты вопроса: требования ФГОС; дополнительные возможности личностного и когнитивного развития школьников; социальные, образовательные, профессиональные, информационные и туристические потенциальные возможности обучающихся. Представляется методики формирования лексической компетенции школьников на двух иностранных языках и приводятся примеры приемов обучения, используемых в методике.

Ключевые слова: обучение нескольким иностранным языкам; иноязычная подготовка школьников; второй иностранный язык; межъязыковые омонимы.

Annotation. The article defines the significance of the topic of teaching several foreign languages at school. It presents the following aspects of the topic: demand of the state educational standards; additional possibilities of personal and cognitive development of the pupils; social, educational, professional possibilities that are available to pupils who learn several foreign languages. The methodology of developing lexical competence at the lessons of the first and the second foreign languages is presented; examples of the exercises are provided.

Keywords: teaching several foreign languages; school foreign language education; second foreign languages; interlinguistic homonyms.

Введение. На сегодняшний день актуальность вопроса обучения школьников английскому языку неоспорима. Однако, в современных социально-экономических и общественно-политических условиях возникает необходимость в овладении обучающимися ни одним, а несколькими иностранными языками. Факторами, повлиявшими на введение в систему основного и дополнительного образования второго / третьего иностранного языка, явились: требования ФГОС, вступление России в Болонский процесс, дополнительные возможности личностного и когнитивного развития школьников, а также социальные, образовательные, профессиональные, информационные и туристические возможности, которые открываются для обучающихся при условии владения ими несколькими иностранными языками.

Изложение основного материала статьи. Согласно разделу 18.3.1 *Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования* второй иностранный язык является обязательным предметом в школьном учебном плане. Кроме того, одним из требований ФГОС ООО является создание основы для формирования интереса к дальнейшему изучению второго и третьего иностранных языков школьниками.

Следует особо подчеркнуть, что процесс изучения нескольких иностранных языков дает *дополнительные возможности личностного развития* школьников, включая следующие аспекты:

- формирование общечеловеческих моральных ценностей: гуманистического мировоззрения, интернационализма (как иммунитета к национализму), уважения свободы и права выбора личности (Е.И. Пассов);
- осознание и принятие языкового и культурного многообразия, умение обращать внимание не только на различия, но и на сходство между языками и культурами (А.Л. Бердичевский, П.В. Сысоев);
- расширение мировоззрения и мировосприятия личности за счет соприкосновения с другими языковыми картинами мира (А.Л. Бердичевский, П.В. Сысоев);
- осознание своей идентичности: этнокультурной (как представителя определенной культуры), гражданской (как гражданина российского общества), общечеловеческой (как субъекта мирового сообщества) (А.П. Василевич, Н.Д. Гальскова);
- формирование живого интереса к другим языкам и культурам, дружелюбного, уважительного и бережного отношения как к проявлениям собственной культуры, так и иных культур (А.Л. Бердичевский, П.В. Сысоев);
- развитие навыков общения, выстраивания гармоничных взаимоотношений, стремления к взаимопониманию, способности достигать согласия и сотрудничества, разрешать конфликтные ситуации нравственными средствами (М.А. Ариян);
- формирование умения вест диалог культур, проявлять инициативу на установление межкультурного контакта с целью постижения ценностей, духовного наследия культуры (В. С.Библер, М.М. Бахтин);
- самопознание: изучение собственных личностных и когнитивных особенностей и при их учете формирование индивидуального стиля (учебной и коммуникативной) деятельности (М.В. Давер);
- развитие волевых качеств личности, умений преодолевать трудности и контролировать собственное эмоциональное состояние;
- повышение уровня самостоятельности и ответственности личности за собственную учебную и коммуникативную деятельность; самоорганизация, самоконтроль, самокоррекция, рефлексия (М.И. Ариян, К.Э. Безукладников, Е.Н. Соловова);
- творческое самовыражение личности в речи на иностранных языках.

В процессе освоения нескольких иностранных языков происходит *когнитивное развитие обучающихся*: улучшается память, повышается уровень избирательности и концентрации их внимания, развивается аналитическое и абстрактное мышление. Владение несколькими иностранными языками положительно сказывается на пластичность мышления школьников, что проявляется в оригинальности, нестандартности, многовариантности принимаемых решений, умении ориентироваться в постоянно меняющихся ситуациях, креативности и уникальности выполняемых работ. Кроме того, для людей, говорящих на нескольких иностранных языках, характерна многозадачность, то есть они способны успешно выполнять несколько задач, постоянно переключаясь с одной задачи на другую.

Указанные элементы когнитивного развития объясняются тем, что процесс изучения иностранных языков является по своей сути активной когнитивной практикой: обучающиеся постоянно взаимодействуют с большим объемом информации, осознанно запоминают новые лексические единицы, анализируют правила языка и применяют их в речи, концентрируют свое внимание на изучаемом материале. Особую роль в данном процессе исследователи (Bialystok Martin, Т.В. Черниговская) отводят таким видам когнитивной деятельности, как осуществление перехода с одного языка на другой в соответствии с условиями и задачами коммуникации и нейтрализация негативной интерференции известными обучающемуся языками. Язык является сложнейшей системой, и его освоение представляется трудной задачей для мозга, выполнение которой стимулирует развитие когнитивных способностей обучающихся.

Согласно исследованию («Growth of language-related brain areas after foreign language learning») швейцарских и немецких исследователей (J. Mårtensson, J. Eriksson, N. C. Bodammer и др.), изучение иностранных языков непосредственно влияет на мозг человека: увеличивается объем гиппокампа и плотность коры головного мозга в ряде зон: левой средней лобной извилины, нижней лобной извилины, верхней височной извилины. У испытуемых, которым требовалось прилагать больше усилий, чтобы освоить иностранный язык, также увеличилось серое вещество в средней лобной извилине.

Значимую роль в данном процессе играет вступление России в *Болонский процесс*, который основан на идеях многоязычия и культурного плюрализма. Левенское коммюнике 2009 г. побуждает к языковому плюрализму, закладывая тем самым основу для многоязычной традиции Европейского образовательного пространства. Основными приоритетами Болонского процесса является международная открытость и мобильность, что имеет важное значение для развития личности и формирует уважение к многообразию и способность понимать другие культуры. Иностранные языки рассматриваются как действенное средство дальнейшей интернационализации образовательной деятельности, глобального сотрудничества в целях устойчивого развития, долгосрочной связи различных этнических групп. Реализация положений Болонского процесса в России предполагает формирование условий для освоения обучающимися нескольких иностранных языков.

На сегодняшний день обучающимся, владеющим несколькими иностранными языками, открываются широкие *образовательные возможности*, в том числе: программы академического обмена (с Германией, Испанией, США, Финляндией, Францией и др.), дистанционные курсы (coursera, udemy, skillshare и др.) на иностранных языках, международные конференции и совместные научные мероприятия, дальнейшее обучение и прохождение практики в университетах мира. Многие университеты России предлагают программы студенческого обмена в рамках партнерского соглашения с зарубежными вузами, которые предоставляют возможность пройти семестровое или годичное обучение в одном из вузов-партнеров. Ключевым условием участия в программах является владение языком / языками, на которых ведется обучение в ВУЗе. Например, для обучения в университете г. Гранада (Испания) необходимо владеть испанским языками на уровне не ниже B1, а в Лейпцигском университете (Германия) немецким языком на уровне не ниже B2. Кроме того, для студентов организуются производственные практики за рубежом, чтобы они могли ознакомиться с международным опытом в их профессиональной сфере. Например, обучающиеся Медицинского университета имени Пирогова проходят профессиональную стажировку в Университете Хуманитас (Италия), для чего заранее изучают итальянский язык. Однако, чтобы студенты смогли воспользоваться предлагаемыми им образовательными возможностями, необходимо начинать обучение второго иностранного языка на этапе школьного образования.

Следует отметить, что владение несколькими иностранными языками обеспечивает обучающимся *доступ к широкому пласту информации*, не представленной на родном языке школьников. Большое количество научной, профессиональной, художественной литературы, видео и аудио материалов, интернет ресурсов не переведено на русский язык и может быть воспринято только на иностранном языке.

Актуальность обсуждаемого вопроса также *определяется социальными возможностями*, которые становятся доступными для обучающихся, изучающих несколько иностранных языков. В условиях глобализации и межкультурной интеграции у школьников возникают возможности общаться с представителями различных культур и языков и устанавливать дружеские контакты по всему миру через участие в международных и языковых лагерях, международных социальных проектах, а также при помощи ресурсов сети Интернет. Кроме того, с каждым годом увеличивается количество иностранных туристов в России. Особую значимость имеют мероприятия, проводимые на международном уровне в стране. Например, на Чемпионат мира по футболу 2018 г. в Россию приехало более миллиона иностранных болельщиков, с которыми жители страны, в том числе и школьники, входили в контакт и осуществляли коммуникацию на иностранных языках. Для формирования позитивного образа России на мировом уровне, необходимо, чтобы российские граждане были готовы общаться на разных иностранных языках с представителями разных стран.

Необходимость иностранных языков также возникает в связи с *путешествиями* за рубеж. В процессе коммуникации с жителями страны, становится возможным наблюдение за проявлениями другой культуры и непосредственное соприкосновение с ней, что делает отношение обучающихся к стране визита более осознанным и уважительным. Школьники всегда с восторгом вспоминают свой опыт поездок в другие страны и общения с местными жителями.

Знание иностранных языков тесно связаны с будущей *профессиональной деятельностью* обучающихся. Владение иностранными языками в рамках экономики страны рассматривается как форма человеческого капитала, так как данный фактор обеспечивает конкурентные преимущества специалисту на российском и мировом рынках труда. Исследование Р.И. Капелюшникова и А.Л. Лукьяновой, которое представлено в работе «Трансформация человеческого капитала в российском обществе (на базе «Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения»)», показали, что работники, владеющие иностранными языками, зарабатывают на 25–30 % больше, чем работники, говорящие только на родном языке. Профессиональными группами, в которых многие говорят на иностранных языках, являются специалисты высшего уровня квалификации, среди которых о знании иностранных языков сообщает каждый трети. Исследователи подчеркивают, что формирование достаточно многочисленного контингента работников со знанием иностранных языков является необходимым условием успешного участия страны в международном разделении труда.

Исходя из актуальности вопроса обучения школьников нескольким иностранным языкам, нами была разработана методика формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких

иностранных языков, основанная на идеях коммуникативно-когнитивного и сравнительно-сопоставительных подходов. Под понятием «освоение нескольких иностранных языков» мы подразумевает организованный процесс параллельного изучения двух или трех иностранных языков в системе основного или дополнительного образования, при котором по каждому языку ведется отдельный курс занятий. При этом, в рамках занятий системно проводятся параллели между изучаемыми языками, а также организуется ряд мероприятий, где моделируются ситуации многоязычия. Предлагаемая методика реализуется через систему модулей, которая включает: вводный модуль (ознакомление с лексическими системами изучаемых языков), одноаспектные модули (интернациональная лексика, ложные омонимы, полисемичные слова, безэквивалентная лексика) и комплексные модули (многоязычный фестиваль, многоязычный спектакль, многоязычный лагерь), направленные на актуализацию лексических знаний и умений в моделируемых ситуациях многоязычия.

В качестве иллюстрации представим задания из модуля «Коварные слова», который направлен на:

- ознакомление обучающихся с межъязыковыми омонимами в словарном составе языков;
- расширение активного, пассивного и потенциального словарного запаса обучающихся;
- формирование навыков нейтрализации отрицательной интерференции между языками;
- обучение стратегиям сравнения, систематизации лексических единиц при помощи контекста, стратегий запоминания.

Для ознакомления школьников с таким межъязыковым явлением, как межъязыковые омонимы, проводится игра. Задача обучающихся заполнить кроссворд «Коварные слова» и найти ключевое слово, указывающее на место положения спрятанного предмета. Школьники получают первую загадку к кроссворду, отгадав которую, они получают подсказку о месте нахождения следующей загадки и т.д. В кроссворде представлены слова из различных языков, включая те, которые обучающиеся не изучают. Загадка представляет с собой контекст слова, о значении которого нужно догадаться. В кроссворд вписывают переводы на русский язык межъязыковых омонимов. По окончанию игры обучающиеся делают выводы о том, что характерно для слов из кроссворда, и какую роль такие слова играют при изучении иностранных языков.

Задания к кроссворду, представленном на рисунке 2:

1. Cerebro (исп.) – Изучение языков влияет на *cerebro* человека.
2. Resina (итал.) – *Resina* выделяется при повреждении коры деревьев.
3. Майка (серб.) - Я люблю свою *майка*. Она очень добрая и заботливая.
4. Pozor (чешск.) – *Pozor*! У нас важное сообщение для вас.
5. Magazine (англ.) - Я очень люблю читать *magazine* о спорте.
6. Data (англ.) – У меня не достаточно *data*, чтобы принять решение.
7. Кот (удмурт.) – Я попал под дождь и теперь *кот* с ног до головы.
8. Сын (удмурт.) – Мне нужна *сын*, чтобы расчесать волосы.
9. Baton (фр.) – Каждый раз когда бросаю *baton*, моя собака мне ее приносит.
10. Куча (серб.) – Мы живем в маленьком *куча* в деревне.
11. Tort (фр.) – Когда человек сделал что-то плохое, он чувствует *tort*.
12. Krawatte (нем.) - Когда мужчины одеваются официально, они надевают брюки, пиджак, рубашку, ботинки и *Krawatte*.
13. Troop (анг.) - *Troop* партизан пробирался ночью сквозь лес.

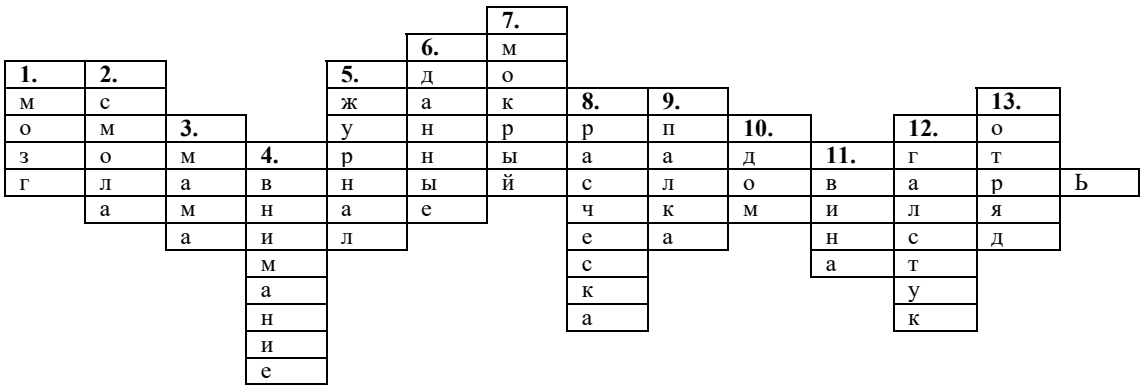

Рисунок 2. Кроссворд «Коварные слова»

При освоении нескольких иностранных языков встречаются межъязыковые омонимы не только по отношению к русскому языку, но и по отношению одного иностранного языка к другому. Для ознакомления и анализа таких лексических единиц обучающимся предлагается упражнение, представленное в таблице 1 и 2. Школьники заполняют таблицу, сравнивая лексические единицы, имеющие графическое или фонетическое сходство, но разные значения в двух иностранных языках. Данный тип упражнения предполагает постоянное переключение обучающихся с одного иностранного языка на другой на уровне лексики.

Таблица 1

Межъязыковые омонимы английского и немецкого языков

Перевод	Английский язык	Немецкий язык	Перевод
камень	**rock**	**der Rock**	*Юбка*
подарок	**gift**	**das Gift**	*Яд*
ангел	**angel**	**die Angel**	*Удочка*
орел	**eagle**	**der Igel**	*Еж*
последний	**last**	**die Last**	*Ноша*
становиться	**become**	**bekommen**	*Получать*
храбрый	**brave**	**brav**	*порядочный*

Таблица 2

Межъязыковые омонимы английского и испанского языков

Перевод	Английский язык	Испанский язык	Перевод
ковер	**carpet**	**la carpeta**	*папка*
карта	**card**	**la carta**	*письмо*
выход	**exit**	**el exito**	*успех*
цвет	**color**	**el calor**	*тепло*
приносить	**bring**	**brincar**	*прыгать*

Выводы. Обучение школьников нескольким иностранным языкам обладает большим потенциалом с точки зрения личностного, когнитивного и социального развития обучающихся. Однако, успешность образовательного процесса во многом зависит от применяемой методики преподавания иностранных языков. Необходимо учитывать особенности преподавания нескольких иностранных языков, включая уже имеющиеся языковые знания, навыки и опыт обучающихся, влияние отрицательной интерференции, сложности перехода между языками, увеличивающиеся объемы языкового материала.

Литература:

1. Ариян, М. А. Особенности социально развивающего обучения иностранным языкам в средней школе: теория и практика: монография. – Н. Новгород: НГЛУ, 2012. – 187 с.
2. Безукладников, К.Э. Содержание и организация самостоятельной работы учащихся начальных классов в кабинете английского языка во внеурочное время // Иностранные языки в школе. 1993. - № 5. - С. 17-22.
3. Соловова Е.Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности // Иностранные языки в школе. 2004. - №2. С.11-17
4. Черниговская Т.В. Язык, мозг и гены: лекция. Прямая речь, 2017.
5. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: Учеб. пособ. для студ. пед. вузов. М.: Академия, 1999. 288 с.
6. Bialystok E., Martin M. M. Attention and Inhibition in Bilingual Children: Evidence from the Dimensional Change Card Sort Task: Developmental Science. 2004. - №6 p. 325-339
7. Ghonsooly B. The Effects of Foreign Language Learning on Creativity // English Language Teaching. 2012 - №4. – p. 161-167
8. Mårtensson J., Eriksson J., Bodammer N. C., Lidgren M., Johansson M., Nyberg L., Lövden M. Growth of Language-related Brain Areas after Foreign Language Learning: NeuroImage. 2012 - №63. – p. 240-244

Педагогика

УДК: 378.14

заместитель начальника кафедры тактико-специальной подготовки,
кандидат педагогических наук Подпорин Игорь Васильевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Краснодарский университет
Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД КАК ПРЕДИКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИХ МОТИВАЦИИ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к совершенствованию балльно-рейтинговой системы оценки качества знаний обучающихся в контексте образовательной среды различных вузов, сделан акцент на положительные и отрицательные стороны применения БРС.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система оценки качества знаний, уровень мотивации, самообразовательная деятельность и ее стимулирование, мотивационная готовность к самообразовательной деятельности.

Annotation. The article considers approaches to improving the score-rating system of assessing the quality of students ' knowledge in the context of the educational environment of various universities, focuses on the positive and negative aspects of the use of BRS.

Keywords: score-rating system for assessing the quality of knowledge, the level of motivation, self-education and its stimulation, motivational readiness for self-education.

Введение. Система измерения качества образовательных результатов (а именно, качества усвоения студентами учебных дисциплин, предусмотренных учебными планами вузов) должна включать объективные, простые в применении и понятные показатели и критерии. Только в этом случае применяемая система оценивания сможет обеспечить руководство вуза необходимой информацией для принятия соответствующих управленческих решений, а также сможет способствовать повышению мотивации обучающихся в вузе лиц.

Процесс контроля образовательной деятельности обучающихся (бакалавров, магистров, аспирантов ведомственных и прочих вузов) осуществляется с целью установления уровня их подготовки по отдельным учебным дисциплинам, степени овладения различными компетенциями (знаниями, умениями и навыками). Желательно чтобы по каждой учебной дисциплине была разработана диагностическая система контроля, направленная непосредственно на самого обучаемого, чтобы он мог самостоятельно определить уровень своих результатов (достижений), и, исходя из этого, корректировать свою учебную деятельность для преодоления появляющихся трудностей.

Формулировка цели статьи. В данной статье предполагается провести структурный анализ такого феномена как балльно-рейтинговая система оценки знаний обучающихся, который имеет ряд неоспоримых преимуществ по сравнению с существующей традиционной системой оценивания образовательных результатов, но и сопряжена с недостатками, требующими устранения. Ее компетентное использование усиливает мотивацию студентов в процессе работы над материалом учебной дисциплины в течение всего семестра, дает возможность в любой момент времени получить информацию о выполнении каждым студентом текущих заданий, в соответствии с графиком, определенным преподавателем [1].

Балльно-рейтинговая система в обязательном порядке учитывает выполнение студентом дополнительных работ, которые не предусмотрены основной образовательной программой, но существенно влияют на качество подготовки студентов, например, выполнение научно-исследовательской работы, участие в конференциях, олимпиадах различного уровня и т.д. Также балльно-рейтинговая система позволяет дифференцировать значимость оценок, которые получают студенты за выполнение различных видов работ. Востребованность знаний в настоящее время сопряжена с такими мировыми тенденциями развития человеческого общества как научно-технический прогресс, компьютеризация, обострение экологических, правовых проблем, серьезное ухудшение здоровья населения и др.

Знания и умения, получаемые в вузе, востребованы всегда и везде, во всех жизненных и профессиональных ситуациях. Но качество этих знаний и умений по-прежнему, в основном оценивается традиционными способами и методами, хотя содержание вузовского образования изменилось радикально.

Следовательно, возникла необходимость исследований, которые изучают проблемы эффективности контроля и оценки качества образовательных результатов обучающихся вузов.

Изложение основного материала статьи. Всплеск интереса к балльно-рейтинговой системе оценивания и переход на нее случился во второй половине 80-х гг. Некоторые отечественные вузы в этот период начали вводить эту систему для некоторых специальностей. К таким вузам, например, относились Ленинградский институт авиационного приборостроения, Ивановский энергетический институт, Таганрогский радиотехнический институт и некоторые другие. Но как показала практика, в некоторых вузах - эти системы применяются до сих пор (причем они стали практически совершенными, в результате многолетнего опыта). А в некоторых эта система осталась только на уровне декларации (такое положение было связано с некоторыми противоречиями, которые присущи рейтинговой системе оценивания). Такие противоречия связаны, прежде всего, с административной сферой деятельности, так как с одной стороны, руководство вузов получает количественное средство управления, а, с другой стороны, такая система требует увеличения учебной нагрузки на проведение занятий с функцией контроля [2].

Процесс контроля образовательной деятельности обучающихся (бакалавров, магистров, аспирантов) осуществляется с целью установления уровня их подготовки по отдельным учебным дисциплинам, степени овладения различными компетенциями (знаниями, умениями и навыками).

Желательно, чтобы по каждой учебной дисциплине была разработана диагностическая система контроля, направленная непосредственно на самого обучаемого, чтобы он мог самостоятельно определить уровень своих результатов (достижений), и, исходя из этого, корректировать свою учебную деятельность для преодоления появляющихся трудностей.

На сегодняшний день существует достаточное количество технологий и методов, позволяющих оценивать уровень подготовки обучающихся. Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования обусловило необходимость разработки такой системы контроля, которая бы позволила оценить как уровень освоения видов профессиональной деятельности, так и склонность к саморазвитию, сформированность коммуникативных навыков, умение работать в команде [3].

Балльно-рейтинговая система оценки знаний обучающихся имеет ряд неоспоримых преимуществ по сравнению с существующей традиционной системой оценивания образовательных результатов. Ее использование усиливает мотивацию студентов в процессе работы над материалом учебной дисциплины в течение всего семестра, дает возможность в любой момент времени получить информацию о выполнении каждым студентом текущих заданий, в соответствии с графиком, определенным преподавателем.

Традиционные критерии оценки знаний, по мнению многих исследователей, являются предпосылкой для субъективизма, а часто и для предвзятого отношения преподавателей к отдельным студентам. А, это, как правило, снижает стимулирующую роль оценки, что в свою очередь, вселяет в студента неуверенность, приводит к обидам и разочарованиям.

Эффективность обучения во многом зависит от мотивации самих обучающихся. Многие университеты мира используют балльно-рейтинговую систему оценки образовательных результатов (достижений) своих студентов.

Основной целью этой системы является повышение качества обучения студентов. Личность, как правило, предпочитает осуществлять такие действия, значимость результатов которых будет являться наивысшей в одобрении и оценке его деятельности, которая напрямую связана с желанием занять определенное, как можно более высокое место в системе доступных ему общественных отношений. Чтобы суметь предугадать, как поведет себя студент в образовательном процессе, необходимо знать, какое значение лично для него имеет достижение поставленного результата и как он сам оценивает свои шансы в различных видах деятельности: когнитивной, трудовой, коммуникативной и т.п.

На мотивацию студентов оказывает влияние информация о его месте в рейтинге, которое он занимает, согласно уровню его образовательных результатов в сравнении с иными студентами группы, института (факультета) или всего университета [4].

Мотивация студентов будет значительно зависеть от организации балльно-рейтинговой системы оценки образовательных результатов (достижений). А особую роль будет играть возможность и продуктивность формирования мотивации личности студента через целеполагание.

Рейтинговая система способна: детализировать основные показатели качества знаний студентов; стимулировать ряд показателей эффективности деятельности студентов (например, качество усвоения предмета, ритмичность прохождения программ, своевременность выполнения заданий и др.); формировать системные и прочные знания у студентов.

Целью введения балльно-рейтинговой системы оценки качества образовательных результатов (достижений) являются: комплексная оценка качества образовательных результатов (достижений) студентов при освоении учебной программы; стимулирование учебно-познавательной деятельности студентов; осуществление руководством вуза регулярного контроля и оценки качества учебного процесса; повышение качества образовательного процесса;

Чтобы полностью внедрить балльно-рейтинговую системы в рамках университета необходимо: разработать внутривузовскую методику применения БРС; разработать электронную систему контроля и мониторинга, которая позволит не только накапливать информацию о каждом студенте, но и делать эту информацию общедоступной для всех заинтересованных лиц; изменить методику расчета учебной нагрузки преподавателей предусмотрев при этом дополнительные часы на проверку тестов, рефератов контрольных работ, индивидуальных заданий, проведение консультаций;

Все это позволит эффективно использовать балльно-рейтинговую систему и с ее помощью повысить уровень эффективности и инновационности деятельности вуза за счет улучшения качества подготовки студентов и оценки их знаний.

Основными целями введения системы являются:

-формирование у обучающихся мотивации к систематической работе, как аудиторной, так и самостоятельной;

-снижение роли случайностей при сдаче экзаменов, зачетов;

-упорядочение, прозрачность и расширение возможностей применения различных видов и форм текущего и промежуточного контроля;

-реализация индивидуального подхода в образовательном процессе;

-повышение состязательности в учебе для активизации личностного фактора;

-получение, накапливание и представление всем заинтересованным лицам, в том числе и родителям обучающихся, информации об учебных достижениях обучающегося, группы, отделения за любой промежуток времени.

По итогам внедрения балльно-рейтинговой системы оценки образовательных результатов обучающихся в ряде неведомственных вузов был проведен опрос среди преподавателей и обучающихся, которые отметили следующие положительные результаты: улучшение показателей посещаемости занятий, повышение успеваемости, укрепление дисциплины; оперативность, регулярность контроля и наглядность результата; стимулирование самостоятельной работы, повышение мотивации студентов к обучению; прозрачность и возросшая объективность оценивания; обеспечение дифференцированного подхода к студентам и индивидуальная работа с каждым из них; свободная конкуренция между студентами за право получить баллы, которая способствует активности обучающихся.

Также были выявлены и недостатки. К ним преподаватели отнесли увеличение объема времени на обработку документации.

Обучающиеся отметили: сложность процесса обучения, несвоевременность выставления баллов преподавателями; отсутствие достаточного времени для получения необходимого количество баллов при наличии пропусков занятий по уважительной причине.

Применение балльно-рейтинговой системы оценки учебной деятельности студентов позволило реализовать принципы: систематичности контроля успеваемости обучающихся; индивидуального подхода к студенту в процессе обучения; повышение роли самостоятельной работы обучающихся.

Таким образом, балльно-рейтинговая система является более объективной и гибкой системой оценки знаний и умений обучающегося, делает процесс оценивания более открытым и прозрачным, существенно повышает мотивацию и заинтересованность студентов к приобретению знаний. Формируется ответственность обучающихся, навыки конкурентности, соперничества, что приводит к повышению качества подготовки будущих специалистов. Среди минусов балльно-рейтинговой системы традиционно на форумах указываются, как правило, следующие негативные стороны. Введение балльно-рейтинговой системы обязывает преподавателей проводить многочисленные контрольные и самостоятельные работы, тщательно проверять их и заносить отметки в рейтинг. Это требует от них большого количества времени, которое, во-первых, отнимается от «живого» учебного процесса, а во-вторых, не оплачивается, поскольку дополнительные часы нагрузки преподавателям никто не ставит.

Не всегда самые активные студенты на семинарских занятиях – самые умные. Многие учащиеся ставят своей целью глубокие знания, а не активность на парах (именно за нее, по сути, и начисляется большая часть баллов). Введение балльно-рейтинговой системы вынуждает студентов переориентироваться именно на активность, чтобы получать хоть сколько-нибудь достойные отметки [5].

Чтобы выставлять достаточное количество рейтинговых оценок, преподавателям приходится часто проводить контрольные, тратить время занятий на заслушивание докладов (преимущественно скачанных из интернета) и тому подобное. В результате существенно сокращается по времени реальный учебный процесс, когда преподаватель общается со студентами, помогает им понять материал. Многие студенты, особенно на старших курсах, совмещают учебу с работой по специальности. Нередко они действительно неплохо ориентируются в профильных предметах и заслуживают высоких отметок. Однако невозможность присутствовать на всех занятиях и проходить все «контрольные точки» существенно снижает вероятность получения ими достойных оценок. Введение нового принципа оценки знаний не сведет на нет вероятность того, что некоторые студенты будут плохо успевать по большинству предметов. И, если в привычной системе

у них есть возможность реабилитироваться, «взяться за ум», то в балльно-рейтинговой системе эффективных возможностей «подтягивания» подобных студентов не предусмотрено.

Ряд преподавателей игнорируют балльно-рейтинговую систему ввиду ее неэффективности. Подводя итоги, они не оценивают, как это положено, работу студентов в семестре, а делают это лишь приблизительно перед самым допуском к экзамену. Если делать акцент на тех положительных моментах, которые все время обсуждаются в педагогических сообществах разного уровня, то среди них называют следующие. Далеко не каждый студент, откладывающий подготовку к экзамену на последний момент, способен действительно качественно освоить материал в сжатые сроки. Балльно-рейтинговая система принуждает учащихся систематически работать над своей будущей отметкой и, соответственно, над своим профессиональным ростом.

Экзамен для большинства студентов, учащихся на среднем уровне, представляет собой лотерею. Они могут вытянуть удачный билет или неудачный, списать со шпаргалок или нет, и так далее. Балльно-рейтинговая система сводит влияние таких факторов практически к минимуму, позволяя выставить студенту реальную отметку за его работу на протяжении семестра.

При работе с балльно-рейтинговой системой преподавателю гораздо сложнее поставить отметку не за знания и работу студента, а за личные симпатии или, к примеру, за материальное вознаграждение. Поскольку влияние экзамена на общую оценку не слишком велико, необходимость в подкупе преподавателя существенно уменьшается. Для студента, который не ленится работать во время семестра, балльно-рейтинговая система становится возможностью избавиться от «экзаменационного стресса» и учиться в более комфортных условиях. Вместо усиленной подготовки к одному единственному экзамену он может в удобном темпе работать во время семестра, получая знания постепенно.

Одним из главных плюсов балльно-рейтинговой системы является ее открытость. Студент видит свое реальное место в обучении среди однокурсников. Таким образом, повышается состязательность в учебе, что в итоге приводит к более высокому качеству знаний студентов. Также БРС создает объективные критерии отбора кандидатов для участия в популярных международных проектах, например, для обучения в престижных зарубежных вузах по программе обмена. По рейтингу легко определить претендентов на дальнейшее обучение за счет бюджета в магистратуре и аспирантуре. Правила выставления оценок одинаковы для всех преподавателей вуза. Например, если студент за семестр набрал нужное количество баллов, преподаватель не сможет отказать ему в выставлении оценки за экзамен «автоматом» лишь потому, что таков «его принцип».

Выводы. Критикуя балльно-рейтинговую систему, многие противопоставляют ей успешную советскую образовательную модель. Однако, она достигла пика своего развития в 1960-1970-е годы и по тем временам действительно абсолютно соответствовала актуальному состоянию общества. В наши же дни реальность диктует новые условия и создает новые проблемы, которым старая система образования не соответствует.

Предложенная и апробированная в Краснодарском университете МВД комплексная система оценки качества ведомственного образования позволяет в значительной степени преодолеть выявленные противоречия, что позволит не только развить научно-педагогический потенциал, но и повысить результативность обучения, а также создать все необходимые условия для повышения уровня профессиональной подготовленности выпускников.

Литература:

1. Подпорин И.В., Карабаш Д.В. Формирование готовности курсантов к самообразовательной деятельности в процессе обучения в образовательных организациях МВД России // Краснодар, 2017.

2. Подпорин И.В. Специфика формирования мотивации профессионального самообразования курсантов вузов МВД // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2015. № 2 (158). С. 202-207.

3. Подпорин И.В. Формирование готовности курсантов к самообразовательной деятельности в процессе обучения в вузе МВД России // диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Краснодарский государственный университет культуры и искусств. Краснодар, 2012

4. Подпорин И.В. Концептуальная модель готовности курсантов к самообразовательной деятельности в условиях обучения в вузе МВД России // Общество и право. 2012. № 2 (39). С. 301-305.

5. Подпорин И.В. Условия формирования готовности курсантов к самообразовательной деятельности в вузе МВД России // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2012. № 1 (15). С. 88-91.

УДК 796.011.1

кандидат социологических наук, доцент Покровская Татьяна Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева – КАИ» (г. Казань);
старший преподаватель Титова Елена Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева – КАИ» (г. Казань)

ИНТЕРНЕТ–АДДИКЦИЯ КАК НЕГАТИВНЫЙ ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ПСИХИЧЕСКОЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ КНИТУ-КАИ)

Аннотация. В статье рассматриваются основные негативные эффекты, оказываемые интернет – зависимостью на физическое и психологическое здоровье студенческой молодежи. Описаны стадии развития интернет-зависимости. Обозначены причины, вынуждающие студентов постоянно пользоваться интернетом. Представлены результаты сплошного анкетирования студентов КНИТУ-КАИ, обучающихся в институте радиоэлектроники и телекоммуникаций.

Ключевые слова: здоровье, студенческая молодежь, персональные компьютеры, интернет-зависимость, аддикция.

Annotation. The article deals with the main negative effects of Internet addiction on the physical and psychological health of students. The stages of development of Internet dependence are described. The reasons forcing students to use the Internet constantly are designated. The results of continuous questioning of students of KNITU-KAI studying at Institute of radio electronics and telecommunications are presented.

Keywords: health, student youth, personal computers, Internet dependence, addiction.

Введение. С появлением персональных компьютеров (ПК) и Всемирной сети Интернет произошел глобальный переворот в организации жизни всего современного человечества. Сегодня, можно сказать, что во всех развитых странах, в том числе и в России, практически в каждой семье присутствует хотя бы один ПК, будь то настольный компьютер, ноутбук, смартфон или планшетный компьютер. Стремительное развитие информационных технологий и телекоммуникаций позволили значительно повысить скорость доступа в Интернет, а также сделать его значительно дешевле. Данные обстоятельства приводят к стремительному росту числа пользователей интернета в России в наши дни. Очевидно, что использование интернета позволяет в разы упростить и ускорить получение необходимой информации, выполнение некоторых повседневных бытовых задач таких, как: совершение покупок, оплата коммунальных услуг, онлайн-обучение, осуществление деловых переговоров, поиск работы и другое. Однако, при всех положительных качествах, которыми обладает интернет, он может стать причиной формирования зависимости, которая пагубно отражается на психическом и физическом здоровье современной молодежи.

Так как число пользователей интернета, включая студенческую молодежь, стремительно растет, то растет и число интернет - зависимых. Для уменьшения этого числа, а также для облегчения протекания зависимости у людей, у которых она сформировалась, необходимо определить индивидуальную предрасположенность к ее формированию, признаки и оказываемые негативные эффекты, а также понимать, когда наступил момент обратиться за помощью к специалисту. Данная работа позволяет ознакомиться с такой информацией, что делает ее весьма актуальной и значимой в настоящий период.

Формулировка цели статьи заключается в просвещение студенческой молодежи, в области познания опасности интернет-зависимости и детекции масштаба проблемы в КНИТУ-КАИ среди обучающихся в институте радиоэлектроники и телекоммуникациях.

Основной задачей исследования является проведение сплошного опроса среди студентов данного факультета на предмет выявления процентного содержания здоровых, пограничных и зависимых респондентов.

Изложение основного материала статьи. Подобная зависимость не является химической, но является одной из разновидностей аддиктивного поведения (от лат.Addictus – зависимый, порабощенный, лишенный). Она характеризуется стремлением уйти от реальности в интернете, при котором происходит такое изменение эмоционально-психологического состояния, которого в реальности человек по каким-то причинам не может достигнуть. В результате человеком откладываются все дела на будущее время, затормаживается работа его психики, а чаще совсем прекращается индивидуально-личностное развитие или, в худшем случае, происходит деградация личности [1, С. 33].

В основе интернет-аддикции лежит навязчивая потребность индивида в использовании Интернета, проведение большого количества времени в сети. Стоит отметить, что формирование такой зависимости занимает намного меньший интервал времени, чем формирование зависимости от алкоголя, азартных игр и курения, что подтверждает исследование К. Янг, согласно которому 25% аддиктов приобрели зависимость в течение полугода после начала работы в Интернете, 58% – в течение второго полугодия, а 17% – вскоре по прошествии года [8, С. 251].

К формированию интернет-зависимости могут располагать такие черты личности, как комплексы неполноценности (низкая самооценка, неудовлетворенность собой), склонность к фантазиям, застенчивость, наличие социальной фобии, осознание недостатка социального статуса или внимания к своей персоне.

Развитие интернет-зависимости проходит несколько стадий:

1. формирование аддикции;
2. развитие аддикции;
3. удерживание аддикции [2, С. 46].

Исследование, проведенное Спиркиной Т.С. полностью подтвердило связь интернет-зависимости с такими эмоциональными проявлениями, как тревога и депрессия, выявило личностные черты пользователей, склонных к интернет-зависимости: робость, напряженность, интроверсию и тревожность [6, С. 477].

Современное образование уже не может обойтись без интернета и нынешние студенты вынуждены пользоваться интернетом по ряду причин:

1. использование интернета непосредственно для учебы;

2. наличия множества полезных и открытых ресурсов;
3. познавательная мотивация;
4. потребность в общении в социальных сетях и отдыхе;
5. наличие определенных психологических проблем.

Кроме того, для студенческой молодежи (17-25 лет) в целом характерны следующие психолого-педагогические особенности: проблема выбора жизненных ценностей, присвоение социально значимых свойств личности: развитие способности к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям, к самому себе и к природе. Так же развитие саморефлексии, то есть самопознания в виде размышления над собственными переживаниями, ощущениями и мыслями, проблема смысла жизни, появление жизненных планов, поиск профессии, освобождение от непосредственной зависимости тесного круга значимых лиц.

Чаще всего интернет-аддикция возникает вследствие неспособности индивида в реальной жизни создавать и поддерживать полноценные социально-психологические отношения с другими людьми, неумения ощущать границы между нормой и отклонением.

Психолого-педагогические характеристики интернет-зависимых студентов затрагивают различные сферы:

- эмоционально-волевая сфера – слабая сила воли, низкая стрессоустойчивость, низкая самооценка и отсутствие уверенности в себе;
- коммуникативная сфера – повышенный уровень одиночества и конфликтности, а в мотивационной сфере – ее направленность в сторону избегания неудач [3, с. 233].

По способам использования интернета выделяют два основных типа интернет-зависимых: первые используют интернет – как средство получения удовольствия, вторые как средства ухода от реальности. Часто наблюдается сплетение мотиваций.

При формировании зависимости происходит увеличение время пребывания в сети, которое замещает остальные дела, в результате чего ухудшается успеваемость в учебе, работе и т.д. Аддикты начинают скрывать от близких и окружающих то время, которое они тратят на пребывание в сети и то, чем они там занимаются. При этом у интернет-аддиктов существует чувство, что они в любой момент могут отказаться от пребывания в сети. В итоге попытки ограничить время, проводимое в интернете, оказываются безуспешными и интернет-зависимые начинают проводить в сети еще больше времени.

Одним из наиболее негативных последствий интернет-зависимости является замена реального общения виртуальным. Интернет-аддикт по мере развития зависимости заменяет старый круг общения новым, сформированным из виртуальных контактов, так как с ними ему становится легче общаться, чем с реальными людьми. Даже не смотря на проблемы с реальной жизнью, интернет-зависимый продолжает аддиктивную реализацию и утешает себя мыслями об интернете.

Неотъемлемой частью интернет-зависимости являются мысли о состоянии ухода от реальности, о возможности и способе его достижения, т. е. мысли о том, как можно скорее войти в интернет и тем самым заменить не устраивающее психологическое состояние другим, лучшим, так как вне сети аддикты испытывают скуку, подавленность, раздражение и прочие негативные чувства. Как только аддикт получает доступ в интернет, у него сразу наблюдается улучшение настроения, эйфория. С развитием зависимости для получения таких же положительных ощущений требуется все большее время пребывания в интернете. Человек начинает пренебрегать сном, личной гигиеной, принятием пищи, а также домашними делами и учебой или работой. Чем больше интернет-зависимый стремится сбежать от реальности и своих переживаний, тем более злокачественным становится течение зависимости. В итоге у него начинают возникать суицидальные мысли.

На определенной стадии развития интернет-зависимости, характеризующейся упорными попытками избавления от нее, существует опасность перехода на другую зависимость. К этому предрасположены те люди, которые ранее уже подвергались другой аддиктивной реализации (наркоманы, алкоголики, игроманы или манипуляторы и др.).

В КНИТУ-КАИ среди обучающихся института радиоэлектроники и телекоммуникаций был проведен мониторинг на предмет выявления процентного содержания здоровых, пограничных и интернет-зависимых респондентов. В социологическом опросе приняло участие 400 человек. Был использован опросник Кимберли Янг, содержащий 20 основных и 20 дополнительных вопросов [4].

По результатам анализа данных опросника здоровыми оказались 68,5% всех ответивших, 29,75% находятся в пограничном состоянии, и 1,75% признаны интернет-аддиктами (рис. 1).

Рисунок 1. Соотношение здоровых респондентов к интернет-аддиктам

83% респондентов используют Интернет непосредственно для учебы, причем из них 86% опрошенных проводят в сети более 3-х часов в день, что может быть связано с особенностями получаемых ими специальностей, а именно необходимостью изучения большого объема информации инженерного и технического характера, которую возможно найти лишь в Интернете на специализированных сайтах.

Развитие интернет-зависимости приводит к нарушению режима дня, питания, а также режима физических нагрузок. Нарушение приема пищи из-за пребывания в сети отметили 48% опрошенных студентов, а 41% отметили нарушение режима и качества сна (рис. 2).

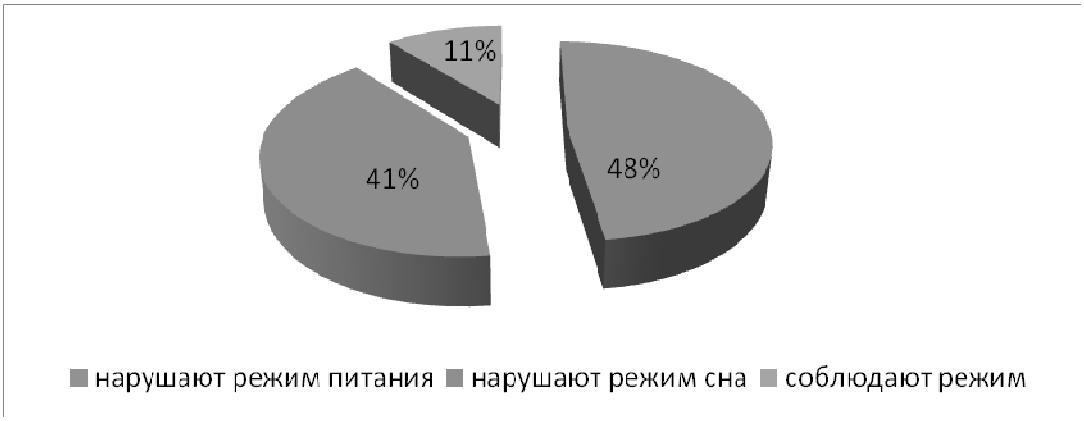

Рисунок 2. Режим дня

В результате нарушения эргономических требований к деятельности за компьютером нарастает утомляемость, появляется риск возникновения физиологических сдвигов – симптомов патологического использования компьютера, к которым относятся: сухость в глазах (согласно опросу наблюдается у 43% респондентов); мигренеподобные головные боли и боли в спине (у 43% обучающихся); синдром карпального канала (онемение и боли в кисти руки, которое отметили 17% опрошенных) (рис. 3).

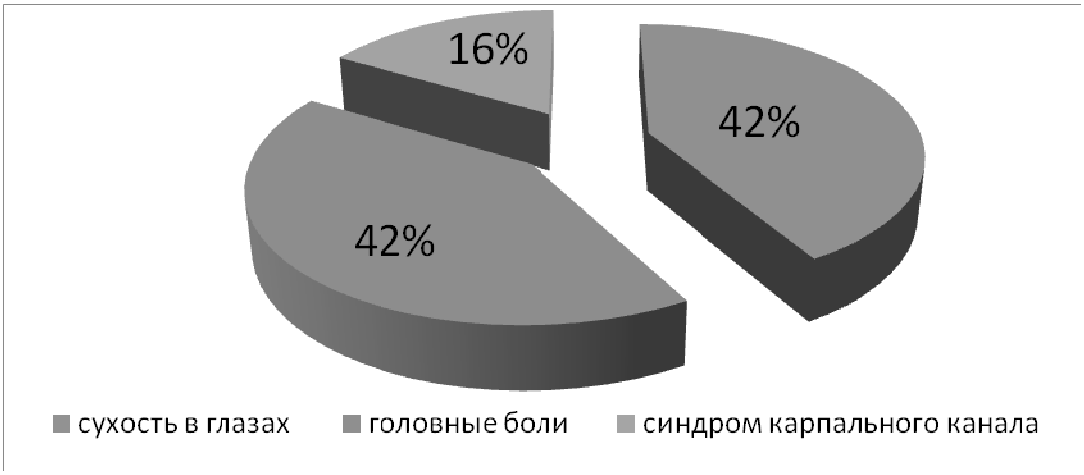

Рисунок 3. Физические нарушения при длительном использовании компьютера

Нарушение зрения, как правило, возникает при длительном времени пребывании за монитором. Особенно резко проявляется при использовании устаревшей модели монитора с низкой частотой развертки, неправильном расположении монитора относительно глаз и при нарушении элементарных правил профилактики зрения при длительном времени пребывания за монитором. Нарушение осанки возникает при длительном нахождении в неестественной для человека позе, при неправильной и неудобной организации рабочего места.

Нарушение режима питания, когда в употребление поступает пища, содержащая большое количество жиров и быстрых углеводов, вызывающих ожирение и сахарный диабет – это различный fast food: картофель-фри, лапша и каши, разводимые водой, чипсы, сухарики, орешки, поп-корн, сладкая газировка и т.д. На приготовление такой еды не нужно тратить много времени.

Геморроидальные признаки (варикоз анальных вен), возникающие при пассивном образе жизни, то есть при длительном сидении. Поза в положении сидя не является естественной для человека, а долгое нахождение в таком положении приводит к сдавливанию органов малого таза, вызывая застойные процессы крови.

Разрушающее воздействие на организм оказывает и депрессия Основные соматические проявления депрессии:

- нарушения сна (трудности засыпания, раннее пробуждение или повышенная сонливость);
- нарушения аппетита (выраженное снижение или повышение);
- изменения массы тела;
- повышенная утомляемость и раздражительность;
- пониженная активность и работоспособность;

• хронический болевой синдром различной локализации (чаще кардиалгии, головные боли, боли в спине);

• вегетативные расстройства (нередко в виде приступов сердцебиения, одышки, головокружения и др.);

• нарушения в сексуальной сфере и ряд других расстройств [7, с. 432].

Выводы. Таким образом, подводя итог, согласно результатам проведенного исследования, у трети опрошенных нами студентов уже имеются проблемы, связанные с формированием интернет зависимости, что, несомненно, представляет опасность для их функционального состояния здоровья. Для минимизации данной проблемы необходимо как можно больше обучающихся вовлечь в активные занятия спортом и физической культурой, для укрепления и улучшения их физического и психического здоровья, повышения двигательной активности. Здоровье студентов – дело рук самих студентов, поэтому, им необходимо уже на данном этапе позаботиться о том, чтобы интернет-аддикция не сформировалась у них полностью, так как эффекты, оказываемые ею на здоровье, носят деструктивный характер, что и подтверждает данная работа.

Литература:

1. Ахрямкина Т.А. Зависимое поведение: теория и практика [Текст] / Т.А. Ахрямкина. Самара: СФ МГПУ, 2008. – 96 с.

2. Короленко Ц.П. Интернет-зависимость в русскоязычном секторе Интернета / Ц.П. Короленко, В.А. Лоскутова // Бюллетень сибирского отделения российской академии медицинских наук. – 2004. – № 3. – С. 45-51.

3. Ларионова С.О. Интернет-зависимость у студентов: вопросы профилактики / С.О. Ларионова, А.С. Дегтерёв // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 232-239.

4. Young Kimberly. Web Publishing 1996–1999 / Kimberly Young [Electronic resource]. Режим доступа: http://www.netaddiction/assessments/свободный.

5. Малыгин В.Л. Интернет-зависимое поведение / В.Л. Малыгин, Н.С. Хомерики, Е.А. Смирнова, А.А. Антоненко // Журнал неврологии и психиатрии. – 2011. – № 8. – С. 86-92.

6. Спиркина Т.С. Личностные особенности пользователей сети интернет, склонных к интернет-зависимости / Т.С. Спиркина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 60. – С. 473-477.

7. Котова О.В. Депрессивное расстройство с нарушениями сна в общемедицинской практике / О.В. Котова // Русский медицинский журнал. – 2012. – № 8. – С. 431-435.

8. Войкунский А.Е. Психологическое исследование феномена интернет-аддикции[Электронный ресурс] / А.Е. Войкунский. – Электрон.текстов. дан. – Москва: Экопсицентр РОСС, 2000. – С. 251-253. Режим доступа: psychology.ru/internet/ecology/04.stm, свободный.

Педагогика

УДК: 378.02:37.016

кандидат педагогических наук Пономарев Роман Евгеньевич
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (г. Москва)

ПРАКТИКУМ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Аннотация. В статье охарактеризована значимость совершенствования практической подготовки будущих педагогов в высшей школе. Дано описание авторского метода проведения практических, семинарских занятий по педагогическим дисциплинам в высшей школе. Выявлено общее и особенное при использовании представленного метода на практических занятиях по различным педагогическим дисциплинам.

Ключевые слова: применение знаний, метод обучения, педагогическая подготовка, педагогическая деятельность, обучение в высшей школе.

Annotation. The article describes the importance of improving the practical training of future teachers in higher education. A description is given of the author's method of conducting practical, seminary classes on pedagogical subjects in higher education. The general and special features are revealed when using the presented method in practical exercises on various pedagogical disciplines.

Keywords: application of knowledge, method of learning, pedagogical education, pedagogical activity, education in higher school.

Введение. Проблема совершенствования системы педагогического образования находится в сфере пристального внимания отечественных ученых и практиков [1-4]. Она задает рамки анализа существующих и разработки новых подходов, повышающих эффективность подготовки будущих педагогов. Более того, важное значение отводится обучению педагогике и психологии студентов и не педагогических специальностей [2]. Развитие системы высшего образования актуализирует задачу совершенствования подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации [3, 4]. Обогащение педагогического образования игровыми, дистанционными формами организации образовательного процесса, органично дополняет существующую лекционно-семинарскую систему.

Формулировка цели статьи. Цель статьи состоит в том, чтобы охарактеризовать разработанный автором метод проведения практических, семинарских занятий по педагогическим дисциплинам в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Лекционно-семинарская система, в которой лекция ориентирована на освоение обучающимися знаний, а семинарские занятия на их применение, обеспечивает фундаментальное единство теории и практики. Типичная ситуация применения знаний на семинарах складывается *в коммуникативной практике*. Она разворачивается как правило по поводу лекционного содержания и ориентирована на воспроизведение результатов рефлексии понятого лекционного материала. Основу *практики применения знаний в мыслительной работе* составляет проблема и ее решение. Именно здесь полученные на лекции знания используются для создания новых средств мышления и деятельности [5, с. 350-351]. Когда не возникает необходимости в создании нового мыслительного средства, а освоенных

на лекции знаний достаточно, их применение осуществляется *в деятельностной практике* при решении как правило стандартных, типичных задач.

Каждая их представленных практик может стать предметом рефлексии образующегося, что позволит зафиксировать в знаковой форме и закрепить в сознании проделанное в деятельности, коммуникации или мышлении. Конечно, реально проводимые семинарские занятия объединяют несколько типов практик. И тем не менее, ключевым остается вопрос о том, какие из них составляют основу, чему отдается приоритет. Ответ на этот вопрос напрямую связан с видом будущей профессиональной деятельности выпускника.

Так в подготовке к педагогической деятельности на семинарских занятиях недостаточно ограничиться рефлексией и пересказом понятого лекционного материала. Тезис прост: «Чтобы научиться делать – необходимо делать!». Вначале пробовать, пытаться, затем воспроизводить освоенные действия, их корректировать, оттачивать и совершенствовать мастерство.

Деятельность практикующего педагога предполагает подготовку к учебным занятиям и воспитательной работе, их проведение, анализ и оценку полученных результатов, что напрямую соответствует основным стадиям образовательного процесса: замысла, осуществления и рефлексии проделанного [6, с. 101-108].

I. Стадия замысла включает следующие этапы:

- ***проблематизации*** (действия обретают смысл, если зафиксирована решаемая проблема);
- ***разработки*** (разрабатывается проект, программа образовательного процесса, начиная от отдельного учебного занятия и заканчивая большими системными образовательными проектами);
- ***обсуждения*** (предполагает согласование и принятие проекта участниками образовательного процесса);
- ***планирования*** (имея дело с подготовкой и реализацией нескольких проектов, необходимо распределить их осуществление во времени);
- ***домашней работы*** (как в индивидуальной, так и в групповой формах может осуществляться доработка предстоящего образовательного проекта).

II. Стадия осуществления организуется в соответствии подготовленными на предыдущей стадии проектами и планом их реализации.

III. Стадия – рефлексии включает этапы:

- ***рефлексии собственного образовательного проекта***;
- ***рефлексии образовательных проектов других участников куса;***
- ***рефлексии всей учебной дисциплины в целом.***

В рамках рассматриваемого организационно-деятельностного метода проведения практических, семинарских занятий по педагогическим дисциплинам обучающиеся готовят замысел своего учебного проекта, осуществляют его на практике, проводят рефлексию проделанной работы. Следует подчеркнуть, что речь не об игре в обучение, не о его имитации, а о реальном процессе обучения, обучения конкретной аудитории, которое в данном случае разворачивается для своих однокурсников. Речь идет и не об использовании проектного метода в том его варианте, который заканчивается защитой проекта, изначально не предполагая реализацию.

Использование в названии метода устоявшегося словосочетания «организационно-деятельностный», в данной работе указывает на два обстоятельства. Во-первых, в сам метод включена реальная деятельность (в данном случае педагогическая). Во-вторых, важное значение отводится тому как данная деятельность будет организована: кем-то извне или самим образующимися, осознанно или неосознанно.

Самый простой путь подготовки, проведения и рефлексии учебного занятия можно было бы построить опираясь на идеи авторитарного образовательного пространства, когда преподаватель формулирует задания для каждого из обучающихся, которые они выполняют, проводят занятия, рефлексивно оценивает проделанную работу. Но тогда бы остался в стороне опыт самостоятельного поиска темы, постановки цели, определения необходимого содержания, формы, метода и средств.

В ходе семинарских занятий важно не ограничиться опорой на идеи только одного из классов образовательных пространств. В установке на максимальное использование возможностей образовательного процесса, необходимо решить вопрос о разумном сочетании идей естественного, авторитарного, манипулятивного и свободного образовательных пространств на протяжении всего курса в целом, и семинарских занятий, в частности.

Свободное и авторитарное образовательное пространство обеспечат достижение ***осмысленного результата***, при этом свободное образовательное пространство будет способствовать формированию субъектных качеств будущего педагога, его самостоятельности и творческой активности. Организация работы в соответствии с идеями манипулятивного образовательного пространства позволит направить обучающегося в нужном направлении без видимого принуждения со стороны преподавателя, обеспечивая ***и скрытый, и явный для образующегося результат.*** Необходимо также выявлять и учитывать ***образовательные эффекты*** естественного образовательного пространства, разворачивающегося по сопричастности к специально организованному образовательному процессу.

Переходом от лекционной, теоретической части, содержание и проведение которой во многом традиционно для рассматриваемых педагогических дисциплин к практической, семинарской работе выступает установочная лекция по теме «Проектирование учебного занятия». С нее начинается **стадия замысла** и ее первый **этап проблематизации.** На данной лекции преподавателю необходимо охарактеризовать проектирование как вид деятельности [7, с. 269], рассмотреть особенности проектирования образовательного процесса [8], создать образовательную ситуацию, мотивирующую к дальнейшей деятельности.

В ходе лекции преподаватель объясняет, что программой курса предусмотрено обучение своих однокурсников, что им предстоит самим подготовить учебное занятие и его провести. Здесь преподавателю важно подчеркнуть необходимость системного взгляда на образовательный процесс и не только при его проектировании, но и при осуществлении замысла, и при анализе, оценке и рефлексии реализованного проекта. Работая с процессами обучения и воспитания, профессиональный педагог видит педагогическую систему, в состав которой входят участники образовательного процесса, тема, задающая рамки для содержания, цель, само содержание, используемые формы, методы и средства, процедуры проведения контроля хода и результатов образовательного процесса. Такое системное видение отличает профессионального педагога от обывателя, который по фиксации одного из элементов педагогической системы нередко делает вывод о достоинстве или недостатке всего педагогического процесса в целом.

На установочной лекции преподаватель не формулирует тему для каждого обучающегося, не определяет формы, методы и средства проведения учебного занятия, а направляет обучающихся, заинтересовывает, мотивирует, действует преимущественно в соответствии с идеями манипулятивного образовательного пространства. Тем не менее может возникнуть вопрос, что будут делать те, кто не сможет предложить ничего? В данной ситуации задействуется принцип: «Можешь предложить – предлагай! Не можешь предложить – выбирай! Не можешь и выбрать – делай, что поручат!».

Переходя на **этап разработки** обучающиеся распределяются по группам (6-8 человек). Это может происходит произвольно, однако, если в аудитории присутствуют иностранцы, желательно распределить их среди россиян, причем достаточно авторитарно, т.к. они как правило стремятся к кооперации со своими. Обучающимся предстоит подготовить один доклад от группы, содержащий перечень тем и целей будущих учебных проектов, высказанных каждым участником групповой работы.

В ориентации на идеи свободного образовательного пространства в групповой работе каждый обучающийся поочередно предлагают свою тему, также формулируют цель предполагаемого учебного занятия. Статус учебного занятия предполагает, что необходимо четко сформулировать то, чему конкретно собираются научить, каков будет образовательный результат, а именно, ответить на вопрос о том, что в начале занятия однокурсники не знали, в конце узнали, не умели делать, ходе учебного занятия научились.

Работа в группах включает этап разработки, который переходит в **этап обсуждения**, сначала на уровне группы, затем в рамках общего заседания, где от групп выступают докладчики, представляя к обсуждению все предложенные темы и цели учебных занятий с обоснованием их актуальности. Основу обсуждения предлагаемых тем и целей учебных занятий на общем заседании составляют идеи группового свободного образовательного пространства, и тем не менее, иногда возникают предложения противоречащие традициям, основополагающим нормам высшего образования, цели и задачам учебной дисциплины. Один из педагогических приемов перенаправления обсуждения в нужное русло состоит в том, чтоб обучающиеся сами дали оценку допустимости темы, ее соответствия высокому званию своего вуза, вплоть до объяснения им официального запрета в вузах деятельности, например, политических или религиозных организаций.

После обсуждения преподаватель задает рамки предстоящих учебных занятий. Во-первых, занятие должно быть учебным. Это не доклад перед аудиторией, не рассказ на заданную тему. К концу занятия каждый должен быть готов ответить чему именно он научил остальных, иначе нельзя будет идентифицировать событие как учебное. На наш взгляд, это принципиально важный момент, особенно сегодня, особенно в ситуации изменений в сфере образования. Привнося нововведения в образовательный процесс, видоизменяя его составляющие, необходимо удостовериться, что получившееся в результате - образование! Во-вторых, тема должна быть раскрыта, а цель достигнута. Не нужно заявлять темы которые нельзя раскрыть, цели, которые невозможно достичь в ограниченные одним занятием промежуток времени. Это как правило приводит к тому, что многие темы и цели нуждаются в корректировке.

В ходе обучения допускается групповая разработка и осуществление образовательного проекта в связи с чем количество обучающихся обычно превышает количество образовательных проектов. После того, как определен и принят преподавателем перечень тем, захватывающих всех студентов, начинается **этап планирования**. Имеющийся ресурс времени, отведенный на семинарские занятия, делится поровну между всеми проектами. На один проект отводится от 30 минут до 1 часа. Если в 30 минут не укладываемся, то количество тем сокращается, а количество участников в других группах увеличивается. Далее согласовывается последовательность осуществления индивидуальных и групповых образовательных проектов.

Индивидуально и в группах с новым составом, созданным по согласованным с преподавателем темам, продолжается разработка проекта учебного занятия. Обучающиеся готовят план-конспект, который является допуском к проведению учебного занятия и содержит тему, цель, задачи, используемые формы и методы, описание хода педагогической и учебной деятельности во время учебного занятия. В его структуре должно быть предусмотрено не более 1/3 на объяснение, не менее 1/3 на применение усвоенного и не более 1/3 на контроль учебных результатов. Доработка проектов учебных занятий отводится на **этап домашней работы**. Если проект разрабатывает несколько человек, используется форма групповой домашней работы.

На стадии замысла применение теоретических знаний полученных в лекционной части курса происходит преимущественно в ходе проектной работы, а также в обсуждении и согласовании предстоящего взаимодействия.

Стадия осуществления предполагает применение теоретических знаний в рамках самого процесса обучения. Реализация проектов осуществляется в соответствии с разработанным планом. Перед началом автор проекта или авторский коллектив отдает план-конспект преподавателю, задачей которого является выявление соответствия замысла проекта, его воплощению на практике, т.к. нередко тема, цель объявленные во время учебного занятия и написанные в конспекте не совпадают. Обучающимся предлагается принять активное участие в обучении, зафиксировать научились чему-то или нет (если научились, то чему конкретно), подготовиться к рефлексии проделанной работы и обсуждению. После этого учебный проект реализуется, преподаватель оценивает соответствие хода занятий плану-конспекту, фиксирует хронометраж.

Стадия рефлексии. Важный момент, переход в рефлексии от высказывания первых, пришедших на ум идей, к системному анализу и оценки в целом всех основных элементов педагогической системы: цель, содержание, используемые методы, формы, организация контроля. Данные элементы подвергаются осмыслению не только каждый в отдельности, но и во взаимосвязи друг с другом. По сложившейся традиции для начала обсуждения преподаватель задает сразу подряд первые три вопроса:

1. Какова была цель Вашего учебного занятия?
2. Достигли Вы этой цели или нет?
3. Как Вы узнали, достигли этой цели или нет?

Эти вопросы ориентированы не только на то, чтобы узнать цель. Вопросы ориентированы на то, чтобы установить факт – произошло обучение или нет! Сегодня это особенно важно, особенно в ситуации экспериментирования с формами и методами. Например, игровая форма может подарить замечательное настроение, вызывать всплеск активности, а обучение может и не произойти. Занимаясь образованием сегодня нужно удостовериться, что это действительно образование.

Из ответа на первый вопрос должно быть ясно, что обучающиеся не знали до занятия, и что узнали в результате, не умели делать и научились. Каждый студент, принявший участие, сможет оценить это на себе, а

значит, и высказаться об этом в свое время. Попытка дать пространный, интуитивный ответ на второй вопрос, сталкивается с третьим, когда нужно предъявить средства, которые позволили установить образовательный результат. И здесь, если возникает нестыковка между ответами, то это не останется без внимания аудитории.

Деятельность преподавателя по организации рефлексии. После осуществления первых проектов преподаватель поддерживает любые высказывания в аудитории, и если необходимо, провоцирует их дополнительными вопросами. Постепенно, обучающимся предлагается говорить и о том, к чему их высказывание относится, например: «У меня высказывание по поводу цели (использованных методов, приемов и т.д.)…», «Мое утверждение касается связи цели и использованного для ее достижения метода…». С одной стороны, в ходе рефлексии чужих проектов, обучающиеся приобретают опыт системного рассмотрения проведенного занятия, с другой - освоенный на лекции понятийный аппарат применяется как средство рефлексии и аналитической работы. Успех преподавателя на данной стадии будет состоять в том, что обучающиеся смогут и без него провести развернутую рефлексию проведенного учебного занятия с выходом на профессиональный анализ и оценку проделанной работы.

После высказываний однокурсников преподаватель проводит рефлексивный анализ разработки проекта учебного занятия и его реализации на практике. В данном анализе преподаватель, во-первых, рассматривает соответствие замысла его реализации, во-вторых, устанавливает соответствие между элементами педагогической системы, в третьих, корректирует и дополняет несистематизированные высказывания отдельными слушателями, студентами и аспирантами, в четвертых, фиксирует то, что на его взгляд удалось, а также то, над чем следует поработать, прорисовывая возможные направления совершенствования и развития обучающихся.

После реализации своего проекта, авторы готовят рефлексивный отчет о проделанной работе по проектированию и проведению учебного занятия. Подготовленный план-конспект, проведенное занятие, рефлексивный отчет и участие в рефлексии осуществления проектов другими участниками, является условием допуска к итоговой аттестации по педагогической дисциплине.

После реализации всех образовательных проектов может быть проведена рефлексия самой педагогической дисциплины, что полезно преподавателю при подготовке к следующему учебному году.

КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СПОСОБА ОРГАНИЗАЦИИ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

1. Установочная лекция: «Проектирование учебного занятия»

2. Распределение по группам

3. Работа в группах:

- рефлексия установочного доклада, осмысление цели групповой работы;

- формулировка каждым участником группы предполагаемой темы, цели предстоящего учебного занятия, обоснование их актуальности;

- предварительная групповая экспертиза предлагаемых тем;

- выбор докладчика и подготовка доклада: «Темы учебных занятий и их цели».

4. Общее заседание. Доклады групп. Общая дискуссия

- доклады групп (1 докладчик от группы);

- обсуждение предлагаемых тем учебных проектов;

- распределение участников по предлагаемым проектам;

- планирование последовательности реализации учебных проектов на практике.

5. Домашняя работа

- доработка проекта учебного занятия;

-подготовка плана-конспекта учебного занятия.

6. Общее заседание. Осуществление проектов учебных занятий

- сдача плана-конспекта;

- проведение учебного занятия.

7. Общее заседание. Рефлексия проектов учебных занятий

- ответы на вопросы преподавателя;

- высказывания участников учебного занятия о том, научились или нет;

- высказывания участников об адекватности использования методов, форм, средств, содержания заявленной теме и цели учебного занятия;

- рефлексивный анализ преподавателем разработки и реализации проекта учебного занятия.

С 2014 года по данному методу прошли обучение более пятисот человек. Он неоднократно апробирован и продолжает использоваться при преподавании курса «Педагогика и психология высшей школы» для аспирантов различных факультетов МГУ имени М.В.Ломоносова, а также в рамках программ дополнительного профессионального образования «Преподаватель» и «Преподаватель высшей школы».

Выводы. Представленный организационно-деятельностный метод проведения семинарских занятий по педагогическим дисциплинам включает в себя педагогическую деятельность, организация которой осуществляется в соответствии с идеями свободного, манипулятивного и авторитарного образовательных пространств. Метод прошел апробацию и продолжает использоваться в ходе педагогической подготовки.

Литература:

1. Розов Н. Х. Профессия – преподаватель // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2016. – № 2. – С. 3 – 9.

2. Розов Н. Х. Значение психологии и педагогики для подготовки высококачественных выпускников высшей школы // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2017. – № 2. – С. 3–10.

3. Боровских А. В., Розов Н. Х. Научный семинар по педагогике // Педагогика. – 2014. – № 10. – С. 109–116.

4. Шадриков В. Д., Розов Н. Х., Боровских А. В. О направлениях повышения качества диссертаций по педагогике // Высшее образование в России. – 2016. – № 3. – С. 53–60.

5. Громыко Ю. В. Проектное сознание: Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления. М: Институт учебника Paideia, 1997. – 560 с.

6. Пономарев Р. Е. Технология проектирования сложноорганизованного образовательного пространства // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2017. – № 4. – С. 97–109.
7. Социологический энциклопедический словарь. М.: Издательская группа ИНФРА· М – НОРМА, 1998. – 488 с.
8. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: Учебное пособие. Казанский гос. технол. ун-т. Казань, 2004. – 212 с.

Педагогика

УДК: 378.147
доктор педагогических наук, профессор Попова Валентина Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет», (г. Оренбург)

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

Аннотация. В статье обоснована проблема ценностно-смыслового взаимодействия в пространстве внеаудиторной деятельности студента, где задается множество отношений и связей, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Проведенный анализ показал, что ценностно-смысловое взаимодействие педагога и студента в проекции на обучающегося состоит, прежде всего, в смещении акцентов на ребенка как субъекта педагогического процесса.
Ключевые слова: ценностно-смысловое взаимодействие, пространство внеаудиторной деятельности студента, субъектные основания внеаудиторной деятельности студента.
Annotation. The article substantiates the problem of value-semantic interaction in the space of extracurricular activities of the student, where a set of relationships and connections necessary for future professional activities. The analysis showed that the value-semantic interaction of the teacher and the student in the projection on the student is primarily in the shift of emphasis on the child as a subject of the pedagogical process.
Keywords: value-semantic interaction, the space of the extracurricular activities of the student, the subject of the founding of the extracurricular activities of the student.

Введение. Ориентация на ценностно-смысловое взаимодействие в пространстве внеаудиторной деятельности приобретает особую актуальность, поскольку отражает реализацию запросов студентов в профессиональной сфере и обеспечивает (в рамках этих запросов) полноту и целостность личностного развития и самореализацию. С педагогической точки зрения это означает, что процесс профессионального обучения строится не только на основе аудиторных занятий, но и во внеаудиторной деятельности. В этой связи необходимо обосновать педагогические возможности внеаудиторной деятельности студента вуза для организации ценностно-смыслового взаимодействия в проекции на обучающегося.

Изложение основного материала статьи. Обогащая внеаудиторную деятельность за счет перспективных ценностно-смысловых идей, учитывая при этом особенности внеаудиторной деятельности как пространства развития личности, можно по-иному организовать профессиональную подготовку специалиста (речь идет об индивидуализации действий студента в ценностно-смысловом ключе как основы профессиональной подготовки). В этой связи необходимо учитывать существенные изменения представлений об учителе-профессионале, о сущности и содержании его действий в условиях изменяющейся образовательной практики, характеризующейся поиском смысла и ценностей профессии.

Будущий педагог как активный субъект, свободный и одновременно ответственный, должен не только познавать азы профессии, но и уметь проектировать и творчески преобразовывать собственную деятельность, при этом удерживать культурно-исторический контекст профессионального труда (в нашем случае педагогического).

При неоднозначности решения заявленной проблемы ценностно-смыслового взаимодействия в пространстве внеаудиторной деятельности возникает необходимость обоснования процесса обретения студентами педвуза смысла жизни в профессии (профессионально-педагогического бытия). Однако на фоне доминирующей в настоящее время гуманистической парадигмы остаются неразрешенными противоречия разного уровня. На личностном уровне необходимо разрешение противоречий между потребностью человека в расширяющемся информационном поле и затруднениями, возникающими в выборе и обработке полученной информации; на профессиональном - между повышением социально-профессиональной активности членов сообщества и проблемами безбарьерного вхождения в профессию и социум отдельно взятого человека.

Логика и тенденции подготовки современного педагога связаны с такими понятиями, как ответственность в глобальной информационно-ресурсной цивилизации; направленность на познание мира и самопознание на нравственных началах; взаимодействие в ценностно-смысловом аспекте. Следует исходить из того, что определение личностных смыслов в жизни и профессии означает понимание человеком содержания и направленности жизни, а также своего места в мире и предназначения.

Внеаудиторная деятельность студента в системе современного педагогического образования - «лично регулируемый и вместе с тем педагогически организуемый процесс, так как протекает в период получения образования в вузе. При наличии целевой социально-педагогической поддержки со стороны преподавателей во внеаудиторных занятиях стимулируется переход от социальной роли обучающегося к роли субъекта, осуществляется познание студентами особенностей профессии и себя в ней, сравнение своих возможностей с успехами других, осваивается алгоритм ориентировочных действий» [6; С. 18].

Мы исходим из того, что понятие «воспитательное пространство», «образовательное пространство» существует при наличии понятия «среда». Среда – это данность (то есть не результат конструктивной деятельности), а воспитательное пространство – результат деятельности, механизмом организации которой является событие [10].

Внеаудиторную деятельность (в соотнесенности с заявленными рассуждениями) следует рассматривать как расширяющееся жизненное пространство, где субъектно задаются множества отношений и связей, где осуществляется специальная деятельность различных систем по развитию индивида, что становится особенно значимым для профессии педагога.

Субъектная значимость внеаудиторной деятельности выражается в возможности для студентов ощутить собственное педагогическое действие в контексте других социокультурных действий, осмыслить деятельность (в настоящем и будущем), что представляет собой более широкий контекст, чем профессиональный.

В развивающейся теории и практике создания и использования новых образовательных технологий апробированная нами личностно-активизирующая технология внеаудиторной деятельности студента приобретает качества образовательно-развивающего пространства и включает ряд процедур: расширение диапазона «вхождения» студента в профессию (начальный, продвинутый и тренинговый этапы); целевое включение в ценностно-смысловую внеаудиторную деятельность (адаптационно-прогностический, проектировочно-программный, исследовательско-аналитический этапы); актуализация опыта студентов в практико-ориентированной деятельности со школьниками (апробация диалоговых, партнерских, сопровождающих действий; освоение роли экскурсовода, консультанта, тьютора). Так у студентов появляется возможность не только выстраивать различные взаимоотношения и связи, направленные на непрерывное педагогическое самосовершенствование, но и преобразовывать себя в целях профессионального роста [6; 7].

Педагогические возможности внеаудиторной деятельности студента следует понимать как научно-методическую базу в единстве таких характеристик, как формирование ценностно-смысловой сферы студента и развитие способности к диалогу (полилогу); познание самого себя для развития потребности к самосовершенствованию в жизни и профессии.

Каковы же основополагающие характеристики ценностно-смысловых взаимоотношений студента во внеаудиторной профессионально-ориентированной деятельности? Прежде всего, это социально-педагогическая ориентированность, то есть включение студентов в ситуации открытия смысла воспитательных практик как расширяющегося жизненного пространства. Во-вторых, проектирование метапредметного пространства для развития у студентов навыков миропонимания и выявления ценностно-смысловых противоречий, обнаружения темпоритма в их преодолении. В-третьих, компенсаторные действия в создании атмосферы доверия, искренности, доброжелательности; обеспечения педагогической поддержки позитивного решения ценностно-смысловых проблем в целях саморазвития.

Предшествующие характеристики проектирования ценностно-смысловых ориентиров взаимодействия во внеаудиторной деятельности актуализируют систему взаимосвязанных процедур и операций, направленных на достижение целей внеаудиторной деятельности студентов. В этих условиях более востребованными являются предвидение, прогнозирование, конструирование, моделирование, что в заявленном контексте означает поиск смысла действий в условиях вуза, а затем в профессиональной деятельности и жизнедеятельности.

В заявленном ценностно-смысловом аспекте внеаудиторную деятельность студентов следует рассматривать как организацию более высокого уровня, поскольку групповыми субъектами данного пространства могут стать студенческие группы, объединения по интересам, школьные и внешкольные учреждения, детские и юношеские объединения, благотворительные организации. Варианты структуры пространства внеаудиторной деятельности зависят от выбора субъекта(ов) – инициаторов создания профессионально-ориентированного пространства. Нами учтено, что к настоящему времени возросла роль и ответственность школы в выборе сценариев развития воспитательного пространства. Вот почему внеаудиторная деятельность как расширяющееся жизненное пространство приобретает особенно выраженный воспитательный ракурс.

Следует исходить из того, что взаимодействие педагогическое (случайное или преднамеренное, длительное или кратковременное, вербальное или невербальное, личностный контакт педагога и обучающегося, педагога и родителей, других представителей, заинтересованных в воспитании детей) направлено на взаимные изменения в поведении, деятельности, отношениях. В условиях внеаудиторной деятельности акцентируются и другие взаимоотношения: сотрудничество студентов (достигается взаимное согласие), соперничество (успехи одних стимулируют или тормозят деятельность других участников совместной деятельности).

В этой связи внеаудиторная деятельность (при актуализации ценностно-смысловой сущности) отличается комплементарностью действий педагога и студента; синхронностью организуемой деятельности в проекции на школьника; свободным выбором способов совместной деятельности (партнерских в том числе). Особую значимость приобретает в заявленных условиях умение владеть словом (коммуникативно-деятельностная составляющая профессиональной деятельности).

Возникает необходимость воспитания ответственного отношения к слову как ценности и средству взаимодействия педагога и ребенка, родителя и ребенка. Поиск путей взаимодействия связан с проблемой восприятия другого с точки зрения его уникальности и неповторимости, направленности на понимание речи участников общения и реакцией на нее.

Так рождаются ситуации (совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых педагогом или возникающих спонтанно при осмыслении того или иного явления), в которых развивается способность стремиться к добру и красоте, в том числе красоте слова в условиях взаимодействия. Полезно учитывать собеседника (сокурсника, воспитанника или родителя), который может быть напористым, жестким, умеющим принимать решения и брать на себя ответственность (доминантный собеседник). С таким собеседником целесообразно держаться спокойно, не провоцировать на агрессию, однако свою точку зрения необходимо высказывать достаточно убедительно. Недоминантного собеседника (деликатного, уступчивого, порой теряющегося) следует поддерживать и заинтересованно выслушивать. Мобильного собеседника (подвижного, переходящего с одной темы на другую, экспрессивного) необходимо тактично останавливать, деликатно возвращать к теме разговора. С экстравертом (общительным, активным) общаться легко, с интровертом (неразговорчивым) надо быть терпеливым и вдумчивым слушателем.

По мере усложнения видов внеаудиторной деятельности студентов (от моделируемых ситуаций – к использованию ресурсов учреждений дополнительного образования, детских и юношеских общественных

объединений), создаются условия для выбора студентом таких действий, которые позволяют достичь наивысшего самовыражения: построения диалоговых отношений с людьми разных возрастных и социальных групп; проживания различных ролей, освоения разнообразных подпространств (культурного, информационного, природного, регионального).

При выборе ролей будущему педагогу предстоит учитывать различные виды словесного воздействия: с положительной доминантой (просьба, совет, разъяснение, предложение), с отрицательной, которая может доходить до явной агрессии (оскорбление, публичное унижение, шантаж). При этом рекомендуемыми позициями для педагога являются: позиция информатора, которая заключается в целенаправленном предъявлении инструктивной или директивной информации; позиция комментатора, состоящая в предъявлении дополнительных сведений по проблеме; позиция собеседника, направленная на учет интересов аудитории (возможность высказать свое мнение); позиция советчика, умеющего расставить акценты на главном; позиция эмоционального лидера, поддерживающего интерес аудитории.

Известно, что объем и характер владения словом (в целях коммуникации) обусловлен не только индивидуальными особенностями, но и зависит от возраста, пола, образования, специальности, круга интересов, места жительства в том числе. Очевидна необходимость повышения уровня коммуникативной культуры студентов, воспитание любви к слову как ценности и инструменту педагогического взаимодействия.

Обращенность к слову как ценности позволяет сформировать у студентов основы гуманитарной культуры как возможности достижения высокого уровня ассоциативности сознания, способности к художественно-образному восприятию мира, к самостоятельной творческой деятельности.

Обнаруживается необходимость изменения роли преподавателя вуза в условиях внеаудиторной деятельности студента. Активизация субъектной позиции студента, которая направлена на достижение целей профессионального образования и развития личности, возможна на основе сопряженности действий преподавателя вуза и студента, усложняющихся на каждом этапе в связи с новым целеполаганием.

Педагогическое сопровождение студентов в пространстве внеаудиторной деятельности реализуется на адаптационном этапе (выявление интересов студентов к освоению особенностей организации внеаудиторной деятельности); на проектировочном этапе (обоснование проектировочных действий студентов); на аналитическом этапе обнаруживается необходимость компенсаторных действий для выбора и реализации индивидуальных образовательных маршрутов в целях самосовершенствования.

В то же время педагогическое сопровождение ориентирует студентов на поиск путей преодоления сложившихся стереотипов, возможных рисков и барьеров, с которыми может встретиться студент в педагогической деятельности: к примеру, невысокий уровень прогнозирования студентами действий в нестандартных ситуациях взаимодействия разновозрастных групп обучающихся; затруднения при переходе к синергетическому эффекту взаимодействия в условиях вариативно-личностной организации внеаудиторной деятельности.

Открытость внеаудиторной деятельности состоит в активном обмене информацией, включенности студентов в поисковую деятельность, непосредственном взаимодействии друг с другом и с внешней средой. Так обеспечивается повышение уровня индивидуальных, избирательных, осознанных связей личности с различными сторонами объективной действительности в целях приобретения дополнительных смыслов педагогической деятельности.

В этой связи важна и эстетическая составляющая профессиональной деятельности, поскольку «очевидным становится необходимость приобретения знаний об эстетических основах жизнедеятельности, углубление познавательных интересов» как возможности перехода от созерцательной роли к активной позиции в жизни и профессии [5, с. 13].

Перспективным является обращение к этическим основам педагогической деятельности как проявлению норм и морали не только в сознании (я это осмыслил), но и в поведении, отношениях и педагогической деятельности в том числе.

Выводы. Для обеспечения перехода к ценностно-смысловому взаимодействию в пространстве внеаудиторной деятельности студентов необходима технологизация основных видов деятельности не только студента, но и преподавателя-организатора внеаудиторной деятельности.

Ценностно-смысловое взаимодействие будущего педагога и обучающегося состоит, прежде всего, в смещении акцентов на ребенка как субъекта педагогического процесса, при этом ведущими принципами внеаудиторной деятельности студента обоснованно являются индивидуализация, дифференциация, культуросообразность и коммуникативно-деятельностная направленность.

Литература:

1. Борытко, Н.М. Пространство воспитания: образ бытия / Н.М. Борытко. - Волгоград: Перемена, 2000. 224 с.

2. Карпова, О.С. Педагогический потенциал ценностно-смысловой проблемной ситуации в духовном воспитании подростка // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2010. № 5 (15). С. 99—104.

3. Козырев, В.А. Образовательная среда. Языковая ситуация. Речевая культура : Монография / В.А. Козырев, В.Д. Черняк – СПб. Изд-воРГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 171 с.

4. Лузина, Л.М. Со-бытийная общность как воспитывающая среда и воспитательное пространство Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб. науч. тр. / под. ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2004. С. 119 – 129 с.

5. Петрунина, М.А. Формирование социальной активности обучающихся: учебное пособие / М.А. Петрунина; Министерство образования и науки РФ; ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2016. – 56 с.

6. Попова, В.И. Внеаудиторная деятельность студентов: теория и социально-педагогическая практика. Автореф. дис. на соискание уч. ст. д-ра пед. Наук. Оренбург, 2003.

7. Попова, В.И. Внеаудиторная деятельность как контекст лингвистического образования студентов : учеб. пособие. 2-е изд. / В.И. Попова. - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005. 128 с.

8. Попова, В.И.Педагогическое сопровождение исследовательской деятельности магистра в образовательном пространстве: учебное пособие / В.И. Попова; Мин-во образования и науки РФ; Оренб. гос. пед. ун-т. – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2016. – 75 с.

9. Сальцева, С.В. Педагогика: теоретико-методологическое пространство : курс лекций / С.В. Сальцева. - М.: Владос, 2009. 436 с.
10. Селиванова, Н.Л. Воспитательное пространство как педагогическое понятие и феномен педагогической действительности / Н.Л. Сливанова // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб. науч. тр. / под. ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2004. С. 106 – 118.

Педагогика

УДК 796.01
старший преподаватель Прокофьева Динара Дамировна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
старший преподаватель Петров Владимир Васильевич
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
доцент Огуречников Денис Георгиевич
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа)

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация. Развитие мотивации студентов высших учебных заведений к занятиям физической культурой является особо сложной задачей и требует пристального внимания, как преподавателей физической культуры, так и ответственных за организацию учебной работы. За счет влияния внешних факторов, данная мотивация неуклонно снижается. Поэтому ее развитие и повышение должно происходить стратегически – в долгосрочной перспективе, основываясь на четко продуманных и выстроенных педагогических методиках с использованием множественных передовых научно обоснованных подходов.
Ключевые слова: физическая культура, мотивация, подходы к обучению, педагогика, организация учебных мероприятий.
Annotation. The development of motivation of students of higher educational institutions for physical training is especially difficult issue and it requires close attention of both teachers of physical culture and those responsible for the organization of academic work. Due to the influence of external factors, this motivation is steadily declining. Therefore, its development and growth should take place strategically - in the long term, based on well-designed and built pedagogical techniques using multiple advanced scientifically based approaches.
Keywords: Physical culture, motivation, approaches to teaching, pedagogy, organization of training events.

Введение. Вовлечение молодежи к активному образу жизни, к физическим упражнениям, к регулярным занятиям спортом – это важное условие на пути к формированию здорового образа жизни. Учебное заведение, преподаватели в этом играют немаловажную роль.

В федеральной целевой программе «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006 – 2015- 2020 годы» (утвержденной Постановлением Правительства Российской Федерации от 11 января 2006 года №7) особое внимание уделяется формированию ответственного отношения молодежи к здоровому образу жизни, как личному и общественному приоритету, должного внимания к своему здоровью. Студенчество представляет собой основной кадровый резерв страны, поэтому главной задачей вузов является подготовка физически здоровых специалистов, способных продолжительное время сохранять работоспособность и активную жизненную позицию. Речь идет прежде всего о потребностях и способностях человека, о мотивах его поведения, его интересах и творческих возможностях, трудоспособности, об интеллекте и эмоциях, о воле и характере, сознании и самосознании, о формировании социальных установок и ценностных ориентаций [1, с. 24].

Основной целью обучения в ВУЗе должно быть не только овладение комплексом общепредметных знаний, навыков и умений, но также во главе должно стоять создание условий для самореализации, саморазвития, проявление творческой составляющей молодого поколения. На сегодняшний день важно формировать новые пути положительного отношения к физической культуре, основа которых будет составлять устойчивые интересы и мотивы. Физкультурно-оздоровительная деятельность для будущего специалиста должна стать эффективным средством развития его как умственных способностей, так креативности, духовности и нравственности.

Общеизвестный факт, что многочасовые академические занятия вынуждают студентов вести сидячий образ жизни. С точки зрения физиологии – это колоссальный стресс для всего организма.

Опыт работы преподавателем, постоянный мониторинг, анализ фактических материалов по состоянию здоровья студенческой молодежи свидетельствует о хаотичной и неупорядоченной организации спортивной деятельности и об отсутствии сформированного понятия о здоровом образе жизни. Студенты попросту не имеют четкого представления о задачах физического воспитания, двигательной реабилитации, к сожалению, зачастую интерес в этих вопросах у них отсутствует полностью.

Поэтому перед нами стоит первостепенная задача, которая заключается в том, чтобы научить студентов постоянно заботиться о своем здоровье, заинтересовать их регулярно применять формы физического образования в повседневной жизни.

Изложение основного материала статьи. Занятия физической культурой и спортом – неотъемлемые элементы здорового образа жизни, также это определенный образ жизни, средство самоидентификации, социальная ценность. К сожалению, в современном мире молодёжь первостепенной задачей ставит получение образования и повышение по карьерной лестнице. За годы преподавательской деятельности в ВУЗе, мы наблюдаем низкий уровень интереса и пассивность к занятиям физической культурой и спортом. Вовлеченность молодого поколения к физкультурно-спортивной деятельности сводится к минимуму. Вопрос о приобщении молодого поколения к физической культуре на сегодняшний день остается открытым. Почему же пропасть между нынешней молодежью и физическим воспитанием только растет? Вследствие чего эта бездна между современной молодёжью и спортом есть вообще? Что влияет на снижение физической активности, на интерес к спорту? К сожалению, эти вопросы возникают все чаще. Стоит лишь взглянуть на

количество пропусков в журнале преподавателя физкультуры среднестатистического ВУЗа, ответ вырисовывается сам собой. Хотя ВУЗ здесь винить не в чем, корень проблемы намного глубже. Одна из проблем воспитания и культуры молодого поколения кроется в семье, которая не прививает уважение и любовь к физической активности [см.: 3].

Занятия спортом – весьма трудоемкое, требующее больших энерго, временных и нередко финансовых затрат дело, в связи с чем является для определенного круга молодых людей не слишком привлекательным занятием. Безусловно, в последние годы наметилась тенденция увеличения числа молодых людей, отдающих предпочтение физическим нагрузкам, однако в их числе немалый процент тех, кто делает это исключительно ради фигуры, или просто-напросто, следуя моде. В виду этого необходимо проведение грамотной государственной политики для привлечения молодых людей к занятиям спортом, пропаганда оздоровительных аспектов физической культуры и создание положительного общественного мнения о спорте в целом.

Мотивация студентов – одна из самых сложных работ, выполняемая преподавателями физической культуры. Преподавателям довольно трудно вовлечь большую массу студентов в спортивную жизнь ВУЗа, не говоря уж о привлечении для участия в спортивных мероприятиях в ВУЗе, выступают одни и те же активисты и любители спорта, к сожалению и таковых с каждым годом становится все меньше. Навыки, необходимые людям, которые занимаются подготовкой молодых людей по разным направлениям и дисциплинам, обширны и, чтобы они были эффективными, преподавателям важно учитывать степень мотивации, которая может быть выражена у студентов. У преподавателя физического воспитания есть по-настоящему хороший инструмент, чтобы вовлечь, заинтересовать учащихся занятиями физической культурой, предлагая разнообразный подход к проведению занятий: обучение различным видам спорта, подвижные игры, фитнес, тай-бо, гимнастика, эстафеты, азы самообороны, проведение занятий, как в зале, так и на улице, обучение плаванию, беседы по правильному питанию и здоровому образу жизни и т.д. К сожалению, все это известно, но не всегда удается использовать на практике.

Педагогу, преподавателю физического воспитания важно найти контакт со студентами для того, чтобы полноценно передать знания, обучить, вовлечь, приобщить к правильному питанию, здоровому образу жизни, физической активности, спорту. Прямое общение является ключевым элементом для создания прочной связи со студентами. Важно говорить со студентами, стараться находить общий язык с каждым. Похвала, поощрение, поддержка во время игр, подбадривание, совместное участие ценятся молодыми людьми, и даже отрицательный комментарий куда лучше игнорирования. То, как происходит общение так же важно, как и то, что преподаватель говорит. Немаловажно при контакте и обращении к студенту смотреть в глаза, называть его по имени, говоря при этом «Вы», доносить важность разговора, для того, чтобы студент чувствовал ответственность, и значимость своих действий и поступков.

Итак, на наш взгляд, залогом правильного подхода к обучению физической культуре является:

- эффективное использование методов наставничества;
- использование возможностей групповой и командной работы;
- демонстрация на личном примере, совместное участие;
- большое число возможностей для практического обучения;
- высокая степень использования конкурентных ситуаций, соревновательная практика;
- широкое использование игровой деятельности для развития навыков;
- не угрожающая постановка целей и мониторинг прогресса.

Важно понимать настрой группы, знать физическую подготовленность каждого и ориентироваться не на достижение высоких результатов, а на комфортные, интересные, позитивные, разнообразные занятия для средне подготовленного студента, конечно, учитывая при этом невозможность справляться с заданными задачами некоторых учащихся (находить подход в индивидуальном порядке). Таким образом, преподаватель ставит задачу для максимального вовлечения каждого, посильную и интересную каждому и группе в целом, побуждая к действиям и активности, поддержки друг друга, сплоченности, заинтересованности, постоянно поддерживая и мотивируя.

Целью физического воспитания в ВУЗах является содействие подготовке гармонично развитых специалистов во всех областях жизнедеятельности человека. Перед специалистами физической культуры стоит важная задача: найти новые эффективные и привлекательные формы занятий физическими упражнениями доступные для студенческой молодежи, активно пропагандировать значение физической культуры и гигиены тела для гармоничного развития личности, повышения умственной и физической работоспособности. Для того, чтобы студенту было интересно заниматься физической культурой в рамках учебного процесса, его нужно правильно заинтересовать и мотивировать.

Попробуем выделить некоторые виды мотивации молодежи к занятиям спортом и ведении здорового образа жизни [см.: 4].

- оздоровительные мотивы (возможность укрепления своего здоровья путем регулярных занятий физической культурой, хотя бы во время академических занятий);
- деятельностные мотивы (при монотонном исполнении только умственной работы продуктивность труда и усвоения информации снижается, поэтому необходима смена деятельности – например занятия физическими упражнениями);
- соревновательные мотивы (данный вид основывается на конкуренции с – «соперниками», а так же с самим собой на внутреннем побуждении улучшить свои спортивные результаты);
- эстетические мотивы (способность улучшить свой внешний вид за счет занятий физическими упражнениями и спортом);
- развивающие мотивы (общеизвестно, что спорт формирует определенные качества характера в человеке, такие как: выносливость, целеустремленность, сила и т.д., которые необходимы для успешной оптимизации жизнедеятельности);
- профессиональные мотивы (ввиду общего снижения качества здоровья населения, физически подготовленный и здоровый сотрудник более приоритетен для работодателя, нежели остальные);
- психологические мотивы (регулярные тренировки значительно улучшают настроение и эмоциональный фон человека, что положительно сказывается на его психике);

- административные мотивы (занятия физической культурой являются общеобязательными для всех учебных заведений, а сдача контрольных нормативов мотивирует студентов заниматься в течение всего учебного семестра).

Итак, видов мотивации студентов существует довольно обширное количество, необходимо их грамотно разъяснить молодому поколению и объяснить значимость физической культуры в жизни каждого.

Однако немаловажным фактором в пренебрежении физической культуры и спортом является неудовлетворенность студентов содержанием программ академических занятий по предмету, что негативно сказывается на посещаемости, результативности, а также на состоянии здоровья. Студенты зачастую игнорируют посещение занятий по физическому воспитанию или же приходят ради получения зачета, а не улучшения своих физических качеств. Такое положение говорит о том, что студенчество крайне не заинтересовано в повышении своих физических возможностей, улучшении спортивных результатов. Приведенные данные свидетельствуют о неудовлетворительных функциональных возможностях организма большинства студентов. Низкий уровень физического состояния студентов ставит перед специалистами необходимость уделять основное внимание не только спортивной, но и физкультурно – оздоровительной работе с ними.

Ввиду вышесказанного, мы отмечаем актуальность поиска эффективных путей оздоровления молодежи, укреплению уровня их физической подготовленности и приобщения к здоровому образу жизни.

На сегодняшний день наибольшей популярностью пользуются занятия в фитнес залах, бассейнах, а также занятия по боевым искусствам, командные виды спорта имеют меньший интерес. Основываясь на этом, можно предположить, что именно эти направления приоритетны для молодежи и нуждаются в поддержке со стороны государства. Таким образом, одна из программ, которую, мы считаем, необходимо ввести в учебный процесс - это фитнес-программа, которая в свою очередь может частично решить проблему и разнообразит работу, как преподавателя, так и студента. На уровне ВУЗа это может быть представлено такими техниками как: йога, пилатес, аэробика, силовые тренировки и т.д. Таким образом, появится возможность «освежить» устарелые способы преподавания физической культуры, а также значительно усовершенствовать тело и здоровье студентов при регулярных тренировках.

Под фитнесом следует понимать как оптимальное сочетание физического и психического здоровья, так и организацию процесса физических занятий с оптимальными нагрузками, направленными на укрепление здоровья. Тем не менее, здесь важно отметить, что основное содержание занятий составляет двигательная активность [2, с. 150].

Фитнес привлекателен тем, что основная цель его сосредоточена не на достижении высоких спортивных результатах, а на регулярности тренировок, способствующих укреплению здоровья и формированию привычки к здоровому образу жизни. Все фитнес-программы построены на безопасности с максимальной пользой для здоровья.

Отметим положительные стороны занятия фитнесом:

-.минимальный риск получения серьезных травм;

- один из лучших способов профилактики сердечно-сосудистых заболеваний;

- занятия фитнесом способствуют укреплению иммунитета;

- стабилизируется эмоциональная неустойчивость, снижаются стрессовые состояния и склонность к депрессиям;

- доступность для всех категорий здоровья;

- регулярные тренировки помогают обрести красивую фигуру;

- систематические занятия способствуют тому, что студент способен справляться с требованиями интенсивной учебы без перенапряжения, ввиду нормирования умственной и физической деятельности;

- тренировки помогают повысить расход энергии, сжигая лишние калории и компенсируя избыток питания, что не позволяет человеку набрать лишний вес.

Итак, систематические занятия фитнесом помогут жить полноценной жизнью и укреплять свое здоровье.

Однако, следует отметить и отрицательные моменты в тренировках:

- бег трусцой противопоказан людям с заболеваниями сердечно-сосудистой системы, а также при диабете. С особой осторожностью необходимо отнестись людям с проблемными суставами (например, артрит);

- такой род фитнес-нагрузки как плавание запрещен людям с пневмонией с любой этиологией, а также людям с эпилепсией и болезнями кожи;

- если человек имеет проблемы со спиной, то шейпинг и аэробика, безусловно, не подходят;

- некоторые виды глазных болезней (глаукома, катаракта) требуют серьезных ограничений при тренировках, а в некоторых случаях и полное освобождение от них;

- силовые тренировки категорически запрещены людям с варикозным расширением вен;

- для многих существенным минусом является длительность и регулярность занятий фитнесом;

- абсолютно любой спорт травмоопасен. Фитнес – не исключение. Необходимо придерживаться всех правил и мер предосторожности, чтобы снизить риск получения повреждений.

Существует большое количество фитнес-программ на выбор. Представим основные направления:

– аэробные программы (аэробика) – набор гимнастический упражнений, осуществляемых в зале с использованием спортивного инвентаря;

– силовые программы – направлены на эффективное развитие мышечной системы (приседания со штангой, отжимания и т.п.);

– кардио – программы – целью является положительное воздействие на сердечно-сосудистую систему организма путем плавания, езды на велосипеде, бег, танцы и т.д.;

– «медленный фитнес» – программы на развитие гибкости (йога, стрейчинг);

– программы с применением восточных дыхательных техник – призваны развить координацию движений, научиться балансировать тело в пространстве (например: пилатес, калланетика).

Таким образом, мы полагаем следующее: множество вариаций фитнес-программ позволяет в полной мере разнообразить учебный процесс, а также повысить интерес студентов к спорту и здоровому образу жизни, ввиду того, что каждый может подобрать индивидуально подходящую для себя фитнес-технику.

Для преподавателя физического воспитания и культуры, важно объяснить и рассказать студентам, что физическая активность, физическое воспитание, спорт также значимы и в свободное от учебы время.

Физическая культура не исчерпывается одними физическими нагрузками, и для студентов важно иметь возможность приобщиться к физической культуре с помощью других инструментов.

Так, в Башкирском государственном университете, мы, как преподаватели ВУЗа сосредоточены на вовлечении студентов в спортивную жизнь ВУЗа не только с помощью спортивных соревнований, но также устраивая разнообразные мероприятия, например:

- беседы на различные темы спорта, исследования о спорте и физической культуре;
- подготовка и организация фотовыставки на тему спортивных мероприятий, проводимых в ВУЗе;
- подготовка и обработка анкет удовлетворенности и потребностей студентов и спортсменов спортивных объединений;
- исследований и подготовки брошюр о спорте для распространения внутри ВУЗа;
- ведение спортивной рубрики университетского веб-сайта;
- активно ведется работа по подготовке и выполнению нормативов ГТО Всероссийского физкультурно-оздоровительного комплекса «Готов к труду и обороне».

Таким образом, нововведения постепенно входят в жизнь студенческой молодежи. Вводится новая структура формирования студенческих физкультурных клубов на базе БашГУ, для достижения управления физкультурно-оздоровительной деятельностью, а также спортивных достижений. Планируется, что такое нововведение в организации поможет студентам развить культуру здоровья и физическое самосовершенствование личности.

Выводы. Подводя итоги, вышесказанному, отметим следующее:

- мотивация студентов к занятию физической культурой зависит от множества внешних факторов;
- занятия физической культурой и спортом способствуют более высоким академическим успехам студентов в других дисциплинах;
- коммуникация со студентами является важной частью учебного процесса и их мнения и пожелания значимы при организации занятий физической культурой;
- мотивация студентов должна достигаться за счет правильной постановки целей и задач;
- для студентов, помимо физической культуры и спорта, как альтернативу необходимо организовывать различные мероприятия спортивного характера, массово и максимально вовлекать в спортивную жизнь ВУЗа.

Мы, как педагоги, максимально прилагаем усилия для того, чтобы направить, помочь, поддержать, мотивировать к занятиям физической культурой и спортом, к выбору здорового образа жизни. Хочется верить, что ситуация может измениться к лучшему, благодаря совместным усилиям, поддержке государства и агитационным, пропагандистским компаниям удастся привлечь гораздо больше молодых людей к здоровому образу жизни, к активному образу жизни, к занятиям физической культурой и спортом. И, конечно это отношение будет меняться в положительную сторону только в том случае, если молодежь поймет, что эти занятия важны им для их здоровья, получения удовольствия и радости от занятий, удовлетворения собственного эго, конечно от того, какой путь в итоге выбрать решает каждый студент самостоятельно.

Литература:

1. Базанов А. Н. Мотивация студентов высших учебных заведений к занятиям физической культурой и спортом. с. 24-33. Фундаментальные и прикладные научные исследования: сборник статей II-ой Международной научно-практической конференции. Научно-исследовательский центр «АнтроВита», 2018. – с. 24-33.

2. Платонова Т.В. Влияние программ ЗОЖ и фитнес клубов на систему оздоровления населения РФ/ Т.В. Платонова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2017. – № 3 (145).– С. 148-151.

3. Прокофьева Д. Д. Возвращение норм ГТО – повод для оптимизма. МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ОПЫТ ИСТОРИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ. Международная научно-практическая конференция. Уфа, 2016. – с. 116-117.

4. Прокофьева Д. Д., Базунов А. А.., Махмутов И. С.. Фитнес и здоровый образ жизни как средства формирования мотивации студентов к занятиям общей физической культурой. Сборник материалов III международной научно-практической конференции «Спорт – дорога к миру между народами» под ред. Х.Ф. Нассралах. - М.: РГУФКСМиТ, 2017. - с. 207-212.

Педагогика

УДК: 378.2

магистрант Ратникова Татьяна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассмотрены направления изучения лексической стороны речи у дошкольников 5-6 лет с ОНР, т.к. работа по развитию и коррекции лексического кода языка имеет серьезное значение для развития и психики детей с ОНР, успешного включения их в сферу общения с окружающими, для дальнейшей их социализации. Исследованы процессы возникновения речевого нарушения, дана оценка симптоматики речевых нарушений. Рассмотрены подходы коррекционного воздействия для преодоления речевых нарушений в соответствие с методическими исследованиями известных ученых - логопедов. Также в статье речь идет об использовании различных, существующих на данный момент компьютерных программах, используемых при формировании лексических навыков у детей дошкольного возраста, а также различных формах игровой деятельности для коррекции лексической стороны речи.

Ключевые слова: речь, лексика, обобщение, коммуникация, дети с ОНР, коррекция, слово, развитие, ИКТ.

Annotation. The article considers the directions of studying the lexical side of speech in preschool children 5-6 years with ONR, because the work on the development and correction of the lexical code of the language is of serious importance for the development and psyche of children with ONR, their successful inclusion in the sphere of communication with others, for their further socialization. We investigated the occurrence of speech disorders, assessment of symptomatology of speech violations. The approaches of corrective action to overcome speech disorders in accordance with the methodological studies of well - known speech therapists are considered. Also in the article we are talking about the use of various, existing at the moment computer programs used in the formation of lexical skills in children of preschool age, as well as various forms of gaming activities for the correction of the lexical side of speech.

Keywords: speech, vocabulary, generalization, communication, children with ONR, correction, word, development, ICT.

Введение. Проблема коррекции лексических нарушений речи- одна из важнейших в современной логопедии. Это обусловлено той ролью, которую играет словарный запас в жизни человека. С помощью речи осуществляется ряд функций, особо значимой является коммуникативная функция. Речь служит основным средством общения людей. Дошкольник с общим недоразвитием речи не может сообщить свои мысли, чувства, желания окружающим, поделиться с ними опытом, согласовать действия. Речь - это база словесно-логического мышления, средство регуляции психической деятельности человека. Она организует процессы памяти и восприятия, облегчает узнавание и различение предметов. Большую роль играет речь в формировании и протекании волевых процессов, а также эмоциональных переживаний. Исследования лексики являются актуальными в настоящее время, что обусловлено значимостью лексики для речевого развития в целом, для процесса коммуникации и для развития познавательной деятельности детей с ОНР.

Вопросом изучения развития лексики у детей занимались ученые многих областей научных знаний: лингвистики, психологии, психолингвистики и др.[А. М. Бородич, А.Н. Гвоздев, С.Н. Цейтлин, А.М.Захарова и др.], которые подчеркивают сложность процесса овладения лексикой детьми дошкольного возраста. Для дошкольников с речевым недоразвитием овладение лексикой представляет особую сложность. Анализ развития лексики детей дошкольного возраста с ОНР свидетельствует о существенных отклонениях от возрастных нормативов, ограниченности словарного запаса, своеобразии его использования, неточности употребления слов [Б. М. Гриншпун, В.Н.Еремина, И.Ю.Кондратенко, Р.Е. Левина, В. А. Ковшиков, Н.В. Серебрякова, Т. Б. Филичева, С.Н.Шаховская и др.].

Изложение основного материала статьи. Работая над исправлением различных нарушений речи, формируя речевые умения и навыки, мы развиваем у детей познавательные способности, совершенствуем психические функции . Лексика в системе языковых средств является важнейшим компонентом каждого вида речевой деятельности: устной – говорения, письменной - чтения и письма. Лексика – это основной строительный материал нашей речи, ее содержательная сторона. Владение лексикой является важной предпосылкой развития речевых умений. По выражению А.А. Леонтьева, лексика представляет собой систему систем. Системность лексики проявляется в том, что все слова не могут существовать изолированно, они тесно связаны между собой в виде определенных словарных групп (семантические поля, синонимичные цепочки, лексико- семантические и тематические группы, антонимические противопоставления и т.д.). Лексический навык включает такие компоненты как словоупотребление и словообразование.

К основным этапам работы над лексикой:

1.ознакомление с новым материалом (***ориентировочно- подготовительный этап***);

2. первичное закрепление (***ситуативно- стереотипизирующий этап***);

3. развитие умений и навыков использования лексики в различных видах речевой деятельности (***вариативно-ситуативный этап***).

В эпоху всеобщей компьютеризации актуальным становится вопрос об использовании компьютерных технологий при формировании лексических навыков. В последние годы компьютерные технологии активно внедряются в практическую и методическую составляющую педагогической сферы. Для того, чтобы процесс повысить эффективность обучения новой лексике с использованием ИКТ необходимо:

- создать условия для использования компьютера на уроке.
- стимулировать изучение новой лексики с помощью компьютерных технологий.
- способствовать развитию навыков работы с компьютером.

Применение компьютерных технологий в процессе формирования лексического навыка у дошкольников 5-6 летнего возраста привносит следующие положительные изменения в систему работы:

На ориентировочно- подготовительном этапе формирования лексического навыка компьютерные технологии способны помочь учителю усилить процесс побуждение к познавательной деятельности, благодаря иным, более привлекательным для детей, условиям предъявления новой лексики.

В ходе ситуативно-стереотипизирующего этапа применение ИКТ обеспечивает особую организацию тренировки по формированию и совершенствованию лексического навыка, поскольку она проходит в непривычной, измененной среде. Овладение ребенком формой, значением и назначением слова происходит через выполнение все тех же тренировочных упражнений, но способ их подачи и условия выполнения уже другие, что позитивно сказывается на уровне интереса учащихся.

На вариативно- ситуативном этапе возможно создание новых условий для общения с использованием изученной лексики. Ребенок может общаться не напрямую, а через выступающие здесь в качестве посредника средства ИКТ, что обеспечивает в некотором роде разнообразие в ходе работы.

Использование ИКТ при обучении позволяет добиться развития творческих способностей детей и усвоения ими знаний на высоком уровне осмысления и интерпретации. Информационные средства обучения позволяют широко использовать различные упражнения, в которых ребенок в процессе усвоения информации или ее закрепления и обобщения может что- либо дописать, дорисовать, заполнить, а также изготавливать самостоятельно. Старшие дошкольники с помощью многих технических средств могут формулировать возникающие вопросы, запрашивать у компьютера помощь, определять оптимальный для себя темп изучения материала и возвращаться к пройденному столько раз и в таком объеме, как им необходимо.

В образовательном процессе на современном этапе компьютерные технологии используется довольно широко. Наиболее часто применяемые элементы ИКТ в учебном процессе: электронные учебники и пособия,

демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора, интерактивные доски, электронные энциклопедии и справочники, тренажеры и программы тестирования, образовательные ресурсы Интернета, DVD и CD диски с картинами и иллюстрациями, видео и аудиотехника.

В рамках исследования нами рассматривается компьютерная программа, направленная на формировании лексических навыков у детей дошкольного возраста, в которой будет собран расширенный перечень упражнений для работы на ориентировочно- подготовительном этапе.

Цель программы –оказание помощи логопедам в проведении работы по формированию лексических навыков у дошкольников 5-6 лет с ОНР. Компьютерная программа основывается на основных дидактических принципах: активности; доступности; наглядности; прочности.

Информационные основы программы: содержание программы предполагает наличие 7 модулей:

1) упражнения на дифференциацию и идентификацию (определение на слух слов, относящихся к одной теме; группировка слов по указанному признаку; нахождение в тексте; подбор антонимов);

2) имитация с преобразованием (ответы на вопросы по представленному образцу, повторение предложений, окончание реплик);

3) упражнения на развитие словообразовательной и контекстуальной догадки (определение значений незнакомых слов, догадка о значении слов, дополнение предложений по предложенному образцу);

4) упражнения для обучения прогнозированию (подбор слов, сочетающихся с данными, нахождение окончания предложения из предложенных вариантов, заполнение пропусков);

5) упражнения на расширение и сокращение предложений, диалогических единств, текстов (расширение предложений по образцу с использованием новой лексики, сокращение предложений по заданному образцу, расширение описания с опорой на картинку);

6) упражнения на эквивалентные замены (замены выделенных слов синонимами);

7) упражнения на расширение ассоциативных связей (расширить список новыми понятиями).

Использование игровых приемов, в свою очередь, закладывает основы формирования базовых компонентов образовательной деятельности: умение видеть цель и действовать в соответствии с ней, умение контролировать и оценивать свои действия и действия других ребят. Кроме того, игра выступает как увлекательный способ отработки лексического материала. Но здесь стоит уделить особое внимание отбору лексического материала: предлагаемые слова должны часто употребляться в речи и обозначать понятия, хорошо известные ребенку. Дети дошкольного возраста лучше всего усваивают слова, обозначающие конкретные предметы, которые можно увидеть или потрогать руками, а также глаголы, обозначающие движение и действия(счет, цвета, игрушки, животные, семья, части тела, еда, одежда).

Здесь также можно использовать следующие упражнения, направленные на отработку и запоминание лексического материала: угадывание (слов, игрушек, картинок, загадок); физкультминутки (называние действий, выполнение действий и команд); игры на внимание/понимание (педагог называет лексическую единицу и показывает игрушку или картинку, а дети повторяют хором только те слова, которые имеются на картинке); выбор слов/картинок по теме или по ситуации.

Выводы. Таким образом, лексические задания становятся увлекательными и интересными, они хорошо запоминаются, а изучаемый материал «приклеивается» и у детей появляется чувство определенного достижения, развивающее мотивацию к дальнейшему обучению. Чтобы добиться успеха в усвоении, ребенок нуждается в специальных условиях обучения, где большое внимание отводится формированию лексической стороны речи.

Своевременная и систематическая логопедическая помощь позволяет преодолеть общее недоразвитие речи. Именно поэтому, необходимо знать особенности развития детей с общим недоразвитием речи и как эти особенности влияют на развитие речи детей, а так же важно определить методы коррекционной работы, позволяющие улучшить качество речи, в том числе и лексики.

Литература:

1. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. методических рекомендаций. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. – С. 34; 46.

2. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Пособие для логопедов. – М.: Просвещение, 2013. – С. 67-68.

3. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2014. – С. 118-121.

4. Внешняя речь и ее влияние на становление психики ребенка Жулина Е.В., Шамов А.Н.: Вестник Мининского университета. 2017. № 2 (19). С. 12.

5. Лалаева, Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – С. 72-73; 38.

6. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – М.: АльнС, 2013. – С. 67-68; 92.

7. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2013. – Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. – С. 45-46; 78-80; 113-115.

8. Панфилова, И. А. Некоторые аспекты логопедической помощи в рамках семейно-центрированного подхода / И. А. Панфилова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2014. - № 4. - С. 33-37.

9. Сазонова, С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи / С. Н. Сазонова. – М.: Академия, 2013. – С. 29-31.

10. Семенович, А.В., Халилова Л.Б., Ланина Т.Н. Закономерности становления сенсомоторного уровня реализации связного высказывания у дошкольников с недоразвитием речи // Дефектология. – 2014. - № 8. – С. 22-24.

11. Ткаченко, Т, А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2013. – С. 72-74.

12. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. – М.: Дрофа, 2014. – 192 с.

УДК:372.881.1

декан факультета филологии и массовых коммуникаций, доцент Родин Олег Федорович
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной проблеме мультикультурного подхода к обучению иностранным языкам как основной тенденции современного социокультурного образования. В статье сформулированы основные положения культурологического подхода в образовании, представлены основные направления, цель и задачи обучения в контексте диалога культур, обоснована необходимость и изложены принципы подготовки обучающихся к межкультурному общению.

Ключевые слова: поликультурная среда, социокультурное образование, поликультурное образование, межкультурная компетенция, межкультурное общение, диалог культур, лингвокультурология, мультикультурный подход к обучению, иностранный язык.

Annotation. The article is concerned with an actual problem of multicultural approach to foreign language teaching being the basic tendency of modern social and cultural education. The article states the basic ideas of culturological approach to education; the article presents the basic trends, the aim and tasks of teaching and learning in the dialogue of cultures; the article also proves the necessity and states the principles of training students for intercultural communication.

Keywords: polycultural environment, social and cultural education, polycultural education, intercultural competence, intercultural communication, dialogue of cultures, cultural linguistics, multicultural approach to teaching, foreign language.

Введение. В начале нового тысячелетия в мировом образовательном процессе возникает и широко обсуждается новая система ценностей и целей образования, возрождается концепция личности, основанная на идеях природосообразности, культуросообразности и индивидуально-личностного развития. Появляются новые парадигмы образования, в которых педагогическая действительность отражается с помощью нового языка науки. В научный оборот вошли такие понятия как образовательное пространство и образовательный регион, поликультурная информационная среда, образовательные технологии и другие.

Данные тенденции свидетельствуют о том, что основным методом проектирования и развития образования становится культурологический подход, ориентирующий систему образования на диалог с культурой человека как ее творца и субъекта, способного к культурному саморазвитию.

Изложение основного материала статьи. Проблема поликультурного образования и формирования межкультурной компетенции приобретает свою актуальность и сложность в полиэтническом и многонациональном российском обществе. Сложилась новая образовательная ситуация, для которой характерно усиление этнизации содержания образования, возрастание роли родного языка, обучение, развитие наряду с русско-национальным двуязычием. Все большую значимость в обучении и воспитании приобретают идеи народной педагогики, растет влияние религии на формирование самосознания личности. Происходящие в образовательной среде процессы создают опасные для формирования личности предпосылки этнокультурной изоляции.

Сегодня мировая культура выглядит многоликой панорамой национальных культур. Культура XXI века видится как мировой интеграционный процесс, в котором происходит смешение различных этносов и этнических культур. В результате человек в современной социокультурной ситуации находится на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, понимания, уважения к культурной идентичности других людей, воспитания толерантных отношений между людьми, принадлежащими к различным этносам, конфессиям, расам. Именно поэтому проблема формирования межкультурной компетенции и образования в контексте диалога культур привлекает все большее внимание отечественных педагогов.

В настоящее время языковое образование в России рассматривается как поликультурное, полилингвальное пространство, основополагающими принципами которого является языковой и культурный плюрализм. В сферу языкового образования включен национально-региональный компонент, который позволяет учитывать народные традиции, самобытность, этническую культуру отдельно взятого народа с тем, чтобы реально осуществлять диалог культур.

Сближение стран и народов, усиление их взаимодействия – важнейшая закономерность развития современного общества. Глобализация мира с ее противоречивыми явлениями, имеющими тенденцию к усилению, выдвигает перед образованием сложную задачу подготовки молодежи к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды, формирования умения общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей и рас. Важно научить молодежь наряду с развитием собственной национальной культуры понимать и ценить своеобразие других культур, воспитывать ее в духе мира и уважения всех народов. Решение этой задачи требует соответствующей подготовки педагогов, работающих в сфере образования и воспитания молодежи.

Вследствие этого идеи образования и обучения в контексте диалога культур, формирования межкультурной компетенции, которые не являются продуктом только современной жизни, а затрагивались и разрабатывались многими выдающимися учеными в прошлом, становятся весьма актуальными.

Мысль о необходимости мультикультурного подхода к обучению средствами иностранного языка приобрела в отечественном образовании аксиоматическое звучание. Важное место в становлении концепции языкового образования в логике межкультурного диалога занимают достижения отечественной лингвокультурологии (В. А. Маслова, С. Г. Тер-Минасова и др.), науки, которая занимается проблемами взаимосвязи языка и культуры, становлением языковой картины мира.

Согласно положениям лингвокультурологии, каждый язык представляет собой самобытную систему, которая накладывает свой отпечаток на сознание его носителей и формирует их картину мира. Ее анализ

помогает понять, чем различаются национальные культуры, как они дополняют друг друга на уровне мировой культуры.

Бесспорным признается тот факт, что в начале нового века целью обучения иностранным языкам уже не может являться передача лингвистических знаний, умений и навыков, и даже не энциклопедическое освоение страноведческой информации, ограничивающейся, как правило, суммой географических и исторических понятий и явлений. Центральное место в языковом образовании должно занять формирование способности к участию в межкультурной коммуникации. Это особенно важно сейчас, когда «смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и как никогда остро встала проблема *воспитания терпимости к чужим культурам*, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур» [7, с. 11].

Российская педагогическая энциклопедия рассматривает обучение в контексте диалога культур как важную часть современного образования, способствующую усвоению учащимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных систем [4, с. 102].

В начале XXI века не возникает сомнения в актуальности социокультурного образования, его достойном месте в теории и практике воспитания подрастающих поколений, необходимости активной разработки и уточнения целей, задач, функций, содержания, технологий этого важного компонента общего образования.

Глубокие изменения в мире и российском обществе требуют новых подходов к интернациональному воспитанию, которые может обеспечить обучение в контексте диалога культур при условии творческого осмысления накопленного опыта. В педагогическом процессе важно создать такие условия, в которых ученик начинает соотносить себя не только со своей этнической общностью, но и с другими культурными группами, испытывать соучастие, симпатию, стремление найти способы взаимодействия, желание сотрудничать с людьми, несмотря на имеющиеся различия. Диалог носителей различных культур в многокультурном образовательном пространстве позволяет осознать необходимость руководствоваться в своей деятельности гуманными мотивами.

Среди нескольких определений понятия «межкультурная коммуникация» наиболее полно, на наш взгляд, отражает смысл и содержание идеи межкультурного диалога определение, данное В. В. Сафоновой. Она определяет межкультурное общение как «функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми их принадлежности к разным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам, а также социальным субкультурам» [5, с. 18].

Пристальное внимание к вопросам межкультурной коммуникации открыло для исследователей и иную сторону теории межкультурного диалога. Идеи межкультурной коммуникации и мультикультурного образования могут оказаться не более чем модными течениями в методике, если не обеспечить учащихся основами родной культуры.

Специфика этнического сознания, ценности, стереотипы влияют на особенности поведения человека и взаимодействия с другими людьми. Этносоциокультурные особенности могут вызвать затруднения в общении и соблюдении этикета общения. Данные трудности могут быть преодолены, если их специфика осознана и принята коммуникантом и если он может контролировать свое общение с учетом аспектов межкультурной коммуникации.

Только пережив родную культуру в живой ее соотнесенности с культурами стран изучаемых языков, можно стать настоящим гражданином Отечества и полноправным гражданином мира. Овладение ценностями родной культуры позволяет сделать восприятие иных культур более точным, глубоким и всесторонним. Поэтому в модели обучения языку, основанной на идее межкультурного диалога, представляется целесообразным обучать умению использовать иностранный язык в приложении к русской культуре [6, с. 13].

В мультикультурном языковом образовании пересматривается традиционный моноцентричный подход к изучению культуры стран изучаемых языков, когда, например, при изучении немецкого языка внимание сосредоточивается на культуре немецкоязычных стран. В условиях современного поликультурного мира и интенсивных межкультурно-языковых контактов становится необходимым вводить в процесс преподавания *обучение основам мировой культуры.*

Между общающимися в условиях межкультурного взаимодействия складываются межкультурные отношения, в которых «культурная системность познается в моменты выхода за пределы границ системы» [8, с. 11]. Это значит, что, *используя свой лингвокультурный опыт и свои национально-культурные традиции и привычки, субъект межкультурной коммуникации одновременно пытается учесть не только иной языковой код, но и иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения, при этом он осознает факт их чужеродности*. Именно это обстоятельство дает основание считать, что межкультурная компетенция охватывает в основном онтологический аспект становления личности, в то время как коммуникативная – ее языковые и речевые способности.

Цель обучения в контексте диалога культур состоит в формировании человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований [3, с. 120].

Из этой цели вытекают конкретные задачи данного вида обучения:

- глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего собственного народа, что является непременным условием интеграции в другие культуры;
- формирование у обучающихся представления о многообразии культур в мире и России, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности;
- создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов;
- развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур;
- воспитание учащихся в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения.

Содержание данного вида обучения отличается высокой степенью междисциплинарности, которая позволяет рассматривать проблемы образования в составе учебных дисциплин разных циклов.

Каждая этническая общность имеет право самостоятельно определять содержание и формы включения подрастающего поколения в деятельность по освоению собственного культурного опыта. В логике обучения в контексте диалога культур целесообразно знакомить обучающихся с историей, художественным искусством, традиционными ремеслами своего народа в контексте культурного развития России и мира. Это позволит более четко определить роль и место родной культуры в общецивилизационном процессе, не допустить самоизоляции этноса, обеспечить единое культурное и образовательное пространство и в конечном счете способствовать расширению социальной мобильности личности.

Другое направление межкультурной коммуникации, обучения в контексте диалога культур – приобщение учащихся к языкам и культурам народов, проживающих как в России, так и за рубежом. Владение русским языком как языком межнационального общения расширяет образовательные, научные и культурные перспективы личности, приобщает к культурным, научным и техническим достижениям России и мира.

Обучение в контексте диалога культур средствами соизучаемых языков (языка межнационального государственного общения, родного и иностранного языков) является необходимым условием для подготовки к межкультурному общению [2, с. 18].

Под межкультурным общением понимается функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми их принадлежности к разным континентальным, региональным, национальным и этническим сообществам, а также субкультурам.

Однако оно может быть эффективно лишь в том случае, если этот тип образования осуществляется с учетом таких принципов, как принцип дидактической культуросообразности, принцип диалога культур и цивилизаций, принцип доминирования методически приемлемых проблемных культуроведческих заданий [2, с. 19].

Принцип диалога культур и цивилизаций обращает внимание педагогов на необходимость анализа аутентичного материала с точки зрения потенциальных возможностей его использования при моделировании такого культурного пространства, погружение в которое строится по принципу расширяющегося круга культур и цивилизаций. Безусловно, данный принцип предполагает также, что при формировании культурного пространства в условиях иноязычного общения используется культуроведческий материал о родной стране, который позволяет развивать у обучающихся культуру представления родной культуры на иностранном языке в иноязычной среде.

Процесс изучения неродной культуры вряд ли можно признать эффективным в полной мере, если он приводит лишь к формированию у обучаемых конкретных культуроведческих представлений о странах изучаемых языков, народах, но не стимулирует формирование и развитие у школьников и студентов стратегии по изучению любой другой культуры, которая может представлять для них личностный интерес.

Реализация трех вышеназванных главенствующих принципов проходит активнее при обучении иноязычному говорению и, в частности, при обучении диалогической речи, так как она является своеобразным ориентиром, направленным на осуществление межкультурной коммуникации.

Сопоставление элементов культуры другой страны со знанием своей культуры дает возможность получить подтверждение идеи многообразия культур, уяснить особенности культурных проявлений, обусловленные спецификой экономического, политического и социального развития, принять эти особенности как данность, учитывать их во взаимоотношениях с носителями других культур, испытывать чувство уважения к культурным достижениям другого народа, сопричастность к его проблемам и трудностям, стремление к культурному сотрудничеству с зарубежными странами.

Существенную роль в поликультурном образовании, готовящем молодых людей к жизни в XXI веке, играет изучение общечеловеческих ценностей и мировой культуры.

Ценности могут быть и сугубо личными, но наиболее важные из них одинаковы для людей одной нации, культуры или религии. Существуют, однако, ценности универсальные, распространенные столь широко, что они даже в какой-то мере определяют, что значит быть человеком. Для поликультурного образования важны как универсальные ценности, выходящие за пределы групповых признаков, так и все те разнообразные ценности, которые определяют групповую принадлежность и создают уникальные культуры и взгляды на мир [1, с. 106].

Сегодня мы можем говорить о тенденции считать целью образования развитие поликультурной личности через ее образованность, которая включает в себя не только овладение каким-либо объемом знаний, начитанность и энциклопедическую осведомленность, но и системность этих знаний и системность мышления, логичность мышления, способность выстраивать причинно-следственные связи.

Сопоставление двух данных понятий позволяет сделать вывод о том, что понятия «обучение в контексте диалога культур», «поликультурная личность», «образованность личности» взаимосвязаны и взаимозависимы. Их наличие способствует интеграции личности в мировое образовательное пространство.

Требования межкультурного общения и мультикультурного образования ставят перед необходимостью научить обучаемых (на разном уровне владения) умениям:

- употреблять иностранный язык (во всех его проявлениях) в аутентичных ситуациях межкультурного общения (процесс формирования навыков и умений);
- объяснить и усвоить (на определенном уровне) чужой образ жизни/поведения (процессы познания);
- расширить индивидуальную картину мира за счет приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого языка (процессы развития).

Для российских условий особенно актуальна проблема поликультурного образования, в центре которого находится личность, обладающая многоязычной и поликультурной компетенцией, иными словами, межкультурной компетенцией.

Как известно, культура понимается сегодня как обобщенное цивилизационное пространство, т. е. как продукт человеческой мысли и деятельности. Следовательно, в содержании обучения иностранным языкам с ярко выраженной межкультурной доминантой должен отражаться, наряду с фактологическим и лингвострановедческим аспектами, также и ценностный аспект.

Если учесть, что любой опыт приобретается человеком только в деятельности, а не в процессе ее симуляции, то способность к межкультурной коммуникации может стать результатом лишь интенсивной познавательной деятельности обучаемого, его активной интеллектуальной креативности, использования

стратегий самостоятельных исследований и открытий. В учебном процессе это становится возможным, если обучаемый вынужден действовать не по предлагаемым ему правилам и обстоятельствам (ролевая игра, симуляция, сценарные уроки и др.), а от своего собственного лица. Данное положение коренным образом меняет идеологию конструирования всего содержания обучения иностранным языкам, делая актуальными личностные и эмоциональные компоненты восприятия иной лингвокультуры. Отсюда проистекает возрастание значимости содержательных аспектов обучения по отношению к языковым, что предполагает:

- учет реальных интересов и потребностей обучаемых конкретного возраста;
- развитие их эмоционально-оценочного отношения к усваиваемому содержанию обучения, а также самостоятельности и активности как в учебном, так и во внеучебном межкультурном взаимодействии;
- повышение мотивации обучаемого к овладению чужой лингвокультурой за счет создания естественных мотивов общения с помощью нового языкового кода.

Специфика обучения иностранному языку в контексте мультикультурного образования обусловлена тем, что в качестве субъекта межкультурной коммуникации выступает обучаемый.

Выводы. Мультикультурный подход к обучению иностранным языкам и обучение иностранным языкам в контексте межкультурной парадигмы имеет большой личностно-развивающий потенциал и с этой точки зрения весьма перспективны. Самым важным является понимание современной цели обучения иностранным языкам как интегративного целого, имеющего «выход» на личность обучающегося, на его способности и личностные качества, позволяющие ему осуществлять различные виды речемыслительной деятельности в условиях социального взаимодействия с представителями иных лингвоэтнических социумов и их культурой, иного языкового образа мира.

Литература:

1. Воскресенская, И. М. Образование и многообразие культуры / И. М. Воскресенская // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 105–107.
2. Макаев, В. В., Малькова, З. А. Обучение в контексте диалога культур – актуальная проблема современной школы / В. В. Макаев, З. А. Малькова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3– 10.
3. Маркова, А. К., Матис, Т. А., Орлов, О. Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
4. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах: Том II / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Научное издательство «БОЛЬШАЯ РОССИЙСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ», 1999. – 670 с.
5. Сафонова, В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // ИЯШ. – 2001. – № 3. – С. 17–23.
6. Сысоев, П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П. В. Сысоев // ИЯШ. – 2001. – № 4.
7. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.; ил.
8. Халеева, И. И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам / И. И. Халеева // Известия Российской Академии образования. – 2000. – № 1. – С. 11–18.

Педагогика

УДК:378

кандидат педагогических наук, доцент Романова Марина Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент Романов Евгений Петрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент Самарокова Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПОТРЕБНОСТИ САМОВОЗВЫШЕНИЯ В КУЛЬТУРЕ НАУЧНО – ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Аннотация. Потребность актуализирует деятельность личности по развитию и саморазвитию научно – исследовательской культуры и находит свое завершение в ней. Деятельность выступает как процесс удовлетворения личностно – значимой потребности и условие создания новых потребностей, являясь при этом не только процессом изменения или создания новых педагогических ценностей, но и процессом изменения самой личности. Потребность и цель соединяются мотивом. Мотивация – отражает тактику тех или иных решений личности, секрет выбора и предпочтения ценностных ориентаций, обуславливает определение личностно – значимых перспектив.

В статье рассматриваются положения, характерные для мотивов научно-исследовательской деятельности. Выделяется внешняя и внутренняя мотивация. На констатирующем этапе эксперимента мы выявляли мотивы участия обучаемых, педагогов и аспирантов в научно исследовательской деятельности. Экспериментальная показывает, что стремление к лидерству, потребность в самоутверждении с адекватной самооценкой выступают пусковым механизмом саморазвития научно – исследовательской культуры личности, который необходимо использовать в учебном процессе.

На основании выводов эксперимента мы пришли к выбору педагогических условий стимуляции взаимодействия процессов развития и саморазвития научно – исследовательской культуры личности: принципы элитарности и рефлексивности. Суть предлагаемого педагогического условия заключается в том, что обучающиеся, включаясь в различные виды исследовательской деятельности, имеют возможность неоднократно проявить свой уровень научно – исследовательской культуры в процессе совместного (группового) решения педагогических проблем и различных исследовательских задач и, тем самым, оказаться причисленным к рангу элиты этой группы. Технологическую систему, обеспечивающую эффективность

взаимодействия процессов развития и саморазвития научно – исследовательской культуры личности в ходе исследовательской подготовки обеспечивала триада «задача-диалог-игра».

Ключевые слова: научно-исследовательский мотив, саморазвитие, самовозвышение.

Annotation. The need actualizes the activity of the person on the development and self–development of the research culture and finds its completion in it. Activity acts as a process of satisfaction of the personal–significant need and a condition of creation of new needs, being thus not only process of change or creation of new pedagogical values, but also process of personality's change. The need and the goal are connected by the motive. Motivation – reflects the tactics of the individual's certain decisions, the secret of value orientations' choice and preference, determines the definition of personal–significant prospects.

The article deals with the provisions characteristic of the motives of research activities. External and internal motivation is distinguished. At the ascertaining stage of the experiment, we revealed the motives of the students' participation, teachers and graduate students in research activities. Experimental work shows that the striving for leadership, the need for self-affirmation with an adequate assessment are the starting-up mechanism to develop the scientific and research culture of the individual, which should be used in the educational process.

Based on the conclusions of the experiment, we came to the choice of pedagogical conditions for stimulating interaction between the processes of development and self-development of the individual's research culture: principles of elitism and reflexivity. The essence of the proposed pedagogical conditions is that students, being involved in various types of research activities, have the opportunity to repeatedly show their level of research culture in the process of joint (group) solution of pedagogical problems and various research tasks and, thus, be ranked as the elite of this group. The triad "task-dialogue-game" provided the technological system ensuring the efficiency of development and self-development processes' interaction of personality's scientific and research culture during the research preparation.

Keywords: scientific-research motive, self-development, self-eminence.

Введение. В многообразных действиях и видах деятельности личности проявляется ее отношения к окружающему миру и самой себе. Благодаря этим отношениям происходит создание новых ценностей либо распространение ранее открытых и признаваемых. Понятие «отношение» отражает важнейший для понимания психики факт – взаимосвязь личности и среды. Эта связь носит потребностный характер. В отечественной науке потребности рассматриваются в качестве источника и причины активности человека. В своем возникновении и развитии они проходят две стадии (А.Н. Леонтьев) В контексте нашего исследования первая стадия характеризует потребность как внутреннее, скрытое условие для научно – исследовательской деятельности. На этой стадии «научное творчество» как ценность, способная удовлетворить личностно – значимую потребность, выступает как идеал, осуществление которого предполагает сопоставление знания о данной потребности со знанием своих реальных возможностей, что соответствует выбору средств для удовлетворения потребности. На второй стадии личностно – значимая потребность – реальная сила, регулирующая деятельность человека. Здесь происходит опредмечивание потребности содержанием, поступающим из окружающего мира.

Изложение основного материала статьи. Переход от личностно – значимой потребности к формулированию цели не совершается само собой. Потребность и цель соединяются мотивом. Потребности первичны по отношению к мотивам, которые формируются на основе возникших потребностей. Мотивация – отражает тактику тех или иных решений личности, секрет выбора и предпочтения ценностных ориентаций, обуславливает определение личностно – значимых перспектив. Разработке проблемы мотивов посвящено значительное количество исследований. Не останавливаясь на их анализе, отметим ряд положений, характерных для мотивов научно – исследовательской деятельности.

1. Научно – исследовательские мотивы возникают и развиваются на основе потребностей. Вместе с тем, они относительно самостоятельны, поскольку при одной и той же потребности у разных людей возникают неодинаковые научно – исследовательские мотивы, а один и тот же мотив может возникнуть из нескольких потребностей человека. Между мотивом и потребностью функциональная зависимость: научно – исследовательский мотив является функцией потребности.
2. Научно – исследовательский мотив как побуждение одномодален, он может выступать только в своем положительном значении. Двумодальной может быть деятельность. Научно – исследовательские мотивы – специфические реальности, не сводящиеся к другим психическим явлениям (отношениям, эмоциям, установкам).
3. Научно – исследовательские мотивы поведения и деятельности человека индивидуальны и изменчивы. Важнейшими характеристиками научно – исследовательского мотива являются сила (степень и глубина осознанности потребности и самого мотива), устойчивость (наличие во всех видах деятельности, сохранение влияния на поведение и деятельность личности в различных условиях).
4. Научно – исследовательская мотивация – совокупность мотивов поведения и деятельности. Исследовательская мотивационная сфера личности включает потребности, мотивы, цель, научно – исследовательский интерес.

Традиционно мотивацию разделяют на внешнюю и внутреннюю (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А.К. Маркова, Дж. Олпорт и др.), имея в виду источник побуждения. Л.Н. Захарова, уточняя виды профессиональных мотивов, из обширной области факторов называет следующие: материальные стимулы; побуждения, связанные с самоутверждением; профессиональные мотивы; мотивы личностной самореализации (2, с. 42). Зарубежные и отечественные ученые выделяют следующие мотивы участия человека в научно – исследовательской деятельности: интерес к научным проблемам; профессиональное самосовершенствование; потребность самоутверждения; материальные стимулы; возможность проверить и проявить себя. При этом они отмечают, что для подавляющего большинства студентов характерен интерес к научному предмету, а для исследователей – интерес к научной теме (3, 4, 10 и др.).

На констатирующем этапе эксперимента мы выявляли мотивы участия студентов, учителей, аспирантов и ученых (кандидатов и докторов наук) в научно – исследовательской деятельности. Исходя из того, что мотивы часто актуально не осознаются человеком, за исключением осознанных мотивов, превратившихся, по А.Н. Леонтьеву, в мотив – цель, и тем более скрыты от других людей, в частности от заинтересованных лиц (руководителей, коллег, в том числе и от исследователя), мы использовали анкеты и тесты с вопросами открытого и закрытого типа, для того, чтобы иметь ясное представление о том, какие стимулы, потребности в

наибольшей степени обеспечивают выход личности в продуктивную позицию саморазвития научно – исследовательской культуры. Полученные данные мы классифицировали по четырем группам мотивов:

- мотивы профессионального самоопределения (СП): получение новой педагогической информации; потребность расширить свой профессиональный кругозор; старт для творчества в педагогической деятельности; развитие профессиональных умений;
- научно – исследовательские мотивы (НИ): нравится процесс научного познания; интерес к научным проблемам, к теме исследования; стремление достичь результата (пусть небольшого), полезного для дальнейшего развития педагогической науки; потребность в самореализации (возможность проявить себя в науке и личная неудовлетворенность);
- личностные социально одобряемые (СО): возможность работать в научном коллективе; стремление достичь полезного для педагогической практики результата; служебная необходимость (не отстать от других); совершенствование профессиональной деятельности;
- личностные социально не одобряемые (СнО): потребность в самоутверждении (мотивы престижа); стремление к лидерству; материальные стимулы.

Сопоставив данные, полученные анкетированием, с поведением и результатами научно – исследовательской деятельности студентов, учителей, аспирантов (соискателей), ученых мы получили следующую картину:

- для группы, находящейся в позиции регресса научно – исследовательской культуры идет рассогласование мотивов (скрытых и репрезентирующих) научно – исследовательской деятельности и мотивов социально не одобряемых, причем это рассогласование обусловлено завышенной самооценкой, но у этой группы более сильная направленность на профессиональную деятельность;
- для группы, находящейся в состоянии «среднего поведения», наблюдается рассогласование между всеми видами мотивами, кроме социально не одобряемых. Для этой группы характерно, с одной стороны, заниженная самооценка, с другой – потребность в саморазвитии, интерес к науке и процессу исследования. Для находящихся в состоянии прогрессивного развития наблюдается сильный разрыв между социально одобряемыми и социально не одобряемыми мотивами, причем репрезентируются социально одобряемые мотивы, а скрытыми стимулами саморазвития выступают социально не одобряемые: ярко выраженное стремление к лидерству; потребность в постоянном самоутверждении, но с адекватной самооценкой. К этим мотивам добавляются ярко выраженный интерес к своей научной теме, потребность проявить себя в науке, личная неудовлетворенность.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что стремление к лидерству, потребность в самоутверждении с адекватной самооценкой выступают пусковым механизмом саморазвития научно – исследовательской культуры личности, который необходимо использовать в учебном процессе. Это послужило основанием для выбора педагогических условий стимуляции взаимодействия процессов развития и саморазвития научно – исследовательской культуры личности: принципы элитарности и рефлексивности.

Проблема индивидуализации, дифференциации и явление элитарности в образовании взаимосвязаны. В нашем исследовании «индивидуализация» – это свободный выбор будущим исследователем содержания, форм, методов и т.д. обучения; «дифференциация» – проявление личностного роста в культуре научного творчества (естественная дифференциация, а не как форма организации исходно высокого уровня).

Понятие «элитарность» в наше время несет бинарную смысловую нагрузку: а) избранный, лучший; б) избранный, замкнутый, не для многих. Поскольку элитарность, как проявление чрезмерности какого – либо качества, несет системообразующий признак, то имеется возможность использовать термин и явление, обозначенное этим термином, как мотив, действенный стимул и как стратегический прием в исследовательской подготовке, способствующий развитию и саморазвитию научно – исследовательской культуры личности.

Проявление избыточности в системе исследовательской подготовки мы используем на ценностно – смысловом уровне, трактуя элитарность как стимул к более высокому личностному достижению, т.е. в основе элитаризации лежит личностно – значимый мотив достижения. Личностная значимость собственных достижений является одной из характеристик субъективной позиции личности по отношению к себе и реальности. Именно субъективная позиция составляет основу формирования готовности к собственному саморазвитию научно – исследовательской культуры.

Осознанность своих исследовательских действий обеспечивается постоянным выходом личности в рефлексивную позицию. Практика показала необходимость инициирования рефлексии четырех уровнях: 1) «Я – решающий»; 2) «Я – другое Я»; 3) «Я и другие»; 4) «Я – концепция». На уровне «Я – решающий» задействованы интеллектуальная и методологическая рефлексия, которые соотносятся в ходе коллективного (или самостоятельного) решения исследовательской задачи с межличностной рефлексией (уровень «Я и другие»). На уровне «Я – другое Я» будущий исследователь осуществляет метаметодологическую рефлексию (рефлексию над рефлексией). На уровне «Я – концепция» задействована личностная рефлексия как самооценка, самоанализ, самоопределение и самопроектирование самодвижения от «Я актуального» к «Я потенциальному».

Адекватная самооценка вырабатывается на основе межличностной рефлексии как внутренней диалог (диалог с собой) и внешней диалог в ходе коллективной творческой мыследеятельности по решению, анализу и оценке той или иной педагогической проблемы, исследовательской задачи. Наше исследование показало, что больших успехов в исследовательской деятельности добивается тот, кто в условиях рефлексивного взаимодействия не только адекватно оценивает позицию партнера, но и опережает рефлексию другого, то есть прогнозирует мысли и поведение другого, фиксируя при этом свои и чужие актуальные и потенциальные возможности, тем самым контролируя особенности межличностных отношений.

Отметим, что развитие научно – исследовательской культуры личности наиболее эффективно осуществляется при взаимодействии личностно – ориентированных смысловых позиций участником коммуникации, который складывается на основе взаимного преобразования суперпозиций каждого участника в личностно равноправные позиции, в позиции сотрудничающих людей. Такое преобразование достигается опытом коллективной мыследеятельности, доверительным стилем общения и связано с тем, что «диалог равноправных партнеров» актуализирует изменение внутриличностной «среды» через сознательно – волевую работу каждого по переосмыслению своего отношения к нормам и ценностям научного творчества, существующим в теории и практике педагогических противоречий, своей точки зрения на решение тех или

иных исследовательских задач в ходе совместного анализа и поиска более эффективных подходов, методов, технологий и т.д. к решению педагогической проблемы, задачи.

Решая задачу перевода ценностей и технологий научно – исследовательской культуры в личностную систему ценностных ориентации будущих исследователей, мы пришли к выводу, что ведущей организационной формой, которая обладает наибольшими возможностями комплексно решает поставленную проблему, выступает игровая технология. При этом мы исходили из следующих положений. Во – первых, личность, ее культура развивается в зависимости от того, что и как она делает, а не потому, что она узнает. Следовательно, при всей важности специальных педагогических воздействий, основой взаимодействия процессов развития и саморазвития научно – исследовательской культуры являются способы работы человека, приближенные к соответствующей деятельности. Следует отметить, что несмотря на принципиальную общность всех структур деятельности человека, они предполагают наполнение различным (иным) содержанием каждого из функциональных блоков этой структуры. Поэтому необходима такая организация педагогического процесса, которая обеспечивала бы естественный перевод личности с одного типа деятельности (учебно – исследовательской) в другой (научно – исследовательскую) с соответствующей трансформацией предмета, мотивов, целей, средств, способов и результатов деятельности. Такой переход, как отмечает А. А. Вербицкий, наиболее оптимально обеспечивается в игровых технологиях в силу следующих их особенностей: а) игра позволяет воссоздать структуру и функциональные звенья научно – исследовательской деятельности; б) в игре обеспечивается приближение обстановки учебного процесса к реальным условиям формируемой деятельности, что обеспечивает личностную активность будущих исследователей, переход от познавательной мотивации к научно – исследовательской (1, с. 78-99).

Во – вторых, и в диалоге, и в игре происходит взаимодействие различных смысловых позиций. Однако в игре осуществляется не просто взаимодействие, а ролевое, которое порождает конфликт, соперничество, состязательность участников взаимодействия, их стремление самоутвердиться и самореализоваться. Совместный характер игровой деятельности позволяет будущим исследователям переосмысливать свои позиции и перестраивать их на основе принятия тех или иных ценностей и технологий, выработанных в творческой коллективной деятельности.

В – третьих, игровые технологии обучения позволяют наиболее эффективно реализовать задачное представление содержания и диалогизацию учебного взаимодействия, поскольку основными психолого – педагогическими принципами игры являются: а) проблематизация содержания (в предметный материал игры закладываются педагогические проблемы, алгоритм которых выстроен в виде системы задач, содержащих тот или иной тип противоречия, разрешаемых будущими исследователями в процессе игры); б) полилогического общения и взаимодействия партнеров (игра предполагает общение, основанное на субъект – субъектных отношениях, которые характеризуются неоднозначностью реагирования партнеров на информацию, что порождает диалог, обсуждение и согласование позиций).

Выводы. Обобщая изложенное выше отметим, что решение задачи обеспечения эффективности взаимодействия процесса развития и саморазвития научно – исследовательской культуры личности, поиска условий ее выхода в продуктивную позицию саморазвития через преемственность содержания, развитие познавательной самостоятельности и творческой активности, стимулирования мотивационной сферы, не сводится к сумме единичных стимулов, а осуществляется в системе педагогических задач управления взаимодействием процессов при комплексности функционально – тактических приемов. Управление осуществлялось через стратегию и тактику активного обучения, ведущими технологиями которого выступали: 1) «задачная технология» – представление ценностей научно – исследовательской культуры в виде технологической информации, алгоритмы которой моделируют структуру видов научно – исследовательской деятельности и типов исследовательских задач 2) «диалоговая технология», связанная с созданием дидактико – коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно – смысловое общение, рефлексию, самопроявление, самоутверждение и самореализацию личности; 3) «игровой технологии», обеспечивающей условия состязательности, стремление к личностным достижениям, самопроявления и самореализации.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Методика и опыт игрового моделирования в учебно – воспитательном процессе / В кн. Игровое моделирование: методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 78-99.
2. Захарова Л.Н. Психологическая подготовка педагога. – Нижний Новгород, 1993. – 176 с.
3. Кон И.С. НТР и проблемы социализации молодежи. – М.: Знание, 1988. – 64 с.
4. Проблемы формирования социогенных потребностей: Сб. науч. тр. – Тбилиси: Мецниереба, 1981. – 353 с.
5. Романов Е.П., Романова М.В. Технология проектного обучения в образовательном учреждении // Южно-уральский педагогический журнал. 2010. № 1. С. 172-180.
6. Романов Е.П., Романова М.В., Климова Т.Е. Логика, интуиция и творческое воображение в мышлении педагога-исследователя // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва-Челябинск, 20 апреля 2010 г. С. 3-10.
7. Романов Е.П., Романова М.В., Климова Т.Е. Метод восхождения в формировании опыта научно-исследовательской деятельности студента // Сибирский педагогический журнал. Новосибирский государственный педагогический университет. Новосибирск, 2008 г. С. 78-85.
8. Романов Е.П., Романова М.В., Самарокова И.В. Стимулирование творческой активности и познавательной самостоятельности педагога // Проблемы современного педагогического образования издательство: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского». Ялта, 2018г. С. 190-195.
9. Формирование профессионально-личностного самоопределение обучающейся молодежи на основе сетевого взаимодействия учреждений дополнительного и профессионального образования: монография / Климова Т.Е., Романова М.В., Романов Е.П. и др. - Магнитогорск, 2015.
10. Schnitzer K., Holtkamp R. Studium in Berlin: Untersuchung zur Situati-on von Studierenden an Berliner Hochschulen. – Hannover: HJS GmbH, 1987. – 261 s.

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Саватеев Дмитрий Анатольевич
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Мурманский государственный технический университет» (г. Мурманск);
кандидат философских наук, доцент Саватеева Оксана Викторовна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ИГРЫ, В КОТОРЫЕ ИГРАЮТ СТУДЕНТЫ

Аннотация. В статье рассмотрена возможность оценки эффективности образовательных инноваций с позиции основ транзакционного анализа и теории игр. Коммуникация преподавателя и студента представлена в соответствии с системой классификации форм структурирования времени Эрика Берна. Показано, что одной из основных форм общения преподавателя и студента является игра.

Ключевые слова: транзакционный анализ, формы структурирования времени, игра, образовательные инновации.

Annotation. The possibility to evaluate the effectiveness of educational innovations in accordance with transaction analysis and game theory basic principles is discussed in the article. Lecturer-student communication is introduced using Eric Burn's system of classification of time-management forms. It is pointed that a game is one of the forms of lecturer-student interaction.

Keywords: transaction analysis, forms of time management, game, educational innovations.

Введение. Предпосылки появления этой статьи возникли в ходе деятельности, направленной на внедрение современных компьютерных технологий в учебный процесс. Если в начале этой деятельности авторов в большей степени привлекали технические аспекты проблемы, то по мере накопления материала и опыта исследований, появилась возможность провести некоторые социально-психологические обобщения.

На наш взгляд, и далее это будет показано, конкретное содержание и личностное наполнение компонентов психической регуляции деятельности студентов, к которым относятся мотив, цель, модель и план деятельности, процессы переработки текущей информации, принятие решений, поверка результатов и коррекция действий, во многом зависит от внешней организации процесса обучения. При одинаковых официально заявленных целях обучения и программном содержании курса, форма организации процесса способна направить активность студентов к совершенно различным целям.

Нельзя не согласиться с тем, что активность студентов, стимулируемая извне, опирающаяся на адаптивные способности интеллекта, зачастую приводит лишь к внешнему, поверхностному усвоению материала учебной дисциплины. С учетом этого при организации учебного процесса усилия педагогов и университетской администрации зачастую и во многом оказываются направлены на поиск инновационных методов стимулирования и использования самостоятельной активности студентов. Вместе с тем, все последние годы у всех на виду существуют и непрерывно совершенствуются технологии организации деятельности, основанные исключительно на личной инициативе и не требующие внешней стимуляции. Речь идет о компьютерных играх. Указание на «компьютерность» игр здесь делается исключительно для усиления выразительности массового примера успешной организации самостоятельной работы, но не подчеркивает особый статус этих игр среди других, веками известных человечеству.

Нетрудно видеть аналогию между учебой и игрой с точки зрения целеполагания, вызова, вариативности, поощрения, контролируемой навигации, соревновательности. Данная аналогия исходит из существующей философско-психологической традиции, и находит подтверждение в работах Якоба Марено и Эрика Берна. Строго говоря, термин «аналогия» является недостаточно подходящим именно с точки зрения этой традиции и может быть объяснен нашей осторожностью в отождествлении учебы и игры, традиционно противопоставляемых в быту. Правильней говорить о том, что учеба, естественно предполагающая человеческую коммуникацию, и есть – в большей или меньшей степени – игра, как одна из форм такой коммуникации.

Изложение основного материала статьи. Эрик Берн выделяет шесть форм человеческого общения. Первая (пограничная) форма – *замкнутость*, когда коммуникация между людьми отсутствует [1]. Так общаются незнакомые друг другу студент и преподаватель, стоящие в одной очереди в университетский буфет. Вторая форма – *ритуал*. Общение имеет форму ритуала, например, при входе преподавателя в аудиторию и приветствии его студентами, много элементов ритуального поведения при сдаче экзамена и т.п. Третья форма – *активность* или *работа.* В этом случае общение происходит опосредованно – через рабочий материал. Эта форма общения свойственна коллегам, а между преподавателем и студентом возникает редко, например, при совместной работе над дипломным проектом, научно-исследовательской работе. Четвертая форма – *времяпровождение* – социально запрограммированная деятельность, имеющая поверхностный характер и почти не содержащая индивидуальной заинтересованности общающихся. Применяя это определение к университетской среде, можно видеть времяпровождение в общении знакомым друг другу преподавателя и студента, попутно следующих по коридору университета. Они вроде бы заинтересованно беседуют, но общение прервется без ущербы для обоих, как только их пути разойдутся. Пятая форма – *игра*. В отличие от чистосердечных ритуалов, времяпровождений и работ, игра содержит скрытый мотив, сулящий выигрыш. Участник игры «чаще всего притворяется, так как создает видимость, что делает что-то одно, а в действительности делает совсем другое» [1]. Внешне *игра* может быть похожа на *активность.* Например, если студент честно просит преподавателя помочь разобраться задаче и получает эту помощь, это *работа*. Если существует скрытый мотив – представить решение как свое собственное другому преподавателю – *игра*. Шестая (вторая пограничная) форма общения – *близость* - «искренние, свободные от игры взаимоотношения, когда каждый участник свободно отдает и получает без всякой выгоды».

В соответствии с изложенной классификацией Эрика Берна, наиболее распространенными формами взаимоотношений студента и преподавателя, на наш взгляд, являются *ритуал*, *активность* и *игра*. *Ритуалы*, являющиеся совершенно непродуктивной формой коммуникации, в гражданском вузе, как правило, занимают очень скромное место. Это дань традициям, субординации, результат воспитания,

продемонстрировав которое, люди переходят к делу. *Игры* имеют гораздо большее распространение и разнообразие.

Э. Берн рассматривает игру как форму непосредственной, сиюминутной коммуникации двух человек, в результате которой одна из сторон получает свой выигрыш в виде психологических бонусов-купонов [1]. Пытаясь использовать данный подход для анализа взаимодействия участников образовательного процесса, мы будем вести речь об обобщенном студенте и обобщенном преподавателе, а сама игра будет рассматриваться, в том числе, и как процесс продолжительный, распределенный во времени. Такой подход приводит к выводу о том, что, обучаясь в университете, студент вступает во множество игр, разнообразных и иерархически упорядоченных.

Что же позволяет нам видеть игры в учебном процессе? В соответствии с определением Э. Берна «игрой называется повторяющийся комплекс скрытых транзакций с четко выраженным психологическим результатом». Что следует понимать под скрытой или неявной транзакцией, показано в источнике [1]. Приводимый автором пример неявно выраженной транзакции можно считать примером общения преподавателя и студента. Преподаватель, задавая студенту, например, вопрос «Что такое логика?», по внешним признакам обращается со своего уровня «Взрослый» к уровню «Взрослый» студента. Это было бы именно так не только внешне, но и по существу, если бы преподаватель не знал, что такое логика. То есть, в действительности он предлагает студенту игру и обращается к его уровню «Ребенок». Студент же, принимая игру, отвечает «Взрослому» преподавателя со своего уровня «Ребенок». В противном случае его ответ преподавателю был бы «Вы и сами это знаете», на чем общение – читай «игра» - было бы завершено. Но на практике имеет место скрытая транзакция, студент – «Ребенок» рассказывает «Взрослому» преподавателя о том, что такое логика и игра продолжается.

Выделим *игры*, в которые играют студенты вуза традиционно, во все времена. Одна из таких игр может быть определена как «Сдача предмета». Внешне эта игра выглядит как деятельность по изучению предмета, но скрытым мотивом играющего является стремление получить отметку в зачетной книжке о сдаче предмета независимо от степени овладения материалом. По Берну *игры*, в которые играют люди, предопределены их родителями и прародителями. «Сдача предмета» не исключение. Молодой человек с детства окружен легендами, анекдотами, историями о студентах, «учащихся» лишь во время сессии. Признаком того, что студент играет именно в эту игру, может служить исходящий от него вопрос: «Вы что, забыли, как сами были студентом?», что фактически означает: «Вы что, забыли какие правила у этой игры?» Другой признак: в середине или даже начале семестра студенты просят выдать им экзаменационные вопросы. Еще один признак: студенты, проявлявшие «неподдельный интерес к предмету», бросают дело и начинают заниматься более привлекательными для них вещами, стоит лишь преподавателю отлучиться с практического занятия (на лекции это естественная реакция). Любой педагог, анализируя поведение студентов, может продолжить этот ряд признаков.

«Сдача предмета», безусловно, плохая *игра*, поскольку в ней происходит подмена истинных целей обучения суррогатом. Но студенты, играющие в нее, отнюдь не являются сплошь обманщиками и злоумышленниками. По личным наблюдениям, лишь единицы приходят на первую лекцию с мыслью о том, «как бы сдать этот предмет». Остальные охотно включаются в другую *игру* – «Изучение предмета». Это тоже игра, но игра хорошая, здоровая, с правильным целеполаганием, соревновательностью, поощрением. Именно ее мы имеем в виду, говоря о сходстве компьютерной игры и учебного процесса.

Но к концу семестра картина распределения контингента по *играм* меняется диаметрально: единицы продолжают играть в «Изучение предмета», а подавляющее большинство – в «Сдачу предмета». Именно этот процесс растраты контингента с правильной мотивацией деятельности и представляет наибольший интерес с точки зрения оптимальной организации учебного процесса. Часто именно вуз и преподаватель виноваты в том, что студенты увлекаются плохой игрой. Например, упомянутая уже просьба выдать экзаменационные вопросы может объясняться и тем, что изложение материала неудовлетворительно, и студент в определенный момент понимает: «Изучить это не удастся, придется сдавать». Могут быть и другие причины – болезнь, бытовые неурядицы – заставляющие студента бросить хорошую *игру* и включиться в плохую, но необходимую. В конце концов, он не может не видеть, что в дальнейшей, послевузовской жизни, широкое распространение имеют игры, в которых поощрения достаются не за интеллект и умения, а за формальный признак наличия высшего образования.

Коммуникация преподавателя и студента в виде *работы* затруднена из-за слишком разного уровня профессиональной компетентности. Но творческий преподаватель стремится к тому, чтобы приблизить *игру* «Изучение предмета» к совместной *работе* или организовать *работу* как форму коммуникации студентов между собой. В теорию игр очень хорошо укладывается позиция, условно говоря, нетворческого педагога, который видит свою миссию в том, чтобы обозначить объем учебного материала, указать его источники и провести аттестацию на предмет его усвоения. Это поклонник *игры* в «сдачу предмета», только с противоположной студенту стороны. У него в этой *игре* свой скрытый мотив, свой выигрыш и изменение правил не в его интересах.

Прежде, чем перейти к анализу предпосылок двух рассматриваемых университетских *игр,* следует подчеркнуть, что употребляемые названия игр, а также термины «творческий преподаватель», «нетворческий преподаватель», являются абстракциями и в чистом виде не встречаются. В соответствии с обстоятельствами и с течением времени одной игры становится больше, чем другой, а творческому преподавателю становится не до творчества, или наоборот.

Как уже отмечалось выше, то, по какому игровом сценарию пойдет учеба зависит от «водящего», то есть от преподавателя. Чем более заорганизован учебный процесс, чем больше во взаимоотношениях педагога и студента регулируется нормами права, тем лучше условия для «Сдачи предмета». Когда работает право, совесть может спать. И становится не стыдно списывать, подменять задания, покупать готовые работы – делать все, чтобы получить главный выигрыш – отметку в зачетке.

Совсем иное дело, когда педагог старается организовать «Изучение предмета». В этом случае обучение должно стать продолжением детского технического творчества, школьных олимпиад, юношеских увлечений математическими головоломками, или, с чего мы начали эту статью, компьютерными играми (если не по содержанию, то по форме). Разумеется, никаким правом эту деятельность не урегулировать и взаимоотношения педагога и студента большей частью строятся на нормах морали. Обман становится постыдным.

Эрик Берн обращает внимание на отличительную особенность игр: стоит кому-то сделать ход не по правилам, это вызывает живую реакцию остальных участников игры. Например, если в игре «Изучение предмета» проигравший по всем статьям студент начинает апеллировать к праву и пытается доказать свою состоятельность не в честном состязании, а за счет административных рычагов и зацепок, это вызывает осуждение как среди сверстников, так и среди коллег педагога. И наоборот, если преподаватель, организовавший «Сдачу предмета», начинает взывать к совести студентов, они встречают этот призыв справедливым недоумением и недоброй иронией.

Принять во внимание все, изложенное выше, на наш взгляд, целесообразно при внедрении инноваций в образовательный процесс, например, при компьютеризации лабораторного практикума. Критерием полезности этого процесса может служить ответ на вопрос, в какую игру должны быть включены компьютеры? Ясно, что объединение компьютеров в класс, отделенный от лаборатории, обязательные занятия в нем, применение компьютерных программ, представляющих собой разноуровневые тестирования, замена книг гипертекстами – все это способствует формализации процесса обучения и представляет собой формальную компьютеризацию. Эту дополнительную нагрузку и студенты, и преподаватель «обыграют» в *игре* «Сдача предмета» без ущерба и без большой пользы для себя.

Чтобы компьютеризация включилась в «Изучение предмета» необходимо сформировать у студентов насущную потребность в компьютере как средстве вычислений и моделирований. Этот инструмент должен быть всегда под рукой, рядом с лабораторной установкой. Сформировать указанную потребность способен только педагог, сам активно и творчески использующий компьютерные технологии.

Выводы. Таким образом, эффективность инновации определяется гармоничностью и пропорциональностью соединения творческого потенциала преподавателя с волей университетской администрации, направленной на внедрение такой инновации. Только увлеченность, профессиональный рост и нацеленность педагога на достижение истинных целей обучения может являться залогом вовлечения студентов в игру с соответствующими выигрышами и бонусами. И напротив, формализация, обезличивание обучения, смещение преподавательского функционала в область операций, обеспечивающих функционирование системы, включает обучающихся в игру с подменой истинных целей образования.

Литература:

1. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – СПб. – Москва: Университетская книга, 1996.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат философских наук, доцент Саватеева Оксана Викторовна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);
кандидат педагогических наук Пастушкова Марина Анатольевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ И ПРОФИЛЕЙ

Аннотация. Рассмотрены проблемы интенсификации процесса обучения иностранному языку с использованием возможностей образовательных подкастов. Предлагаются методические рекомендации по использованию материалов подкастов в обучении английскому языку студентов языковых направлений подготовки и профилей.

Ключевые слова: иностранные языки, подкаст, Интернет-технологии, учебные Интернет-материалы, студенты языковых направлений подготовки и профилей, коммуникативная компетенция.

Annotation. The issues of foreign language teaching process intensification using the opportunities of educational podcasts are being discussed. Techniques on how to use podcast resources in teaching language students are observed.

Keywords: foreign languages, podcast, Internet technologies, educational Internet-resources, language students, communication competence.

Введение. В настоящее время преимущества внедрения Интернет-технологий в процесс обучения иностранному языку не вызывают сомнений и не требуют каких-либо доказательств. За последние десять-пятнадцать лет многие исследователи выявили позитивные стороны Интернет-коммуникации. Ресурсы всемирной паутины представляют собой необъятный и бесценный источник для создания информационно-предметной среды, которую люди используют как для образования, так и для самообразования, находя способы удовлетворения своих профессиональных и личных интересов. Но необходимо помнить, что одно наличие доступа к Интеренет не является гарантией качественной и быстрой языковой подготовки.

Изложение основного материала статьи. В нашей работе речь пойдет не об использовании Интернет-технологий и Интернет-ресурсов в целом, а об использовании подкастов образовательного ресурса BBC Learning English в обучении студентов языковых направлений подготовки и профилей. Под Интернет-ресурсом в данном случае мы понимаем текстовые, аудио- и визуальные материалы по различной тематике.3

BBC Learning English, на наш взгляд, предлагает возможности для комплексного формирования и развития аспектов иноязычной коммуникативной компетенции практически во всем многообразии ее компонентов (языковой, грамматический, социо-культурный, учебно-познавательный), а также развивает коммуникативно-когнитивные умения, т.е. поиск, отбор и обобщение полученной информации, и ряд других умений, в том числе коммуникативных, а именно умение представлять и обсуждать результаты работы.

Наличие одного доступа к образовательным Интернет-ресурсам не может в наше время гарантировать качественный языковой материал, именно поэтому мы и рекомендуем обращаться к аутентичным

[3] Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. Учебно-методическое пособие. М., 2010.

источникам. Учитывая достаточно высокий уровень подготовки студентов языковых направлений и профилей, преподавателю важно правильно произвести классификацию и анализ информации, оценить новизну, информационную и культуроведческую ценность. Способность преподавателя отбирать подходящий, оперативно-достоверный материал определяет успешность использования в учебном процессе материалов данного образовательного ресурса. При этом он должен помнить, что несет ответственность за приобретение студентами конкретно заданной информации из конкретного источника. Анализ учебных материалов подкастов, источником для которых послужил сайт BBC Learning English позволяет с уверенностью утверждать, что их использование на практических занятиях по конкретным темам дает однозначно положительные результаты и возможности расширения навыков в универсальных компетенциях речевой деятельности за счет доступа к практически неограниченному количеству аутентичной информации, развития личностной мотивации (обсуждения, споры, решение вопросов по заданной теме), прослушивания живых высказываний носителей языка, формирования рецептивных навыков аудирования, приобретения новых грамматических навыков и т.п.

Приведем несколько примеров использования возможностей подкастов образовательного ресурса BBC Learning English в учебном процессе, в частности, подкаста 6 minute English.

Во время обсуждения со студентами темы «Character and appearance» затрагиваются вопросы совместимости людей, а также их притягательности друг к другу. Преподаватель на этапе Pre-listening, задает студентам наводящие вопросы, например, Why are we attracted to some people and not to others? What role does beauty, personality, and how people smell play in our feelings? и т.п. На следующем этапе Listening студентам предлагается прослушать дискуссию на тему «Do opposites attract?». В ходе дискуссии ведущие не только рассуждают на заданную тему, но и включают в разговор мнения двух-трех экспертов. По ходу обсуждаются новые интересные лексические единицы, идиоматические и фразеологические выражения, языковым студентам предлагается записать эти единицы с определениями, которые дают ведущие. На этапе After-listening преподаватель обсуждает со студентами интересные и сложные языковые моменты прослушанной дискуссии, предлагает ряд языковых и условно-языковых упражнений: match the words to their definitions, word building, answer the questions, translate the sentences (or extracts) и т.п. На завершающем этапе студенты должны восстановить прослушанную дискуссию в парах или мини-группах: reconstruct the talk, а также симулировать в мини-группах дискуссию на тему «Why does nature like to play tricks on us?», затем представить ее, при этом кому-то из студентов предлагается исполнить роль переводчика.

Как для обучающихся, так и для преподавателей сайт BBC Learning English предлагает огромную базу всевозможных подкастов, многие материалы которых доступны для загрузки на персональный компьютер и не только. Однако сайт является не просто информационным ресурсом в помощь изучающим английский язык, а целым холдингом. Непосредственно к информационному сайту прилагаются ссылки на радио BBC, телевизионный канал BBC и много других полезных источников. Благодаря данному ресурсу язык изучающего и обучающегося становится живым, выходит в непосредственное общение, так как предлагаемые темы и новостные ленты обновляются практически ежедневно, новые лексические единицы объясняются простыми и известными словами. Все подкасты снабжены текстовой расшифровкой, есть разделы, посвященные туризму, деловому английскому, фразовым глаголам, идиомам. Ресурс предлагает тематические подборки к определенным событиям, праздникам, явлениям.

Не так давно на сайте были запущены в работу новые подкасты The Grammar Game Show, The Experiment, News Review: how to use the language from the latest news stories, Learn To Talk About… in 6 minutes. Из самих названий подкастов становится понятно, какие возможности они дают преподавателю для того, чтобы разнообразить и наполнить каждое занятие интересным аутентичным материалом.

Например, подкаст The Grammar Game Show в ненавязчивой развлекательной форме позволяет повторить практически все грамматические явления, среди них достаточно сложные, такие как articles, phrasal verbs and highlights, и многие другие, вызывающие сложности при изучении. Данные грамматические явления, как правило, требуют большого количества времени для изучения и автоматизации в речи, что иногда превращает процесс обучения в монотонную утомительную работу, в результате которой очень часто теряется мотивация. Для активизации обучающихся традиционно используются различные формы организации на занятии, но наиболее естественной формой общения для современного поколения является информационное пространство, которое все больше используется для общения, в том числе профессионального. В данном случае форма викторины является наиболее оптимальной как для повторения, так и для проверки знаний.

Небольшие тематические викторины можно использовать в работе после того, как обучающиеся усвоили базовые правила, а также для повторения изученного и автоматизации грамматических навыков. Небольшая продолжительность каждого эпизода является преимуществом для восприятия информации. Кроме того, титры и приведенный ниже transcript снимают сложность понимания и позволяют использовать данный материал в группах с разным языковым уровнем подготовки. После просмотра отрывка обучающееся могут повторить правила с примерами, которые представлены в печатном виде после ролика. Далее организуется парная работа, обучающиеся должны ответить на вопросы, пройти свою викторину по изучаемому грамматическому явлению. Если возникают сложности, то обучающимся предлагается привести свои собственные примеры на данное грамматическое явление, сделать перевод заранее подготовленных предложений, и составить микро диалоги с использованием изученного грамматического явления. Совмещение аудирования и повторение правил грамматики в развлекательном ключе дает обучающимся шанс лучше запомнить наиболее часто используемые речевые образцы. После того, как учащиеся привыкают к использованию подкаста The Grammar Game Show на этапе повторения и закрепления изученного материала, можно ввести просмотр некоторых эпизодов до изучения грамматического явления. Также возможно использование данного подкаста в самостоятельной работе студентов. Применяя дифференцированный подход, данный материал можно загрузить в аудио формате и работать с ним самостоятельно.

Подкаст The Experiment имеет практически такую же структуру, как и все вышеперечисленные. Небольшая продолжительность, наличие transcript, закрепляющие изученный материал вопросы, краткое объяснение в самом начале знакомства с материалом – несомненные преимущества работы с сайтом BBC Learning English. Основная задача данного подкаста – объяснить значения пословиц и поговорок в английском языке, помочь подобрать эквиваленты родного языка, точно передающие значение

высказываний. При объяснении звучат похожие пословицы на других языках. Изучение данного аспекта речи делает высказывания обучающихся ярче и выразительнее, помогает более точно улавливать и передавать оттенки суждения, делает характеристики предметов и явлений более полными и завершёнными. Использование пословиц и поговорок обогащает как устную, так и письменную речь, развивает память. Поскольку каждая пословица имеет прямой и переносный смысл, чаще всего обучающиеся концентрируются на понимании прямого смысла, и только знание переносного значения помогает осознать истинный смысл высказывания, но для этого пословицу надо знать. Пословица обычно кратка и не имеет лишних слов, легко и быстро запоминается, потому что в ней, как в стихотворении, чаще всего есть ритм. Однако работа с пословицами требует систематичности и последовательности. Знание пословиц абсолютно не означает, что обучающиеся будут употреблять их в речи. Следовательно, после того как студенты усвоили прямое и переносное значения пословиц, необходимо организовать ряд коммуникативных упражнений, направленных на использование поговорок в речи. Это могут быть мини-диалоги, составление рассказов в группах, описание реальных ситуаций, иллюстрирующих пословицу. Как правило, при систематической работе речь студентов значительно обогащается, становится более яркой и выразительной. Процесс проходит успешнее и быстрее, если сам педагог часто и к месту употребляет в своей речи поговорки.

Одним из важных аспектов подготовки будущих переводчиков является умение кратко и точно рассказать о последних событиях в мире, максимально точно перевести заголовки газет и политических передач. Огромную помощь в формировании именно таких компетенций оказывает подкаст News Review: how to use the language from the latest news stories. Помимо краткого видеоролика, в котором ведущие рассказывают о последнем важном мировом событии, эти же ведущие объясняют значение наиболее часто встречающихся эпитетов, описывающих данное событие. В программах освещаются действительно свежие новости. По краткой аннотации события можно выбрать только те, которые наиболее интересны. До просмотра учащиеся выполняют pre-listening tasks, предложенные на сайте, после просмотра ролика дается краткий план, которым учащиеся могут пользоваться при пересказе, но могут составить и свой. Далее даются key words and phrases, значение которых объяснялось ведущими. На данном этапе уместными будут коммуникативные упражнения, направленные на использование новой лексики в речи. Далее предлагается викторина для проверки полученных знаний. Представленная информация есть в аудио- формате, поэтому её возможно использовать для самостоятельной работы студентов. Использование данного подкаста для подготовки новостных сообщений студентами значительно повышает их качество, независимо от того, готовился ли студент самостоятельно к выступлению, либо определенная работа была проделана в группе**.**

Ещё один подкаст, который можно использовать при подготовке будущих переводчиков, это 6 minute English. It's good to talk. В данном разделе можно найти информацию практически по любой теме, интересующей молодежь сегодня – начиная с темы Bitcoin и заканчивая темой Lying to children. Is it good to lie? Традиционно предлагаются вопросы перед прослушиванием ролика, вынесен для изучения новый лексический материал, предлагается transcript. Использование 6-ти минутной записи, на которой обсуждается предложенная тема, высказываются оригинальные взгляды, излагаются научные факты и объясняются грамматические явления, значительно повышает интерес студентов, активизирует их деятельность и помогает взглянуть на знакомые явления с новой точки зрения.

Выводы. Благодаря такому разнообразию источников на сайте, а также простому и быстрому доступу к архивным материалам у преподавателя практически не возникает сложностей с подбором материала для определенного занятия или по определенной теме, будь то дисциплина «Практический курс английского языка» или «Практическая грамматика английского языка». Напротив, эффективное использование возможностей подкастов данного сайта при обучении студентов языковых направлений подготовки и профилей позволяет интегрировать его с традиционными учебными пособиями, создавать условия для повышения творческого и интеллектуального потенциала студентов, моделировать различные коммуникативные ситуации.

Литература:

1. Андреев, А.А. Введение в Интернет-образование: Учебное пособие / А.А. Андреев. М.: Логос, 2003. 76 с.

2. Сысоев, П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. Учебно-методическое пособие / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. М.: Глосса-Пресс, 2010. 180 с.

3. Кудрявцева Л.В. Использование телекоммуникационных проектов для формирования иноязычной социокультурной компетенции у учащихся старших классов (на примере США и России) // Иностр. Языки в школе. – 2007. - №4. – С. 49-53

4. Кудрявцева Л.В. Использование междисциплинарных телекоммуникационных проектов в обучении иностранному языку (на материале культуроведения США, профильный уровень): Дисс. … канд. Пед. наук:13.00.02. – Тамбов, 2007.

5. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика использования учебных Интернет-материалов в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2008. - №2 (58).

6. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., Грицков Д.М., Черкасов А.К., Кудрявцева Л.В.Использование Интернет в обучении иностранному языку: Монография. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008.

7. Belz, J.A. Computer-mediated Intercultural Foreign Language Education / J.A. Belz, S.L. Thorne // Journal of e-Learning and Knowledge Society Vol. 8, n. 3, September 2012 / Boston, MA: Heinle & Heinle, 2006. P. 15-27.

8. Thorne, S.L. Language and Literacy Development in Computer-mediated Contexts and Communities / S.L. Thorne, R.W. Black // Annual Review of Applied Linguistics. 2008. № 28. P. 133-160

9. Belz, J.A., Thorne, S.L. Computer-mediated Intercultural Foreign Language Education. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2006

10. http://www.bbc.co.uk/learningenglish

УДК:378.147

доктор педагогических наук, профессор Самерханова Эльвира Камильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка Крупнова Вера Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ЭЛЕКТРОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. В статье представлен опыт разработки электронного сопровождение процесса подготовки руководителей образовательных программ в вузе. Электронный обучающий курс, интегрирован в информационно-образовательную среду вуза и реализует компетентностную модель подготовки современного руководителя образовательных программ. Электронное сопровождение включает в себя все этапы по разработке, реализации, контролю качества образовательной программы. Содержание электронного курса имеет модульную структуру и включает в себя компоненты по стратегическому проектированию, реализации, управлению и оценки эффективности основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) в вузе.

Ключевые слова: образовательная программа, руководитель образовательной программы, компетенции, электронный курс, информационно-образовательная среда вуза.

Annotation. The article presents the experience of development of electronic support for the process of training heads of educational programs in the university. The electronic training course is integrated into the information and educational environment of the university and implements the competence model for the training of the modern head of educational programs. Electronic support includes all stages of development, implementation, quality control of the educational program. The content of the e-course has a modular structure and includes components for the strategic design, implementation, management and evaluation of the effectiveness of the main professional educational programs (OPOP).

Keywords: educational program, the head of the educational program, the competence approach, the e-course, the information and educational environment of the university.

Введение. В условиях модернизации системы высшего образования возрастают требования к качеству образовательных услуг, которые диктуют необходимость создания персонифицированной системы гарантий качества и опережающего обучения. [2]. Успешность реализации образовательной программы, её показатели эффективности, востребованности со стороны потенциальных абитуриентов в условиях конкурентной борьбы образовательных учреждений на рынке образовательных услуг зависят от руководителя образовательной программы. Таким образом, возникает необходимость создания социального института руководителей образовательных программ [6].

Методологическую основу исследования составили научные труды в области компетентностного подхода в образовании (Э.Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Дж. Равен, А. В. Хуторско); работы в области проектирования образовательных курсов (И. В. Коновалова, Е. А. Марина, и др.); исследования в области внедрения дистанционных технологий в образовательный процесс (работы Андреева А.А., Козлова О. А., Круподёрова Е.П., Соколовой М.В., Полат Е.С., Роберт И. В. и др.).

Проблему подготовки руководителей образовательных программ исследуют в своих работах такие авторы, как Баранова Н.В. [1,3], Имжарова З.У. [5,6], Песоцкий Ю.С. [3]. В их работах отмечается компетентностный анализ требований к руководителям образовательных программ и их соотнесение с Профессиональным стандартом педагога.

Реализация компетентностной модели подготовки руководителей образовательных программ в вузе требует создания электронного обучающего курса, интегрированного в информационно-образовательную среду вуза, включающая в себя компоненты по стратегическому проектированию, реализации, управлению и оценки эффективности основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) [4]. Необходимость создания такого электронного обучающего курса связана с обеспечением непрерывности процесса профессиональной подготовки и развития руководителей образовательных программ. Интеграция данного курса в информационно-образовательную среду вуза обеспечивает процесс управления жизненным циклом образовательных программ на базе единой электронной платформы управления образовательными программами в вузе, представляющую собой совокупность информационных, образовательных, организационных, технологических и управленческих решений, обеспечивающих интерактивное взаимодействие участников образовательного процесса и направленное на эффективное управление образовательными программами в вузе. [6].

Изложение основного материала статьи. На современном этапе перехода вузов к модели управления образовательными программами ключевой фигурой организационной трансформации системы высшего образования является руководитель образовательной программы. Руководитель основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) – лицо, ответственное за организацию деятельности по проектированию, реализации и совершенствованию (развитию) образовательных программ, разрабатываемых по одному из направлений подготовки/специальностей высшего образования бакалавриата, магистратуры и специалитета. Академическое руководство образовательной программы непрерывно расширяет свои границы и включает в себя все этапы жизненного цикла образовательной программы.

На всем протяжении разработки, реализации и контроля качества образовательной программы от руководителя требуется готовность и способность к осуществлению различных видов деятельности, формирующих компетентностную модель управления образовательной программы, включающую в себя:

- компетенции по формированию стратегии развития образовательной программы в соответствии со стратегией развития вуза;
- компетенции по принятию эффективных управленческих решений в условиях неопределенности и риска;

- компетенции, связанные с личной ответственностью за реализацию жизненного цикла образовательной программы по управлению образовательным контентом программы (включая научно-исследовательское сопровождение ОПОП), управлению образовательным процессом, управлению ресурсами программами, управлению контингентом, управлению финансами программы (бюджетирование образовательных программ; расчёт экономической эффективности ОПОП), управление качеством [4];

- компетенциями по организации и руководству работой команды, определения командной стратегии для достижения поставленной цели.

Таким образом, у руководителей образовательных программ должны быть сформированы базовые управленческие, социальные, личностные и профессиональные компетенции, достаточные для развития образовательной программы в соответствии с государственными требованиями и общемировыми тенденциями.

Содержание программы подготовки руководителей образовательных программ ориентировано на формирование всего необходимого спектра компетенций и имеет модульную структуру [5, 6].

Модуль №1 «Стратегическое проектирование и реализация ОПОП» формирует понимание цели и задач разработки основной профессиональной образовательной программы. Стратегическое проектирование ОПОП основывается на образовательных потребностях обучаемых и профессиональных требованиях, сложившихся к текущему моменту на рынке труда. Проводится выстраивание параллелей требований ФГОС и Профессионального стандарта. Рассматриваются условия построения инновационной научно-образовательной среды, в центре которой находится образовательная программа. В рамках данного модуля формируются социальные, личностные и профессиональные компетенции.

Модуль №2 «Стратегическое управление ОПОП». Данный модуль ориентирован на формирование управленческих компетенций руководителей образовательных программ, обеспечивающих управление жизненным циклом ОПОП, включающим в себя: управление контентом, управление процессом, управление ресурсами, управление контингентом, управление финансами, управление качеством.

Модуль №3 «Оценка эффективности ОПОП» ставит целью подготовку руководителя ОПОП, компетентного в области оценки качества образовательного продукта и управления персоналом. Основной акцент сделан на формирование компетенций в области управления командой и формирование мотиваций повышения качества профессиональной деятельности членов команды, в том числе в рамках командной работы. Рассматриваются вопросы оперативной реакции команды образовательной программы на все инновационные решения в образовании, основы формирования эффективной команды и командообразования, процесс формирования лидера и его коммуникации с командой. В центре внимания ставятся вопросы тайм-менеджмента и управления конфликтами.

В исследованиях российских ученых (Б.С. Гершунский, М.П. Лапчик, Е.С. Полат, И.В. Роберт, Э.Г. Скибицкий и др.) разработаны дидактические и технологические принципы формирования и функционирования систем открытого и дистанционного образования.

В основу проектирования дистанционного курса по электронному сопровождению программы подготовки руководителей образовательных программ положены принципы, сформулированные педагогами Открытого Британского Университета: принцип персонализации; принцип самостоятельного поиска материала, принцип самооценки, принцип неполной информации, принцип творческой составляющей.

Принцип персонализации направлен на возможность организации персонального обучения для каждого слушателя программы, подбора дополнительных образовательных модулей, расширяющих их спектр компетенций.

Принцип самостоятельного поиска материала направлен на развитие эвристической составляющей обучения.

Принцип самооценки формирует необходимый диагностический материал по оценки собственных результатов по освоению программы.

Принцип неполной информации необходим для формирования непрерывной мотивации к самостоятельному освоению информационных ресурсов с целью получения актуальной, достоверной и полной информации по изучаемым проблемам.

Принцип творческой составляющей обеспечивает вовлеченность слушателей в освоение модульного содержания.

Электронное сопровождение программы подготовки руководителей образовательных программ реализовано в информационно-образовательной среде НГПУ имени К. Минина на платформе Moodle. Электронный курс интегрирован в сервис «Служба поддержки руководителей ОПОП».

Платформа для электронного сопровождения программы подготовки руководителей образовательных программ построена по клиент-серверной архитектуре. На серверной стороне выполняется база данных и программа доступа к данным и отдачи контента в клиентскую часть (backend). На стороне клиента в браузере выполняется веб-интерфейс платформы (frontend).

Таким образом, реализуются требования по направлению двух передовых концепций в образовании – BYOD и гибридный подход к перевернутому обучению и электронному обучению. В качестве инструмента доступа к курсу может быть использован любой персональный гаджет с доступом к сети Интернет – смартфон, планшет, ноутбук и т.д. В системе электронного курса слушатель работает над практическими заданиями, а освоение материала происходит за рамками системы.

Электронный курс, интегрированный в ЭИОС вуза, отвечает системным требованиям, обеспечивающим:

- поддержку системы учетных записей и личных кабинетов. Права доступа – администратор, преподаватель/тьютор, слушатель;
- соответствие концепции информационной безопасности – конфиденциальность, целостность, доступность;
- классификацию видов публикуемых элементов курса с возможной системой иерархии –
  - тема (лекция, материалы для самостоятельной работы, практические задания, форум, беседа, контрольные вопросы,
  - банк тестовых заданий курса,
  - тест по курсу
- интуитивно понятный веб-интерфейс системы;
- реализацию виртуального аппарата для проектирования интерактивных практических заданий.

Для формирования компетенций в области управления и командообразования необходимо решение кейсов, которые требуют наличия в платформе для электронных курсов виртуального аппарата для проектирования интерактивных практических заданий. Под этим требованием следует понимать возможность создания веб-приложений, встроенных в веб-интерфейс платформы электронного курса. Веб-приложения разработанного электронного курса по подготовке руководителей ОПОП реализуют:

- Визуализированные тесты.
- «Пятнашки» - задания на перестановку графических элементов в определенном порядке, (например - упорядочивание списка, формирование иерархии, указание последовательности действий).
- «Пазлы» - добавление недостающего объекта в некую целостную структуру. Выбор объектов осуществляется из некоторого слайдера объектов.
- «Карточки» - вывод некоторого термина и вариантов его определения.
- «Определение-термина» - вывод некоторого определения и вариантов термина к этому определению.
- «Экспертная оптимизация» - задание на распределение некоторого ресурса по нескольким процессам.

Дизайн электронного курса реализует следующие возможности:

- графическое отображение траектории курса;
- цветовая визуализация состояния темы/задания;
- контекстная информация при наведении на графическое обозначение элемента курса;
- графическое информирование о типе конкретного элемента курса;
- визуализация текущей успеваемости в виде таблицы, круговой и столбчатой диаграммы;
- поддержка анонимной инфографики по истории прохождения курса;
- визуальный редактор курса. (рис. 1).

В электронном курсе доступны следующие типы элементов и ресурсов: анкета, база данных, вики, глоссарий, лекция, ментальные карты, обратная связь, опрос, семинар, тест, форум, гиперссылка и некоторые другие. Функционально это реализуется нажатием на кнопку «Добавить элемент или ресурс.

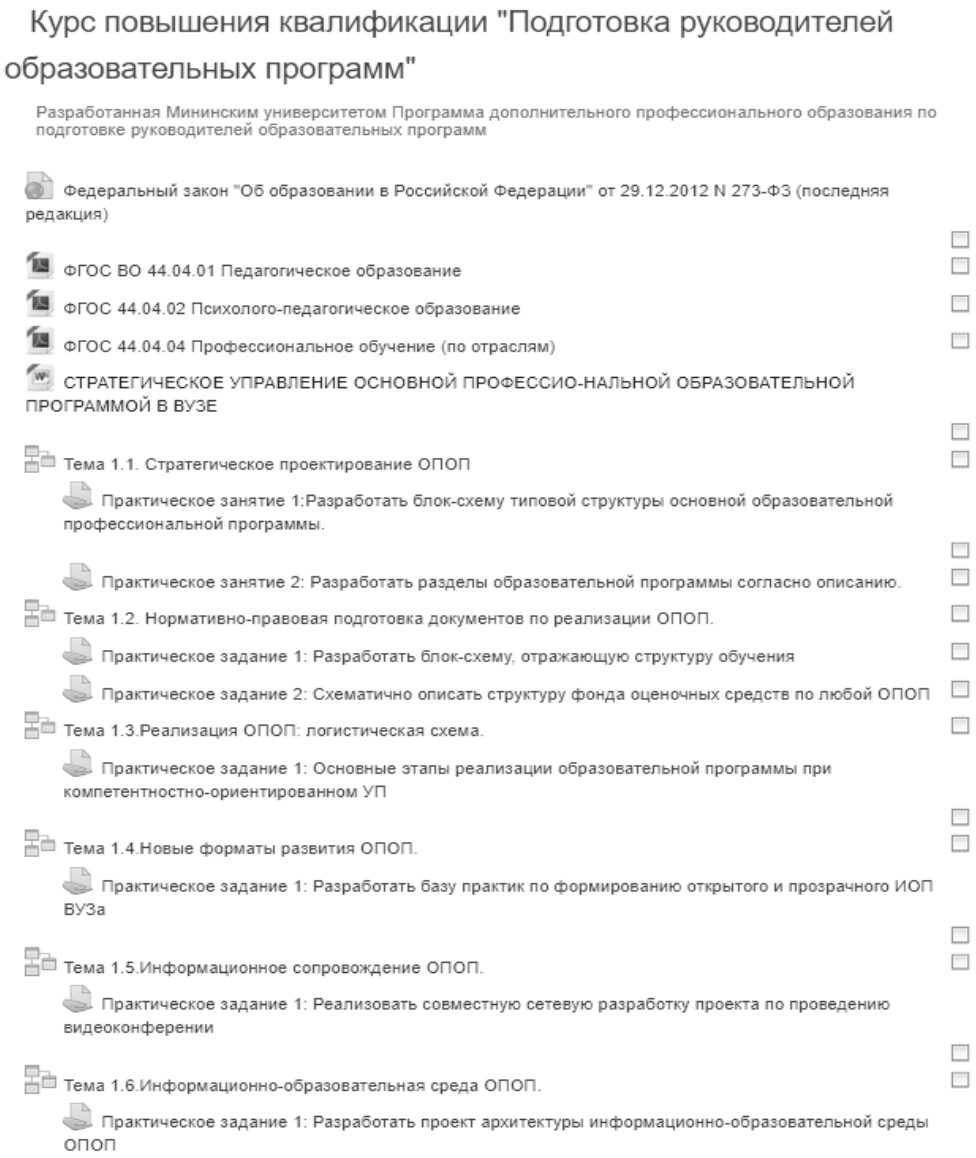

Рисунок 1. Фрагмент электронного курса

В электронном курсе предусмотрен личный кабинет тьютора, обеспечивающий оперативное управление процессом обучения и личный кабинет слушателя для оценки достижений и мониторинга процесса освоения программы.

Личный кабинет тьютора включает в себя: администрирование доступа на курс; администрирование структуры курса; доступ к отчетам слушателей; экран успеваемости по курсу/теме/практическому заданию/тесту; формирование и вывод отчетов; просмотр портфолио слушателей; диаграмма Ганта.

Личный кабинет слушателя включает в себя: формирование портфолио; выгрузка отчетов; просмотр и коррекция личных отчетов; экран личной успеваемости по курсу/теме/практическому заданию/тесту; формирование и вывод персональных отчетов; персональная диаграмма Ганта.

Разработанное электронное сопровождение программы подготовки руководителей образовательных программ обеспечивает формирование необходимого набора компетенций в области управления ОПОП, выстраивания эффективных коммуникаций и командообразования, направленных на оперативное руководство и оптимизацию логистических процессов в вузе.

Выводы. Эффективная подготовка руководителей образовательных программ требует создания электронного курса, обеспечивающего непрерывное электронное сопровождение его деятельности на протяжении всего жизненного цикла ОПОП. Интеграция данного курса в ЭИОС вуза обеспечивает системность, доступность, интерактивность в освоении программы.

Литература:

1. Баранова Н.В. Управление образовательной программой высшего образования как особый вид профессиональной деятельности (анализ профессионального стандарта «Педагог профессионального образования») // Педагогический журнал. 2016. № 4. С. 175-186.
2. Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: монография / А.А.Федоров [и др.]; под ред. А.А. Федорова. - Нижний Новгород: 2015. – 296 с.
3. Песоцкий Ю.С., Баранова Н.В. Кто должен управлять образовательной программой вуза? (постановка проблемы) // Современные проблемы науки и образования.–2016.–№.; URL: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25154 (дата обращения: 04.04.2017).
4. Самерханова Э.К. Моделирование компонентов системы управления образовательными программами в вузе // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 4
5. Самерханова Э. К., Имжарова З.У. Стратегические ориентиры управления образовательными программами в вузе [Статья] // Вестник Мининского университета. - Нижний Новгород :2017 г. №- 1.
6. Самерханова Э.К., Имжарова З.У. Проектирование единой электронной платформы управления образовательными программами в ВУЗе. // Вестник Мининского Университета. 2017. №4.(21). С. 2. [Электронный ресурс] URL: http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/697/626 (дата обращения: 08.04.2018).

Педагогика

УДК: 37.02

аспирант Санакоева Ирина Геннадьевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ)

РОЛЬ ПЕРЕВОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОСЕТИНСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. Перевод играет большую роль при изучении средств выражения оценки в старших классах на уроках русского языка в условиях двуязычия. Формы и методы, которые используются при работе над упражнениями-переводами, весьма многообразны. Задача педагога - выбрать те, которые будут способствовать лучшему освоению нового материала.

Ключевые слова: оценка, средства выражения оценки, русский язык, двуязычие, перевод.

Annotation. Translation plays an important role in the study of the means of expressing evaluation in the upper grades in the lessons of the Russian language in conditions of bilingualism. The forms and methods used in the work on the exercises-translations are very diverse. The teacher's task is to choose the ones that will contribute to the better mastery of the new material.

Keywords: evaluation, means of expression of evaluation, Russian language, bilingualism, translation.

Введение. Изучение русского языка в полилингвальной аудитории в целом и средств выражения оценки в частности требует определенной системы упражнений. Материалы в ней должны быть построены по принципу перемежающегося сопоставления, учета в них общего и различного (схождений и расхождений), имеющихся в системах родного и русского языков. Именно поэтому особое место в системе будут занимать переводные упражнения.

Умение переводить позволяет учащимся расширять границы общего образования, углублять знания, а это в свою очередь способствует экспансии сферы применения своих знаний. Еще одной неотъемлемой заслугой перевода является выработка навыков внимательного отношения к языковой форме как способу выражения содержания. Перевод, являясь средством сравнения языковых явлений (в нашем случае средств выражения оценки осетинского и русского языков), помогает учащимся лучше осознать и усвоить эти явления, а вместе с тем и научиться применять их на практике. Наряду с этим перевод является и средством проверки знаний на уроках родного языка, умения учащихся применять усвоенное на уроках русского языка, средством, дающим возможность выяснить пробелы в знаниях учащихся по усвоению средств выражения оценки и ликвидировать их.

Надо понимать, что перевод может быть не только средством обучения, но и его целью. По мнению методистов, обращение к родному языку учащихся в процессе обучения считается оправданным и целесообразным в том случае, если оно позволяет повысить эффективность учебного процесса. Наиболее востребованным и обоснованным оно является на начальном этапе обучения, однако имеет свою нишу на всех уровнях обучения.

Изложение основного материала статьи. В старших классах школ с полилингвальным контингентом учащихся острой необходимости при изучении средств выражения оценки русского языка часто привлекать родной язык учащихся нет. Есть этому и разумное объяснение. Школьники-билингвы вполне способны пояснять данное явление средствами самого русского языка. Именно поэтому перевод в предлагаемой методике мы рассматриваем не как метод, а как прием преподавания.

При преподавании русского языка в полилингвальной аудитории необходимо учитывать знания, которые были получены учащимися на уроках родного языка, тщательно продумывать систему упражнений, которая должна предотвращать или снижать речевые ошибки в речи учащихся-билингвов. В зависимости от того, какую цель преследует учитель, переводные упражнения можно условно разделить на 2 группы: сравнительно-поисковые, и непосредственно переводные.

Упражнения первой группы – сравнительно-поисковой, составят задания, направленные, в первую очередь, на сравнение языков. При этом важно, чтобы школьники выявляли не только различия, но и сходства. Так, приступая к изучению средств выражения оценки в старших классах, учащимся можно предложить перевести текст, насыщенный оценочными словами с родного языка на русский. В результате такой работы, старшеклассники непременно придут к мнению, что палитра средств выражения оценки в осетинском языке весьма разнообразна, а самая яркая, как и в русском, принадлежит лексическим средствам. Оценочное значение как нельзя лучше передают именно имена прилагательные. При переводе, чаще всего, они свою оценку не теряют. Например: *зонджын лæппу – умный (мудрый) мальчик, æнæзонд чызг – глупая девочка.*

Перевод будет весьма полезен и при изучении словообразовательных средств выражения оценки. В русском и осетинском языках они порой разнятся. Так, например, лидирующую позицию при образовании новых слов с оценочным значением в русском языке занимает морфологический способ. В осетинском же – путь сложения. Убедиться в этом помогут элементарные упражнения по переводу. При этом переводить можно как с русского на осетинский, так и наоборот. Для выполнения задания можно использовать следующие ряды слов:

– сладкоежка, лепешка, выдумщик.

(адджынхæраг, мыдамæст (сойыфых), сæнттæцæгъдæг).

– дзæгъæлдзурæг, хинæйдзаг, цъындахæдон.

(болтун, хитрец, рубашка).

Сравнительно-поисковые упражнения могут обращать внимание учащихся и на ритмику речи, и на грамматические особенности языков, и на стилистические.

Упражнения же второй группы – переводные, направлены на понимание языка, его художественное чутье. В их рамках уместно проводить словарные диктанты. При этом возможны их различные варианты:

а) учитель читает слова на осетинском языке, учащиеся записывают их и на осетинском, и на русском языках:

æвзæрæй – плохо, хорз – хорошо, зæрдæхæлар – добродушный.

б) учитель читает слова на русском языке, учащиеся записывают их на осетинском языке:

*строгий (тызмæг)***,** *мягкий (сæмпæл), весельчак (хъазæнхъул)***.**

в) ученикам раздаются карточки, на которых написаны предложения с пропущенными словами. Необходимо не только вставить слово, но перевести его и объяснить оценочное значение, которое оно несет:

Он был _____ и дружелюбным мальчиком;

Все знали ее как _____ и хохотушку;

Она частенько любила петь _____ и трогательные песни.

Достаточно эффективным упражнением для этой группы являются задания, в которых осетинские пословицы и поговорки необходимо соотнести с их русскими эквивалентами. При этом особое внимание старшеклассников надо обратить на оценку, которую они несут и как оценка может меняться от контекста, в котором они будут употреблены:

Цалынмæ йæ дæ къутуйы бафснайай, уадмæ дæ хоры 'рцыдæй ма раппæл (не хвастайся, пока не сделаешь то, что задумал)	*Не говори "гоп", пока не перепрыгнул*
Адæмы куыд уарзай, афтæ дæ уарздзысты (как ты любишь людей, так и тебя будут любить)	*Каков привет, таков и ответ*
Бирæ дзурынæй, бирæ куыст хуыздæр (много разговор хуже, чем много дел)	*Больше дела, меньше слов*
Амондсурæг амонд не 'ййафы (бегущий за счастьем никогда его не догонит)	*Счастье не корова, не выдоишь*
Бирæгъæн кæнд чынди, уый уæддæр дзугмæ каст (волку даже поминки будут делать, а он все на отару глядеть будет)	*Волка сколько не корми, все в лес смотрит*
Зæгъын æнцон у, кæнын – зындæр (говорить – легко, делать – трудно)	*Сказать легко, да сделать трудно*
Кæй уæрдоны бадыс, уый зарæг кæн (в чей арбе сидишь, того песню пой)	*В чужой монастырь со своим уставом не ходят*
Сау къуымбил урс къуымбилыл чъизийæ худти (черная пряжа смеялась над белой, будучи сама грязной)	*В чужом глазу соломинку видеть, в своем – бревна не замечать*
Иу цæфæй бæлас ничи фæлдахы (с одного удара дерево никто не срубил)	*Москва не сразу строилась*

Еще одним эффективным упражнением из этой группы является сопоставление оригинала текста с переводом как самостоятельным, так и официальным. Достаточно интересно комплексно поработать с произведениями Коста Хетагурова, написанными на осетинском языке, в частности стихотворением «Сидзæргæс» («Мать сирот»).

Для начала старшеклассникам можно предложить найти в стихотворении (оригинале и переводе) слова с ярким оценочным значением и сравнить их. Надо отметить, что в оригинале их намного меньше, чем в переводе: *зæронд (старый), кæстæр (младший), буц (избалованный).* В официальном переводе Б. Иринина оценочными словами и словосочетаниями произведение же переполнено: *аул глухой, брошенный хлев, горькая вдова* и т.д. В связи с этим учащимся неплохо бы было потренироваться не только в переводе с осетинского на русский, но и наоборот.

Говоря о лексических средствах выражения оценки, нельзя не заострить внимание школьников на таких слова, как, к примеру, *«тряпье»,* используемых при переводе. В оригинале это слово заменяет целая фраза – *«чи бæгънæг, чи гом...»,* которая дословно переводится: *«кто обнажен, кто гол...».* Школьникам можно предложить подобрать свои варианты художественного перевода фразы, а также объяснить уместность использования переводчиком слова, несущего яркое оценочное значение.

Кроме того, работа над целым текстом представляет особый интерес с точки зрения изучения синтаксических средств выражения оценки. Коста использует в своем стихотворении такие синтаксические фигуры языка как лексические повторы, риторические вопросы, метафорические словосочетания, которые выражают его оценочное отношение ко всему происходящему. Безысходностью положения пропитано буквально каждое четверостишье:

Фондзæй уæ ныууагъта
Иу ныйиарæгæн...
Мады зæрдæ скъахта,
Царæфтыд фæдæн!...

Пятерых покинул...
Что же впереди?
Лучше б сердце вынул
Из моей груди!

Несмотря на то, что предложения автор использует простые, ему удается без труда создать эффект нагнетания и он, безусловно, с отрицательной оценкой:

Халон баргъæвст сындзыл...
Уад тымыгъ хæссы...
Сау айнæджы рындзыл
Нары хъæуы хуыссы...

Коченеет ворон...
Страшен бури вой...
Спит на круче черной
Нар, аул глухой.

Как показывает практика, большего внимания требуют упражнения непосредственно переводные. Так, к примеру, старшеклассники сталкиваются с такой проблемой как согласованный перевод. Объясняется это тем, что у осетин прилагательные по родам и числам не склоняются. Так, слово *«рæсугъд»* неизменно употребляется и по отношению к женщине, и к учителю, и к цветам: *рæсугъд сылгоймаг, рæсугъд ахуыргæнæг, рæсугъд дидинджытæ.* Именно поэтому особого внимания требует перевод словосочетаний на родной язык и с родного языка, нахождение его эквивалентов. Систематическая тренировка поможет делать перевод более художественным, придавать ему оценочное значение.

Способствовать предотвращению речевых ошибок учащихся-осетин должно сопоставление и противопоставление грамматических форм в осетинском и русском языках. Грамматические формы должны вводиться постепенно, по мере их изучения. На наш взгляд, достаточно целесообразно сперва давать простые нераспространенные предложения, затем последовательно вводить второстепенные члены. А после использовать перевод всего произведения, а не одного отрывка.Кроме того, сравнивая переводы целого произведения, можно работать со всеми средствами выражения оценки. Такие упражнения будут служить в качестве закрепления всего пройденного материала. И здесь большое значение будет иметь сам текст. При его отборе необходимо учитывать:

1) какие навыки будут отрабатываться и закрепляться в связи с использованием данного текста;
2) насколько текст насыщен необходимыми средствами выражения оценки.

Выводы. Таким образом, при всем многообразии форм и методов, используемых преподавателем на уроках русского языка при работе над упражнениями-переводами, перед учителем стоит важная задача: внести в сопоставление систематичность, предупредить ошибочные ассоциации, добиться того, чтобы сопоставление служило лучшему освоению нового языкового материала. И при нельзя забывать, что сопоставление родного и русского языков целесообразно лишь в том случае, если оно способствует более глубокому изучению русского языка в целом и средств выражения оценки в частности. Специфика обучения русскому языку в соотнесенности с родным языком (осетинским): с одной стороны, в учете транспозиции (положительного переноса) знаний, умений и навыков из родного языка во второй; с другой, – в учете межъязыковой интерференции (отрицательного переноса). В связи с этим задачи обучения русскому языку в условиях русско-осетинского двуязычия состоят не только в приобретении новых знаний, умений и навыков, но и в актуализации и коррекции знаний, умений и навыков. Использование родного языка учащихся для создания развивающей языковой среды всегда должно быть строго ограничено и обосновано. Только в этом случае родной язык может стать эффективным средством обучения, способствующим, а не препятствующим усвоению русского языка.

Литература:

1. Бирюкова Е.А. Методические рекомендации по обучению языку специальности в системе преподавания русского языка как иностранного [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Е.А. Бирюкова, Т.В. Подколзина, А.К. Новикова. – Электрон. текстовые данные. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. – 56 с. – 978-5-4263-0529-8. – Режим доступа: http://www.iprbookshop.ru/75808.html
2. Венок бессмертия / Сост. Тедтоева З. – Владикавказ: Проект-Пресс, 2000 – 536 с.

3. Леонтьев А.А. Проблема опоры на родной язык и типология речевых действий // Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного. — М., 1971. — С. 17—28.
4. Костомаров, В.Г. Методика как наука. Ст. 2: Методическая проблематика двуязычья / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова // Русский язык за рубежом С Осинцева-Раевская, Е.А. Роль и место родного языка при изучении русского языка как иностранного / Е.А. Осинцева-Раевская // Вестник Балтийского федерального университета им. Канта Вып. 5. С Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. Л., 1974.
5. Медведева Н.В. Методика обучения русскому языку: типы и структура уроков русского языка (грамматика и правописание) [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Н.В. Медведева, Е.А. Рябухина, Л.С. Фоминых. – Электрон. текстовые данные. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2015. – 103 с. –2227-8397. – Режим доступа: http://www.iprbookshop.ru/70638.html
6. Цаликова М.А. Проблемы выработки языковой стратегии оценки у студентов-журналистов // Культура русской речи Материалы Третьей Международной конференции в рамках реализации федеральной и краевой программы "Русский язык". Редакционно-издательский совет Армавирского государственного педагогического университета. 2003. С. 145-146.
7. Цаликова М.А.Изучение русского языка в вузах как условие профессиональной подготовки // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию профессора К.Е. Гагкаева. Под редакцией Р.П. Бибиловой. 2013. С. 68-71.
8. Черняховская Л.А. Перевод и смысловая структура. —М.: Международные отношения, 1976. — 264 с.
9. Шеховцова Т.С. Методика преподавания русского языка (специальная) [Электронный ресурс]: учебное пособие / Т.С. Шеховцова. – Электрон. текстовые данные. — Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2016. – 143 с. – 2227-8397. – Режим доступа: http://www.iprbookshop.ru/66055.html

Педагогика

УДК 378.147

доктор педагогических наук, профессор Санина Елена Ивановна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Академия социального управления» (г. Москва);
старший преподаватель Насикан Инна Витальевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ УРОВЕНЬ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. Новое качество образования нацелено на развитие функциональной грамотности обучающихся. Ведущая роль математических знаний способствует развитию интеллектуальных, эмоциональных и личностных качеств обучающихся. Математическая грамотность является составной частью функциональной грамотности. Функциональная математическая грамотность – это способность человека решать стандартные жизненные задачи в различных сферах жизни и деятельности на основе прикладных математических знаний. Достижение нового качества подготовки обучаемого обеспечивается в условиях непрерывного образования за счет метапредметногого уровня содержания образования и приобщения учащихся к математической деятельности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, математическая грамотность, метапредметное содержание, метапредметные методы, элективный курс.

Annotation. The new quality of education is aimed at the development of functional literacy of students. The leading role of mathematical knowledge contributes to the development of intellectual, emotional and personal qualities of students. Mathematical literacy is an integral part of functional literacy. Functional mathematical literacy is the ability of a person to solve standard life problems in various spheres of life and activity on the basis of applied mathematical knowledge. The achievement of a new quality of training of the student is provided in the conditions of continuous education due to meta-subject level of the content of education and familiarizing students to mathematical activity.

Keywords: functional literacy, mathematical literacy, meta-subject content, meta-subject methods, elective course.

Введение. Основные цели обучения математике в современной школе направлены на обеспечение интеграции интеллектуальных, эмоциональных и личностных качеств обучающихся. Задачи обучения: быстро реагировать на все изменения, происходящие в жизни, самостоятельно находить, анализировать и применять информацию. Главным результатом обучения в школе становится функциональная грамотность обучающихся. Функциональная грамотность - результат образования, который обеспечивает навыки и знания, необходимые для развития личности, получения новых знаний и достижений культуры, техники и экономики. Одним из ее видов является математическая грамотность.

Сущность понятия математической грамотности определяется тремя признаками:

- пониманием роли математики в реальном мире,
- высказыванием обоснованных математических суждений,
- использованием математики для удовлетворения потребностей человека.

Функциональная математическая грамотность - это способность человека решать стандартные жизненные задачи в различных сферах жизни и деятельности на основе прикладных математических знаний [1].

В определении «математической грамотности» основной упор сделан не на овладение предметными умениями, а на функциональную грамотность, позволяющую свободно использовать математические знания для удовлетворения различных потребностей - как личных, так и общественных.

Изложение основного материала статьи. Предметная разобщенность становится одной из причин фрагментарности мировоззрения выпускников школ, в то время как в современном мире преобладают тенденции к экономической, политической, культурной, информационной интеграции. У обучающихся возникает «мозаичное» представление о мире и его законах, в которых не все связано и взаимосвязано и многое существует само по себе. Такое внесистемное знание не способствует развитию математической грамотности. Установленные стандартом основного общего образования новые требования к результатам обучения вызывают необходимость в изменении его содержания на основе принципа метапредметности как фактора достижения функциональной грамотности обучающихся.

При освоении новых и технологий школьного образования перед педагогами встаёт целый перечень вопросов: «Что такое метапредметность, метадеятельность, метазнания, метаспособы? Как они соотносятся друг с другом?».

Прежде всего рассмотрим понятия метапредметность, метазнания, метаспособы, метаумения, метадеятельность, мыследеятельность, определим иерархию их отношений. «Мета» - («за», «через», «над») всеобщее, интегрирующее: метадеятельность, метапредмет, метазнание, метаумение (метаспособ). Иногда это называют универсальными знаниями и способами. Иногда - мыследеятельностью. Метадеятельность - универсальная деятельность, которая является "надпредметной". Предметная деятельность - это любая деятельность с предметом (строю, учу, лечу, книги пишу, людей кормлю, здания проектирую). В любой предметной деятельности есть то, что делает ее осознанной и ответственной, то есть: стратегической (мотив, цель, план, средства, организация, действия, результат, анализ); исследовательской (факт, проблема, гипотеза, проверка-сбор новых фактов, вывод); проектировочной (замысел, реализация, рефлексия); сценирующей (выстраивание вариантов сценария разворачивания событий); моделирующей (построение посредством знаковых систем мыслительных аналогов - логических конструктов изучаемых систем); конструирующей (выстраивание системы мыслительных операций, выполнение эскизов, рисунков, чертежей, позволяющих конкретизировать и детализировать проект); прогнозирующей (мысленное конструирование будущего состояния объекта на основе предвидения). Метадеятельность как универсальный способ жизнедеятельности каждого человека определяется уровнем владения им метазнаниями и метаспособами, т.е. высоким уровнем системности знаний.

Метазнания - знания о знании, о том, как оно устроено и структурировано; знания о получении знаний, т.е. приёмы и методы познания (когнитивные умения) и о возможностях работы с ним (смотри «философия», «методология», «многоотраслевая метанаука»). Понятие «метазнания» указывает на знания, касающиеся способов использования знаний, и знания, касающиеся свойств знаний. Метазнания, выступают как целостная картина мира с научной точки зрения, лежат в основе развития человека, превращая его из «знающего» в «думающего». Примерами метазнаний являются:

- диаграмма знаний (отражает все элементы знаний, находящихся в организации, и отношения между ними);
- карта знаний (отражает распределение элементов знаний между различными объектами организации);
- базы знаний, представления об их устройстве [3].

Метазнания включают в себя философию предмета и общую философию. Философия предмета включает в себя понятие, границы и методологию предмета как части науки. Философия физики, например, анализирует, проблему несовпадения онтологической и физической проекций: понимание физикой времени как течения наиболее стабильного процесса и онтологическое понимание времени как течения времени вообще или смены фаз: прошлое, настоящее, будущее. К философии физики относится также проблема причинности, проявляющейся только в физическом мире, а в связи с последней - и проблема корреляции.

Метаспособы - методы, с помощью которых человек открывает новые способы решения задач, строит нестереотипные планы и программы, позволяющие отыскать содержательные способы решения задач. К метазнаниям по математике можно отнести методы познания окружающего мира (дедуктивный, индуктивный, метод моделирования и др.) [3]. Метаумения - это присвоенные метаспособы, общеучебные, междисциплинарные (надпредметные) познавательные умения и навыки. К ним относятся:

- теоретическое мышление (обобщение, систематизация, определение понятий, классификация, доказательство и т.п.);
- навыки переработки информации (анализ, синтез, интерпретация, экстраполяция, оценка, аргументация, умение сворачивать информацию);
- критическое мышление (умения отличать факты от мнений, определять соответствие заявления фактам, достоверность источника, видеть двусмысленность утверждения, невысказанные позиции, предвзятость, логические несоответствия и т.п.);
- творческое мышление (перенос, видение новой функции, видение проблемы в стандартной ситуации, видение структуры объекта, альтернативное решение, комбинирование известных способов деятельности с новыми);
- регулятивные умения (задавание вопросов, формулирование гипотез, определение целей, планирование, выбор тактики, контроль, анализ, коррекция свей деятельности);
- качества мышления (гибкость, антиконфоризм, диалектичность, способность к широкому переносу и т.п.).

Рассмотрим метапредметное содержание курса алгебры основной школы на примере темы «Функция». Функциональная линия является одной из основных в школьном курсе математики. Начиная с 7 класса, в центре внимания школьной алгебры находится понятие функции и связанные с ним функционально-графические умения учащихся. Однако, содержание действующих школьных учебников, количество часов, выделяемых на изучение темы «Функция» на разных этапах обучения в основной школе, не позволяют показать в полном объеме всё многообразие задач, требующих для своего решения функционального подхода, научить учащихся глубоко понимать и использовать свойства функций [4, 5].

На практике мы часто встречаемся с зависимостями между различными величинами в различных сферах деятельности. С помощью графиков наиболее естественно отражаются функциональные зависимости одних величин от других.

Геометрические преобразования графиков, построение графика кусочно-заданной функции, графиков функций, содержащих переменную под знаком модуля, позволяют передать красоту математики, повысить уровень математической грамотности учащихся.

Одной из форм организации предпрофильной подготовки школьников в 9 классе, способствующей как совершенствованию общей математической грамотности, так и ориентации их на профессиональную деятельность, связанную с математикой и её приложениями, является организация и проведение элективных курсов по предмету. Главной целью элективных курсов по математике является углубление и расширение знаний, развитие интереса учащихся к предмету, развитие их математических способностей, мотивация школьников к самостоятельным занятиям математикой, воспитание и развитие их инициативы и творчества.

Авторами разработан и апробирован элективный курс «Функции и графики», который поддерживает изучение основного курса математики и способствует развитию функциональной грамотности в усвоении базового курса математики. Материал данного курса, безусловно, может использоваться учителем как на уроках математики, так и на занятиях кружков. Программа названного курса по выбору своим содержанием сможет помочь учащимся найти применение математики и ее приложений, глубже познакомиться с математическими методами и идеями, применяемыми в жизни и на практике. Стоит отметить, что навыки построения графиков функций, содержащих знак модуля, вида $y = f(|x|)$, $y = |f(x)|$, $y = |f(|x|)|$, $y = |f(x1)| + |f(x2)| + \ldots + |f(xn)|$, решения графическим методом линейных уравнений и неравенств с двумя переменными, содержащих знак модуля, совершенно необходимы каждому девятикласснику, желающему хорошо подготовиться к успешной сдаче государственного экзамена и успешно изучать математику на дальнейших этапах обучения. Познавательный материал курса способствует не только выработке умений и закреплению навыков, но и формированию устойчивого интереса учащихся к процессу и содержанию деятельности, а также познавательной и социальной активности [4].

Наряду с основной задачей обучения математике - обеспечением прочного и сознательного овладения учащимися системой математических знаний и умений, необходимых каждому члену современного общества, элективный курс «Функции и графики» предусматривает формирование устойчивого интереса к предмету, выявление и развитие математических способностей, ориентацию на профессии, существенным образом связанные с математикой.

Курс характеризуется рациональным сочетанием логической строгости и геометрической наглядности. Увеличивается теоретическая значимость изучаемого материала; расширяются его внутренние логические связи, заметно повышается роль дедукции. Учащиеся овладевают приемами аналитико-синтетической деятельности при решении задач.

Приведем пример лабораторного задания «Определение вида зависимости отношения силы тяжести к массе тела», выполняемого в ходе лабораторной работы по теме: «Функциональные зависимости в физике, технике, экономике» и нацеленного на достижение метапредметных результатов путем использования элементов интегрированного содержания обучения.

План выполнения задания:

1. Провести серию измерений силы тяжести и массы тела.
2. Вычислить значение коэффициента силы тяжести (ускорения свободного падения) в каждом проведенном измерении.
3. Построить график зависимости силы тяжести, действующей на тело, от его массы.
4. Сделать вывод о характере зависимости силы тяжести от массы.

Оборудование: штатив, динамометр, гирьки массой 100 г в количестве 6 штук, стальные грузы различной массы в количестве 4 штук.

Выполнение работы:

1) Подвешивая грузы к динамометру, измерьте силу тяжести, действующую на грузы, и заполните таблицу (опыт выполняется 4 раза при m = 100 г, m = 200 г, m = 400 г, m = 600 г).

Что измеряем:	а)	б)	в)	г)
Сила тяжести, Н				

2) Вычислите отношение силы тяжести к массе в каждом случае и результаты занесите в таблицу. Сделайте вывод.

Что вычисляем:				
Fтяж/m, Н/кг				

3) Измерьте динамометром силу тяжести, действующую на тело неизвестной массы. Найдите массу этого тела, используя значение ускорения свободного падения (g = 10 м/с2)

Что измеряем:	а)	б)	в)	г)
Масса грузов, кг				

4) Постройте график зависимости силы тяжести от массы тела по результатам опыта 1, определите вид зависимости. Обобщите результаты своей работы.

Таким образом, названный выше элективный курс позволяет расширить и углубить знания учащихся по истории возникновения понятия «функция», по способам задания функций, их свойствам, а также дополнить представления школьников новыми знаниями об обратных функциях и свойствах взаимно обратных функций, выходящими за рамки программы основной школы, но позволяющими заложить основы для изучения элементов математического анализа.

Курс предназначен для 9-х классов образовательных организаций общего среднего образования и рассчитан на 17 часов. Материал, включенный в программу, способен побуждать познавательный интерес учащихся к изучению предмета и может применяться для различных групп школьников, вследствие своей

обобщенности и практической направленности. Содержание четко структурировано и удовлетворяет целям (предметным, метапредметным, личностным) и задачам курса.

Предметные цели: изучить понятие функции как математической модели, описывающей разнообразие реальных зависимостей; определить основные свойства функции (области определения, области значений, четности -нечётности, возрастания - убывания на промежутке, экстремумов, обратимости и т.д.).

Метапредметные цели: правильно употреблять функциональную терминологию; исследовать функцию и строить ее график; устанавливать по графику функции ее свойства.

Личностные цели: создать образовательное пространство, способствующее самоопределению обучающегося 9 класса, через организацию элективных курсов, информационную работу и профильную ориентацию [3].

Выводы. Таким образом, метапредметный уровень содержания образования является условием развития математической грамотности как составляющей функциональной грамотности учащихся основной школы при обучении математике. Достижение нового качества подготовки обучающегося обеспечивается в условиях непрерывного образования за счет метапредметного уровня содержания образования и приобщения школьников к математической деятельности.

Литература:

1. Симонова, О.В. Структура математической грамотности школьников в контексте формирования их функциональной грамотности / О.В. Симонова, Т.А. Иванова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. - 2009. - № 1(1). - С. 125-129.

2. Симонова, О.В. Рефлексивная и контрольно-оценочная деятельности в процессе формирования функциональной грамотности при обучении математике учащихся 5-6-х классов общеобразовательных учреждений / О.В. Симонова // Методическая подготовка студентов математических специальностей педвуза в условиях фундаментализации образования: материалы Всерос. науч. конф. г. Саранск, 7-9 октября 2009 г. Ч. II / под ред. Г. И. Саранцева - Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2009. - С. 83-87.

3. Фоменко, И.А. Создание системы формирования нового содержания образования на основе принципов метапредметности / fomenko.edusite.ru/p35aa1.html/.

4. Насикан, И.В. Методические основы проектирования системы задач функционально-графической линии в курсе алгебры основной школы в условиях требований ФГОС ООО. / И.В. Насикан и др. Педагогическое проектирование: от теории к практике: коллективная монография // Е.А. Плужникова, А.А. Терсакова, К.В. Шкуропий [и др.]; науч. ред. К. В. Шкуропий, отв. ред. Е. А. Плужникова. – Армавир: РИО АГПУ, 2018. – С. 100-113.

5. Насикан, И.В. Методические основы проектирования системы задач в контексте деятельностного подхода к обучению математике / И.В. Насикан // Вестник Российского университета дружбы народов, серия Педагогика и психология. – 2012. - №2. - С. 130-136.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук Шеремета Татьяна Владимировна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Пермь)

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОТРУДНИКОВ ФСИН РОССИИ КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ИХ СОЦИАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы персонализированного образования сотрудников уголовно-исполнительной системы, его особенности и специфика. Предлагается характеристика персонализированного образования такого специалиста, которая включает познавательную, метакогнитивную, мотивационную, культурную и эмоциональную компетенции. В статье обозначены факторы, влияющие на персонализированное образование (адаптируемость, терпимость, учебный подход), которые содействуют профессиональным достижениям и реализации социальных функций сотрудников ФСИН России.

Ключевые слова: персонализированное образование, сотрудники ФСИН России, профессиональная деятельность, социальная функция, метакогнитивная, мотивационная, культурная и эмоциональная компетентность.

Annotation. In the article questions of personalized education of employees of the penitentiary system, its features and specificity are considered. A characteristic of the personalized education of such a specialist is offered, which includes cognitive, metacognitive, motivational, cultural and emotional competence. The article identifies the factors influencing the personalized education (adaptability, tolerance, educational approach), which contribute to professional achievements and realization of social functions of the staff of the FSIN of Russia.

Keywords: personalized education, employees of the Federal Penitentiary Service of Russia, professional activity, social function; metacognitive, motivational, cultural and emotional competence.

Введение. В педагогической науке определено, что персонализированное образование – это образовательная модель, в которой программы, методы обучения и академические стратегии ориентированы на индивидуальные потребности, интересы и социокультурный фон обучаемого. Персонализированное образование – это альтернатива стандартному традиционному образованию, которое не всегда учитывает индивидуальные особенности и приоритеты обучаемого. Считается, что основой традиционного обучения является единая образовательная стратегия, распространяющаяся на всех без исключения членов учебной группы. В рамках персонализированного образования учебный процесс, методы и стили обучения адаптированы к личности конкретного обучаемого. Итак, главная цель персонифицированного образования – сделать индивидуальные цели образования основными при координировании учебного процесса.

Изложение основного материала статьи. Основная цель профессионального образования – подготовить специалистов к полноценному изучению предмета профессиональной деятельности. Это влечет за собой развитие познавательной, метакогнитивной, мотивационной, культурной и эмоциональной

компетенции, что в комплексе составляет характеристику персонализированного образования сотрудников ФСИН России.

Любая попытка обучения находится под воздействием множества переменных, а его психологический фактор определяется индивидуальными различиями. Большинство ученых и практиков в области изучения предмета профессиональной деятельности согласны с тем, что степень успеха в его изучении зависит от индивидуальных различий, которые охватывают когнитивные, метакогнитивные, культурные, эмоциональные и мотивационные факторы. Таким образом, чтобы повысить учебный процесс в образовательных учреждениях, необходимо учитывать индивидуальные различия обучающихся. В настоящем исследовании предлагается изучить ряд факторов, способствующих эффективному обучению в рамках единой структуры. В частности, изучалась адаптируемость от эмоциональной составляющей, терпимость от когнитивной составляющей, культурный интеллект от культурной составляющей и методы обучения от метакогнитивного компонента. Основополагающим стимулом для этого исследования является то, что важно изучить, как эти четыре компонента индивидуальных различий связаны с обучением и достижениями сотрудника. Итак, целью настоящего исследования было изучение взаимосвязи между адаптируемостью, терпимостью к обучению, учебному подходу и достижениями в качестве проявлений познавательной, метакогнитивной, мотивационной, культурной и эмоциональной компетенций в рамках единой модели.

Адаптивность, как одного из компонентов эмоционального интеллекта, является способность корректировать свои чувства и мысли, чтобы измениться, и включает в себя три измерения: 1) способность изменяться и адаптироваться, когда это необходимо, 2) способность гибко и быстро восстанавливаться от изменений, трудностей или ограничений, и 3) способность быть уверенным и активным после изменений. Таким образом, адаптивность обычно определяется как позитивная адаптация, несмотря на невзгоды или способность или результат успешной адаптации, несмотря на сложные или угрожающие условия.

В различных условиях сотрудники, которые обладают высокой адаптацией, могут изменить свои мысли, отношения и поведение, чтобы стать более функциональными; эти сотрудники эмоционально здоровые и социально настроенные на достижение успеха. Существует разница между сотрудниками, которые обладают способностью к адаптации, и теми, кто не является адаптированным.

Вторая переменная этого исследования, относящаяся к когнитивной составляющей – это толерантность к обучению. Она определяется как восприятие адекватной информации для четкого понимания соотвтетствующей реакции. В изучении предмета профессиональной деятельности терпимость рассматривается как способность справляться с новыми неоднозначными условиями без разочарования. Применительно к области образования можно утверждать, что толерантность является одной из проблем исследования в качестве вклада в успешное приобретение профессиональных знаний. Сотрудники, которые проявляют большую терпимость, чувствуют себя более комфортно, когда сталкиваются с неизвестными случаями и неопределенностями в разных ситуациях обучения. Степень терпимости может влиять на успех обучения и приобретение профессиональных достижений.

Другим фактором, который оказывает большое влияние на достижения сотрудников классифицируется как мотивационный и метакогнитивный компонент, т.е. тип подхода, которые они принимают во время обучения.

Типы подхода к обучению могут определять качество обучения. Обычно сотрудники выбирают подход к обучению в соответствии с целями курса, который они изучают. Разделим подходы к обучению в категории глубокий и поверхностный: сотрудники, которые применяют глубокий подход к обучению, обычно занимаются поиском смысла, тогда как те, кто принимает поверхностные стратегии, сосредоточены на запоминании тех частей, о которых можно было бы просто самостоятельно догадаться.

Существует взаимосвязь между глубоким подходом к обучению и мотивацией сотрудников и уровнем тревоги. Сотрудники, которые выбирают глубокие подходы к обучению, более внутренне мотивированы, в то время как сотрудники, которые принимают поверхностные подходы, имеют более внешнюю мотивацию, вызванную страхом неудачи; сотрудники, которые принимают поверхностные стратегии, мотивированы стремлениями к минимальным усилиям в обучении и обычно предпочитают поверхностное обучение, а сотрудники, которые выбирают глубокий подход, мотивированы предметным материалом, и такой подход поможет им лучше запоминать детали, тогда как те, кто используют поверхностный подход, просто боятся неудачи.

Настоящее исследование берет на себя инициативу по изучению динамического взаимодействия между эмоциональным аспектом (адаптируемостью), когнитивными стратегиями (толерантность), метакогнитивными стратегиями (подход к обучению) и культурной областью в единой структуре и определения вклада каждого компонента в достижение профессиональных достижений.

Персонализированное образование мы рассматриваем как фактор приобретения сотрудниками ФСИН России компетенций для выполнения ими социальных функций. Концепция этого образования фокусируется на том, что ожидается от сотрудника, прежде всего, на рабочем месте, и как он воплощает способность передавать и применять полученные навыки и знания в новых ситуациях. Компетентность, в свою очередь, рассматривается нами как широкая концепция, которая включает в себя все аспекты работы, а не только ее узкие навыки, а также: требование выполнять индивидуальные задачи (задания); требование управления несколькими различными задачами в рамках профессиональных и социальных функций; требование справляться с обязанностями и ожиданиями профессиональной среды, включая взаимодействие с другими сотрудниками.

Персонализированное образование позволяет детально осознать сотруднику почему необходимо выполняет эту задачу? зачем выполнять ее определенным образом? зачем следовать определенным шаблонам или рекомендациям? зачем планировать задачу? Вторая половина прогностических вопросов: что делать, если возникают проблемы? что делать, если возникают неисправности? что, если произойдет неожиданное? что, если попробовать альтернативные подходы? И еще часть дополнительных вопросов, которые решаются в ходе этого образования: какую роль должен выполнять сотрудник в этой функции? каков ожидаемый уровень участия, каковы ожидания можно получить? какой тип сотрудников определяет успешность? какая помощь нужна в экстремальных ситуациях? какой тип сотрудничества можно ожидать? как сотрудники взаимодействуют друг с другом?

Этот список не является исчерпывающим, но он дает хорошее представление о последствиях принятия согласованного определения компетентности в процессе персонализированного образования. Это указывает на то, что образование и подготовка в этой системе основана на интеллектуально сложном и содержательном обучении, а методология обучения сотрудников ФСИН России на позициях персонализированного образования оправданна, т.к. объясняет необходимость достичь профессиональных результатов.

Овладение компетенцией не происходит внезапно, и сотрудник не овладевает компетенцией только благодаря тому, что, зная, что делать. В конечном итоге получение компетентности требует практики в работе. В то же время мы не всегда были готовы признать необходимость и ценность практики как фундаментальной части повышения компетентности в выполнении профессиональных задач на всех уровнях. Возможно, это вызвано нежеланием проводить оценку эффективности профессионального образования. Развитие компетенции обычно может быть построено через последовательность обучения, которая требует: демонстрации, объяснения, практики.

Выводы. Настоящее исследование предназначено для изучения ассоциаций между когнитивными, метакогнитивными, культурными и эмоциональными факторами в рамках единой структуры. Исследование показало положительные корреляции между адаптируемостью и культурным интеллектом, терпимостью и глубоким подходом к обучению, терпимостью и культурным интеллектом. Другими словами, толерантные сотрудники имеют более высокий уровень интеллектуального развития, и эти сотрудники склонны принимать более глубокие подходы к обучению, и в результате они более успешны. Это исследование способствует лучшему пониманию этих отношений.

Результаты показали, что существует положительная значимая взаимосвязь между толерантностью сотрудников к обучению и их достижениями: толерантность является положительным предиктором глубокого подхода или чем выше терпимость к обучению, тем более вероятно, что сотрудники склонны применять подход глубокого обучения как в применении стратегий, так и в желании учиться. Глубокое обучение включает в себя критический анализ новых идей, увязывание их с уже известными концепциями и принципами, понимание и долгосрочное сохранение концепций, с тем, чтобы они могли использоваться для решения проблем в неопределенных контекстах. Все эти характеристики также входят в сферу терпимости к обучению.

Основываясь на результатах настоящего исследования, для перспективы дальнейших исследований может быть выдвинуты ряд рекомендаций: изучение возможных взаимосвязей между конструкциями и процессами персонализированного образования курсантов в институтах, а также не менее важные детерминанты профессиональных достижений, такие факторы, как демотиваторы, саморегуляция, стиль обучения и т.д.

Литература:

1. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2012. – № 3. – С. 3.
2. Барабанщиков, А.В. Принципы системности в современной психологии // Психология. – 2004. – № 3. – С. 3-17.
3. Давыдов, В.П., Кондратьева, О.В. Личностно-ориентированный подход к педагогической подготовке преподавателя военных образовательных организаций // Мир образования – образование в мире. – 2016. – № 4 (64). – С. 181-190.
4. Дебольский, М.Г., Чернышкова, М.П. Особенности профессионального выгорания сотрудников уголовно-исполнительной системы // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2015. – № 3 (130). – С. 10-78.
5. Дресвянников, В.А. Андрагогика: принципы практического обучения для взрослых. http://www.elitarium.ru/2007/02/09/andragogika.html
6. Зеер, Э.Ф. Тенденции модернизации профессионально-педагогического образования // Профессиональное образование. Столица. – 2016. – № 10. – С. 15-19.
7. Кирьякова, А.В., Ольховая, Т.А., Белоновская, И.Д. Аксиология образования. Прикладные исследования в педагогике: монография. – М.: Дом педагогики, 2010. – 293 с.
8. Климов, Е.А., Бодалев, А.А., Деркач, А.А., Карпов, А.В. О задачах и направлениях современных акмеологических исследований // Акмеология. – 2013. – № 3 (47). – С. 85-90.
9. Литвак, Р.А. Социокультурный подход к процессу социализации личности молодого специалиста // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 165-167.
10. Овчинников, О.М. Актуальные вопросы подготовки специалистов для оперативных подразделений уголовно-исполнительной системы (на примере ВЮИ ФСИН России) // Вестник Владимирского юридического института. – 2016. – № 1 (28). – С. 42-45.
11. Сапожников, А.Н. Формирование педагогической компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2011. – 19 с.
12. Ситаров, В. А. Образование // Новая Российская энциклопедия в 12 томах. Том XII (1). –М., Изд-во «Энциклопедия», 2013. –С. 213-214.
13. Сорокин, А.В. Формирование профессиональной компетентности слушателей вузов ФСИН России: автореф. … дисс. канд.пед.наук. – Шуя, 2012. – 21 с.
14. Тесленко, В.И., Латынцев, С.В., Прокопьева, Н.В. Развитие компетенций студентов в период педагогической практики // Высшее образование в России. – 2014. - № 4. – с. 63-68.
15. Ткаченко, Е.В. Основы регионализации базового профессионального образования. – М.: Изд. центр НПО, 2001. – 46 с.
16. Феденко, Н.Ф. Актуальные проблемы военной социальной психологии. – М.: Наука, 1983. – С. 270-280
17. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 464 с.
18. Шевченко, И.В., Бялт, Б.С. Актуальные проблемы понимания правового статуса личности в государстве // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. – №4. – С. 128-130.
19. Knowles, M.S., Holton, III E.E., Swanson, R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. – 6th edition. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378pp.

УДК: 53: 371.385.5

кандидат педагогических наук Шермадина Наталья Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОМАШНЕЙ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

Аннотация. В связи с внедрением нового Федерального государственного образовательного стандарта целью образования является формирование у учащихся умения добывать и применять знания; планировать свою деятельность, анализировать, делать выводы и т.д. Одним из направлений реализации в отечественной системе образования этих требований является организация проектно-исследовательской деятельности учащихся, что при изучении физики в школе может осуществляться в виде экспериментальной исследовательской деятельности.

Но организация экспериментальной, а особенно исследовательской, деятельности на уроке сопряжена со многими трудностями (нехватка оборудования, ограниченность во времени), поэтому необходимо больше времени уделять организации внеурочной экспериментально-исследовательской деятельности учащихся, позволяющей свести к минимуму указанные выше недостатки и развивать экспериментально-исследовательские умения учащихся.

Ключевые слова: образовательный стандарт, школа, физический эксперимент, внеурочная экспериментальная деятельность учащихся.

Annotation. In connection with the introduction of the new Federal state educational standard for the purpose of education is the formation of students ' ability to extract and apply knowledge; plan their activities, analyze, draw conclusions, etc. One of the directions of improving the national education system is the organization of experimental research activities of students in the study of physics at school, which results in the development of experimental research skills of students.

But the organization of experimental activities, and especially research in the classroom is associated with many difficulties (lack of equipment, limited time), and therefore it is necessary to devote more time to the organization of non-timed experimental research activities of students, to minimize the above shortcomings.

Keywords: the Federal State Educational Standard, school, experiment, extracurricular experimental activities of students.

Введение. Современная школа проходит этап модернизации вместе со всем образованием – внедряются новые ФГОС, разрабатываются новые средства и технологии, меняются подходы к организации процесса обучения. Согласно требованиям к результатам обучения, указанным в ФГОС, ученик должен овладеть «умениями формулировать гипотезы, конструировать, проводить эксперименты, оценивать полученные результаты…» [3]. Более конкретно это отражено в требованиях к предметным результатам по физике: «…приобретение опыта применения научных методов познания, наблюдения физических явлений, проведения опытов, простых экспериментальных исследований, прямых и косвенных измерений с использованием аналоговых и цифровых измерительных приборов…» [3].

Это означает, что одним из важных концептуальных положений современной методики обучения физике является обязательность использования эксперимента – не только как средства обучения, но и объекта изучения, способа освоения экспериментального метода познания природы.

Уже на первых уроках физики учащиеся узнают о том, что знания об окружающем мире получают несколькими путями, одним из которых является эксперимент. Весь курс физики построен таким образом, чтобы учащиеся могли на уроках вести наблюдения и делать выводы при проведении учителем демонстрационного эксперимента, самостоятельной (или с помощью учителя) постановке опытов, осуществлении экспериментальных исследований [1]. Но только в рамках урока учитель не успевает обеспечить каждому ученику такой практический опыт. Поэтому организацию экспериментальных исследований, который в наибольшей степени эффективен при формировании проектно-исследовательской деятельности учащихся, лучше перенести на внеурочное время.

В ходе исследования мы определили особенности организации внеурочной исследовательской деятельности учащихся при обучении физике в школе по современным требованиям.

Изложение основного материала статьи. Несомненно, внеурочная экспериментальная деятельность учащихся должна быть связана с тем учебным материалом, который изучается на уроке: дополнять или углублять его. Кроме этого, ее организация должна удовлетворять определенным дидактическим требованиям:

- способствовать формированию экспериментально-исследовательских умений учащихся;
- должна являться частью системы организации учебно-познавательной деятельности учащихся;
- соответствовать целям, содержанию изучения учебного материала, при возможности – быть связанной с другими дисциплинами;
- способствовать формированию устойчивого интереса учащихся к предмету, их активности и самостоятельности;
- включать экономичные и простые в выполнении опыты и бытовые или самодельные приборы;
- иметь методическую поддержку (инструкции, рекомендации по порядку проведения и др.).

Одним из видов внеурочной экспериментальной работы учащихся, удовлетворяющих данным требованиям, является домашняя экспериментальная деятельность учащихся.

Домашний физический эксперимент - это один из приемов самостоятельной работы учащихся, который выполняется учащимися без непосредственного контроля учителя и способствует формированию у учащихся самостоятельности, творческой активности, развивает мыслительную деятельность и интерес к предмету.

Основными особенностями организации экспериментальной исследовательской деятельности (внеурочной и организованной на уроке), на наш взгляд, являются:

1. Определение актуальности экспериментального исследования - создание учителем мотивационных условий, результатом которых будет возникновение у ученика вопроса или проблемы.

2. Постановка цели и проблемы исследования (учащимися совместно с учителем).

3. Определение методов исследования (совместно).

4. Составление плана деятельности учащихся (совместно).

5. Выдвижение гипотезы исследования (учащимися).

6. Подбор материалов и оборудования (совместно).

7. Проведение эксперимента (учащимися).

8. Формулировка выводов осуществляется исходя из цели исследования [1].

Данный вид деятельности будет способствовать формированию экспериментально-исследовательских умений, если учащиеся сами составляют план и определяют этапы выполнения эксперимента, отбирают необходимое оборудование, находят пути решения поставленных задач, делают выводы. Но в 7 классе (начало изучения физики) данные умения у учащихся еще не развиты, и учитель должен учитывать это при организации внеурочной экспериментально-исследовательской деятельности. Поэтому в основной школе домашние задания исследовательского характера должны преимущественно способствовать углублению уже приобретённых знаний, что позволит закрепить ранее изученный материал [2].

В старшей школе, когда приемы экспериментальной исследовательской деятельности уже отработаны, можно предлагать учащимся провести исследование до изучения данной темы на уроке. Тогда полученные экспериментальные данные и выводы, сделанные каждым учащимся, будут служить основой познавательного процесса на занятии по данной теме [2].

Важно, чтобы аспекты формирования исследовательских умений рассматривались при подготовке учителя физики, для чего в рамках курса методики обучения физики или спецкурса студенты должны выполнять проектные задания по разработке содержания проектов, апробировать их на практике. Приведенные ниже проекты – результат работы студентов АГПУ.

Рассмотрим подробнее особенности работы учителя на каждом этапе внеурочного экспериментального исследования на примере экспериментально-исследовательских заданий для учащихся основной школы и старшей школы (9 и 10 классы).

Исследование 1. «Исследование параметров, влияющих на частоту звуковых волн».

Данное исследование выполняется в домашних условиях в 9 классе, а его результаты могут служить основой для мотивации изучения и самого обучения знаний на следующем уроке или актуализацией знаний на обобщающем уроке.

1. Актуальность исследования определяется учителем вместе с учащимися на уроке в конце изучения темы «Источники звука. Звуковые колебания». Например, подведя итоги урока, напоминают о проделанном в начале урока учащимися фронтальном опыте: учащимся раздаются тела, которые зажаты в лапки штатива так, что при колебаниях издают звук (лучше металлические), и тела, которые его не издают (подвешенные нити), и просят их совершить колебания. В результате проведения опыта учащиеся должны были ответить на вопросы: Какое движение совершает звучащее тело? Какое выражение верно: 1) всякое звучащее тело колеблется или 2) всякое колеблющееся тело звучит?

После обсуждения отмечают, что тело издает звук, когда совершает колебания с определенной частотой. Следующий вопрос - от каких параметров зависит сама частота колебаний.

2. Исходя из актуальности исследования, формулируем вместе с учащимися цель исследования: исследовать параметры, влияющие на частоту звуковых волн.

3. После формулировки цели исследования при помощи наводящих вопросов (Что будет, если изменить длину тела? Чем отличаются звуки друг от друга? Какое тело издает более громкий звук? …) определяем проблему исследования: выяснить, как изменяется частота звуковых волн при изменении длины колеблющегося тела и как она влияет на высоту и громкость звука.

Дальнейшая работа осуществляется учащимися в домашних условиях.

4. Учащиеся самостоятельно определяют методы исследования: 1) наблюдение; 2) проведение опытов; 3) анализ экспериментальных результатов.

5. Учащиеся определяют самостоятельно план деятельности. Это и будут частные задачи исследования.

6. Исходя из цели деятельности, учащиеся определяют гипотезу исследования: Чем больше длина колеблющегося тела, тем оно колеблется с меньшей частотой.

7. Учащиеся самостоятельно подбирают предполагаемое оборудование и материалы для исследования: стальная линейка, секундомер.

8. Этапы эксперимента. Так как это работа индивидуальная, то каждый ученик самостоятельно проводит данный эксперимент.

9. При формулировке выводов из проведенного исследования учащиеся должны проанализировать полученный результат и дать ему объяснение с физической точки зрения (для каждого проведенного опыта), а также определить верность или ошибочность сформулированной гипотезы исследования.

Ниже представлены результаты экспериментально-исследовательской работы.

Опыт 1. Зажимаем стальную линейку, так чтобы ее колеблющийся конец был намного длиннее зажатого. Постепенно уменьшаем ту часть линейки, которая совершает колебания, добиваемся ее звучания. Продолжаем уменьшать ее длину и засекаем секундомером время до полной остановки. Делаем вывод о зависимости частоты от длины колеблющегося тела.

Вывод: Чем меньше длина колеблющегося тела, тем больше частота его колебаний.

Опыт 2. Зажимаем стальную линейку так, чтобы она издавала звук. Уменьшаем ее колеблющуюся часть. Делаем вывод о зависимости высоты звука от частоты.

Вывод: Чем больше частота колеблющегося тела, тем выше звук, который он издает.

Опыт 3. Зажимаем стальную линейку так, чтобы она издавала звук. Изменяем амплитуду колебания тела при неизменной длине. Замечаем, что постепенно звук становится тише. Делаем вывод о зависимости громкости звука от начального отклонения или энергии колебаний.

Вывод: Громкость звука уменьшается при уменьшении энергии колеблющегося тела.

Исследование 2. «Определение проводимости различных веществ».

1. Данное исследование может быть проведено учащимися в 10 классе после изучения темы «Электрический ток жидкостях». Актуальность знаний устанавливается учителем вместе с учащимися на

уроке при помощи наводящих вопросов: Все ли вещества проводят электрический ток? От каких свойств это зависит?

Это исследование можно предложить учащимся провести и до изучения данной темы. Например, при сравнении сопротивления различных металлов, приведенных в таблице учебника, можно отметить, что мы видим его зависимость от рода вещества, знаем, что оно зависит от температуры. Это твердые вещества. Жидкости тоже бывают разными. От каких свойств зависит их проводимость?

Все остальные пункты исследования определяются учащимися самостоятельно. Для облегчения их работы можно разбить их на группы.

Ниже представлен примерный план дальнейшей экспериментально-исследовательской работы.

2. Исходя из актуальности исследования, учащиеся индивидуально или по группам формулируют цель исследования: определить свойства, влияющие на проводимость жидкостей.

3. Определяем проблему исследования: выяснить, как изменяется проводимость жидкости при изменении плотности раствора, при его нагревании или охлаждении.

4. Учащиеся самостоятельно определяют методы исследования: 1) наблюдение; 2) эксперимент; 3) анализ экспериментальных результатов.

5. Учащиеся определяют план деятельности (частные задачи) самостоятельно.

6. Исходя из цели деятельности, учащиеся определяют гипотезу исследования: Чем больше плотность жидкости, тем больше ее проводимость. Чем выше температура жидкости, тем выше ее проводимость.

7. Учащиеся самостоятельно подбирают нужное оборудование и материалы для исследования. Оно зависит от того, что есть у них дома. Это могут быть: измерительные цилиндры, сосуды с водой, соль, сахар, лимонная кислота, сосуд с Fairy, весы, мультиметр.

8. Этапы эксперимента:

Порядок выполнения:

1. В 3 сосуда с водой одинакового объема добавить равное количество (15 г) сахара, соли и лимонной кислоты – получается 60% раствор.

2. Измерить мультиметром сопротивление жидкостей. Данные занести в таблицу.

3. Налить в стакан жидкость большей плотности Fairy, но равного объема и измерить ее сопротивление. Данные занести в таблицу.

Жидкость	Сопротивление, R, Ом
Вода с сахаром	
Вода с солью	
Вода с лимонной кислотой	
Fairy	

4. Сделать вывод о величине сопротивления растворов.

5. Увеличить массу лимонной кислоты в растворе (вода с лимонной кислотой в 2 раза (75% раствор), затем в 3 раза (81% раствор). Измерить сопротивление растворов. Данные занести в таблицу.

Раствор лимонной кислоты	Масса лимонной кислоты, кг	Сопротивление, R, Ом
60%	15. 10-3	
75%	30. 10-3	
81%	45. 10-3	

6. Сделать вывод о зависимости сопротивления жидкости от ее концентрации. Постройте примерный график.

8. Приготовить жидкости равной концентрации (например, 60%): соли, сахара, лимонной кислоты, Fairy. Нагревать жидкости и следить за изменением их сопротивления. Данные занести в таблицу.

Жидкость	Сопротивление, R, Ом			
	200 С	300 С	400 С	600 С
Вода с сахаром				
Вода с солью				
Вода с лимонной кислотой				
Fairy				

Сделать вывод о зависимости проводимости жидкостей при нагревании.

9. Приготовить жидкости равной концентрации (например, 60%): соли, сахара, лимонной кислоты, Fairy. Охлаждать жидкости и следить за изменением их сопротивления. Данные занести в таблицу.

	Вода с сахаром (вода с солью, вода с лимонной кислотой, Fairy)				
Температура, 0 С					
Сопротивление, R, Ом					

Сделать вывод о зависимости проводимости жидкостей при охлаждении и замерзании.

Выводы. Основная сложность заключается в том, что учителя и учащиеся испытывают трудности, связанные с технологией организации исследовательской деятельности (учащиеся должны владеть самодисциплиной, выполнять большой объем работы самостоятельно, нести ответственность за свое обучение, учителя – отказаться от постоянной руководящей роли в учебном процессе). Правильно организованная внеурочная экспериментальная исследовательская деятельность учащихся при обучении

физике будет способствовать формированию экспериментальных умений учащихся, развитию их познавательного интереса и приведет к исчезновению указанных трудностей.

Литература:

1. Дьякова Е.А. Технологический подход к формированию у учащихся экспериментальных умений в обучении физике // Методический поиск: проблемы и решения. Региональный научно-методический журнал (ЮФО) №1. 2016. С. 8-13.
2. Муртазина О.В. Домашние экспериментальные работы как средство активизации познавательной деятельности учащихся. Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2004. 123 с. РГБ ОД, 61:04-13/1707
3. ФГОС основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897

Педагогика

УДК: 82.0

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
филологического образования Шерстобитова Ирина Анатольевна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

КОНЦЕПТНЫЙ АНАЛИЗ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ РОМАНА-ЭПОПЕИ Л.Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»)

Аннотация. В статье рассматриваются концепты как методическая база метапредметного обучения и формирования личностных результатов обучающихся. Модель урока-штудии «Образ Кутузова» позволяет выявить межпредметный и метапредметный характер романа-эпопеи «Война и мир» Л.Н. Толстого и показать возможности текста писателя-педагога для личностного самоопределения обучающихся.

Ключевые слова: концепт, концептный анализ, урок-штудия, интеграция, метапредмет.

Annotation. The article discusses the concept as the methodological framework of interdisciplinary learning and personal outcomes of students. The model of the lesson-study "the image of Kutuzov" allows to reveal the interdisciplinary and meta-subject character of the novel-epic "War and peace" L. N. Tolstoy and show the possibilities of the text of the writer-teacher for personal self-determination of students.

Keywords: concept, concept analysis, lesson-study, integration, metasubject.

Введение. Философия науки становится философией метаязыков, возникает современное пространство трансдисциплинарной коммуникации. Методическая лингвоконцептология, связанная с научной школой петербургского профессора Н.Л. Мишатиной, разрабатывает проблему формирования «целостного» человека в пространстве «семантической вселенной» [5].

Принцип дополнительности Бор заимствовал на уровне метафоры у Вильяма Джемса, философа и психолога. Затем, описав с помощью принципа дополнительности квантово-механические явления, Бор переносит этот принцип в сферу гуманитарного знания. К нему присоединяются в сфере гуманитарных наук Р. Якобсон и М.М. Бахтин. М.М. Бахтин в технологии своего мышления применял квантово-механические метафоры. «Экспериментатор составляет часть экспериментальной системы (в микрофизике). Можно сказать, что и понимающий составляет часть понимаемого высказывания, текста (точнее, высказываний, их диалога, входит в него как новый участник)» [3, с. 302].

Изложение основного материала статьи. В Яснополянской школе знания из разных предметов Л.Н. Толстой сообщал детям в форме художественных рассказов на уроках русского языка. В романе-эпопее «Война и мир», наподобие свободных бесед с учениками в Яснополянской школе, с помощью интеграции сведений из разных наук писателем объясняются события Отечественной войны 1812 года. Сформулируем научную метафору: роман-эпопея – это своеобразная энциклопедия применения знания из разных предметов в реальной жизни, он учит человека методологическому мышлению. В работе средством создания научной метафоры послужит концепт (лат. conceptus – мысль, представление) – система ценностей и смыслов, способствующая интеграции естественно-научного и гуманитарного образования [1, с. 51] и концептного анализа [10].

Приведем фрагмент построения концепта «Образ Кутузова» на интегрированном уроке-штудии или метапредмете, под которым понимается «то, что стоит за предметом или за несколькими предметами, находится в их основе и одновременно в корневой связи с ними» [9]. В статье будут представлены два этапа воплощения концепта: ассоциативный и этап диалога культур.

На этапе ассоциативного воплощения концепта (штудия № 1 «Мир знаний и ассоциаций») в рамках применения приёма «диалог с концептом» учащиеся воспроизводят общие знания, полученные на уроках по «Войне и миру». Вот примерный ответ учащегося: «В романе-эпопее «Война и мир» Льва Николаевича Толстого занимал вопрос о движущих силах истории. По мнению Толстого, человек, свободный на микроуровне (в нравственных поступках личной жизни), на макроуровне (как участник исторического движения) оказывается связан миллионном случайных поступков других людей. Писатель считал, что даже выдающимся личностям не дано решающим образом влиять на ход и исход исторических событий. По мысли Л.Н. Толстого, роль так называемых «великих людей» сводится к постижению законов истории. Это хорошо видно на примере образа русского полководца М.И. Кутузова: «То, то говорил дежурный генерал, было дельнее и умнее, но очевидно было, что Кутузов презирал и знание и ум и знал что-то другое, что должно было решить дело»» (том 3, часть 2, глава 15) [7]. Выступающий с ответом ученик предлагает одноклассникам поразмышлять над вопросом: «Что Толстой подразумевает под «другим знанием», что может скрываться под понятием «законы истории»? Учащиеся выдвигают гипотезы-предположения.

Проникнуть в тайну произведения искусства, в замысел его создателя − значит, постичь замысел гения. В образе Кутузова Л.Н. Толстой отводит величайшему полководцу роль мудрого старика, постигшего то, в чем убеждён сам писатель, а именно – неизбежный фатализм событий и невозможность одной личности влиять на ход этих событий. В результате Кутузов получился не фельдмаршалом, а просто обыкновенным человеком, сопровождающим русскую армию и так же, как и Толстой, отрицающий возможность каких-либо стратегических задумок и планов. И это тот человек, о котором восторженно отзывался сам Суворов: «Хитёр,

хитёр!..» Предлагаем учащимся проследить за движением мысли писателя в романе и создать эссеистический концепт «Образ Кутузова», возможно, вступив в спор с Толстым в оценке личности Кутузова. Для этого моделируем гипотезу урока-штудии: после Бородинской битвы баланс сил сместился не в пользу русской армии. Кутузов говорил в одном из своих писем о трудном выборе: «Не решен еще вопрос: потерять ли армию или потерять Москву?» Сдача русской святыни явилась необходимым шагом на пути к главной цели – разгрому Наполеона. И это решение не обыкновенного человека, а фельдмаршала. Известна крылатая фраза Кутузова «Мы Наполеона не победим. Мы его обманем». Как же Кутузов «обманул» Наполеона?

На уроке литературы обращения к концепту «химическая реакция разложения» требовал сам текст. Поэтому на этапе диалога культур (штудия № 3 «Слово в диалоге культур») проанализируем концепт «химическая реакция разложения» как метапредметное понятие. Толстой пишет: «Она (армия), с Бородинского сражения и грабежа Москвы, несла в себе уже как бы химические условия разложения» (том 4, часть 2, глава 18) [7]. При изучении фрагмента романа-эпопеи Л.Н. Толстого говорим с учащимися о том, почему писатель в романе уподобляет разложение армии Наполеона химическому процессу. Обращаясь к знанию обучающихся, спрашиваем, что такое реакции химического разложения и в чем их можно соотнести с текстом романа? Учащиеся говорят, что реакции разложения – это химические реакции, в которых из одного, более сложного вещества, образуются два или более других, более простых веществ. Фактором, вызывающим разложение, могут являться различные физические и химические воздействия. Все подобные процессы происходят по одному принципу: АБВ → А+Б+В. Можно предположить, что Кутузов понимал, что произойдет с французской армией в Москве. Находим подтверждение этому знанию в романе: «…французские солдаты вступили в Москву еще в стройном порядке. Это было измученное, истощенное, но еще боевое и грозное войско. Но это было войско только до той минуты, пока солдаты не разошлись по квартирам. Как только люди полков стали расходиться по пустым и богатым домам, так навсегда уничтожалось войско, и образовались не жители и не солдаты, а что-то среднее, называемое мародерами. Когда через пять недель те же самые люди вышли из Москвы, они уже не составляли более войска… Цель каждого из этих людей при выходе из Москвы не состояла, как прежде, в том, чтобы завоевать, а только в том, чтобы удержать приобретенное» (том 3, часть 3, глава 26) [7]. По сути, армия Наполеона подверглась нравственному разложению, которое сродни химическому. И это стратегическая хитрость Кутузова.

В рамках применения приема «диалог с концептом» обращаемся к учащимся с вопросом: «Хотел ли Л.Н. Толстой наделить Кутузова знанием общенаучным, которое он применил в военной стратегии?» Учащиеся выражают свое мнение по этому вопросу; проектируют возможное «движение» мысли писателя, делают вывод о том, что интеграция базовых знаний из разных наук дает человеку широту мышления, благодаря которому им постигаются законы истории.

Далее осуществляется работа с концептом «закон всемирного тяготения». Известно, что Толстой в Яснополянской школе вел беседы по физике, ставил физические эксперименты. Для дальнейшей разработки гипотезы предлагаем учащимся продолжить анализ движения мысли писателя. Для этого обращаемся к эпизоду движения французов к Смоленску: «Сама огромная масса их, как в физическом законе притяжения, притягивала к себе отдельные атомы людей. Они двигались своей стотысячной массой как целым государством» (том 4, часть 2, глава 19) [7]. Знания из области физики помогают учащимся вспомнить, что согласно закону всемирного тяготения, все материальные тела притягивают друг друга, при этом сила притяжения не зависит от физических или химических свойств тел. Зависит она, если все максимально упростить, лишь от веса тел и расстояния между ними. Что же понимал Кутузов, по замыслу Л.Н. Толстого? Кутузов понимал, что цель мародеров - удержать приобретенное – это их объединяет, подобно силе всемирного тяготения.

Продолжим работу с концептом «химическая реакция разложения» и обратимся для этого к концепту «движение». Современные физики разработали несколько технологий, позволяющих замедлить движение атомов (то есть, фактически, «охладить» их). Однако «отловить» молекулы и снизить скорость их движения заметно сложнее. Во времена Л.Н. Толстого было известно, что остановить движение атомов и молекул не представляется возможным, и писатель этим знанием наделил Кутузова, в отличие от других русских военачальников. Продолжим чтение: «Самое число их (французов) и тесное, быстрое движение лишало их этой возможности и делало для русских не только трудным, но невозможным остановить это движение, на которое направлена была вся энергия массы французов. Механическое разрывание тела не могло ускорить дальше известного предела совершавшийся процесс разложения. Ком снега невозможно растопить мгновенно. Существует известный предел времени, ранее которого никакие усилия тепла не могут растопить снега. Напротив, чем больше тепла, тем более крепнет остающийся снег. Из русских военачальников никто, кроме Кутузова, не понимал этого» (том 4. Часть 2, глава 19) [7]. В этом фрагменте нельзя не обратиться к знаниям из химии. Любая химическая реакция (биодеградация, сольволиз, алкоголиз и др.) протекает медленно. Естественный процесс разложения (например, биодеградация) может быть ускорен, если перерабатываемый субстрат собрать в кучи, что позволяет сохранить часть теплоты, выделяющейся при ферментации, и достигнуть более высокой скорости реакции. Этот тип реакции мы видим на примере движения французской армии к Смоленску. Интересно и сопоставление с комом снега. Действительно, в снеге содержится некоторое количество воздуха. Поэтому, начав таять, снег будет сначала впитывать в себя образовавшуюся влагу [8]. Кутузов «своей старческой мудростью» понимал, что естественный процесс разложения нельзя ускорить: «Он не мог им (другим русским военачальникам) сказать то, что мы говорим теперь: зачем сраженье, и загораживанье дороги, и потеря своих людей, и бесчеловечное добиванье несчастных? Зачем все это, когда от Москвы до Вязьмы без сражения растаяла одна треть этого войска?».

Какому же высшему велению следует Кутузов? Великий полководец понял законы исторического движения, т.к. «… знал не умом или наукой, а всем русским существом своим знал и чувствовал то, что чувствовал каждый русский солдат» (том 4, часть 4, глава 4) [7]. Обучающиеся делают вывод, что Кутузов, по мысли великого писателя, смог, благодаря своей «народности», постичь «движение мысли» каждого солдата, опираясь на общенаучные знания, смог понять законы истории: «Только допустив бесконечно малую единицу для наблюдения - дифференциал истории, то есть однородные влечения людей, и достигнув искусства интегрировать (брать суммы этих бесконечно малых), мы можем надеяться на постигновение законов истории» (том 3, часть 3, глава 1) [7].

Задаем учащимся проблемный вопрос о том, отрицал ли Л.Н. Толстой военную науку? Десятиклассники вспоминают сведения из биографии Толстого: писатель был участником обороны Севастополя. Предлагают

версии: утверждение могло родиться из вырванных из контекста романа фраз М.И. Кутузова: «То, то говорил дежурный генерал, было дельнее и умнее, но очевидно было, что Кутузов презирал и знание и ум и знал что-то другое, что должно было решить дело»» (том 3, часть 2, глава 15) [7]. На этапе диалога культур (штудия № 3 «Слово в диалоге культур»») воплощения концепта «военная наука» в рамках применения приема «слово в диалоге культур» просим проанализировать движение мысли Толстого. В романе-эпопее Л.Н. Толстой соединяет науку механику и военную науку, подобно М.М. Бахтину. Преломляя второй закон Ньютона (закон механического движения) на военную науку, Л.Н. Толстой показывает ценность естественно-научного знания в реальной ситуации. Писатель с помощью закона Ньютона выводит свою формулу успеха в бою: «Сила (количество движения) есть произведение из массы на скорость. В военном деле сила войска есть также произведение из массы на что-то такое, на какое-то неизвестное х. … Х этот есть дух войска, то есть большее или меньшее желание драться и подвергать себя опасностям всех людей, составляющих войско… Определить и выразить значение духа войска, этого неизвестного множителя, есть задача науки» (том 4, часть 3, глава 2) [7]. Попробуем решить задачу Толстого и выразить дух русского и французского войск с помощью физической формулы. Можно учащимся задать вопрос: применим ли «в чистом виде» второй закон Ньютона к военной стратегии французской армии?

Следующее задание может подтвердить или опровергнуть гипотезы-формулы учащихся: «Задача эта возможна только тогда, когда мы перестанем произвольно подставлять вместо значения всего неизвестного Х (желание драться) те условия, при которых проявляется сила, как-то: распоряжения полководца, вооружение и т. д.» (том 4, часть 3, глава 2) [7]. По сути Л.Н. Толстой подсказывает нам математические модели победы в Отечественной войне 1812 года: «разложив» дух наполеоновской армии – «скорость», оставив только «массу», Кутузов уничтожил саму армию. Можем ли мы согласиться с концепцией Л.Н. Толстого. Учащиеся говорят, что не во всем: важно и вооружение, и распоряжения главнокомандующих и т.п. В целом, это задание позволяет обучающимся создавать математические модели побед и поражений, помня о том, что не подчиняется логике – о русском духе.

В рамках применения приема «диалог с концептом» вместе с учащимися обращаемся к гениальной формуле победы в бою Толстого. Понять формулу духа войска и смог Кутузов, по замыслу Л.Н. Толстого: «Десять человек, батальонов или дивизий, сражаясь с пятнадцатью человеками, батальонами или дивизиями, победили пятнадцать, то есть убили и забрали в плен всех без остатка и сами потеряли четыре; стало быть, уничтожились с одной стороны четыре, с другой стороны пятнадцать. Следовательно, четыре были равны пятнадцати, и, следовательно, 4х = 15у. Следовательно, х: у = 15:4. Уравнение это не дает значения неизвестного, но оно дает отношение между двумя неизвестными. И из подведения под таковые уравнения исторических различно взятых единиц (сражений, кампаний, периодов войн) получатся ряды чисел, в которых должны существовать и могут быть открыты законы» (том 4, часть 3, глава 2) [7]. Л.Н. Толстой говорит о линейных уравнениях с двумя неизвестными, которые имеют бесконечное множество решений, что может быть применимо в военной стратегии. Такое линейное уравнение сам Кутузов мастерски решил, отдав Наполеону Москву; сделав акцент на самомнение Наполеона, на низменные инстинкты его солдат, на «неправильное» ведение войны («… вместо шпаги противника увидал (Наполеон) поднятую над собой дубину, Александр не подписывал мир с Наполеоном), на дух русского солдата и человека (партизанская война, отношение оставшихся в Москве людей к Наполеону), на голод в разоренной и сожженной Москве. Кутузов «обманул» Наполеона, и тот был вынужден уйти из Москвы. Предлагаем учащимся составить линейное уравнение с двумя неизвестными войны с Наполеоном, которое мог решать Кутузов.

По итогам работы просим учащихся создать «народно-научное» («наивная физика») определение формулы успеха в бою, опираясь на знания, полученные в рамках анализа фрагментов романа-эпопеи, и собственную точку зрения.

Таким образом, концепт «образ Кутузова» раскрывается с неожиданной для обучающихся стороны с помощью новой компетенции учителя – умения удивлять ученика, которая в будущем послужит основой способности не утрачивать умения познавать окружающий мир. Урок-исследование становится уроком-открытием нового понятия «великий человек», что подводит учащихся к мыслям-размышлениям, кого можно считать великим, кто достоин поклонения и подражания. Говорим с учащимися о том, что Толстой в «Войне и мире» разрешал философский вопрос: «Какого человека можно назвать великим?» Внешняя пассивность Кутузова – это форма проявление его мудрой человеческой активности, народности. Поэтому Кутузов, по замыслу Толстого, мыслит категориями единой культуры (по С.И. Гессену): химические реакции разложения французской армии, физические свойства таяния снега и невозможность разгромить французов при отступлении к Смоленску, закон всемирного тяготения и отступление к Смоленску, физические измерения силы духа, математические формулы победы над врагом и т.п. К тому же, вопрос о роли руководящей личности для Толстого трансформируется в вопрос о её нравственной ответственности за ход событий, в которых она участвует (нравственные основания истории). Кутузов, будучи олицетворением народной воли, постиг нравственные основания истории и ее законы.

Известно высказывание Л.Н. Толстого о том, что «человек подобен дроби: в знаменателе – то, что он о себе думает, в числителе – то, что он есть на самом деле. Чем больше знаменатель, тем меньше дробь». Учащиеся с помощью знаний из области алгебры доказывают правильность этого утверждения. Вот примерный ответ: «Из двух дробей с одинаковыми числителями меньше та, у которой знаменатель больше. Излишнее самомнение Л.Н. Толстой считал одним из главных недостатков, превращающих в ничто числитель и личность». Просим учащихся составить «формулы личности» Кутузова, представив качества полководца в виде дроби, доказав, что в основе знаменателя Кутузова – народность, ответственность за ход исторических событий. В психологии есть тесты, где мнение человека о себе и своих способностях сравнивается с мнением окружающих. Полученный коэффициент называется уровнем притязаний (понятие, введенное К. Левином для обозначения стремления индивида к цели такой сложности, которая, по его мнению, соответствует его способностям) [4, с.85]. Он обратен предложенной Л.Н. Толстым дроби, но его широкое использование еще раз говорит о гениальности писателя, угадавшего методику оценки личности. Просим учащихся создать свою «формулу человека», применив оценку личности Толстого к себе.

Выводы. На уроке-штудии «Образ Кутузова» создана научная метафора: роман-эпопея написан как междисциплинарный учебный текст и в нем представлена концепция применения знаний из разных наук (химия, физика, астрономия и др.) Л.Н. Толстого-педагога. На наш взгляд, школьное образование должно научить человека работать именно таким образом. Высказывание М.М. Бахтина о своей работе очень

подходит к концепции работы на уроке-штудии: «…наше исследование движется в пограничных сферах, то есть на границах всех указанных дисциплин, на их стыках и пересечениях» [3, с. 281]. Эта мысль находит подтверждение в эпилоге романа, где исторические законы сравниваются с коперниковской системой в астрономии: «Как для астрономии трудность признания движения земли состояла в том, чтобы отказаться от непосредственного чувства неподвижности земли и такого же чувства движения планет, так и для истории трудность признания подчиненности личности законам пространства, времени и причин состоит в том, чтобы отказаться от непосредственного чувства независимости своей личности. Но как в астрономии новое воззрение говорило: «правда, мы не чувствуем движения земли, но, допустив ее неподвижность, мы приходим к бессмыслице; допустив же движение, которого мы не чувствуем, мы приходим к законам», так и в истории новое воззрение говорит: «правда, мы не чувствуем нашей зависимости, но, допустив нашу свободу, мы приходим к бессмыслице; допустив же свою зависимость от внешнего мира, времени и причин, приходим к законам» (часть 2, эпилог) [7]. Принцип дополнительности дает возможность проявиться синергетическому характеру творческой деятельности детей, которая предстает как нелинейный, эмерджентный, открытый внешней среде процесс.

Литература:

1. Алексашина, И.Ю. Моделирование методики преподавания интегрированного курса «Естествознание» [Текст]: монография / И.Ю. Алексашина. – СПб: СПб АППО, 2015. – 178 с.
2 Аристотель, Соч.: В 4 т., Т. 1, с. 198 – М, 1975.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1979
4. Левин К. Уровень притязаний / К. Левин, Т. Дембо, Л. Фестингер, Р. Сирс // Психология личности: Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. — М.: Издательство Московского университета, 1982. — С. 85—92.
5. Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография /науч. ред. Н.Л. Мишатина. – СПб: ООО «Книжный дом», 2017. – 450 с.
6. Олизько, Н.С. Синергетические механизмы реализации интердискурсивных отношений // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. № 1 (22). С. 66–73.
7. Толстой Л.Н. Собрание сочинений в восьми томах. – Т.3,4. [Электронный ресурс] - М. «Лексика», 1996. - //ilibrary.ru/text/11/indexhttps.html.
8. Форстер К. Экологическая биотехнология. – Л., 1990. / Пер. с англ. / Под ред. К.Ф. Форстера, Д.А. Дж. Вейза. – Л.: Химия, 1990.
9. Хуторской, А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека; 02.03.2012г. – http//eidos-institut.ru/journal/2012/0302.him.
10. Шерстобитова, И.А. Естествознание: 10 – 11. Концептуальный анализ учебного текста [Текст]: учебно-методическое пособие. Ч 1., Ч 2 / И.А.Шерстобитова – СПб.: СПбАППО, 2010.

Педагогика

УДК: 372.851

старший преподаватель Шмонова Марина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Рязанский государственный медицинский университет
имени академика И. П. Павлова» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Рязань)

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. Главной целью современного медицинского образования является не приобретение студентами совокупности знаний, а обучение их способам самостоятельного добывания и переработки информации. Что требует от преподавателей медицинских вузов организации процесса целенаправленного формирования и развития исследовательской компетентности студентов-медиков, который возможен путем приобщения обучающихся к исследовательской деятельности при изучении любой учебной дисциплины, в том числе и математики. Для реализации этой педагогической цели необходимо построение соответствующей методики обучения математике, способствующей формированию и развитию исследовательской компетентности студентов-медиков.

В данной работе представлена методическая система обучения математике студентов медицинских вузов, ориентированная на развитие их исследовательской деятельности. Она основана на использовании иерархических комплексов математических контекстных исследовательских задач. Выделены и описаны структурные компоненты методики преподавания математики в медицинском вузе, такие как образовательная среда, дидактические принципы, педагогические условия, цели обучения математике студентов-медиков, содержание, средства и методы обучения, организация деятельности обучающихся, диагностика качества и результат процесса обучения математике.

В статье представлен комплекс иерархических контекстных математических задач, которые способствуют развитию исследовательской деятельности студентов медицинских вузов, по теме «Применение теории экстремумов для решения прикладных задач». Указанные задачи сгруппированы по уровням сложности.

Ключевые слова: математика, методика обучения математике, контекст, контекстное обучение, контекстные задачи, исследовательские задания, контекстные математические задачи, исследовательская компетентность, исследовательские компетенции, исследовательская деятельность, студенты-медики, медицинские вузы.

Annotation. The main goal of modern medical education is not the acquisition by students of a body of knowledge, but the teaching of their methods of independent extraction and processing of information. What requires from the teachers of medical universities organization of the process of purposeful formation and development of research competence of medical students, which is possible by involving learners in research activities in the study of any academic discipline, including mathematics. To implement this pedagogical goal, it is necessary to build an

appropriate methodology for teaching mathematics that fosters the development of the research competence of medical students.

In this article, we present a methodical system for teaching mathematics to students of medical universities, focused on the development of their research activities. It is based on the use of mathematical contextual research tasks. The structural components of the methodology of teaching mathematics in a medical universities are identified and described, such as the educational environment, didactic principles, pedagogical conditions, the goals of teaching the mathematics of medical students, the content, means and methods of instruction, the organization of the activities of trainees, the diagnosis of quality and the result of the learning process of mathematics.

In this article, we present a complex of hierarchical contextual mathematical problems that contribute to the development of research activity of students of medical universities on the topic "Application of the theory of extremes for solving applied problems". These tasks are grouped by complexity levels.

Keywords: mathematics, method of teaching mathematics, context, contextual learning, contextual tasks, research tasks, contextual mathematical tasks, research competence, research competency, research activity, medical students, medical high schools.

Введение. Современный уровень развития медицинских наук предъявляет серьёзные требования к специалисту сферы здравоохранения. Они сформулированы в виде совокупности компетенций, представленных в ФГОС ВО, среди них выделяются компетенции, связанные с исследовательской деятельностью медиков. Анализ указанных компетенций позволяет сказать, что качественное формирование и развитие исследовательских компетенций невозможно без освоения математического модуля, построенного на основе применения в процессе обучения исследовательских заданий. Несмотря на это, в последнее время отмечается возникновение противоречия между предъявляемыми требованиями к будущему врачу, заключающиеся в необходимости применения математических знаний и методов в профессиональной сфере [9, 11 и др.], их возможностями в организации исследовательской деятельности в процессе обучения, и недостатком получения опыта подобной деятельности в вузе. Разрешение этого противоречия возможно при выполнении организационно-педагогических условий, направленных на формирование исследовательской деятельности студентов при изучении математического модуля.

Цель настоящей статьи заключается в описании методической системы формирования исследовательской компетентности студентов-медиков в процессе обучения математике.

Изложение основного материала статьи. Методика обучения математике студентов медицинского вуза, направленная на развитие исследовательской деятельности обучающихся основана на системно-деятельностном, компетентностном и контекстном подходах к обучению. Описываемая методическая система реализуется на основе интеграции физико-математических дисциплин [1], информатики и профессиональных дисциплин, в ходе решения контекстных задач и задач исследовательского характера.

Основные цели реализации этой методики – способствовать формированию умений и навыков студентов исследовать медицинские и биологические процессы математическими методами, строить математические модели явлений природы, решать учебные контекстные задачи и интерпретировать их решения, осуществлять контроль и самоконтроль.

Методическая система обучения математике студентов медицинского вуза имеет следующие структурные компоненты [4]:

– Образовательная среда медицинского вуза дополняется контекстными исследовательскими математическими задачами, существенной характеристикой которых является реализация междисциплинарной интеграции знаний. К критериям отбора контекстных исследовательских математических задач следует отнести: значимость результата решения задачи, формулирование текста задачи в виде проблемы, представление информации в различной форме, указание на область использования полученного результата.

– Дидактические принципы, на которых базируется методическая система обучения математике студентов-медиков разделены на две группы:

- общедидактические принципы (сюда входят принципы научности, доступности, наглядности, преемственности и др.);
- концептуальные принципы (единство учебного материала в содержании учебных модулей, принцип фундирования базовых учебных элементов математического образования будущих медиков [5], внутрипредметной интеграции фундаментальных математических знаний и межпредметной интеграции математических и профессиональных знаний).

– Педагогические условия использования контекстных задач в процессе обучения математике студентов-медиков, способствующие формированию их исследовательской компетентности включают:

- методические условия, обеспечивающие применение активных методов обучения, использование индивидуальных и групповых форм обучения;
- условия личностного развития, которые стимулируют переход внешней мотивации обучения во внутреннюю, активизируют мыслительные процессы обучающихся, обеспечивают повышение качества знаний.

– Основные цели обучения математике студентов-медиков направлены на формирование базовых знаний и умений в области математики; приобретение навыков исследовательской работы; расширение представлений студентов о диапазоне применения и значении математических методов в решении задач медицины.

– Содержание включает организацию деятельности студентов, методы, средства и формы обучения.

– Используемые методы обучения представлены общедидактическими, а также применением методов математического моделирования, воссоздания элементов профессиональной деятельности, фундирования опыта личности и т.д.

– Средствами обучения являются банк исследовательских и контекстных иерархических задач, электронные образовательные ресурсы, электронные и бумажные тесты (текущий, рубежный и итоговый контроль) и т.д.

– Формы обучения представлены аудиторными занятиями: лекции, семинары, семинары-конференции, лабораторные работы, и внеаудиторной работой: индивидуальные домашние работы, исследовательские индивидуальные и групповые задания и творческие проекты и др.

– Организация деятельности обучающихся направлена на развитие не только учебной, но и самостоятельной, поисковой, творческой и исследовательской деятельности, это выражается в поиске решения неалгоритмических, нестандартных задач, выполнении поисковых математических проектов, составлении математических контекстных профессионально направленных задач, построении математических моделей медико-биологических явлений и процессов [3], выполнении реферативных работ, художественно-математическом творчестве, анализе с помощью математических средств медико-биологических данных исследований, подготовке выступлений на конференциях различного уровня, написании научных статей и др.

– Диагностика качества обучения математике студентов-медиков проводилась на основе оценки умений и навыков решения контекстных задач с профессиональной фабулой и анализа их успеваемости.

– Результат процесса обучения математике на основе применения контекстных задач, направленного на развитие исследовательской деятельности студентов состоит в формировании исследовательской компетентности в процессе обучения математике.

Описанная методическая система обучения математике студентов-медиков посредством контекстных задач способствует формированию и развитию исследовательской составляющей профессиональной компетентности будущих врачей.

Семинарские занятия реализуются на основе использования методов: метод обучения в малых группах, семинар-конференция и использования элементов методики «перевернутое обучение» [6]. Использование этих методов способствует формированию учебно-познавательной деятельности студентов, проявлению интереса к математическим методам исследования и повышению интереса к научно-исследовательской работе, развитию потребности студентов в рефлексии, развитию мышления.

Реализация интерактивных форм, средств и методов обучения математике происходит через использование проектной методики, технологии Web-квестов и др.

Главным средством обучения, способствующим формированию и развитию исследовательской деятельности студентов-медиков при изучении ими математического модуля во время практических занятий, являются контекстные иерархические задачи [7]. Процесс решения контекстных задач сложен и не существует общего алгоритма решения таких задач, так как, каждая практическая задача требует своих методов решения. Способность к построению математической модели медико-биологических явлений и процессов является характеристикой, которая будет показателем уровня сформированности исследовательской компетентности будущего врача. Далее представлен комплекс иерархических контекстных математических задач по теме «Применение теории экстремумов для решения прикладных задач». Они сгруппированы по уровням сложности.

I уровень сложности:

1. В результате химической реакции образуется некоторое вещество. Количество Q этого вещества можно определить по формуле: $Q(t) = 3 + 9t^2 - t^3$, где t – время протекания реакции. Найдите максимальную скорость реакции.

II уровень сложности:

2. В результате введения лекарства *A* уровень глюкозы в крови пациента с течением времени изменяется по закону: $r_1(t) = r_0 + 10te^{-t}$, где r_0 – начальный уровень глюкозы в крови пациента, а *t* – время, выражается в минутах. Реакция организма (то есть изменение уровня глюкозы) пациента на введение лекарства *B* также является функцией времени *t* и задаётся формулой: $r_2(t) = r_0 + 10t^2e^{-t}$. Определите, у какого из лекарств выше максимальная реакция? Какое из лекарств медленнее в своём воздействии? [2]

III уровень сложности:

3. Из всех шприцов с площадью полной поверхности *S* найдите, тот который имеет максимальный объём. [8, 10, 11 и др.].

Выводы. Таким образом, формирование исследовательской компетентности студентов-медиков в процессе изучения математики служит становлению высококвалифицированного, творчески мыслящего специалиста системы здравоохранения, способного самостоятельно решать стоящие перед ним задачи.

Литература:

1. Авачёва, Т.Г. Интегративный подход в обучении математике, физике и медицинской информатике студентов медицинского вуза [Текст] / Т.Г. Авачёва, М.Н. Дмитриева, А.А. Кривушин // Школа будущего. – 2016. № 5. – С. 83–90.

2. Баврин, И.И. Высшая математика для химиков, биологов и медиков: учебник и практикум для прикладного бакалавриата [Текст] / И.И. Баврин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 329 с. – Серия: Бакалавр. Прикладной курс.

3. Наглядное моделирование в обучении математике: теория и практика [Текст]: учеб. пособие / под ред. Е.И. Смирнова. – Ярославль: Индиго, 2007. – 454 с.

4. Санина, Е.И., Артюхина, М.С. Теоретико-методологические основы обучения математике в интерактивной образовательной среде / М.С. Артюхина, Е.И. Санина // Теоретические и прикладные аспекты математики, информатики и образования: материалы Междунар. науч. конф. (Архангельск, 16-21 ноября 2014 г.) / редкол.: И.И. Васлишин и др.; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В.Ломоносова; Ин-т мат. и информ. Болгар. акад. наук; Ин-т информатизации образования РАО; Моск. пед. гос. ун-т. – Архангельск: САФУ, 2014. – С. 314–320.

5. Смирнов, Е.И. Фундирование опыта в профессиональной подготовке и инновационной деятельности педагога: монография [Текст] / Е.И. Смирнов. – Ярославль: Издательство «Канцлер», 2012. – 646 с.
6. Шмонова, М.А. Использование элементов методики «Перевернутое обучение» на занятиях по математике в медицинском ВУЗе [Текст] / М.А. Шмонова // Научный журнал «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ» №3 (87) 2016. С. 109–111.
7. Шмонова, М.А. Контекстные математические задачи как средство развития исследовательской компетентности студентов-медиков [Текст] / М.А. Шмонова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 56. – Ч. 9. – С. 229–238.
8. Шмонова, М.А. Метод проектов при профессионально-ориентированном обучении математике студентов медицинских вузов [Текст] / М.А. Шмонова // Труды XI международных Колмогоровских чтений: сборник статей. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – С. 213–218.
9. Шмонова, М.А. Модель математической компетентности студентов медицинских вузов [Текст] / М.А. Шмонова // Научно-методический журнал «Школа Будущего». – 2016. №2. – С. 101–112.
10. Шмонова, М.А. Профессионально направленное преподавание элементов высшей математики студентам медицинских вузов [Текст] / М.А. Шмонова // Труды XIII международных Колмогоровских чтений : сборник статей. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – С. 229–235.
11. Шмонова, М.А. Формирование профессиональной компетентности студентов медицинских вузов в обучении математике [Текст] / М.А. Шмонова // Ярославский педагогический вестник = Yaroslavl pedagogical bulletin : научный журнал. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – №2. – С. 54–59.

Педагогика

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент Шмульская Лариса Степановна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат филологических наук, доцент Мамаева Светлана Викторовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

УЧЕБНАЯ ПРАКТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема эффективной организации учебной пратики по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности. Предлагаются задания, способствующие формированию операционных, организационных, практических и коммуникативных исследовательских умений.

Ключевые слова: учебная практика, исследовательские умения,научно-исследовательская деятельность.

Annotation. The article deals with the problem of effective organization of the educational practice to obtain primary professional skills and skills, including primary skills and research activities. The tasks contributing to the formation of operational, organizational, practical and communicative research skills are proposed.

Keywords: educational practice, research skills, research activities.

Введение. Современное высшее образование в качестве одной из важнейших задач рассматривает достижение такого уровня подготовки студентов, который предполагает самостоятельное творческое решение задач теоретического и прикладного характера. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование (уровень бакалавриата) указывает следующие виды профессиональной деятельности, к которым должен быть готов выпускник, освоивший программу бакалавриата: педагогическая; проектная; исследовательская; культурно-просветительская. Опыт преподавания в педагогическом вузе показывает, что в учебном процессе традиционно акцентируется внимание прежде всего на педагогической деятельности, что вполне обоснованно и понятно. В результате молодые учителя, которые должны строить свою профессиональную деятельность на высоком научно-педагогическом уровне, часто не обладают умениями организовать учебно-исследовательскую деятельность школьников. Считаем, что противоречие между уровнем знаний, умений и навыков выпускника педагогического вуза и потребностями современного общества способна минимизировать эффективно организованая учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности.

Изложение основного материала статьи. Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков является обязательным разделом основной образовательной программы бакалавриата и направлена, прежде всего, на формирование компетенций, позволяющих студентам самстоятельно организовывать и вести исследовательскую деятельность. Основными задачами практики являются:

- формирование умения формулировать цель, задачи, объект и предмет исследования, умения самостоятельно выбирать методы исследования, соответствующие поставленной цели;
- формирование навыков самостоятельного проведения библиографической работы с привлечением современных электронных технологий;
- выработка способности сбора, систематизации и обобщения фактологического материала исследования;
- выработка умения представлять результаты исследования в виде законченных научно-исследовательских разработок (отчёт о практике, научная статья, тезисы докладов научных конференций).

Последовательное решение задач учебной практики дает возможность студентам овладеть операционными, организационными, практическими и коммуникативными исследовательскими умениями

[2]. Операционные, или интеллектуальные, исследовательские умения традиционно определяются как умственные приёмы и операции (выдвигать и доказывать гипотезы; устанавливать причинно-следственные связи; сопоставлять научные факты и др.). Организационные исследовательские умения предполагают навык планирования исследовательской работы, проведения самоанализа. Практические исследовательские умения позволяют эффективно обрабатывать научные источники, проводить экспериментальные исследования. Коммуникативные исследовательские умения предусматривают применение приемов сотрудничества в процессе исследовательской деятельности, осуществление взаимопомощи и взаимоконтроля.

Учебную практику целесообразно разделить на несколько этапов: 1) выбор темы исследования, определение объекта и предмета исследования, формулировка цели и задач; 2) знакомство с методами лингвистических исследований, обоснованный выбор методов собственного исследования; 3) изучение особенностей языка научного стиля; 4) составление библиографии, изучение технических требований к оформлению текста работы; 5) изучение источников по теме исследования; 6) работа над созданием текста исследования; 7) представление результатов исследования.

Для успешной организации самостоятельной работы студентов на каждом из обозначенных этапов в процессе учебной практики кураторами практики были разработаны задания, направленные на формирование вышеуказанных исследовательских умений. Представим некоторые из заданий.

1. Изучите материал, предложенный ниже. Выделите лингвистическое направление, вызвавшее у вас интерес. Попробуйте самостоятельно сформулировать тему собственного исследования.

Материал для изучения: А. Кибрик Когнитивная лингвистика [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=SQ-u5chhPvw; В. Плунгян Как создаются и используются корпуса языков? [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=ico0zGpiBzc; М. Кронгауз Русский язык в интернете [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v= oAouT75gCM; Научный журнал Политическая лингвистика. № 2/68. 2018. [Электронный ресурс]. URL: http://politlinguist.ru/current.html; А.Шаховский Что такое лингвистика эмоций? [Электронный ресурс]. URL: http://uapryal.com.ua/scientific-section/volgogradskaya-shkola-lingvistiki-emotsiy.

2. Сопоставьте данные дефиниции предмета и объекта исследования и укажите, какие признаки предмета и объекта положены в основу определений.

«Объект (от лат. objectum – предмет) исследования. То, на что направлена познавательная деятельность исследователя. Каждая самостоятельная наука имеет свой О. и. Для методики как науки О. и. является процесс обучения и овладения языком. Знания об О. и. в виде теорий, обобщения методического опыта работы составляют предмет исследования» (Азимов Э. Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. – М., 2009.).

«Объект исследования (в педагогике.) – пед. пространство, область, в рамках к-рой находится (содержится) то, что будет изучаться. О. и. пед. науки является сфера обучения и воспитания людей, а предметом – закономерности процессов, происходящих в этой сфере. В рамках О. и. можно говорить о различных предметах исследования» (Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М., 2005).

«Объект исследования процесс или явление, порождающие проблемную ситуацию и избранные для изучения. <… > Предмет исследования – та сторона, тот аспект, та точка зрения, «проекция», с которой исследователь познает целостный объект, выделяя при этом главные, наиболее существенные признаки объекта» (Шашенкова Е.А. Исследовательская деятельность. Словарь. – М, 2004).

«Предмет исследования – те стороны и свойства объекта, которые в наиболее полном виде выражают исследуемую проблему (скрывающееся в ней противоречие) и подлежат изучению» (Добреньков В.И., Кравченко А.И. Социология: словарь. – М., 2004).

3. Соотнесите темы исследований (колонка №1) с объектом и предметом (колонка №2). Укажите, какие формулировки из колонки №2 соответствуют объекту исследования, а какие – предмету.

Тема исследования	Объект, предмет исследования
1. Лексико-семантическое словообразование в молодежном сленге 2. Терминология русской риторики как учения о речи (вторая половина XVIII – первая половина XIX вв.) 3. Англо-русские языковые контакты конца XX – начала XXI вв.в сравнительном освещении 4. Концепты «счастье» – «несчастье» в лингвокультурном содержании русских пословиц	а) процессы и механизмы языкового взаимодействия; б) пословицы, в которых представлены концепты «счастье» – «несчастье»; в) англоязычные элементы заимствованные в процессе непосредственных и опосредствованных, устных и письменных контактов русского языка с английским в период конца XX – начала XXI вв., то есть новообразования английского происхождения, лексические варваризмы, а также семантические заимствования, которые в этот период получили новые значения, по данным словарей, а также современных газет и журналов; г) лексические (отчасти, фразеологические) единицы, зафиксированные в словарях молодежного сленга; д) лингвокультурные характеристики концептов «счастье» – «несчастье» на материале пословиц; е) содержания риторических руководств XVIII – XIX вв. и терминология риторики как теоретической науки; ж) способы лексико-семантического словообразования в молодежном сленге; з) риторика в составе речеведческих дисциплин в XVIII – XIX вв.

4. Прочитайте формулировки целей исследований из различных щдиссертационных работ. Определите стилистические особенности формулировки цели исследования.

«Цель диссертации – изучение особенностей организации ассоциативно-семантических полей «студент» и «профессор», вербализующих значимый фрагмент русской языковой картины мира, с точки зрения динамики их лексической составляющей (константы и трансформации)».

«Цель данной работы – комплексный анализ способов репрезентации категории «Своё / Чужое» на фразеологическом уровне, а также теоретическое обоснование возможности параметризации русских фразем как «своих» или «чужих».

«Цель работы состоит в выявлении и описании характерных тенденций взаимодействия книжных и разговорно-просторечных лексических единиц в современном публицистическом дискурсе, в изучении динамических семан-тико-стилистических процессов, происходящих в лексике современного русского языка».

«Цель работы заключается в описании аксиологической структуры медиа-политического текста».

«Цель исследования – выявить и описать изменения в употребительности наречий различной семантики и разных морфологических типов в житийных и летописных текстах XII – XVI вв..».

«Цель работы – представить особенности языковой категоризации христианского образа женщины на примере словообразовательной и семантической характеристики древнерусского наименования женщин».

5. Изучите материал главы III «Методы и процедуры лингвистического анализа» из пособия Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике: учебное пособие. – М.: Высш. шк., 1991. Определите, в чем суть таких лингвистических методов, как гипотетико-дедуктивный метод, метод оппозиций, дистрибутивный анализ, валентностный анализ, контекстологический анализ, компонентный анализ. Представьте конспект-план указанной главы из пособия И.В. Арнольд.

6. Оформите список литературы, включив в него нижеуказанные источники: 1) в соответствии с «ГОСТ Р 7.0.97-2016. Национальный стандарт Российской Федерации. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Организационно-распорядительная документация. Требования к оформлению документов»; 2) в соответствии со «Стандартом организации. Общие требования к построению, изложению и оформлению документов учебной деятельности».

1. Алпатов Владимир Михайлович. Языкознание. От Аристотеля до компьютерной лингвистики. Издательство «Альпина нон-фикшн», 2018 год, 253 страницы.
2. Ноам Хомский. Человек говорящий. Эволюция и язык. Издательство «Питер», 2018 год, 304 страницы.
3. Юрий Лотман. Внутри мыслящих миров. Издательство «Азбука», 2016 год, 448 страницы.
4. Максим Анисимович Кронгауз. Словарь языка интернета.ru. Издательство «АСТ-Пресс Книга», 2018 год, 228 страниц.
5. Ковязина М. А., Ильющеня Т. А., Хабибуллина С. Б. Средства выражения отрицательной оценки при описании санкционной политики западных стран в отношении России и российских ответных санкций в текстах британских сетевых СМИ: корпусное исследование. Статья в научном журнале «Политическая лингвистика», № 68, 2018 год, страницы 61-68.
6. Гаврилова, Марина Владимировна. Лингвокогнитивный анализ русского политического дискурса. Автореферат диссертации на сосикание ученой степени доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 2005 год. 25 страниц.
7. Игорь Исаев, Диалектологическая экспедиция Института лингвистики РГГУ продолжает работу в Старооскольском районе Белгородской области. Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ – русский язык для всех. http://gramota.ru/lenta/news/8_3328

7. Прочитайте статью А.П. Сковородникова Языковая травма как лингвоэкологическое понятие и проблема (на материале современных российских СМИ) // Медиалингвистика. №4. 2017. Стр. 70-79. Ответив на следующие вопросы, определите логику подачи информации в указанной статье: 1) в чем заключается проблема, которой посвящена статья А.П. Сковородникова; 2) каковы мехнизмы решения этой проблемы; 3) каким образом автор подводит итоги.

8. Прочитайте статью Г.А. Копниной Газетно-публицистические тексты как источник информации о технологии ведения современной информационно-психологической войны // Экология языка и коммуникативная практика. №1. 2017. Стр. 170-181. Выделите ключевые идеи указанной статьи, изложите суть научной работы в 7-8 предложениях.

9. Прочитайте статьи из нескольких номеров журнала «Русский язык в школе», применяя поисковой метод чтения. Выпишите разнообразные обороты, содержащие ссылку на авторский текст.

10. Составьте рекомендательную и сравочную аннотации на статьи Копниной Г.А., Сковородникова А.П. (см. задание 7,8).

11. Оформите результаты вашего исследования в виде статьи, опираясь на требования, представленные в информационном письме Международной студенческой конференции «Проспект Свободный – 2018». Составьте аннотацию к статье, укажите ключевые слова.

Выводы. Для достижения желаемого результата учебной практики большую роль играет структурирование практики, ее содержания и хода. Особое внимание нужно уделить организации самостоятельной работы студентов и ее формам, предлагая задания, способствующие дифференцированному учету научных интересов студентов, проявлению исследовательской инициативы будущих педагогов. Возможно использование проектных, кейсовых, риторизированных заданий [1, 3].

Организация научно-исследовательской деятельности студентов должна иметь систему, и, конечно же, не может ограничиваться лишь рамками учебной практики. В дальнейшем исследовательские умения бакалавра на более высоком уровне формируются при активном участии в работе научных кружков, семинаров, конференций. Эффективность формирования исследовательских умений значительно повышается, если научная работа связана с учебной деятельностью и обеспечивается подготовкой студентов по общенаучным и специальным дисциплинам на спецкурсах, спецсеминарах, практикумах.

Литература:

1. Веккесер М.В., Шмульская Л.С., Бахор Т.А., Зырянова О.Н., Мамаева С.В., Мазурова Н.А. Деловые игры как фактор деятельностного обучения студентов педагогических вузов // Современные проблемы науки и образования. №6. 2015. С. 339-347.
2. Литовченко В.Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Минский гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. - Минск, 1990. – 18 с.

3. Мамаева С.В., Славкина И.А., Шмульская Л.С. Проектная деятельность как средство формирования профессиональных компетенций студентов педагогического вуза // Фундаментальные и прикладные научные исследования: сб.ст. Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2015. С. 165 – 168.

Педагогика

УДК 796.011.3

кандидат педагогических наук Штоколок Василий Сергеевич
Институт физической культуры, спорта и молодежной политики,
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. (г. Екатеринбург)

ВОССТАНОВЛЕНИЕ БОЛЬНЫХ ПОСЛЕ ТРАВМ ПОЗВОНОЧНИКА И СПИННОГО МОЗГА И ИХ ИНТЕГРАЦИЯ В ОБЩЕСТВО

Аннотация. В статье рассмотрена методика обучения двигательной самореабилитации больных с травмами позвоночника и спинного мозга после выписки из стационара, позволяющая проводить восстановление больных с минимальным участием со стороны инструктора по адаптивной физической культуре и близких больного, и его дальнейшую интеграцию в общество через участие в соревнованиях.

Ключевые слова: двигательная самореабилитация; интеграция; травмы позвоночника.

Annotation. In the article the technique of training of motor self-rehabilitation of patients with traumas of the spine and spinal cord after discharge from the hospital allowing to carry out restoration of patients with minimal participation from the instructor for adaptive physical culture and close patients and its further integration into the society through participation in competitions is considered.

Keywords: motor self-rehabilitation; integration; spine trauma.

Введение. На исходе двадцатого века и в начале двадцать первого наше общество столкнулось с глобальной проблемой - резким снижением трудовых ресурсов. Проблема появилась по ряду объективных причин: во-первых, произошло снижение рождаемости и увеличение смертности; во-вторых, увеличилась продолжительность жизни, и, на фоне низкой рождаемости, это привело к сокращению людей трудоспособного возраста (увеличилось количество людей пенсионного возраста). И третья причина - увеличение количества людей с ограниченными возможностями здоровья вследствие травм и заболеваний, большинство из которых, люди трудоспособного возраста. Развитие дальнейшей динамики в этом направлении недопустимо, так как это приведет к серьезным последствиям для современного общества, а именно, невозможность существования современного уклада жизни и невыполнение государством своих обязанностей перед населением, т.е. сохранение социальных гарантий: выплат пенсии по возрасту и инвалидности, обеспечение незащищенных слоев населения и т.д.

Одним из путей решения проблемы сокращения трудовых ресурсов является проведение эффективной реабилитации больных после травм и заболеваний. Для организации полноценной реабилитации больных требуется решение некоторых глобальных проблем:

- увеличение количества специалистов по реабилитации, специализирующихся на восстановлении больных после выписки из стационара;
- сокращение продолжительности реабилитационных мероприятий по восстановлению больных, требующих значительных экономических затрат;
- появление достаточного количества реабилитационных центров, существующих не только в мегаполисах, но и в сельской местности или небольших городах.

Особенно проблематична организация процесса реабилитации больных с травмами опорно-двигательного аппарата, в частности, с травмами позвоночника с повреждением спинного мозга. Данный процесс отличается длительностью, так как протекает от нескольких месяцев до нескольких лет. Кроме этого, получение данной травмы, в большинстве случаев, ведет к потере связи больного с обществом, ввиду ограничения передвижения, потери трудоспособности и других социальных привычек. И эта проблема требует применения новых методов реабилитации для данной группы населения, которые бы позволили сократить время восстановления функциональной подвижности. Кроме того, данные мероприятия должны быть менее затратные с экономической точки зрения, и способствовали скорейшему возращению больного в общество.

В настоящее время травмы позвоночника составляют примерно 12% от общего количества получаемых травм. Травма позвоночника, в большинстве случаев, приводит к инвалидности, что не может не вызывать тревогу. За последние 70 лет наблюдается увеличение количества получение данных травм в 200 раз [2, 3].

В связи с тем, что число больных с травмами позвоночника и спинного мозга стремительно растет, возник вопрос о необходимости разработки методик восстановления больных с данными травмами, которые могут применяться самим больным, с минимальным участием специалистов. Занятия по данной методике должны помочь человеку с травмой позвоночника и спинного мозга адаптироваться и «жить заново» в изменившихся жизненных условиях.

Цель исследования: научно обосновать методику обучения двигательной самореабилитации больных с травмами позвоночника в грудном и поясничном отделах с повреждением спинного мозга после выписки из стационара.

Изложение основного материала статьи. Методика двигательной самореабилитации включает в себя специальную систему средств адаптивной физической культуры, систему методов (по характеру познавательной деятельности, спортивной тренировки) и методических приемов (обучение двигательным действиям на основе персонального тренинга), отражающую соответствие целей, процесса и результата обучения. Что в совокупности обеспечивает восстановление нарушенных функций организма больного, а так же обеспечивает его социализацию интеграцию в социальную среду через подготовку и участие в спортивных мероприятиях среди инвалидов.

В процессе осуществления методики самореабилитации выявлены следующие условия, способствующие ее эффективности: *организационно-педагогические, методические*, *информационные.*

К организационно-педагогическим условиям результативности самореабилитации относят переход от восстановления под руководством специалистов к процессу самореабилитации. Это условие требует от больного осознания и овладения необходимым объемом теоретических знаний и методических умений для реализации процесса восстановления.

Обязательными *методическими условиями* обеспечения эффективности тренировочного процесса выступают: рациональное планирование тренировочного процесса (с учетом этапа самореабилитации), функциональное состояние больного (тяжесть травмы), учет особенностей бытовых условий. Методические условия предполагают увеличение двигательной активности испытуемого в течение дня путем рационального распределения нагрузки и применяемых средств.

Важными *информационными условиями* обучения двигательной самореабилитации являются: программное мультимедийное обеспечение, предназначенное для овладения умениями правильно выполнять целенаправленные физические упражнения и рационально планировать физическую нагрузку; приемы самомассажа, а так же последовательность применения гидропроцедур в структуре занятий.

Разработанная методика по реабилитации больных включает в себя: комплексы физических упражнений, самомассаж в сочетании с гидропроцедурами, трудотерапию и специальное питание.

Последовательность функционирования самореабилитации состоит из трех взаимосвязанных периодов:

- восстановительный период (постстационарный) продолжительностью до 60 дней;
- переходный период (от 61 дней до 180 дней);
- тренировочный период (от 181 дней до 360 дней).

Каждый период имеет конкретную цель и разделяется на два этапа, с определением задач на каждом этапе.

Перед началом занятий по методике обучения двигательной самореабилитации, обязательно проведение вводных теоретических занятий. Вводные занятия включают в себя информацию о физиологических изменениях, происходящих в организме, в результате получения травмы позвоночника. Вводные теоретические занятия позволяют больному понять, какое влияние оказывает выполнение комплексов физических упражнений на организм в целом. Так же данные занятия содержат информацию о возможных реакциях организма на нагрузку в процессе проведения первых занятий, и появление внешних признаков восстановления, утраченных и ослабленных функций организма.

Перед началом каждого этапа проводятся методические занятия, которые имеют определенные задачи: овладение умениями правильно выполнять физические упражнения на каждом этапе реабилитации, овладение приемами самомассажа и гидропроцедур. На методических занятиях проводятся тесты оценивания физического состояния, учитываются правила заполнения дневника самоконтроля, проводится обучение проектирования индивидуального стиля жизни и его коррекции, знаний основ специального питания.

Практические занятия осуществляются с применением мультимедийных программ. Разработанные программы представляют собой демонстрационный материал, содержащий методические рекомендации по последовательности выполнения комплексов физических упражнений в течение дня, с указанием объема, интенсивности и продолжительности занятий. Так же данная программа включает правила проведения самомассажа различных частей тела и правила проведения гидропроцедур.

Основное место в организации двигательной самореабилитации занимает выполнение ряда комплексов физических упражнений. Каждый комплекс состоит из активных, пассивных и дыхательных упражнений. По мере тренированности, количество повторений активных и пассивных упражнений повышается от 2-3раз до 20-30 раз [5].

После получения травмы позвоночника с повреждением спинного мозга, наблюдается резкое снижение жизненной емкости легких, обоснованное уменьшением двигательной активности и длительным нахождением больного в лежачем положении. Данный факт способствует еще большему негативному влиянию на организм больного. По этой причине требуется, в течение дня, выполнять комплекс дыхательных упражнений [5]. Для увеличения положительного эффекта необходимо, перед дыхательными упражнениями, выполнить самомассаж груди и живота. Самомассаж способствует нормализации деятельности большинства внутренних органов.

При разработке комплексов физических упражнений желательно, по возможности, не включать в комплекс упражнения, способствующие развитию силы мышц рук. Таким путем устраняется возможность развития заместительной функции рук и ног.

В начале занятий обязательно проводится пассивная разработка парализованных конечностей по направлению от центра к периферии. В последующем, кроме проработки суставов от центра к периферии, присоединяется проработка и от периферии к центру [5]. Темп выполнения медленный. Обязательное условие при выполнении пассивных упражнений – следить за дыханием. При выполнении комплекса упражнений, необходимо соблюдать условие - проговаривание выполняемых действий. Проговаривание помогает закрепить в памяти и усилить эффект выполнения упражнений.

При разработке комплексов упражнений обязательно учитывается: особенности полученной травмы, нарушение функций организма, возрастные изменения, происходящие в организме. Одним из серьезных осложнений, возникающих при получении травм позвоночника, является развитие такого заболевания как остеопороз. Остепороз – заболевание, при котором минеральная плотность костной ткани снижается, тем самым повышается риск перелома костей[4].

Чтобы свести к минимуму развитие данного заболевания, необходимо максимально увеличить двигательную активность больного.

Важнейшим дополнением к физическим упражнениям является самомассаж. Применяются следующие массажные приемы: поглаживание, растирание, разминание. Каждый приём выполняется по 3–5 раз в день.

Анализируя данные комплексы упражнений и их влияние на организм, предлагается следующий алгоритм выполнения комплексов физических упражнений, в сочетании с самомассажем и гидропроцедурами:

1. Самомассаж груди и живота - через 1-2 часа после пробуждения;
2. Дыхательные упражнения - после самомассажа;
3. Прогревание шейного и поясничного отделов позвоночника, а так же верхних конечностей по 2-3 минуты. Выполняется, если есть трофические нарушения. Для прогрева определенного сегмента позвоночника применяется грелка, а для верхних конечностей - теплая шерстяная или хлопковая одежда.

4. Самомассаж шейного отдела позвоночника - после прогревания;

5. Самомассаж верхних конечностей - после самомассажа шейного отдела позвоночника. После выполнения необходимо одеть теплую шерстяную или хлопковую одежду для увеличения эффекта;

6. Выполнение упражнений для укрепления мышечного корсета и увеличения подвижности позвоночника;

7. Дыхательные упражнения - в любое время в течение дня;

8. Прогревание нижней части грудного отдела, поясничного отдела позвоночника и нижних конечностей через 1-2 часа после выполнения комплекса физических упражнений;

9. Выполнение самомассажа спины после прогревания;

10. Выполнение самомассажа нижних конечностей. После выполнения необходимо вновь одеть теплую шерстяную или хлопковую одежду для увеличения эффекта.

11. Выполнение пассивных упражнений после выполнения самомассажа;

12. Дыхательные упражнения - за 1-2 часа до сна.

Кроме выполнения комплексов физических упражнений и самомассажа значительное место отводится трудотерапии. Продолжительность занятий трудотерапией возрастает от 2-3 минут до 10-15 минут, 2-3 раз в день. Не допускается значительное утомление. Абсолютным противопоказанием к трудотерапии является острое лихорадочное состояние.

Кроме выполнения комплексов физических упражнений, большое значение в успешности проведения восстановления больных имеет соблюдение нескольких правил, а именно: сон с 23-24 часов и подъем не позднее 7 часов утра, дневной сон не более 1 часа; употребление в сутки не менее 2,5 литров воды для человека, весом 70 кг; употребление в пищу продуктов, содержащих витамины A,D,E,K и микроэлементов, содержащих фосфор, марганец, медь, калий). Особое внимание необходимо уделить восстановлению потребности организма в кальции и витамине D (применение воздушных и солнечных ванн) [1].

Разработанная методика помогает не только восстановить утраченные функции, но и решает проблему интеграции больных в общество. Так как после получения травмы человек на продолжительный период теряет связь с окружающим миром, и восстановить эту связь очень сложно. Наиболее оптимальным способом возращения человека в социальную среду является вовлечение его в физкультурно-спортивную деятельность. Для этого требуется определить те виды спорта, в которых подготовка позволит, если не восстановить, то улучшить общее состояние человека, имеющего инвалидность.

Например, при разработке программы «Силовой марафон», усилия были направлены на доступность дисциплин для людей с травмами позвоночника, так как они ограниченны в движении. Кроме этого у больных с данной травмой, наблюдается ряд осложнений, таких как вялые периферические параличи, нарушение координации движении, нарушение деятельности систем органов. Все это дает основание при выборе дисциплин силового марафона опираться на новые требования.

В основу программы были отобраны некоторые силовые виды спорта и их элементы. Выбор силовых видов спорта для реабилитации и интеграции больных с опорно-двигательного аппарата стал не случайным. Занятия силовыми видами спорта позволяют ликвидировать серьезные последствия, связанные с данными травмами. Важной особенностью подготовки к участию в силовом марафоне является большое количество повторений в подходе. Например, реабилитация при остеопорозе предусматривает 10-15 повторений при выполнении силовых упражнений [4].

При отборе видов спорта и их элементов в программу силового марафона, иногда возникает ряд препятствий, так как не каждый вид спорта подходит для занятий и участия больных с травмами позвоночника. Избранный вид спорта должен соответствовать некоторым требованиям: минимальному воздействию на позвоночник, исключению возможности повторения травмы. А так же должен быть логическим продолжением физической реабилитации и удовлетворять запросы больных в развитии физических качеств.

С целью проверки эффективности разработанной методики, был проведен формирующий эксперимент. В эксперименте участвовали больные, имеющие I или II группу инвалидности, в возрасте от 40 до 73 лет. У 60 % испытуемых причиной развития заболевания являлись различные травмы. У 30% испытуемых - кисты различной этиологии. В остальных случаях причинами заболевания были процессы сосудистой этиологии в области позвоночника.

Больные были разделены на контрольную группу, где занятия проводились на основе комплекса рекомендаций, выдаваемых при выписке из стационара, и экспериментальную - в которой самореабилитация проводились по данной разработанной методике.

Оценивание результатов эксперимента осуществлялось по показателям, характеризующим психофизиологическое состояние, физическое здоровье, работоспособность и физическую подготовленность больных. К концу исследования в экспериментальной группе наблюдалась положительная динамика по всем показателям, а в контрольной – их незначительное улучшение, а иногда и ухудшение показателей.

Повышение опорной функции поврежденных нижних конечностей наблюдалось в показателях экспериментальной группы более 200%. Данные результаты свидетельствуют о рациональности применения методических приемов обучения двигательным действиям, на основе персонального тренинга.

Положительное влияние методики двигательной самореабилитации на функциональные системы больных, доказывают и изменения результатов ортостатической пробы (29%) в экспериментальной группе. В контрольной группе наблюдалась отрицательная динамика.

Позитивные сдвиги произошли и в показателях физической работоспособности. В экспериментальной группе прирост результатов достиг 195%, а в контрольной только 29%, что подтверждает правильность выбранных средств АФК и методических приемов обучения двигательным действиям.

Для оценки координационных способностей применялся тест «Выполнение бросков и ловля мяча». При окончании эксперимента наблюдались наиболее существенные изменения в показателях верхних конечностей, до 244% в экспериментальной группе.

Таким образом, занятия по предложенной методике двигательной самореабилитации нормализуют деятельность внутренних органов и систем, способствуют восстановлению утраченных функций организма, и что самое важное, улучшают психоэмоциональную сферу больных. У таких людей появляется уверенность в успехе реабилитационных мероприятий, и они начинают строить планы на будущее.

Выводы:

1. Методика двигательной самореабилитации больных при травмах позвоночника с повреждением спинного мозга - это специальная система средств адаптивной физической культуры, методов и методических приемов обучения двигательным действиям на основе персонального тренинга. Методика отражает соответствие целей, процесса и результата обучения, что в совокупности обеспечивает восстановление нарушенных функций организма больного и его социализацию через участие в физкультурно-спортивных мероприятиях по силовым видам спорта.

3. Данная методика повышает эффективность процесса двигательной самореабилитации, обеспечивает реализацию комплекса организационно-педагогических, методических и информационных условий.

4. Разработанные мультимедийные программы создают условия для повышения мотивации к систематическим тренировочным занятиям, подготовке и участию в соревнованиях для инвалидов по силовым видам спорта, позволяют интенсифицировать самостоятельную работу.

5. Эффективность методики обучения двигательной самореабилитации больных при травмах позвоночника с повреждением спинного мозга после выписки из стационара определяется темпами прироста познания двигательных действий, исходящего от самого субъекта (больного), что позволяет активно включаться в двигательный процесс, находиться в активно-деятельном отношении к самому себе и обществу.

Литература:

1. Качесов В. А. Основы интенсивной самореабилитации / В. А. Качесов. – М.: Издательская группа «БДЦ-ПРЕСС», 2007. – 174 с.

2. Коган О. Г. Реабилитация больных при травмах позвоночника и спинного мозга / О. Г. Коган. – М.: Медицина, 1975. – 246 с.

3. Леонтьев М. А. Лечение и реабилитация пациентов с травматической болезнью спинного мозга / М. А. Леонтьев // Реабилитация инвалидов с нарушением функций опоры и движения / Под ред. Л. В. Сытина, Г. К. Золоева, Е. М. Васильченко. – Новосибирск, 2003. — С. 299–335.

4. Плаксина О. И. специфика реабилитационной работы в Велнес-центрах для больных остеопорозом / О. И. Плаксина // Российский человек в разломе эпох: QUO VADIS: мат. XV Международ. науч.-практ. конф. 26–27 апреля 2012 г. докл. / Ред.: Л. А. Закс, Г. А. Ямалетдинова и др. – Т.2. – Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2012. – 820 с. – С. 746–750.

5. Попов С. Н. Физическая реабилитация: Учебник для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Попов. – Ростов н/Д: Высшее образование, 2005. – 608 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Штратникова Алина Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук, доцент Рюмшина Елена Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук, доцент Матвеева Анастасия Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ВОЗМОЖНОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ИНФОРМАЦИОННО-ДОКУМЕНТАЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются отдельные положения теории информации и моделирования информационных процессов применительно к документообороту современных высших учебных заведений, а также вопросы формирования теоретической модели информационно - документационного обеспечения их образовательной деятельности. Авторами рассматриваются возможности построения теоретической модели документооборота вуза, сформулированы и проанализированы компоненты модели, доказано, что применение метода информационно-функционального моделирования доступно и для исследования документационного обеспечения образовательной деятельности. Построение и последующий анализ функциональных моделей документопоков вуза, на примере входящей, исходящей и внутренней документации, по мнению авторов, в значительной степени будет способствовать усилению эффективности образовательной деятельности вуза, не только при осуществлении обучающей функции, но и при взаимодействии со студентами, и иными субъектами образовательного процесса.

Ключевые слова: modeling, educational process, document flow, functional model, University.

Annotation. The article deals with some provisions of the theory of information and modeling of information processes in relation to the document flow of modern higher education institutions, as well as the formation of a theoretical model of information and documentation support of their educational activities. The authors consider the possibility of building a theoretical model of the University's document flow, formulate and analyze the components of the model, prove that the use of the method of information and functional modeling is available for the study of documentation support of educational activities. According to the authors, the construction and subsequent analysis of functional models of higher education institution documentations, on the example of incoming, outgoing and internal documentation, will greatly enhance the effectiveness of educational activities of the University, not only in the implementation of the learning function, but also in interaction with students and other subjects of the educational process.

Keywords: modeling, educational process, document management, document support, University.

Введение. Современный вуз является учебно-научным учреждением, деятельность которого ориентирована на развитие образования, науки и культуры на базе фундаментальных исследований и обучения на всех уровнях. Информационно - документационное обеспечение управления вузом обладает как общими, так и специфичными чертами для данного типа организаций. В образовательном учреждении

специфика информационно - документационного обеспечения управления связана с основным видом его деятельности – образовательным. Поэтому, грамотная организация информационно - документационного обеспечения управления учебного процесса, сегодня является одной из актуальных задач в системе управления вузом. Общеизвестно, что в основе организации учебного процесса лежит последовательная регламентация и качественный контроль реализации обучения. Система организации учебной деятельности, также подчинена единству взаимосвязи преподавания и обучения, в связи с чем, возрастает роль информационно - документационного обеспечения управления учебным процессом, понимаемое как деятельность по документированию учебного процесса и организации работы с документами, регулирующими весь образовательный цикл.

Изложение основного материала статьи. Информационно - документационное обеспечение управления в образовательном учреждении рассматривали Р.Е. Булат(1), Ю.В. Галунова(2), Е.Я. Галимова, Е.И. Каширина(4), И.А. Лило(5), Е.В. Рюмшина(6), В.Ф. Сауткин(7), З. Утяшева(8). Например, Р.Е. Булат детально охарактеризовал значимость документационного обеспечения управления в вузе в целях определения качества образования(1), Ю.В. Галунова, описывала значимость организации грамотного делопроизводства в учреждениях дошкольного образования(2). Такие авторы как З. Утяшева и И.А. Лило уточнили нормативную базу делопроизводства и порядок осуществления подготовки документов к одному из сложнейших процедур для вуза – лицензированию образовательного учреждения. Однако, данные авторы, не касались вопросов моделирования документопотоков и управления ими в условиях образовательной деятельности. Проблематика исследования методологических основ построения и внедрения теоретической модели информационно-документационного обеспечения образовательной деятельности вузов также практически не отражена в существующих исследованиях в области документоведения и архивоведения. Большая часть специализированной литературы, отражает какой-либо практический опыт применения электронного документооборота, и носит чаще всего прикладной характер.

Сравнительно недавно особой популярностью среди исследователей, работающих в области делопроизводства, стал приобретать метод функционального моделирования, ранее применяемый информатиками и управленцами. Как мы уже писали ранее, согласно идеям моделирования, функциональную модель образовательного процесса вуза можно рассматривать как базис информационной системы управления учебным процессом вуза в целом, что предполагает наличие четко сформулированной цели, единственного субъекта моделирования и единой точки зрения(9). Как и любая система, она имеет границы, которые определяются областью моделирования. Взаимодействие образовательной системы с окружающим миром описывается как вход (нечто, что перерабатывается образовательной системой), выход (результат деятельности образовательной системы), управление (стратегии и процедуры, под управлением которых производится работа) и механизм (ресурсы, необходимые для проведения работы). Находясь под управлением, образовательная система преобразует входы в выходы, используя соответствующие для этого механизмы. Корпоративную информационно-образовательную систему вуза формирует множество бизнес-процессов, обладающих различной степенью охвата структурных подразделений, различной степени сложности.

Для построения модели процессов документирования образовательной деятельности вуза необходимо разбить задачи на отдельные блоки и подблоки. Именно моделирование дает возможность снизить сложность восприятия образовательного процесса, повышает уровень управляемости, обеспечивает возможность независимой разработки (или замены) отдельных модулей системы.

Документирование образовательной деятельности является одним из сложнейших процессов для аппарата осуществляющего руководство и управление вузом. При проектировании функциональной модели системы документации вуза необходимо учитывать, что:

- для вуза документальные системы это не только общность документов, повседневной деловой деятельности, но и массив документов, которые регламентируют технологии образовательного процесса согласно предъявляемым к нему требованиям федерального законодательства;
- в структуре вузе создаются документы, которые отражают его образовательную и научно-исследовательскую деятельность, носящую учетный характер;
- именно грамотное обеспечение функционирования образовательного процесса является закономерной частью организации управленческого процесса вуза, именно оно способствующее повышению, не только качества образования, но и его конкурентноспособность.

Функциональная модель документооборота образовательного процесса способна содержательно отражать, с одной стороны, механизмы взаимодействия приказов, регламентирующих образовательный процесс, с другой — механизмы взаимодействия организационных структур вуза — участников образовательного процесса.

Разработка и исследование функциональной модели документооборота вуза позволит:

– описать, исследовать и оптимизировать механизмы документооборота;

– наглядно отразить и проанализировать роли всех участников частных подпроцессов (составление, подготовка, согласование и визирование приказов/распоряжений, а также контроля их исполнения);

– выявить номенклатуру процессов, необходимых для эффективной работы;

– сконструировать и описать интерфейсы с другими процессами, протекающими в правовом и образовательном компонентах единого информационного поля вуза;

– создать информационную (электронную) технологию поддержки документооборота вуза.

Функциональная модель документооборота также способна воспроизводить логику, отраженную в нормативно-правовых актах, регулирующих делопроизводство вуза.

Анализ такой модели позволяет:

– выявить некорректности алгоритмов (в том числе — их висячие и тупиковые ветви), положенных в основу «инструкций» работы вуза;

– выработать соответствующие рекомендации по совершенствованию нормативно - правовых документов, регламентирующих документационную деятельность вуза и его взаимодействие с иными органами государственной власти, осуществляющими контроль и надзор за образовательной сферой.

При осуществлении информационно-фунционального моделирования, в первую очередь, необходимо поострить функциональную модель его деятельности с помощью диаграммы IDEF0. Только сформировав

специфику организации информационно – документационного обеспечения в аппарате вуза, через диаграмму IDEF0 возможно продолжить построение функциональных моделей основных бизнес-процессов документооборота вуза в виде диаграмм IDEF3.

Начиная работу по построению функциональной модели в первую очередь необходимо рассмотреть виды документов, поступающих в систему. Для начала следует разделить документопоток на 3 типа: входящие, внутренние и исходящие документы вуза. Далее определив основные направления движения, следуя логике моделирования, можно схематично отразить работу с видами документов для каждого направления:

- входящие документы – документы, поступающие в КГИК от внешних источников;
- исходящие документы – чаще всего, это ответы на ранее поступившие документы, а также документы, направляемые КГИК иным органам государственной власти, органам местного самоуправления, организациям и т.д.

Функциональные модели внутренних и исходящих документов позволяют наглядно увидеть движение бизнес-процессов и документопотоков внутри вуза. Можно говорить о том, что результатом практически каждого бизнес-процесса является определённый вид документа, необходимый для оформления результата функционирования отдела в частности и организации в целом. Построение функциональных моделей процессов работы с входящими, исходящими и внутренними документами дает возможность отражения потоков данных, поскольку каждая управленческая операция документируется (письма, отчеты, уведомления, приказы (распоряжения), служебные записки, акты, описи и т.д.). соответственно, каждая операция запрашивает обработку данных.

При построении функциональных моделей документопотоков, проектируются, своего рода теоретические микромодели работы с входящей, внутренней и исходящей документацией в учреждении.

Таким образом, рассмотрев функционал и организационную структуру аппарата управления вуза, посредствам функционального моделирования документопотоков (входящие, исходящие, внутренние) можно сделать выводы о:

- структуре вуза;
- специфике документооборота (его виде, особенностях, проблемах и т.п.);
- системе управления документами.

Также, функциональное моделирование позволяет наглядно отследить, что способствует оперативному прохождению документов в аппарате управления, равномерна ли загрузка подразделений и должностных лиц, что именно оказывает большое положительное влияние на управленческий и образовательный процесс в целом.

Построенная модель документооборота способна также отразить насколько существующая организация документооборота обеспечивает оперативность движения документов, единообразие в порядке прохождения и упорядоченность технологий обработки основных категорий документов.

В результате сбора данных и последующего анализа документационного обеспечения процессов учебной деятельности можно выделить бизнес-процессы, подлежащие более тщательному анализу, например в целях оптимизации системы:

– документационное обеспечение управления контингентом студентов;
– документационное обеспечение управления учебными планами и программами;
– документационное обеспечение управления успеваемостью студентов;
– документационное обеспечение формирования структуры данных по учебной деятельности;
– документирование формирования учебных графиков;
– формирование расписания.

Определив необходимые в оптимизации бизнес-процессы в образовательной деятельности вуза, их также можно отразить посредствам контекстной диаграммы, например построить модель документационного обеспечения процессов управления учебными планами и программами, в структуре данных по учебной деятельности.

Спроектированная контекстная диаграмма (IDEF0) способна наглядно отразить специфику документационного обеспечения формирования и управления учебными планами вуза, которые, прежде всего, обеспечивают учебный процесс. Так же можно построить функциональные подсистемы (модули) (IDEF3), которые наглядно отразят последующее движение учебной и учебно-методической документации в структуре образовательной системы вуза, например в деканатах, кафедрах, управлениях, отделах и т.п.

Как правило, оперативное управление учебным процессом, в вузе организовано таким образом, что процесс формирования учебных планов реализуется централизовано, а ввод и корректировка информации может выполняться на местах, но под контролем управляющего центра. В связи с чем, плюсы и минусы данной системы, лучше всего просматриваются именно посредствам наглядной визуализации данных процессов, например при построении функциональных моделей(диаграмм) IDEF0 и IDEF3.

К примеру, бизнес-процесс информационно – документационного обеспечения управления рабочими учебными планами может состоять из следующих процессов: сопровождение системы, формирование учебных планов, согласование, принятие, утверждение и опубликование. Сопровождение системы на практике, чаще всего выполняется централизовано, например, учебно-методическими управлениями вузов. Занесение данных в учебные планы может выполняться на местах (кафедры), а оперативная работа над учебными планами осуществляется как специалистами кафедры, так и сотрудниками учебно-методических управлений. Работа над формированием учебных планов включает в себя такие действия как: ввод данных по госзаказу, ввод свойств учебного плана, занесение дисциплин, распределение дисциплин, практик, курсовых работ и т.п. по семестрам. Все операции выполняются, как правило, с одного рабочего места. Процесс работы над учебными планами, к сожалению, не всегда исключает бумажный документооборот между подразделениями (управляющим центром и кафедрой), что увеличивает время обработки данных, и не обеспечивает доступность своевременной и актуальной информации. Именно в подобных случаях, когда реализуется сложная цепочка действий, в целях оптимизации обеспечивающих их документопотоков, будет полезно применение технологий функционального моделирования. Например, при разработке рабочего учебного плана, обнаруживается высокий уровень администрирования данного процесса. В целях повышения скорости обработки данных, обмена информацией на стадии согласования между подразделениями,

обеспечения контроля над данными учебного плана, можно прибегнуть к методу функциональному моделирования, что позволит наглядно отразить реальные затруднения и проблемы.

Выводы. Отталкиваясь от описанного выше, мы считаем, что метод информационно - функционального моделирования (IDEF0) (Integrated Definition for Function Modeling), наилучшим образом подходит для исследования специфики документационного обеспечения образовательной деятельности, поскольку он используется для описания системы в целом как множества взаимозависимых действий и функций. Хотим подчеркнуть, что IDEF0 моделирование - функционально направленный метод, который позволяет сконцентрироваться на исследовании функций, а не объектов, обеспечивающих их выполнение, что особенно важно для документационной поддержки реализации образовательных функций современного вуза.

Литература:

1. Булат, Р.Е. Документационное обеспечение деятельности коллектива университета в системе управления качеством образования[Текст] / Р.Е. Булат // Инженерное образование. – 2007. - №4. – С. 136-139.
2. Галунова, Ю.В. Необходимость составления и использования инструкции по делопроизводству в дошкольных образовательных учреждениях[Текст] / Ю.В. Галунова // Документационное обеспечение в системе управления: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции (Нижневартовск, 5-6 февраля 2009 года) / отв. ред. В.В.Степанова, Е.А.Давыденко. - Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2009. - С. 215-222.
3. Каширина, Е.И. Опыт организации контроля исполнения в рамках концепции информатизации документационного обеспечения управления / Е. И. Каширина // Кубанские исторические чтения: Мат-лы VII Междунар. науч.-практ. конф. - Краснодар: Изд-во Краснодар. ЦНТИ, 2016. - С. 169-174.
4. Каширина, Е.И. Система менеджмента качества как гарантия качества высшего образования / Е.И. Каширина // Социально-гуманитарный вестник: Всерос. сб. науч. тр. - Вып. 17. - Краснодар: Изд-во Краснодар. ЦНТИ, 2014. - С. 90-93.
5. Лило, И.А. Законодательная и нормативная регламентация лицензирования образовательной деятельности [Текст] / И.А. Лило // Документационное обеспечение в системе управления: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции (Нижневартовск, 5—6 февраля 2009 года) / отв. ред. В.В.Степанова, Е.А.Давыденко. - Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2009. - С. 170-175.
6. Рюмшина, Е.В. Перспективы трансформации отраслевой системы документации в сфере высшего профессионального образования [Текст] / Е.В. Рюмшина // Теория и практика общественного развития - 2012. - № 12. - С. 288-290.
7. Сауткин, В.Ф. Документационное обеспечение управления образовательным учреждением / В.Ф. Сауткин // Практика административной работы в школе. – 2006. - № 7. – С. 17-21.
8. Утяшева, З. Общий порядок подготовки документов к лицензированию образовательного учреждения [Текст] / З. Утяшева // Документационное обеспечение в системе управления: материалы III Всероссийской научно-практической конференции (Нижневартовск, 5-6 февраля 2009 года) / отв. ред. В.В.Степанова, Е.А.Давыденко. - Нижневартовск:Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2009. - С. 246-249.
9. Штратникова А. В., Рюмшина Е. В. Анализ технологий документирования кадастрового учета посредствам информационно-функционального моделирования / А. В. Штратникова, Е. В. Рюмшина // Проблемы научной мысли. - 2018. - Т. 3. (№ -1). - С. 43-54.

Психология

УДК: 159.99

кандидат психологических наук, доцент Афонькина Юлия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

РЕСУРСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация. Статья посвящена проблеме социализации детей и инвалидностью в семье. Рассматриваются факторы, препятствующие данному процессу, связанные с трансформацией функции родительства. Анализируются проявления данной трансформации во всех компонентах родительства, определяются причины рассматриваемого явления, преодоление которых позволяет гармонизировать семейную среду и обеспечить выполнение родителями, воспитывающими ребенка с инвалидностью, социальных функций, тем самым содействовать его позитивной социализации.

Ключевые слова: семья, дети с инвалидностью, социализация, родительство, компоненты родительства, ресурсы семьи, ресурсный потенциал.

Annotation. The article is devoted to the problem of socialization of children and disability in the family. The factors impeding this process related to the transformation of the function of parenthood are considered. The manifestations of this transformation in all components of parenthood are analyzed, the causes of the phenomenon under consideration are determined, the overcoming of which allows to harmonize the family environment and ensure the fulfillment of social functions by parents raising a child with disabilities, thereby contributing to its positive socialization.

Keywords: family, children with disabilities, socialization, parenthood, parenting components, family resources, resource potential.

Статья подготовлена при поддержке РФФИ (проект №18-011-00712 «Ресурсные возможности социальной среды в контексте обеспечения независимой жизни людей с инвалидностью (на примере Мурманской области)

Введение. С научной точки зрения семья выступает междисциплинарным предметом научного анализа в силу многообразия своих функций. Семья как ближайшее окружение ребенка обеспечивает его потребности и создает условия для первичной социализации, являясь фактором его социальной интеграции, определяя его психофизический и социальный статус в будущем, а также индивидуальный уровень реабилитационного и интеграционного потенциалов (Д.В. Зайцев, О.В. Зайцева [6]). В.Ю. Ковалевым [9] подчеркивается влияние

социальной ситуации на формирование психосоматической функциональной системы ребенка, отражается ее влияние на биологической наследственной программы ее созревания.

Очевидным является тот факт, что появление в семье ребенка с инвалидностью определяет необходимость выполнения семьей некоторых дополнительных функций, которые в целом определяются своеобразием пути его развития.

Среди новых функций, которые должна выполнять семья ребенка с ОВЗ, выделяются, корректирующая, реабилитационная, экспертная (Д. В. Зайцев [5]), смысл которых состоит в том, чтобы создать дополненный ресурс (общепринятые функции семьи по-прежнему ей необходимо выполнять) способный компенсировать ограниченные возможности ребенка, связанные с состоянием его здоровья, и тем самым сбалансировать его взаимодействие с социальной средой в процессе совместного с ним освоения разнообразных культурных практик.

Как показывают социологические, психологические, педагогические исследования (М. Н. Гуслова, Т.К. Стуре [3], Д. В. Зайцев [5], И.В. Карпенкова [8], Л.М. Шипицына [17]), выпадение из социума и /или деформация связей с ним, нарушение привычного семейного уклада и структуры семьи, приобретаемые родителями негативные социально-психологические характеристики на фоне хронического психологического напряжения создают существенные барьеры для вхождения нетипичного ребенка в общество, препятствуя его становлению как социального субъекта. Результатом таких преобразований является приобретение семьей как системой неустойчивости, деформация ее структуры, что, в итоге, нарушает ту специфическую жизнедеятельность людей (термин Д.В. Зайцева и О.В. Зайцевой [6]), которая должна формировать нормы взаимоотношений и поведение растущего человека. Возникает противоречие между объективной необходимостью преодолеть социальную изоляцию ребенка с инвалидностью, с одной стороны, и снижением социальных функций, которые должна выполнять семья по отношению к нему, с другой стороны. Преодоление данного противоречия выступает актуальной теоретико-практической задачей, решение которой позволит индивидуализировать процесс реабилитации детей с инвалидностью, а в более широком смысле активизировать процессы их социальной инклюзии.

Изложение основного материала статьи. Изучению семьи как главного института социализации посвящено достаточное количество как социологических, так и психолого-педагогических исследований. Она традиционно определяется в нескольких основных контекстах:

- как основная ячейка общества, в которой из поколения в поколение передаются традиции, ценности и отношения;
- как особый социокультурный феномен, играющий особую роль в социальной подготовке подрастающего поколения к жизни в обществе, трансляции культуры жизнедеятельности;
- как определенная система межличностных отношений, которая реализует ряд функций, связанных с удовлетворением определенных потребностей ее членов.

Семья как социальный институт выполняет разнообразные социальные функции, все из которых обеспечивают взаимодействие ребенка и общества. Роль семьи выражается в своего рода социальном посредничестве, когда через детско-родительские взаимоотношения транслируются социальные роли, осваиваются нравственные ценности и правила общежития.

Семья, воспитывающего ребенка с инвалидностью, выступает особым социальным феноменом, который требует целенаправленного изучения. Важность данной проблематики определяется следующим противоречием. С одной стороны, в социализации такого ребенка семья вносит уникальный вклад, поскольку обладает ресурсом усиления его социально-адаптационных возможностей, благодаря эмоционально-личностному контексту взаимоотношений, восполнению ограничений, вызванных нарушениями здоровья, за счет обогащения семейных практик и постепенным расширением социальных контактов.

С другой стороны, в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ (в том числе, и в значительно большей степени, с инвалидностью) возникает ряд дезинтеграционных социальных процессов, разрушающих ее внешнюю и внутреннюю структуру. Так, по мнению О.Н. Юлдашевой [1] социализация в семье детей с ОВЗ выступает как вид отклоняющейся социализации, поскольку создает для них особую среду, не соответствующую социальным эталонам общества. Данные О.В. Скворцовой [15] показывают, что большинство семей, воспитывающих детей с серьезными отклонениями в развитии, являются неполными. Кроме того, в семьях нередко наблюдается жесткое отношение к детям, значительнее количество грубых ошибок в их воспитании, характерными становятся неправильные модели воспитания, неадекватные формы поведения родителей в семье (Т.М. Кожанова [10]). Работы И. Ю. Левченко и В. В. Ткачевой [11] подтверждают тот факт, что практически все функции, за небольшим исключением, не реализуются или не в полной мере реализуются в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, семья ребенка с инвалидностью приобретает черты дисфункциональности, начинает выполнять роль агента негативной социализации, снижает и так невысокие адаптивные возможности ребенка и отягощает нарушения его развития, вызванные биологическими факторами. В целом, имеет место трансформация феномена родительства, в качестве которого в современной науке понимается социально-психологический феномен, включающий эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, представлений и убеждений человека о себе как родителе, которая реализуется в поведенческих аспектах взаимоотношений с детьми (А.С. Спиваковская [16], Р.В. Овчарова [13] и др.).

Как показывают авторы, родительство складывается из компонентов, в качестве которых выступают ценности, установки и ожидания, отношения, чувства, позиции, ответственность, стиль семейного воспитания. Соотнесение выявленных в психолого-педагогических исследованиях особенностей, характеризующих семью и родителей детей с инвалидностью, со структурой родительства как социальной функции позволит определить социологический контекст изучения проблемы социализации детей данной категории в семье.

Исследования А.С. Спиваковской доказывают тот факт, что в семьях, воспитывающих детей с нарушениями развития, родительские позиции отличаются неадекватностью, ригидностью, а также сиюминутностью, в то время как в семьях, воспитывающих здоровых детей позиции имеют адекватный и прогностический, направленный на будущее, характер. Именно с родительскими позициями Е.Ю. Бикметов, З.Л. Сизоненко и О.Н. Юлдашева [1] связывают социализирующий потенциал семьи ребенка с ОВЗ, показывая, что данными позициями определяется возможные модели социализации ребенка. В целом, родительские позиции отражают восприятие родителями будущих перспектив детей с ОВЗ. У родителей

детей с инвалидностью складываются неадекватные установки и ожидания в отношении ребенка, отражающие либо веру в полное излечение и недооценку необходимости психолого-педагогической помощи, либо инфантилизацию или инвалидизацию ребенка. По данным социологического анализа И. В. Карпенковой [8], в семье ребенка с инвалидностью преобладают ориентации на его здоровье, нередко в ущерб задачам его развития и социализации.

Родительские чувства и отношения характеризуются противоречивостью, часто конфликтностью. Характерен феномен перекладывания ответственности за настоящее и будущее ребенка на других лиц и отстранение от оказания ему необходимой помощи и заботы. Проявляются такие варианты, когда родители, чаще мать, не хочет делить ответственность и, принимая позицию жертвы, отстраняет остальных лиц от участия в процессе социализации ребенка.

Исследования Л.М. Шипицыной [17] показали, что в семьях, воспитывающих ребенка с умственной отсталостью, доминирует авторитарная гиперсоциализация. Т.М. Кожанова [10] называет в качестве наиболее распространенных подсознательное отверждение и гиперопеку.

Кроме того, у родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, в целом меняются представления о родительстве (Н.А. Голиков [2], И.Ю. Левченко [11]).

Трансформация всех компонентов родительства в семьях, воспитывающих ребенка с инвалидностью, происходит под влиянием следующих основных групп причин. Во-первых, происходит так называемая ресоциализация семьи, связанная со снижением ее социального статуса, материальной обеспеченности и субъективным стремлением родителей к ограничению социальных контактов, к самоизоляции по причине появления ребенка со сложными проблемами развития.

Во-вторых, с приобретением данной категории родителей таких социально-личностных характеристик, как нервно-психическое напряжение, раздражение, горечь, страх, неудовлетворенность.

В-третьих, характерно нарушение супружеских взаимоотношений, их дисгармония или разрушение и распад семьи. Работы Е.А. Полоухиной [14] показали, что появление ребенка с инвалидностью приводит к заниженной самооценки супругов и оценки партнера, а также повышению напряжения в отношениях.

Итак, проведенный анализ показывает необходимость оптимизации функции родительства в семье, воспитывающей ребенка с инвалидностью, что позволит ей стать актором реабилитации и социализации, актуализировать потенциальные возможности семейной микросреды, определяемые спецификой влияния родителей на развитие и воспитание ребенка. В свою очередь, решение данной задачи требует глубокого изучения тех негативных трансформаций, которые могут возникать во всех компонентах родительства, применительно к конкретной семье, воспитывающей ребенка с инвалидностью.

Степень и качество выполнения семьей в отношении ребенка новых функций, связанных с его инвалидностью, определяется ее потенциалом, который не только аккумулируется семьей, но создается и обогащается ею, обеспечивая социальный противовес ограничениям функционирования, свойственным ребенку.

В ряде работ в отношении семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, используется понятие реабилитационного потенциала. Так С.В. Калинина и А.А. Моисеева [7] предлагают ресурсный подход к его повышению, показывая значимость с этой точки зрения личностных и средовых ресурсов семьи. Однако, имея в виду, что семья ребенка с ОВЗ, инвалидностью должны выполнять не только реабилитационные, но и другие, не менее важные функции, нам представляется необходимым рассматривать семью с позиции более широкой понятийной категории, которой, на наш взгляд, является понятие ресурсного потенциала.

Ресурсом можно назвать все, что используется для целенаправленной деятельности, своеобразные «запасы», а также в качестве ресурса выступает и сама деятельность, поскольку аккумулирует человеческое начало: способы деятельности и ее предметы выработаны человечеством, а осваиваются они в деятельности посредством взаимодействий ее субъектов. Они позволяют достигать поставленных целей и решать проблемы, в ходе чего удовлетворяются человеческие потребности. Ресурсы имеют разные виды и направляются на удовлетворение разных потребностей.

Ресурсный подход к анализу социальных феноменов, связанных с проблемой инвалидности, нашел свое отражение в современных социологических исследованиях (Г. В. Жигунова [4]).

В контексте рассматриваемой проблематики следует также обратить внимание на понятие «ресурсы семьи», или «семейные ресурсы», отражающее материальные, производственные, ценностные и иные ресурсы, связанные с удовлетворением потребностей семьи, достижении ею поставленных целей, разрешению возникающих проблем, которые понимаются как условие жизнеспособности семьи (А.А. Нестерова [12]). Автор в перечень ресурсов семьи вводит взаимоотношения, устойчивость семейной среды и непротиворечащие друг другу методы воспитания.

Имея в виду направленность ресурсов семьи на преодоление кризисных ситуаций и восстановления гомеостаза семьи, можно сделать вывод о важности изучения ресурсов семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью, для понимания социальных механизмов и определения инструментария повышения эффективности выполнения ею как общих для всех семей, так и специфических функций.

Подчеркивается зависимость ресурсов семьи и возможности их увеличения от модели семьи, а сами ресурсы определяются как материальные, денежные, производственные (трудовые) и технологические (информационные) средства, возможности, ценности и источники дохода. Однако такая классификация не отражает многообразия функций семьи, а именно, не затрагивает воспитательную, эмоциональную функции, а также функцию социального контроля и сохранения традиций, ценностей. Здесь уместно говорить о зависимости ресурсов семьи от ее морально-психологического климата, ценностных ориентаций, характера эмоциональных связей между ее членами, образа жизни семьи, ее уклада.

Категория потенциала, в свою очередь, включает представления о совокупности средств, а также запасов и источников, которые могут быть при необходимости применены для достижения цели.

Выводы. Итак, на основе сопоставления понятийных концептов «ресурсы семьи» и «потенциал» категорию ресурсного потенциала можно определить как возможности (потенции, отражающие направления развития), которые при наличии цели мобилизуются и переходят в актуализированное состояние, создавая базу для ее достижения. Ресурсный потенциал семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью, раскрывает те «запасы» энергии, которые актуализируются при наличии осознанной и четко поставленной цели, объединяющие усилия членов семьи.

Перспективная исследовательская проблема состоит в том, чтобы операционализировать понятие ресурсного потенциала в отношении семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью, что позволит разработать методику его оценки с целью получения объективной информации о ресурсном поле семьи, на основе чего может быть повышена степень включения семьи в процесс социализации и интеграции ребенка для обеспечения социальной инклюзии ребенка путем, во-первых, оптимизации функции родительства, а во-вторых, позитивного развития самой семьи как социальной группы и социально-индивидуального развития всех ее членов.

Литература:

1. Бикметов, Е.Ю., Сизоненко, З.Л., Юлдашева, О.Н. Социализация в семье детей с ограниченными физическими возможностями [Текст] / Е.Ю. Бикметова, З.Л. Сизоненко, О.Н. Юлдашева. Уфа: Аркаим, 2012. 171 с.
2. Голиков, Н.А. Ребенок инвалид: обучение, развитие, оздоровление [Текст]/ Н.А. Голиков. Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. 429 с.
3. Гуслова, М. Н. Психологическое изучение матерей, воспитывающих детей-инвалидов [Текст] / М.Н. Гуслова, Т.К. Стуре // Дефектология. 2009. № 3. С. 28-31.
4. Жигунова, Г.В. Ресурсный потенциал инвалидов ювенальной категории. Монография [Текст] / Г.В. Жигунова, И.Л. Ткаченко. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2013. 220 с.
5. Зайцев, Д. В. Социологический анализ современной семьи в России [Текст] / Д.В. Зайцев // Дефектология. 2008. № 6. С. 3-10.
6. Зайцев, Д.В., Зайцева, О.В. Социокультурный анализ современных семей разных типов: сравнительный анализ [Текст] / Д.В. Зайцев. О.В. Зайцева // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2005. № 3. С. 53-61.
7. Калинина, С.В., Моисеева А.А. Повышение реабилитационного потенциала семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, на основе ресурсного подхода [Текст] / С.В. Калинина, А.А. Моисеева // Вестник Новгородского государственного университета. 2016. № 5 (96). С. 47- 49.
8. Карпенкова, И.В. Особенности ценностных ориентаций семьи с ребенком – инвалидом: социологический анализ [Текст] / И.В. Карпенкова. Дисс. .. канд. социол. наук. М., 2008. 188 с.
9. Ковалев, В.Ю. Социальные проблемы психосоматического развития у детей [Текст] / В.Ю. Ковалев // Коррекционная педагогика. 2005 № 1. С. 12-15.
10. Кожанова, Т.М. Роль семьи в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья/ Т.М.Кожанова // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. http://cyberleninka.ru/article/n/rol-semi-v-sotsializatsii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya. (дата обращения 31.04.2018).
11. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии [Текст] / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. М.: Просвещение, 2008. 239 с.
12. Нестерова А.А. Семейные ресурсы как условие жизнеспособности семьи в кризисных ситуациях [Текст] / А.А. Нестерова // Развитие личности. 2016. № 1. С. 156-173. КиберЛенинка: https://cyberleninka.ru/article/n/semeynye-resursy-kak-uslovie-zhiznesposobnosti-semi-v-krizisnyh-situatsiya. (дата обращения 01.06.2018).
13. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства [Текст] / Р.В. Овчарова. М.: Изд. Центр Академия, 2005. 368 с.
14. Полоухина, Е.А. Влияние наличия ребенка-инвалида в семье на характер брачно-семейных отношений [Текст] / Е.А. Полоухина. Дисс. ... канд. психол. наук. СПб, 2009. 146 с.
15. Скворцова, О.В. Социальное воспитание детей с отклонениями в развитии [Текст] / О.В. Скворцова. М.: Владос -Пресс, 2006. 160 с.
16. Спиваковская, А.С. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций [Текст] / А.С. Спиваковская // Семья и формирование личности ребенка / Под ред. А.А.Бодалева. М.: 1981. 38-45.
17. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л.М. Шипицына. 2-е изд. СПб: Речь, 2005. 477 с.

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Басалаева Наталья Владимировна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат педагогических наук, доцент Захарова Татьяна Вячеславовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы раскрыто определение понятия коммуникативной компетентности, описана ее структура, которая включает в себя компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий, представлены уровни сформированности коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность, структура коммуникативной компетентности, урони сформированности.

Annotation. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the article reveals the definition of the concept of communicative competence, describes its structure, which includes the components: motivational-value, cognitive, emotional, behavioral, presents the levels of formation of communicative competence.

Keywords: competence, communicative competence, structure of communicative competence, formation damage.

Введение. Согласно ФГОС одним из основных требований к личностным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования является формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности [1].

Коммуникативная компетентность – одна из важнейших качественных характеристик личности, позволяющая реализовать её потребности в социальном признании, уважении, самоактуализации и помогающая успешному процессу социализации. Однако однозначного понимания и чёткой структуры коммуникативной компетентности, её особенностей у подростков в научных источниках не выявлено, что позволяет вести дальнейшие научные поиски.

Большинство исследователей (Выготский Л.С. [2], Коломинский Я.Л. [8], Мухина С.В. [10] и др.) выделяет подростковый возраст, как наиболее сенситивный для формирования коммуникативной компетентности. В педагогической науке и практике накоплен колоссальный инструментарий психолого-педагогических методов повышения уровня коммуникативной компетентности. Однако, не смотря на повышенный интерес к этой проблеме сегодня, нельзя сказать, что она хорошо изучена, т.к. большинство работ посвященных этой теме, носит описательный характер. Исследования коммуникативной компетентности младших подростков малочисленны и носят фрагментарный характер.

Изложение основного материала статьи. В федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения коммуникативная компетентность определяется, как умение ставить и решать определенного типа коммуникативные задачи: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения. В качестве первейшего компонента в коммуникативную компетентность входит способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, удовлетворительное владение определенными нормами общения и поведения, владение «техникой» общения (правилами вежливости и др.) [13].

Под коммуникативной компетентностью Л.А. Петровская понимает способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В состав компетентности включают некоторую совокупность коммуникативных знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса [11]. Г.С. Трофимова определяет коммуникативную компетентность как способность к коммуникации; как способность человека взаимодействовать вербально, невербально или молча; как интегративную способность целесообразно взаимодействовать с другими на своем уровне обученности, воспитанности, развития, на основе гуманистических личностных качеств(общительности, искренности, такта, эмпатии, рефлексии и т. п.) и с учетом коммуникативных возможностей собеседника [4]. В исследовании Е.А. Лещинской коммуникативная компетентность определяется через качества, способствующие успешности протекания процесса общения, причем автор отождествляет эти качества с коммуникативными способностями человека [11]. С.В. Петрушин в своем исследовании вместо понятия коммуникативная компетентность вводит понятие «компетентность в общении», определяя ее как некоторую совокупность знаний, социальных установок, умений и опыта, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативных процессов человека [6].

Таким образом, проведенный анализ определений понятия «коммуникативная компетентность» позволяет выделить следующие подходы к определению понятия «коммуникативная компетентность», трактуемой как:

- знания и умения, обеспечивающие человеку успех в достижении своих целей через общение с людьми [9];
- способность личности вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать в межличностных отношениях преследуемые коммуникативные цели [6];
- способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, включающей некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса [5];
- межличностный опыт, базой формирования которого являются процессы социализации и индивидуализации [12];
- способность к коммуникации; способность целесообразно взаимодействовать с другими на своем уровне обученности, воспитанности, развития, на основе гуманистических личностных качеств и с учетом коммуникативных возможностей собеседника [4];
- качества, способствующие успешности протекания процесса общения (качества отождествляются с коммуникативными способностями человека) [11];
- совокупность знаний, социальных установок, умений и опыта, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативных процессов человека [3];
- системы коммуникативных действий, основанные на знаниях об общении и позволяющие свободно ориентироваться и действовать в когнитивном пространстве [7];
- знания, опыт самопознания и познания особенностей поведения, эмоционального состояния, а также способность структурировать эти знания, адекватно понимать и принимать человека [7].

Несмотря на разные подходы к определению коммуникативной компетентности, ученые едины в установлении ее роли в развитии личности.

Наличие в коммуникативной компетентности деятельностного аспекта обусловливает возможность конкретизации ее компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, эмоционального, поведенческого, которые являются частями целого, однако предполагают взаимовлияние, взаимопроникновение и существование каждого в остальных [7]. Это означает: содержание отдельного компонента «раскрывается» через другие, взаимодействует с ними, проявляется в них.

Мотивационно-ценностный компонент отражает: коммуникативные ценности, потребности, мотивы, установки; личностные ценности, проявляющиеся в базовых отношениях к себе и другим людям;социальные установки.

Когнитивный компонент представляет собой систему коммуникативных знаний: знания о ценностно-смысловой стороне общения, о личностных качествах, способствующих и препятствующих общению, об эмоциях и чувствах, всегда сопровождающих его, об операциональной (поведенческой) стороне общения; знание атрибутов общения (внешний вид, средства, формы, время, пространство), стандартов коммуникативного поведения (способов прощания, приветствия, выражения благодарности и несогласия и т.п.); знание способов вербальной, невербальной коммуникации; знания об эмпатии и рефлексии и их применении в процессе общения между людьми; знание о языке, устной и письменной речи.

Эмоциональный компонент коммуникативной компетентности связан, прежде всего, с созданием и поддержанием позитивного эмоционального контакта с собеседником, саморегуляцией, умением не только реагировать на изменение состояния партнера, но и предвосхищать его.

Поведенческий компонент представляет собой систему коммуникативных умений, технических умений коммуникативной деятельности и эмпатийных умений.

Раскрытие внутренней семантики коммуникативной компетентности младшего подростка, определение уровня ее развития требуют рассмотрения структуры коммуникативной компетентности.

Выделив в структуре коммуникативной компетентности, следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий – мы определим их проявление в младшем подростковом возрасте.

Мотивационно-ценностный компонент в младшем подростковом возрасте отражает желание детей получать, передавать и создавать информацию, получать эмоциональную поддержку. Также они проявляют интерес к личности партнера, умеют понимать, уважать и ценить его чувства и способны сопереживать ему.

Когнитивный компонент отражает знания младших подростков о коммуникации. А именно: знание способов вербальной, невербальной коммуникации; знания об эмпатии и рефлексии и их применении в процессе общения между людьми; знание о языке, устной и письменной речи.

Эмоциональный компонент подростков связан с созданием и поддержанием позитивного эмоционального контакта с собеседником. Эмоциональный компонент создает ощущение психологически благоприятного или неблагоприятного, комфортного или дискомфортного общения.

В младшем подростковом возрасте поведенческий компонент представляет собой комплекс коммуникативных умений. Подростки умеют понимать и правильно оценивать партнера по общению, оценивать их эмоционально-психологические реакции. Также в подростковом возрасте развиваются умения вступать в общение, устанавливать контакт с собеседником, выстраивать стратегии, тактики и техники взаимодействия людей. Развивается способность подростка ставить себя на место другого участника общения и «смотреть» на происходящее, на самого себя его глазами.

Для определения качественных изменений, происходящих в личности подростков при освоении коммуникативных действий, выражающихся в умениях взаимодействовать и кооперироваться со сверстниками и взрослыми, осмысленно конструировать собственный коммуникативный продукт (текст), мы выделяем пять уровней сформированности коммуникативной компетентности.

- Рецептивный уровень диагностируется, когда ученик способен сориентироваться в коммуникативной ситуации на основе определения предмета, контекста общения, позиции участников, однако степень самостоятельности подростка в коммуникации очень низка, поведение основано на вынужденной адаптации.
- Конформный уровень соответствует доминанте внешних факторов и целей, под влиянием которых и формируются личностные смыслы ученика. Подросток способен адаптироваться в групповой коммуникации на основе определения собственных потребностей и возможностей.
- Репродуктивный уровень определяется, когда ученик способен реализовать потребности и возможности самовыражения в групповой коммуникации с учетом его отношений с окружающим миром.
- Продуктивный уровень проявляется в выходе поведения ученика на самостоятельность в коммуникации за счет практического овладения различными способами интерпретации текстов разной коммуникативной направленности.
- Креативный уровень характеризуется способностью подростка продуктивно реализовать свои потребности в социальной коммуникации.

Анализируя подходы к формированию коммуникативной компетентности (технологии Архаровой Д.И., Долининой Т.А., Зайцева Н.А. и др.), можно выделить следующие коммуникативные умения, которые обеспечивают продвижение компетентности учащихся от рецептивного уровня к продуктивному и креативному:

1. Умение осуществлять целеполагание в коммуникации, то есть принимать ценности коммуникации как ее цель, формировать коммуникативные цели как субъективно-идеальный образ желаемого результата, воплощать коммуникативные цели в объективно-реальном результате - ценностном поведении;
2. Умение планировать коммуникативные ситуации, то есть осуществлять проблемный анализ коммуникативной ситуации, учитывать ее ресурсы и возможности, ведущие к реализации намеченных целей;
3. Умение инициативно и продуктивно сотрудничать, то есть:

а) высказывать отрицание, предполагающее развитие умения сознательно предъявлять свою, иную, точку зрения, понимая ее ценность и значимость;

б) высказывать сомнение, которое движет поиск твердых доказательств, логических связей на основе сформированных личностных смыслов;

в) высказывать утверждение как способ публичного предъявления подростком сформированных личностных смыслов и ценностных ориентаций;

г) задавать вопросы с целью определения направления поиска смыслов через понимание, необходимого для ценностной коммуникации;

д) отвечать на вопрос как утверждение смыслов и показатель понимания, необходимого для ценностной коммуникации;

е) сообщать доказательства, аргументы, которые активизируют и направляют поиск смыслов в групповой коммуникации, так как индивидуальная система доказательств формируется на основе личностных ценностных смыслов и ориентаций.

4. Умение коммуникативно рефлектировать, то есть давать себе, своим способам и результатам взаимодействия с окружающими, объективную оценку.

Вышеперечисленные коммуникативные умения можно формировать в ходе организации совместной деятельности (сотрудничестве) младших подростков на уроке, поскольку она предполагает умение ставить общие цели, планировать выполнение заданий, учитывать позиции участников и др.

Нами было проведено экспериментальное исследование с целью изучения коммуникативной компетентности младших подростков.

Исследование проводилось на базе школ Енисейского района в 2017/2018 гг. В исследовании приняли участие учащиеся 5 и 6 классов.

В своем исследовании для изучения коммуникативной компетентности младших подростковнами были использованы следующие методики: «Тест коммуникативных умений Л. Михельсона» (адаптация Гильбуха Ю.З.), «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского, В.А. Федорошина.

Проанализировав результаты первичной диагностики по изучению коммуникативной компетентности младших подростков, мы можем наблюдать, что для большинства испытуемых характерен рецептивный и конформный уровни развития коммуникативной компетентности. Данный фактсвидетельствует о том, что подростки предпочитают проводить свободное время наедине с собой, и ограничивают круг своих знакомых. А также в большинстве коммуникативных ситуаций они ориентируются на мнение окружающих.

Нами разработана и апробирована программа «Мастер общения», направленная на развитие коммуникативной компетентности младших подростков в условиях реализации ФГОС второго поколения на базе школ Енисейского района.

Проанализировав результаты повторной диагностики уровня коммуникативной компетентности младших подростков экспериментальной группы, мы отмечаем, что в результате организованной нами развивающей работы произошла значительная динамика развития коммуникативной компетентности у младших подростков. Подростки стали более инициативны, коммуникабельны, они могут слышать и слушать собеседника, стали в большей степени учитывать особенности собеседников, проявлять эмпатию. Кроме того, подростки, с которыми была проведена развивающая работа, стали в большей степени владеть нормами общения, применять свои знания в различных коммуникативных ситуациях. У них повысился уровень развития коммуникативной компетентности.

Данный факт свидетельствует о том, что разработанная нами программа «Мастер общения», направленная на развитие коммуникативной компетентности младших подростков в условиях реализации ФГОС второго поколения способствует повышению развития уровня коммуникативной компетентности учащихся.

Выводы. Таким образом, под коммуникативной компетентностью мы понимаем некую совокупность коммуникативных знаний, умений, склонностей и способностей, которые способствуют эффективному установлению и поддержанию контактов с другими людьми, владению нормами общения, применению своих знаний в изменяющихся условиях коммуникативного прогресса. В структуре коммуникативной компетентности выделяем мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты, которые всегда выступают в их тесном взаимовлиянии, взаимопроникновении. А также содержание одного, отдельно взятого компонента, обязательно «раскрывается» через другие, взаимодействует с ними, разнообразно проявляется в них.

Коммуникативную компетентность необходимо рассматривать как личностное образование, интегративное качество личности, структурными компонентами которого являются когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоциональный и поведенческий компоненты, реализация которых в совокупности определяет эффективность коммуникативной деятельности личности, ее общую способность к коммуникации.Для определения качественных изменений, происходящих в личности подростков при освоении коммуникативных действий, выделяем пять уровней сформированности коммуникативной компетентности: рецептивный, конформный, репродуктивный, продуктивный, креативный. Определив уровень сформированности коммуникативной компетентности подростков, можно разработать программу для ее развития. Коммуникативная компетентность формируется в ходе совместной деятельности (сотрудничестве) подростков. Формами сотрудничества, которые способствуют развитию коммуникативной компетентности, являются дискуссии, проектная деятельность, коммуникативные упражнения и игры.

Литература:

1. Анохина Н. В. Введение Федерального государственного образовательного стандарта в малокомплектных школах / Н.В. Анохина // Вестник образования. – 2011. – №11. – С. 51–58.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Союз, 2004. – 224 с.
3. Григорьев С. И. Базовые критерии оценки качества образования и ключевые социальные компетенции: контекст современности России / С.И. Григорьев. – Москва: Издательство РСГУ, 2010. – 16 с.
4. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю.Н. Емельянов. – Москва: Просвещение, 1995. – 183 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 40 с.
6. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8. – С. 20-26.
7. Знаменская С. В. Теоретические аспекты изучения проблемы развития коммуникативных умений / С.В. Знаменская // Материалы 48 научно-методической конференции. – Ставрополь: СГУ, 2003. – С. 36-37.
8. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – Минск: БГУ, 2000. – 352 с.
9. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания / А.В. Мудрик. – Москва: Педагогическое общество России, 2006. – 320 с.
10. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. – 5-е изд. Стереотип / В.С. Мухина. – Москва: Издательский Центр «Академия», 2005. – 456 с.
11. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – Москва: Издательство МГУ, 1998 – 348 с.

12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация [текст] / Джон Равен. – Москва: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. – 345с.
13. Терентьева С. Н. Государственные стандарты второго поколения: генеральная репетиция / С.Н. Терентьева // Директор школы. – 2011. – №4. – С.61-68.

Психология

УДК 378.095:376.22:376.32-37

кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение инклюзивного высшего образования «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва)

СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ И ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТНОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗА

Аннотация. Данная статья рассматривает проблему социально-профессиональной компетентности как ресурса развития жизнестойкости и конкурентноспособности выпускника инклюзивного вуза с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья будущего психолога. Изучены характеристики социально-профессиональной компетентности (социальная изолированность, социальная фрустрированность, социальная креативность) и жизнестойкости, раскрыто значение данных социально-психологических характеристик личности для развития жизнестойкости и повышения конкурентноспособности, представлены результаты апробации программы социально-психологического тренинга личностных и профессиональных умений «Формирование социальной креативности как ресурса развития жизнестойкости лиц с ОВЗ»; определено место развития социально-профессиональной компетентности будущего психолога в повышении жизнестойкости и профессиональной конкурентоспособности выпускника инклюзивного вуза с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: социально-профессиональная компетентность, социальная креативность, социальная изолированность, социальная фрустрированность, жизнестойкость, профессиональная конкурентоспособность, студенты с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Annotation. This article considers the problem of socio-professional competence as a resource for the development of resilience and competitiveness of the graduate of an inclusive University with disabilities and disabilities of the future psychologist. The characteristics of social and professional competence (social isolation, social frustration, social creativity) and resilience are studied, the value of these socio-psychological characteristics of the individual for the development of resilience and competitiveness is revealed, the results of testing the program of socio-psychological training of personal and professional skills "Formation of social creativity as a resource for the development of resilience of persons with disabilities are presented»; the place of development of socio-professional competence of the future psychologist in improving the resilience and professional competitiveness of graduates of inclusive universities with disabilities and disabilities.

Keywords: social and professional competence, social creativity, social isolation, social frustration, resilience, professional competitiveness, students with disabilities.

Введение. В современной системе высшего образования наиболее остро представлена проблема повышения конкурентоспособности выпускников. Важно заметить, что обладая высокой научно-методической подготовкой, выпускник довольно часто оказывается в ситуации, когда он не может полноценно применить свои знания в собственной профессиональной деятельности в силу личностной неготовности, выражающейся, прежде всего, в проблемах межличностного взаимодействия. В современном обществе от индивида требуется способность самому оценивать происходящее, эффективно решать возникающие проблемы, что и является социальным запросом, стимулирующим изучение социально-профессиональной компетентности выпускников вузов.

Нам представляется важным, что формирование социально-профессиональной компетентности особенно важно для студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, т. к. позволяет справляться с многочисленными ситуациями и работать в группе.

Под социально-профессиональной компетентностью в психолого-педагогической науке понимает как личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций. Социально-профессиональная компетентность проявляется в действиях, деятельности, поведении и поступках человека [1, с. 17].

Особенность обучения студентов-инвалидов состоит в том, что процесс обучения обязательно сопровождается их психологической, профессиональной, трудовой, общекультурной реабилитацией. Целью образования всегда было обеспечить вхождение человека в социальный мир. Для студентов с инвалидностью и ОВЗ процесс социализации еще более важен, сложен и имеет свою специфику. Психолого-педагогическая помощь такому студенту предусматривает его погружение в учебный процесс через поддержку самостоятельности и инициативности в процессе овладения общими и профессиональными компетенциями. Такие качества, как жизнестойкость, самостоятельность, инициативность, активная социальная позиция, коммуникабельность, внешняя и внутренняя культура являются частью социально-профессиональных компетенций и должны входить в социально-профессиональную компетентность выпускника инклюзивного вуза [2].

Обращаясь к данной проблеме, нами были проанализированы и исследованы такие характеристики социально-профессиональной компетентности как социальная изолированность, социальная фрустрированность и социальная креативность. Под социальной изолированностью личности чаще всего понимают уединенность, отчужденность, одиночество. Социальная фрустрированность – вид (форма) психического напряжения, обусловленного неудовлетворенностью достижениями и положением личности в социально заданных иерархиях. Еще одна важная характеристика социально-профессиональной компетентности – социальная креативность, под которой понимается способность нестандартно, творчески подходить к решению сложных социальных проблем, способность ставить и решать творческие задачи в

сфере социальной реальности [3]. Социальный интеллект (креативность) ресурсом совладающего поведения, поскольку его снижение ведет к появлению таких негативных последствий как повышение тревожности, агрессивности, депрессивности, замкнутости, неуспешности в социальных контактах, что ухудшает адаптацию в обществе и ведет к изоляции (прежде всего, к самоизоляции) [4]. Следует остановиться на понятии «конкурентоспособность», под которым понимается социально ориентированная система способностей, свойств и качеств личности, характеризующая ее потенциальные возможности в достижении успеха (в учебе, профессиональной и внепрофессиональной жизнедеятельности), определяющая адекватное индивидуальное поведение в динамически изменяющихся условиях, обеспечивающая внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром [5].

Изложение основного материала статьи. С целью формирования социально-профессиональной компетентности выпускника инклюзивного вуза на базе ФГБОУ ИВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» среди студентов факультета социологии и психологии нами была реализована опытно-экспериментальная работа, которая включала констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента.

На наш взгляд, именно групповая форма работы в тренинге считается эффективной для формирования социально-профессиональной компетентности выпускника в условиях инклюзивной среды вуза, обеспечивая сотрудничество студентов с различным состоянием здоровья. Технология тренинга способствует эмоциональному «проживанию» ситуации, проявлению индивидуальных качеств и способностей личности, формированию коммуникативных умений, что в свою очередь, обеспечивает повышение мотивации к обучению.

Разработана и внедрена программа социально-психологического тренинга личностных и профессиональных умений «Формирование социальной креативности как ресурса развития жизнестойкости личности с ОВЗ», включающая 16 занятий (проводились 2 часа в неделю, продолжительностью 40-45 минут). В исследовании принимало участие 36 студентов с инвалидностью и ОВЗ. Диагностика осуществлялась с использованием опросника «Экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности» Д. Рассела, М. Фергюссона, результаты представлены в таблице 2; опросника «Экспресс-диагностика социальной фрустрированности» Л.И. Вассермана, результаты представлены в таблице 3; методики «Тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой; результаты представлены в таблице 5; критерий φ – угловое преобразование Фишера.

Разработанный нами социально-психологический тренинг личностных и профессиональных умений студентов охватывает широкий диапазон компонентов социально-профессиональной компетентности, имеющих важное значение для построения будущей жизненной и профессиональной траектории студентов с инвалидностью и ОВЗ (профессиональное проектирование, поиск нестандартных профессиональных решений проблемных педагогических ситуаций, умение прогнозировать результат профессиональной деятельности, готовность к реализации стратегий психологической безопасности, психологическая готовность к выполнению профессионально-педагогической деятельности, конструктивные стратегии профессионального общения, профессиональная ответственность за правильное принятие решения). В процессе реализации социально-психологического тренинга значительно снизился процент лиц, часто пропускающих занятия без уважительной причины, наблюдалось положительное профессиональное переосмысление, повысился уровень социально-психологической адаптации и групповой сплоченности внутри академических групп, снизилось количество социальных девиаций в студенческой среде.

Затем нами был проведен контрольно-диагностический срез для определения продуктивности проводимой работы.

Результаты диагностики по опроснику «Экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности» представлены на рисунке 1.

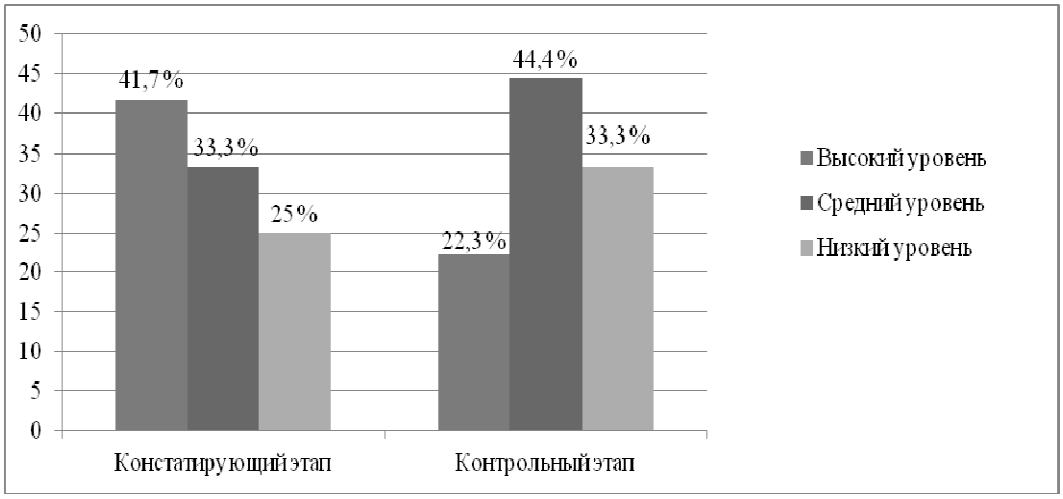

Рисунок 1. Сравнительные показатели социальной изолированности студентов с инвалидностью и ОВЗ на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Анализ данных рисунка 1 показывает, что на контрольном этапе эксперимента по шкале «высокий уровень» социальной изолированности по сравнению с констатирующим этапом увеличилось количество испытуемых на 19,4 %, по шкале «средний уровень» социальной изолированности количество испытуемых возросло на 10 %, по шкале «низкий уровень» социальной изолированности – на 8,3 %. Анализ внутригрупповых различий с помощью критерия φ – угловое преобразование Фишера показал, что на контрольном этапе эксперимента в группе испытуемых по показателю «высокий уровень» социальной

изолированности выявлены статистически достоверные различия на уровне $p \leq 0,05$. Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства студентов с инвалидностью и ОВЗ возрос интерес к «живому» общению, выстраиванию позитивных межличностных отношений, получил рост уровень целеполагания, связанный с достижениями в общественной и учебно-профессиональной деятельности.

Результаты диагностики по опроснику «Экспресс-диагностика социальной фрустрированности» Л. И. Вассермана представлены на рисунке 2.

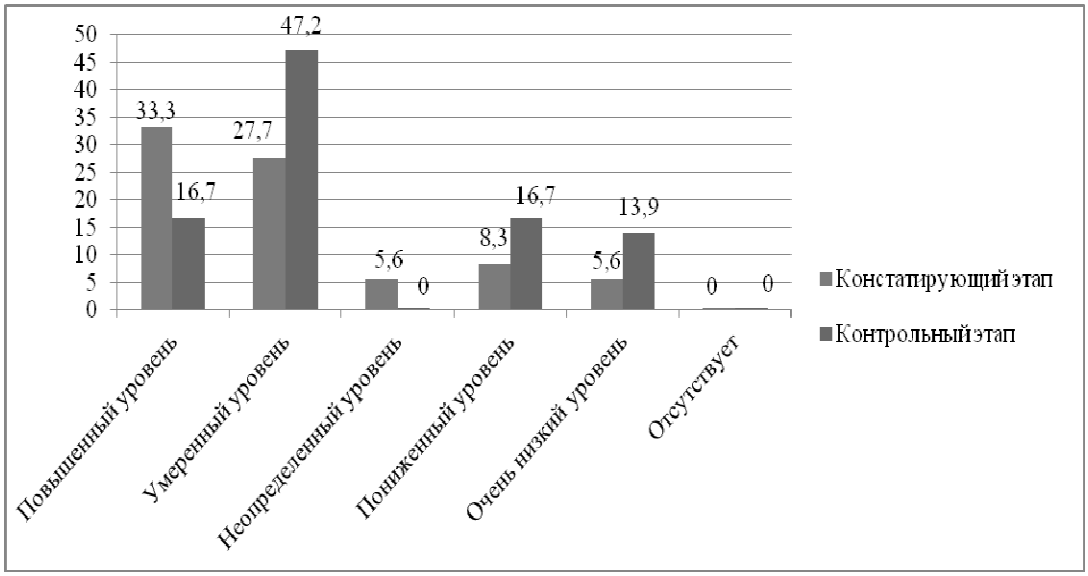

Рисунок 2. Сравнительные показатели социальной фрустрированности студентов с инвалидностью и ОВЗ на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Анализ данных рисунка 2 показывает, что на контрольном этапе эксперимента по шкале «очень высокий уровень» социальной фрустрированности по сравнению с констатирующим этапом эксперимента снизилось количество испытуемых на 13,8 %, по шкале «повышенный уровень» социальной фрустрированности – на 16,6 %, по шкале «неопределенный уровень» – на 5,6 %, по шкале «пониженный уровень» – на 8,4 %, по шкале «очень низкий уровень» – на 8,3 %, по шкале «умеренный уровень» увеличилось количество испытуемых на 19,4 %. Анализ внутригрупповых различий с помощью критерия φ – угловое преобразование Фишера показал, что на контрольном этапе эксперимента в группе по показателю «очень высокий уровень» социальной фрустрированности, «повышенный уровень», «умеренный уровень», «неопределенный уровень» выявлены статистически достоверные различия на уровне $p \leq 0,05$. Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства студентов с инвалидностью и ОВЗ снизился уровень социальной фрустрированности, они готовы найти конструктивный выход в трудной жизненной или профессиональной ситуации.

Результаты диагностики по опроснику «Определение социальной креативности» представлены на рисунке 3.

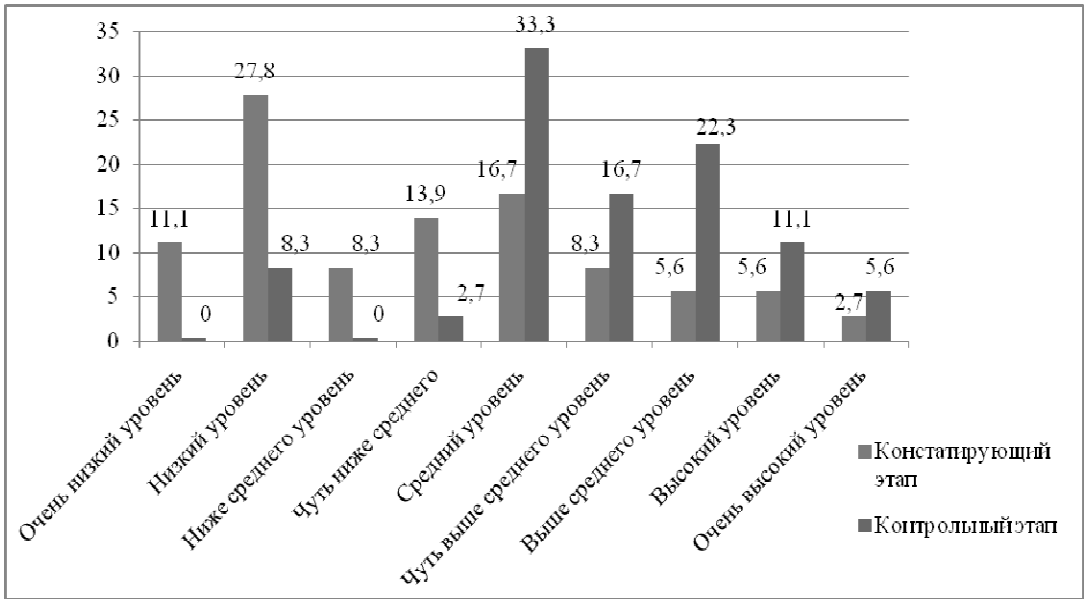

Рисунок 3. Сравнительные показатели социальной креативности студентов с инвалидностью и ОВЗ на констатирующем и контрольном этапах (в %)

Анализ данных рисунка 3 показывает, что на контрольном этапе эксперимента по шкале «очень низкий уровень» социальной креативности по сравнению с констатирующим этапом уменьшилось количество испытуемых на 11,1 %, по шкале «низкий уровень» социальной креативности – на 19,5 %, по шкале «ниже среднего уровень» социальной креативности – на 8,3 %, по шкале «чуть ниже среднего уровень социальной креативности» – на 11,2 %, по шкале «средний уровень» социальной креативности увеличилось количество испытуемых на 16,6 %, по шкале «уровень чуть выше среднего» социальной креативности – на 8,4 %, по шкале «уровень выше среднего» социальной креативности – на 16,7 %, по шкале «высокий уровень» социальной креативности – на 5,5 %, по шкале «очень высокий уровень» социальной креативности – на 2,9 %. Анализ внутригрупповых различий с помощью критерия φ – угловое преобразование Фишера показал, что по показателям «очень низкий уровень» и «уровень ниже среднего» социальной креативности выявлены статистически достоверные различия на уровне $p \leq 0{,}01$, по показателю «низкий уровень», «уровень чуть ниже среднего», «средний уровень», «уровень выше среднего» социальной креативности выявлены статистически достоверные различия на уровне $p \leq 0{,}05$. Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства студентов с инвалидностью и ОВЗ возрос уровень социальной креативности студентов, они способны преодолевать неопределенность и находить свое решение проблемной ситуации.

Результаты диагностики по методике «Тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой представлены на рисунке 4.

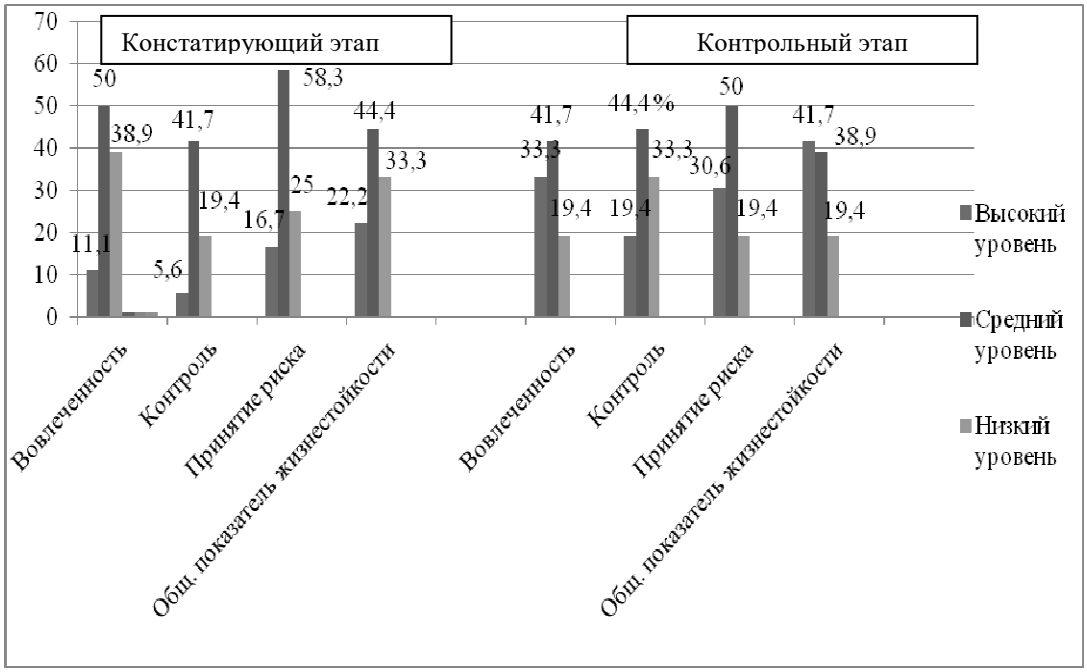

Рисунок 4. Сравнительные показатели изучения жизнестойкости студентов с инвалидностью и ОВЗ на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (в %)

Общий показатель «жизнестойкости» складывается из этих трех компонентов. Анализ данных рисунка 4 показывает, что реализация программы тренинга способствовала росту количества испытуемых с высоким уровнем сформированности «вовлеченности» как первого компонента «жизнестойкости» на 22,2 %, уменьшению количества со средним уровнем на 8,3 % и с низким на 19,5 %, что свидетельствует о том, что в большинстве испытуемые получают удовлетворение от собственной деятельности, она для них интересна и необходима; по шкале «контроль» количество испытуемых с высоким уровнем сформированности компонента возросло на 13,8 % и со средним уровнем на 2,7 %, количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 19,5 %, что подтверждает реальную оценку контроля ситуации, контролируют происходящие вокруг них события, однако понимают, что не всегда удается это делать; количество испытуемых с высоким уровнем сформированности «принятия риска» увеличилось на 13,9 %, со средним уровнем уменьшилось на 8,3 % и с низким уровнем на 5,6 %, что показывает сформированную способность действовать в ситуациях, сопряженных с риском, готовность к освоению и позитивного, и негативного опыта, и извлечению из этого уроков; количество испытуемых с высоким уровнем «общего показателя жизнестойкости» возросло на 19,5 %, со средним уровнем уменьшилось на 5,5 % и с низким уровнем на 13,9 %. Анализ внутригрупповых различий с помощью критерия φ – угловое преобразование Фишера показал, что по показателю «вовлеченность» и «контроль» «высокий уровень» выявлены статистически достоверные различия на $p \leq 0{,}01$ уровне, по показателям «общая жизнестойкость» «высокий уровень» и «контроль» «низкий уровень» выявлены статистически достоверные различия на $p \leq 0{,}05$ уровне. Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства студентов с инвалидностью и ОВЗ возрос уровень жизнестойкости в целом, что характеризует их как способных к преодолению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях.

Выводы. Результаты диагностики выявили запрос на оказание комплексной помощи студентам с инвалидностью и ОВЗ средствами образования путем активизации личностных ресурсов, создания ситуаций достижения успеха, формирования навыков жизнестойкого преодоления трудностей, связанных, в том числе, с заболеванием, а также создания психологически комфортной инклюзивной образовательной среды в вузе.

Проведенное исследование способствовало развитию характеристик социального-профессиональной компетентности студентов с инвалидностью и ОВЗ (снижение социальной изолированности, фрустрированности, повышение социальной креативности) как ресурса развития их жизнестойкости, поскольку только такие студенты, стремящиеся генерировать новаторские идеи в сложных жизненных ситуациях, умеющие строить позитивные межличностные отношения, самостоятельно принимать решения, переносить полученные знания в другие области жизни, обладают необходимым ресурсом, служащим источником конкуренции, позволяющим успешно адаптироваться в современных условиях жизни и достигать значительных высот в профессиональной карьере.

Литература:

1. Свирская, Д.А. Условия формирования будущего профессионала: социально-профессиональная компетентность / Д.А. Свирская // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 47. – С. 69-71.
2. Беленкова, Л.Ю. Инклюзивное высшее образование как системная инновация / Л.Ю. Беленкова, И.Л. Руденко // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56 (10). – С. 288-298.
3. Мещерина, Н. Г. Личностные и кросс-культурные факторы социальной фрустрированности педагогов / Н.Г. Мещерина, О.Г. Власова, Т.Н. Банщикова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11. – С. 438-443.
4. Соловьева, О.В. Социальный интеллект как психологический феномен / О.В. Соловьева, А.А. Гречкина // Наука, образование и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург: Аэтерна, 2016. – Ч. 3. – С. 203-206.
5. Шаповалов, В.И. Конкурентоспособность учащегося в системе педагогического менеджмента / В.И. Шаповалов // Вестник СГУТ и КД. – Сочи. – 2012. – № 2(20). – С. 116. – Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psichologiy/22_5/ (дата обращения: 14.05.2018).

Психология

УДК 159.9.072.43

старший преподаватель Бисингалиева Жанара Амангельдыевна
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ВЛИЯНИЕ ДЕФОРМАЦИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ НА РАЗВИТИЕ АДДИКТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье приводятся результаты эмпирического исследования, реализующего задачу изучения роли деформаций психологических границ в развитии аддиктивной идентичности подростков с задержкой психического развития.

Ключевые слова: психологические границы, аддикция, аддиктивная идентичность, задержка психического развития.

Annotation. The article contains the results of the empirical study, which realizes the task of analyzing the role of deformation of psychological borders on the development of addictive identity of teenagers with mental delay.

Keywords: psychological borders, addiction, addictive identity, mental delay.

Введение. Общество, на современном этапе развития все чаще характеризуется как общество риска, неопределенности и противоречий [5]. Для успешного функционирования в таком обществе человеку необходимо обладать личной автономией, суверенностью и ответственностью. Перед личностью встает проблема самоопределения и соотнесенности мира Я с миром не-Я, т.е. проблема формирования границ.

Исследованию границ личности и связанных с ними феноменов посвящены труды зарубежных (З. Фрейд, П. Федерн, О. Кернберг, Ф. Перлз, Э. Хартман) и отечественных (А.А. Ухтомский, С.К. Нартова-Бочавер, Т.С.Леви, Е.О. Шамшикова, И.А. Шаповал) ученых.

Психологические границы – система имплицитных правил, регулирующих отношения человека с окружающими, позволяющих ему поддерживать баланс между своими потребностями и потребностями других людей [6].

Психологические границы развиваются и меняются на протяжении жизни, оптимальные же границы создаются самим человеком в результате преодоления им симбиотических отношений, осознания своего внутреннего пространства и его отстаивания, обретения права на самоопределение и свободу, но вместе с тем ответственность за себя и собственное воздействие на окружающих. Депривированные границы отражают подверженность человека воле окружающих, факт интериоризации всех внешних воздействий. При этом человек теряет ощущение субъектности собственной жизни, возможность контролировать воздействия окружающей среды, что приводит к формированию созависимого человека, компенсирующего ощущение собственной беспомощности неуважением границ окружающих [2].

Изложение основного материала статьи. Задержка психического развития (далее — ЗПР) один из самых распространенных вариантов дизонтогенеза (нарушенного развития) определяется наличием минимальных мозговых повреждений, дисфункций, замедленным темпом созревания ЦНС, но ведущим в картине дефекта является незрелость эмоционально-волевой сферы и личности ребенка, а затем и взрослого. Психический инфантилизм проявляется в нарушении высших форм волевой деятельности. Возможны два полярных друг другу типа поведения: расторможенность, гиперактивность, чрезмерная чувствительность к внешним раздражителям или пассивность, безынициативность, безразличие.

Подросток с ЗПР подвергается сразу нескольким видам депривации: связанной с основным нарушением, эмоциональной, коммуникативной, социальной и культуральной. Он так же испытывает депривацию суверенности, которая является не менее патогенной, чем другие виды депривации [8].

Мы предполагаем, что эмоционально-личностные особенности подростка с ЗПР (внушаемость, импульсивность, неспособность к выработке устойчивого социально-одобряемого жизненного стереотипа к преодолению трудностей, склонность идти по пути наименьшего сопротивления, несформированность собственных запретов) препятствуют достижению им оптимального состояния психологических границ.

Проблема развития психологических границ у подростков с ЗПР актуализируется тем, что незрелая личность с неустойчивыми, несбалансированными психологическими границами является уязвимой к возникновению у нее какого-либо рода аддикций и формированию аддиктивной идентичности. Аддиктивная идентичность - сложный социально-психологический феномен, формирующийся в процессе социализации личности на основе уникального индивидуального опыта и личностных особенностей, сопровождающийся уходом от реальности с помощью химического и нехимического аддиктивного агента, и стойкой, сильной эмоциональной фиксацией на воздействии, изменившем дискомфортное психическое состояние (Ц.П. Короленко, Н.В.Дмитриева) [1].

Для экспериментальной проверки изложенных выше положений нами было проведено экспериментальное исследование, базой которого выступили муниципальные образовательные бюджетные учреждения (МОБУ) СОШ № 1, № 4 № 5, № 7 г. Соль-Илецка Оренбургской области. Выборка была представлена 36 подростками 14 – 15 лет. В подгруппы испытуемых вошли:

Эг — экспериментальная группа — респонденты с задержкой психического развития. Подростки отнесены к категории ЗПР на основании рекомендации о программе обучения ПМПК (психолого-медико-педагогическая комиссии), которая в свою очередь основана на результатах медицинского и психолого-педагогического обследования.

Кг — контрольная группа — подростки с нормативным развитием.

Целью экспериментального исследования стало изучение характера взаимосвязи между деформациями психологических границ и формированием аддиктивной идентичности у подростков с задержкой психического развития.

В качестве диагностического инструментария были применены следующие методики: методика диагностики аддиктивной идентичности [4] Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриевой; психологическая граница личности [3] Т.С. Леви; методика оценки уровня психологической суверенности [5] С. К. Нартовой-Бочавер.

Сравнивая результаты экспериментального изучения аддиктивной идентичности, мы можем отметить наиболее значимые качественные различия между подростками с ЗПР и подростками с нормативным развитием.

Среди подростков с ЗПР преобладает аддиктивная идентичность на уровне выше среднего и высоком (50%), что свидетельствует о стремлении уйти от реальности, изменить свое состояние, воспринимаемое как дискомфортное. Аддиктивная реализация превращается в главное средство избавления от неприятных эмоций, помогает временно сохранять эмоциональное равновесие. В Эг были выявлены подростки с средним уровнем аддиктивной идентичности (44,4%). Этот уровень характерен для лиц, которые обладают определенным адаптационным потенциалом, имеют собственную систему ценностей и убеждений, характеризуются доверием к миру. Наименьшее число подростков с ЗПР имеют низкий уровень аддиктивной идентичности (5,6 %). Низкие значения свидетельствуют о желании преподнести себя в лучшем свете и о сниженной рефлексивной способности, которая может быть связана непосредственно с ЗПР.

Среди нормативно развивающихся подростков нет определенного преобладающего уровня аддиктивной идентичности, она представлена на низком (22,2 %) среднем (38,9 %) и повышенном уровне (38,9 %), повышенный уровень у подростков контрольной группы не доминирует.

Межгрупповое сопоставление ответов на высказывания показало, что, по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками, среди подростков с ЗПР: в 2 раза больше не доводящих до конца дела, требующие усилий, повседневные трудности выводят их из колеи; в 1,6 раз больше человек считают, что мало влияют на происходящее. Отметим, что 38,8% респондентов с ЗПР не считают нужным нести ответственность за свои поступки, в группе нормативной выборки таких нет. Итак, подростки с задержкой психического развития гораздо больше склонны снимать с себя ответственность за свое поведение по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками.

По сравнению с нормативно развивающимися подростками: в 2 раза больше респондентов с ЗПР считают, что их желания должны удовлетворяться немедленно; в 3 раза больше испытуемых Эг готово скрывать от окружающих стремление к удовлетворению и удовлетворение своих потребностей. Таким образом, подросткам с задержкой психического развития более свойственно немедленное, а при необходимости скрытое удовлетворение своих потребностей, по сравнению с нормативно развивающимися подростками.

Интернет позволяет избавиться от скуки половине респондентов с ЗПР и почти трем четвертям испытуемых с нормативным развитием. Подростки с ЗПР используют интернет как средство изменения настроения в два раза чаще, чем их сверстники. Алкоголь помогает расслабиться (релаксирующий эффект алкоголя) примерно равному количеству подростков обеих групп - , но придает он уверенности в силах (атарактический эффект) в Эг в 2 раза чаще. Повышение самооценки и самоуважения, достижение самоутверждения с помощью принятия алкоголя – один из ведущих мотивов соответствующей аддикции. Она формируется, как правило, при патогенном для Я сниженном уровне самооценки и самоуважения (особенно при выученной беспомощности).

Исследование психологических границ подростков с ЗПР позволило выявить следующие результаты: в Эг среди респондентов со средним уровнем аддиктивной идентичности недостаточно развитыми оказались половина и более границ (22,4 % Эг), подавляющее большинство подростков с ЗПР с повышенным уровнем аддиктивной идентичности характеризуется системным недоразвитием психологических границ (39,2 % Эг). Неразвитость границ проявляется в их недостаточной гибкости, формировании симбиотических отношений, сложностях в выражении пожеланий или протеста, ожидании того, что Другой сам догадается и удовлетворит потребность индивида. Наименее сформированной у респондентов Эг оказалась невпускающая граница. Оптимальное развитие данной границы определяет наличие у личности права на внутреннюю независимость и на свое психологическое пространство. Недостаточная сформированность невпускающей границы связана с депривированностью психологического пространства личности. Нами был применен коэффициент корреляции Пирсона, подтвердивший наличие связи между невпускающей границей и аддиктивной идентичностью (rxy= -0.6). Таким образом, несформированность невпускающей границы у подростков с ЗПР коррелирует со склонностью к аддиктивной идентичности.

Среди подростков с нормативным развитием преобладает средний (44,4%) и повышенный уровень развития психологических границ (55,6%), при этом наблюдается та же тенденция, что и у подростков с ЗПР – наименее развитыми оказываются границы респондентов с повышенной аддиктивной идентичностью.

Оптимальное функционирование границ характеризуется их гибкостью, наличием у личности внутренней независимости, способностью адекватно ситуации выражать эмоции, открыто заявлять о своих потребностях и правах, активным стремлением к удовлетворению потребностей.

Обобщая вышесказанное, можно сказать, что недостаточная сформированность психологических границ преобладает среди подростков, обладающих большей развитостью аддиктивной идентичности.

Исследование суверенности психологического пространства показало следующие результаты: депривированность трех и более сфер суверенности наблюдается у 28% подростков с ЗПР (22,4% из которых имеют повышенный уровень аддиктивной идентичности). Депривированность психологического пространства в целом выявлена у 33,6% респондентов Эг (из них 22,4% обладают повышенным уровнем аддиктивной идентичности). Таким образом, психологическое пространство подростков с повышенной аддиктивной идентичностью значимо более депривировано сфер, чем у подростков со средней склонностью.

Среди группы подростков с нормативным развитием были получены следующие результаты: депривированность 3 и более сфер отмечена у 22,4% респондентов, все из них имеют повышенный уровень аддиктивной идентичности. Депривированность психологического пространства в целом наблюдается у 16,8% подростков с нормативным развитием – эти респонденты также обладают повышенным уровнем аддиктивной идентичности.

Анализ отдельных сфер суверенности показал, что и в контрольной и в экспериментальной группе наиболее нарушенными являются суверенность территории и суверенность привычек. Недостаточная территориальная суверенность проявляется в трудностях личности обозначить свой статус в группе, контролировать интенсивность социальных контактов поток информации. Недостаточная суверенность территории не позволяет личности защититься от сверхсильной стимуляции среды и вторжений и препятствует возможности конструктивной деятельности. Эти данные так же соотносятся с неразвитостью невпускающей границы у подростков с ЗПР, проявляющейся в невозможности остановить внешние воздействия, даже если они воспринимаются как вредные. Суверенность привычек проявляется в принятии временной формы организации жизни человека, а ее депривированность – в насильственных попытках изменить комфортный для субъекта распорядок. Низкий уровень суверенности привычек свидетельствует о слиянии со значимыми людьми. Полученные результаты соотносятся с несформированностью у подростков с ЗПР, обладающих повышенной аддиктивной идентичностью невпускающей психологической границы и подтверждают данные, о формировании у них симбиотических связей и слиянии со значимыми окружающими. Таким образом, суверенность психологического пространства подростков частично депривирована в связи с несформированностью и дисфункциями системы психологических границ.

Для определения взаимосвязи между показателями аддиктивной идентичности и показателями суверенности привычек и суверенности территории был использован коэффицент корреляции Пирсона, согласно которому в обоих случаях корреляция достигает уровня статистической значимости. Таким образом, депривированность привычек и территории обуславливает повышение уровня аддиктивной идентичности.

Невпускающая психологическая граница соотносится с суверенностью привычек и территории. Таким образом, можно сделать вывод наличие взаимосвязи между несформированностью невпускающей границы, депривированностью суверенности территории и привычек и повышенной аддиктивной идентичностью подростка с ЗПР, что частично подтверждает четвертую эмпирическую гипотезу.

Итак, несформированность и дисфункции системы психологических границ подростков с задержкой психического развития обуславливают частичную депривацию сфер суверенности психологического пространства (суверенности территории и привычек) и детерминируют повышение уровня развития аддиктивной идентичности. Несбалансированность системы границ в целом, дисфункции отдельных границ (невпускающей) во взаимодействии с депривированными сферами суверенности коррелируют с повышением уровня развития аддиктивной идентичности.

Выводы. Перспективой дальнейшего исследования является разработка и реализация программы психолого-педагогического сопровождения формирования личностных границ детей и подростков с задержкой психического развития в условиях образовательного учреждения.

Литература:

1. Дмитриева, Н.В., Перевозкин, С.Б., Перевозкина, Ю.М., Самойлик, Н.А. Разработка и психометрический анализ методики диагностики аддиктивной идентичности [Электронный ресурс] // СПЖ. – 2013. – №48. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-i-psihometricheskiy-analiz-metodiki-diagnostiki-addiktivnoy-identichnosti

2. Леви, Т.С. Динамика психологических границ в процессе личностно-развивающей работы, основанной на телесном движении / Т.С. Леви // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 1. – С. 36–41.

3. Леви, Т.С. Методика диагностики психологической границы личности / Т.С. Леви // Вопросы психологии. – 2013. – №1. – С.131-146.

4. Методика диагностики аддиктивной идентичности [Электронный ресурс]. Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. Режим доступа: http://psylab.info/index.php

5. Нартова-Бочавер, С. К. Психологическое пространство личности: монография / С.К. Нартова-Бочавер. — М.: Прометей, 2005. — 312 с.

6. Осьмук, Л. А. Метаморфозы общества риска / Л. А. Осьмук // Наука. Философия. Общество. Материалы V Российского философского конгресса – Новосибирск: Параллель, 2009. С. 278-279.

7. Силина, О.В. Структура границ Я у детей 2—10 лет // Социальная психология и общество. – 2016. – № 4. – С. 83–98.

8. Шаповал, И.А., Аскольская, Л.А. Депривированная суверенность: социальные и дизонтогенетические эффекты инфантилизма // Педагогический журнал Башкорстостана. – Уфа: Ассоциация «Башкирский пед. гос. университетский комплекс». – 2010. – № 2. – С. 48–71.

УДК:159.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психологии и педагогики»
Бобинкин Сергей Александрович
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
"Российский государственный социальный университет" (г. Клин);
кандидат психологических наук, доцент Акатова Наталья Сергеевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
"Российский государственный социальный университет" (г. Клин)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КЛИМАТА В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Аннотация. Целью работы, проведенной авторами, является исследование влияния социально-психологических особенностей на улучшение климата в трудовом коллективе. В статье рассматриваются проблемы улучшения социально-психологического климата в трудовом коллективе, которые являются остроактуальными, особенно в условиях модернизации российской экономики. Проведенное исследование установило, что существует взаимосвязь между социально-психологическими особенностями и климатом в трудовом коллективе. Анализ результатов исследования позволил установить, что условия развития, направленные на формирование социально-психологического климата в трудовом коллективе, способствуют улучшению результатов: компонентов социально-психологического климата, индекса групповой сплоченности, межличностных отношений, направленностей личности, форм поведения в конфликте.

Ключевые слова: социально-психологический климат, трудовой коллектив, групповая сплоченность, межличностные отношения, направленность личности, поведение в конфликте.

Annotation. The aim of the work carried out by the authors is to study the impact of socio-psychological characteristics on the improvement of the climate in the labor collective. The topical problems of improving the socio-psychological climate in labour collective are examined in the article. This research studied the relationship between socio-psychological characteristics and labour collective climate. The analysis of the research results has allowed to establish the conditions of development directed to the formation of socially-psychological climate in labor collective, helps to improve results: features of socio-psychological climate, group cohesiveness index, interpersonal relationship, fields of personality, behavior in the conflict.

Keywords: socio-psychological climate labor collective, group cohesiveness, interpersonal relationship, fields of personality, the behavior in the conflict.

Введение. В современных условиях, процесс модернизации российской экономики связан с оптимизацией, как технологий производства, так и социально-психологических проблем совместной деятельности, что обуславливает необходимость активизации исследований в рамках организационной психологии детерминации межличностных отношений и взаимодействия участников трудовых коллективов. Как указывает К. Левин, одним из ключевых вопросов, при анализе динамики совместной деятельности, является улучшение социально–психологического климата в трудовых коллективах [3].

Формулировка цели статьи. Социальная психология заимствовала понятие «климат» в первой трети XX в. из географии и метеорологии. В социальной психологии данная аналогия была использована для характеристики значимых аспектов совместной групповой деятельности.

Социально-психологический климат стал объектом исследования в отечественной науке в тридцатых годах XX в., на этапе оформления отечественной социальной психологии. Конец пятидесятых - начало шестидесятых гг. XX в. ознаменовались повышением внимания исследователей к различным аспектам данного феномена, однако фактически само понятие на тот момент в отечественной науке не использовалось. Необходимо отметить известных отечественных психологов, занимавшихся исследованием социально-психологического климата: Е.С. Кузьмин, Б.Ф. Ломова, Н.С. Мансуров, А.В. Петровский, Р.Х. Шакуровым, В.М. Шепель. Зарубежные психологи сформировали несколько различных подходов к анализу социально-психологического климата: Дж. Гэвин, Дж. Кэмпбеллом, К. Левин, Р. Таджури, Г. Холл, Л. Хоув, П. Шнейдер.

В психологическом словаре под социально-психологическим климатом понимают – качественную сторону межличностных отношений, проявляемую в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе [9, с. 274-275]. С очки зрения неформальных межличностных отношений в трудовом коллективе социально-психологический климат характеризуется прочностью внутренних связей между членами коллектива [11].

Как полагают Л.Г. Почебут и В.А. Чикер, социальная психология сформировала ряд подходов, по-разному характеризующих содержательную сторону такого феномена, как социально-психологический климат [4].

Первый подход к исследованию социально-психологического климата рассматривает его в качестве общественно-психологического феномена, а именно, как форму проявления и состояние сознания группы. Под климатом понимается то, как в сознании участников группового взаимодействия отражается комплекс явлений, которые связаны с трудовой деятельностью и ее условиями, с отношениями в процессе данной деятельности, и ее стимулированием. В данной интерпретации под социально-психологическим климатом исследователи понимают социально-психологические аспекты сознания участников группового взаимодействия, в которых находит отражение психология группы.

Второй подход имеет ту особенность, что в нем основной характеристикой социально-психологического климата, выступает психологический, эмоциональный настрой участников группового взаимодействия. Под климатом понимается эмоциональный фон членов группы, который опосредует процессуальные и результативные элементы взаимодействия, стабильность группы.

При третьем подходе социально-психологический климат трактуется посредством его соотнесения со стилем отношений между членами группы, проявляющимся в контактах, которые возникают при общении и

совместной деятельности. Межличностные отношения, определяющие социально-психологическое самочувствие участников коллектива, опосредованы формированием социально-психологического климата.

Сторонники четвертого подхода определяют социально-психологический климат, обращаясь к анализу психологической совместимости, морально-психологического единства, сплоченности участников группы, и обращают внимание на наличие в коллективе общего мнения, традиций и обычаев.

Одной из важных проблем, возникающей при формировании социально-психологического климата, является проблема оценки его показателей, выявления того, насколько данные показатели отражают оптимальность социально-психологического климата в данном коллективе [6].

Для формирования оптимального социально-психологического климата необходимо систематическое воспитательное воздействие на коллектив и отдельных членов коллектива, реализация мер, которые направлены на улучшение функционирования коллектива.

Благоприятный (либо неблагоприятный) социально-психологический климат складывается постепенно, в процессе совместного труда, вследствие совместного осмысления и переживания по поводу конкретных общих действий, событий, и в результате межличностного общения.

Оптимальность социально-психологического климата считается достигнутой, если интегральный эмоциональный настрой коллектива помогает достигать высокой эффективности совместного труда и выражает максимально позитивное психологическое самочувствие членов группы.

Члены коллектива воспринимают благоприятный социально-психологический климат как удовлетворенность общим трудом, его результатами, общением и межличностными отношениями с руководителем и другими членами коллектива [10]. Благоприятный социально-психологический климат увеличивает творческий потенциал, оказывает позитивное влияние на стремление членов коллектива и далее трудиться в коллективе, реализуя способности в коллективном труде.

В свою очередь, переживание неблагоприятного социально-психологического коллектива возможно в форме неудовлетворенности межличностными отношениями с руководителем и другими членами коллектива, совместной деятельностью. В случае наличия неблагоприятного социально-психологического климата эмоциональное состояние членов коллектива ухудшается, снижается эффективность совместной трудовой деятельности, также снижается индивидуальная работоспособность и активность членов коллектива.

Необходимо выделить основные характеристики трудового коллектива, на которые указывают некоторые известные авторы: Г.М. Андреева [1], В.Р. Веснин [3], А.Л. Журавлев [5], В.Г. Крысько [7], Е.Ю. Пряжникова [8] и др.

Во-первых, коллектив – это объединение людей во имя достижения определенной, социально одобряемой цели;

Во-вторых, это добровольный характер объединения, причем под «добровольностью» здесь понимается не стихийность образования коллектива, а такая характеристика группы, когда она не просто «задана» внешними обстоятельствами, но стала для индивидов, в нее входящих, системой активно построенных ими отношений, на базе совместной деятельности;

В-третьих, признаком коллектива является его целостность. Это выражается в том, что коллектив выступает как некоторая система деятельности с присущей ей организацией, распределением функций, определенной структурой управления [2];

В-четвертых, коллектив представляет собой особую форму взаимоотношений между его членами, которая обеспечивает принцип развития личности не вопреки, а вместе с развитием коллектива [9, с. 274-275].

Специфические особенности и состояние социально-психологического климата в трудовом коллективе оказывают определяющие влияние на процессуальные и результативные характеристики деятельности коллективов, на экономическую эффективность производственного труда, на восприятие членами коллектива результатов своей деятельности в коллективе и деятельности коллектива в целом, на степень удовлетворенности данной деятельностью, взаимоотношениями в коллективе.

Изложение основного материала статьи. В данной статье мы представляем результаты исследования, проведенного в г. Клин Московской области, в ходе которого нами была выдвинута гипотеза, что специально созданные условия развития трудовых коллективов, направленные на формирование социально-психологического климата, способствуют улучшению результатов: компонентов социально-психологического климата, индекса групповой сплоченности, типа межличностных отношений, направленностей личности, форм поведения в конфликте.

В исследовании, социально-психологического климата в трудовом коллективе, принимали участие 58 сотрудников в возрасте от 28 до 49 лет, работающих в коммерческих организациях г. Клин Московской области. Экспериментальная группа включает 32 сотрудника, контрольная группа включает 26 сотрудников.

Описание психодиагностических методов и методик**,** используемых в эмпирическом исследовании: экспресс-методика по изучению социально-психологического климата в трудовом коллективе (О.С. Михалюка, А.О. Шалыто); методика определения индекса групповой сплоченности (К.Э. Сишора); методика «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири); методики изучения направленности личности (В. Смекала и М. Кучера); методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной); тренинг «Формирование социально-психологического климата в трудовом коллективе».

Процедура эмпирического исследования социально-психологических особенностей улучшения климата в трудовом коллективе включала несколько этапов:

- Подготовка и согласование исследования с руководством коммерческих организаций.
- Первая фиксация эмпирических результатов исследования: социально-психологического климата; индекса групповой сплоченности; межличностных отношений; направленности личности; поведения в конфликте.
- Проведение тренинга «Формирование социально-психологического климата в трудовом коллективе» в экспериментальной группе.
- Повторная фиксация эмпирических результатов исследования социально-психологического климата в трудовом коллективе; индекса групповой сплоченности; межличностных отношений»; направленности личности; поведения в конфликте.

- Анализ результатов исследования социально-психологических особенностей, способствующих улучшению климата в трудовом коллективе в экспериментальной и контрольной группах, выявленных до и после проведения тренинга «Формирование социально-психологического климата в трудовом коллективе».

Далее мы изложили результаты эмпирического исследования, их обсуждение (интерпретацию и анализ полученных данных). Сравнительный анализ социально-психологических особенностей, способствующих улучшению климата в трудовом коллективе, до и после проведения тренинга, включает пять групп результатов:

Первая группа результатов. Сравнительный анализ социально-психологического климата до и после проведения тренинга «Формирование социально-психологического климата в трудовом коллективе» в экспериментальной группе (32 человек) и контрольной группе (26 человек). Для анализа положительных, отрицательных и нулевых ответов трех компонентов психологического климата мы использовали критерий углового преобразования Фишера φ*, позволяющий выявить изменения в количестве положительных, отрицательных и нулевых значений в двух группах результатов 1 и 2 тестирования.

Проведенный анализ социально-психологического климата показывает, что в экспериментальной группе тренинг «Формирование социально-психологического климата в трудовом коллективе» способствует увеличению результатов «Эмоционального» и «Поведенческого» компонентов.

Проведенный анализ социально-психологического климата показывает, что в контрольной группе не изменились результаты «Эмоционального», «Когнитивного», «Поведенческого» компонентов.

Вторая группа результатов. Сравнительный анализ индекса групповой сплоченности до и после проведения тренинга «Формирование социально-психологического климата в трудовом коллективе» в экспериментальной группе (32 человек) и контрольной группе (26 человек). Для анализа индекса групповой сплоченности мы использовали G критерий знаков, позволяющий выявить положительные и отрицательные сдвиги в двух группах результатов 1 и 2 тестирования.

Проведенный анализ индекса групповой сплоченности показывает, что в экспериментальной группе тренинг «Формирование социально-психологического климата в трудовом коллективе» способствует улучшению результатов сплоченности трудового коллектива.

Проведенный анализ индекса групповой сплоченности показывает, что в контрольной группе не изменилась результаты сплоченности трудового коллектива.

Третья группа результатов. Сравнительный анализ межличностных отношений до и после проведения тренинга «Формирование социально-психологического климата в трудовом коллективе» в экспериментальной группе (32 человек) и контрольной группе (26 человек). Для анализа 8 октант типов межличностных отношений мы использовали G критерий знаков, позволяющий выявить положительные и отрицательные сдвиги в двух группах результатов 1 и 2 тестирования.

Проведенный анализ межличностных отношений показывает, что в экспериментальной группе тренинг «Формирование социально-психологического климата в трудовом коллективе» способствует увеличению результатов типа межличностных отношений «Сотрудничающий» и снижению результаты типов межличностных отношений «Авторитарный», «Агрессивный», «Недоверчиво - скептический».

Проведенный анализ межличностных отношений показывает, что в контрольной группе не изменились результаты типов межличностных отношений: «Авторитарный», «Независимо - доминирующий», «Агрессивный», «Недоверчиво - скептический», «Покорно - застенчивый», «Зависимый», «Сотрудничающий», «Альтруистический».

Четвертая группа результатов. Сравнительный анализ направленности личности до и после проведения тренинга «Формирование социально-психологического климата в трудовом коллективе» в экспериментальной группе (32 человек) и контрольной группе (26 человек). Для анализа трех видов направленности «Личностная», «Коллективная», «Деловая» мы использовали G критерий знаков, позволяющий выявить положительные и отрицательные сдвиги в двух группах результатов 1 и 2 тестирования.

Проведенный анализ направленности личности показывает, что в экспериментальной группе тренинг «Формирование социально-психологического климата в трудовом коллективе» способствует увеличению результатов направленностей «Коллективная», «Деловая» и снижению результатов направленности «Личностная».

Проведенный анализ направленности личности показывает, что в контрольной группе снизились результаты направленности «Коллективная».

Пятая группа результатов. Сравнительный анализ поведения в конфликте до и после проведения тренинга «Формирование социально-психологического климата в трудовом коллективе» в экспериментальной группе (32 человек) и контрольной группе (26 человек). Для анализа пяти форм поведения в конфликтных ситуациях «Соперничество», «Сотрудничество», «Компромисс», «Избегание», «Приспособление» мы использовали G критерий знаков, позволяющий выявить положительные и отрицательные сдвиги в двух группах результатов 1 и 2 тестирования.

Проведенный анализ поведения в конфликте показывает, что в экспериментальной группе тренинг «Формирование социально-психологического климата в трудовом коллективе» способствует увеличению результатов форм поведения в конфликтах «Сотрудничество», «Компромисс» и снижению результатов форм поведения в конфликтах «Соперничество» и «Избегание».

Проведенный анализ поведения в конфликте показывает, что в контрольной группе повысились результаты формы поведения в конфликтах «Соперничество».

Проведенное исследование полностью подтвердило выдвинутую нами гипотезу о том, что специально созданные условия развития трудовых коллективов, направленные на формирование социально-психологического климата, способствуют улучшению результатов: компонентов социально-психологического климата, индекса групповой сплоченности, типа межличностных отношений, направленностей личности, форм поведения в конфликте.

Выводы. Основываясь на данных, полученных в рамках нашего исследования, мы можем сделать следующие выводы:

1. Сравнительный анализ социально-психологического климата в экспериментальной и контрольной группах выявил, что проведение тренинга «Формирование социально-психологического климата в трудовом коллективе» способствует улучшению результатов «Эмоционального» и «Поведенческого» компонентов.

2. Сравнительный анализ индекса групповой сплоченности в экспериментальной и контрольной группах выявил, что проведение тренинга «Формирование социально-психологического климата в трудовом коллективе» способствует улучшению результатов сплоченности в коллективе.

3. Сравнительный анализ межличностных отношений в экспериментальной и контрольной группах выявил, что проведение тренинга «Формирование социально-психологического климата в трудовом коллективе» способствует увеличению результатов типа межличностных отношений «Сотрудничающий» и снижению результатов типов межличностных отношений «Авторитарный», «Агрессивный», «Недоверчиво - скептический».

4. Сравнительный анализ направленности личности в экспериментальной и контрольной группах выявил, что проведение тренинга «Формирование социально-психологического климата в трудовом коллективе» способствует увеличению результатов направленностей «Коллективная», «Деловая» и снижению результатов направленности «Личностная».

5. Сравнительный анализ поведения в конфликте в экспериментальной и контрольной группах выявил, что проведение тренинга «Формирование социально-психологического климата в трудовом коллективе» способствует увеличению результатов форм поведения в конфликте: «Сотрудничество» и «Компромисс» и снижению результатов форм поведения в конфликтных: «Соперничество» и «Избегание».

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2017. – 363 с.
2. Бобинкин С.А. Влияние линейных менеджеров на психологическую атмосферу в трудовых коллективах / С.А. Бобинкин // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2009. № 2-2. С. 249-256.
3. Веснин В.Р. Практический менеджмент персонала: Пособие по кадровой работе / В.Р. Веснин. – М.: Юристъ, 2001. – 496 с.
4. Гурьев, М.Е. Анализ факторов, влияющих на формирование благоприятного социально-психологического климата внутриколлективных отношений / М.Е. Гурьев // Новое слово в науке и практике. - 2015.- № 21. - С. 86-94.
5. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности / А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 171-177.
6. Козлов, В.В., Новиков, В.В. Проблема коллектива в современной социальной психологии / В.В. Козлов, В.В. Новиков // Вестник Ярославского государственного университета. - 2012. - № 2. - С. 148-150.
7. Крысько В.Г. Социальная психология: Схемы и комментарии. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 117 с.
8. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. с. 199-200. – 480 с.
9. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю. Головин. – Мп.: Харвест, 2001. – 976 с.
10. Чегринцова, С.В. Влияние социально-психологического климата на производительность труда работников /С.В. Чегринцова // Экономика, социология и право. - 2015. - № 1. - С. 165-167.
11. Шлендер П.Э. Управление персоналом: учебное пособие / П.Э. Шлендер. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 320 с.

Психология

УДК: 159.9+316.6

преподаватель кафедры уголовного и уголовно-исполнительного права Гурова Ольга Валерьевна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Пермь)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ АУТОДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ

Аннотация. В данной статье актуализируется проблема аутодеструктивного поведения несовершеннолетних. На основе анализа имеющихся исследований и опыта работы исправительных учреждений показаны причины суицидального поведения несовершеннолетних осужденных. Рассмотрены методы социально-психологической профилактики данной проблемы.

Ключевые слова: аутодеструктивное поведение, суицидальное поведение, подросток, несовершеннолетние осуждённые, лишение свободы.

Annotation. The article actualizes the problem of autodestructive behavior of minors. The author shows the causes of suicidal behavior of juvenile convicts on the basis of analysis of available research and experience of correctional institutions. The article reviewed methods of socio-psychological prevention of the problem.

Keywords: autodestructive behavior, suicidal behavior, teenager, juvenile convicts, imprisonment.

Введение. Актуальность исследования проблемы аутодеструктивного поведения несовершеннолетних обусловлена ее остротой и распространенностью в современном российском обществе. Подрастающее поколение определяет облик нашего будущего, его интеллектуальный и генетический потенциал, перспективы развития государства, в связи с чем одной из значимых и актуальных задач государственной власти, включая Федеральную службу исполнения наказаний, является формирование здорового общества.

Исследователями отмечаются тенденции к росту числа суицидальных попыток, совершенных несовершеннолетними, причем зачастую речь идет о психологически здоровых детях из благополучных семей. Не утрачивает актуальности проблема распространения алкоголизма и наркомании в среде несовершеннолетних: количество подростков и молодежи с алкогольной и наркотической зависимостью стремительно увеличивается [1, 2, 9].

Подростковый возраст является кризисным жизненным периодом, характеризующимся дисгармонией физиологического, психического и социального развития человека. Эмоциональная нестабильность,

категоричность мышления, неспособность адекватно реагировать на воздействие различных неблагоприятных факторов среды и избирать социально одобряемые стратегии саморегулирования и совладания с трудными ситуациями являются одними из немногих возрастных особенностей, сопровождающих этот сложный период в жизни человека [3].

Лишение человека свободы, его социальная изоляция — это мощный фактор трансформации человеческого поведения, способствующий деформации Я-концепции, обострению личностного неблагополучия, что особенно остро проявляется в подростковом возрасте, сопровождаясь нарушениями в поведении. Проявление различных форм деструктивного поведения несовершеннолетних осужденных является чрезвычайным и резонансным событием, негативно влияющим на психическое состояние всех осужденных, усложняющим обстановку в исправительном учреждении и затрудняющим процесс ресоциализации [1, 2, 6, 9].

Проблема разработки и применения эффективных превентивных мер, способствующих снижению риска аутодеструктивного поведения несовершеннолетних осужденных, является актуальным направлением современных социально-психологических исследований и приоритетной задачей психологических и социальных служб исправительных учреждений.

Изучением проблемы воспитательного воздействия на правонарушителей занимались: Ю.Ф. Кардополов, 1967; А.Н. Сухов, 1993; С.А. Лузгин, 2002; К.В. Корольков, 2003; А.И. Мокрецов, 2006; вопросы организации и совершенствования воспитательной работы в пенитенциарной системе отражены в работах: Ю.А. Алферова, 1994; С.А. Ветошкина, 1997; В.М. Вовченко, 2006; В.В. Виноградова, 2011; О.В. Гуцева, 2012; Н.С. Зориной, 2014; В.С. Шабаль, 2017 и других. Несмотря на имеющиеся исследования, причины и условия, влияющие на процесс коррекции личностных деформаций несовершеннолетних осужденных, далеко не полностью изучены. Можно предположить, что данное обстоятельство связано с закрытостью исправительных учреждений, а также с недостаточным вниманием к проблеме подросткового алкоголизма, наркомании, суицидального поведения в советское время и, в особенности, в переходный период [2, 7].

Законодательное закрепление направленности уголовно-исполнительной системы на исправление осужденных, провозглашение верховенства принципов гуманизма, индивидуализации исправительного процесса, поставили перед научными и практическими работниками новые задачи, важнейшими из которых являются организация воспитательной работы с осужденными и определение социально-педагогических условий, способствующих исправлению, корректировке личностных деформаций, в том числе, вызывающих деструктивное и аутодеструктивное поведение.

Анализ научной литературы дает основание сделать вывод, что организация психолого-педагогической деятельности в пенитенциарной системе не имеет системной устоявшейся концепции, несмотря на многообразие подходов и методов. В организации воспитательной и образовательной деятельности несовершеннолетних осужденных декларируется стремление к утверждению гуманистической парадигмы, но на практике, как правило, реализуется «потоковый» способ передачи норм поведения, поверхностность проведения воспитательной работы, без учета индивидуально-психологических и возрастных особенностей подростка, стремления применять и разрабатывать новые методики работы с несовершеннолетними осужденными. Таким образом, в настоящее время существует объективная необходимость теоретических и практических разработок в области социально-психологической профилактики аутодеструктивного поведения несовершеннолетних осужденных.

Формулировка цели статьи. Проанализировать теоретические исследования в области аутодеструктивного поведения несовершеннолетних, а также опыт работы исправительных учреждений по организации профилактики аутодеструктивного поведения несовершеннолетних осужденных. Обобщить используемые методы и предложения по организации социально-психологической профилактики суицидального поведения несовершеннолетних осужденных.

Изложение основного материала статьи. Аутодеструктивное поведение несовершеннолетних распространено настолько широко, что его масштабы принимают угрожающие социальной стабильности размеры, о чем свидетельствуют данные статистики. За тридцать лет число случаев суицидов несовершеннолетних выросло в тридцать раз, причем в 70% случаях речь идет о детях из благополучных семей. Количество наркозависимых в молодежной и подростковой среде увеличивается так стремительно, что может приблизить к национальной катастрофе [8].

Подростковый возраст является одним из самых важных для человека жизненных периодов, но одновременно проявляется как наиболее сложно переживаемый кризис. Подросток становится нестабильным и уязвимым на всех уровнях функционирования человека: физиологическом, психическом, социальном. Исследование группы подростков с нормативным поведением, проведенное А.В. Якуньковой, С.П. Акутиной показало, что 40% респондентов не способны контролировать свои эмоциональные реакции и 30% имеют склонность к самоповреждающим и саморазрушающим формам поведения [10]. Ситуация, связанная с осуждением и лишением свободы, может восприниматься подростком как крайне травмирующая, угрожающая его безопасности и, соответственно, может способствовать еще большему обострению его реакций. Изоляция подростка от общества меняет привычный уклад жизни, его поведение, происходит отдаление от самых близких людей [4]. Возрастные особенности наслаиваются на отклонившуюся от нормы социализацию и соединяются с проблемами, сопутствующими изоляции от общества. Таким образом, специалисты, взаимодействующие с несовершеннолетним осужденным (учителя, социальные работники, психологи, сотрудники правоохранительных органов и исправительных учреждений и другие) несут значительную долю ответственности за его поведение.

В качестве одной из причин аутодеструктивного поведения несовершеннолетних исследователями указывается выраженная степень личностного неблагополучия, чаще всего не сопровождающаяся явной склонностью к делинквентному поведению, патологиями психики, яркой выраженностью акцентуированных черт характера [8].

Несовершеннолетние, содержащиеся в местах лишения свободы, традиционно относятся к группе повышенного внимания, соответственно аутодеструктивное и, в частности, суицидальное поведение несовершеннолетних является наиболее актуальной и «болевой» проблемой для персонала. Исследования показывают, что несовершеннолетние осужденные совершают суицидальные попытки чаще всего в начальный период пребывания в местах лишения свободы. Причинами служат следующие обстоятельства:

– встреча с шокирующими взаимоотношениями лиц, оказавшихся в конкретных помещениях для проживания, в связи с чем несовершеннолетний делает для себя страшный вывод о крайней степени цинизма, имеющего место и «процветающего» в тюремной жизни, обесценивании здоровья и жизни другого человека;

– невозможность принятия личностью изменений, связанных с попаданием в места лишения свободы: условий проживания и пребывания в среде лиц, которые, реализуя волю имеющих лидерские позиции, издеваются над другими, подавляют слабых;

– протест всей ситуации привлечения к уголовной ответственности, связанной с ощущением несправедливости того обстоятельства, что более виноватые остаются на свободе;

– развитие конфликта между оценкой обстоятельств и событий, интерпретируемых адвокатом, и ситуацией, которая реально складывается по уголовному делу;

– неприятие ситуации крушения всех жизненных планов, намеченных совместно с родителями;

– восприятие отношения друзей и близких как акта предательства с их стороны, подготовка и реализация ответных действий;

– необходимость спасения от ответственности виновных взрослых авторитетных лиц, в сочетании с проявившимся внутренним психологическим несогласием с данными обстоятельствами;

– протест действиям конкретных лиц из правоохранительных органов;

– желание отомстить правоохранительным структурам («докопались», захотели раскрыть дело и довели невиновного подростка до самоубийства).

Кроме адаптационного периода, случаи совершения суицидов имеют место и в основной период пребывания несовершеннолетних в воспитательной колонии. Чаще всего суицидальное поведение связано с проблемами во взаимоотношениях с другими осужденными, которые оказались вне поля зрения и контроля сотрудников, либо по причинам, связанным с событиями, происходящими на свободе, но касающимися лица, отбывающего наказание. Самыми проблемными аспектами в воспитательной колонии для мальчиков становятся проблемы в межличностном взаимодействии, связанные со стремлением к самоутверждению, лидерству и обращения к себе в зависимость других, с одной стороны, отстаиванием своих интересов, самозащитой и страхом оказаться в самом презираемом статусе – с другой [1, 7].

При обнаружении конфликта, содержащего угрозу жизни и для устранения вероятных причин суицида, администрацией учреждения чаще всего используются следующие способы:

– примирение сторон, сопровождающееся подключением сотрудников отдела безопасности, психологической службы, родственников осужденных, а также лиц, участие которых обеспечит примирение;

– погашение конфликта – проведение профилактической работы с лицами, от которых исходят угрозы расправой, чтобы они в одностороннем порядке прекратили «преследование» конкретного лица с оформлением полученных от них обязательств, возможно, в письменном виде;

– разведение сторон по различным социальным структурам в пределах одного учреждения;

– изоляция осужденного от основной массы на определенное время;

– перевод в другое учреждение, перевод за пределы субъекта РФ;

– принуждение виновной стороны к правопослушному поведению (разъяснение возможности применения мер дисциплинарного воздействия за притеснения, вынесения наказания);

– привлечение к уголовной ответственности за доведение до самоубийства.

Анализ опыта исправительных учреждений Пермского края и Свердловской области позволил выделить проблему недостаточной индивидуализации работы с осужденными с аутодеструктивным поведением. Возможным способом решения данной проблемы, может быть дифференциация осужденных не по склонности к какой-либо форме деструктивного поведения, а по индивидуально-психологическим характеристикам (типу темперамента и по критерию личностной совместимости). Одним из акцентов в осуществляемой работе становится деятельность, направленная на коррекцию именно личностных деформаций, создающих основу для саморазрушения через употребление наркотических веществ и алкоголя. Преимущество данного подхода состоит в том, что, благодаря подбору психологически совместимых между собой осужденных обеспечивается благоприятный психологический климат в группах, психокоррекционная деятельность становится эффективнее чем при реализации стандартного подхода.

Кроме этого, профилактическая работа может организовываться и осуществляться силами сотрудников УИС с привлечением внешних ресурсов и применением средств социальной помощи, позволяющих нормализовать жизнедеятельность, активизировать деятельностное существование, обеспечить сохранение социального статуса и приобретение/укрепление социально полезных связей несовершеннолетних.

В качестве рекомендованных специалистами правил проведения социальной работы можно обозначить основы сопровождения несовершеннолетних суицидентов:

– социальная работа требует тщательного планирования, подготовки и осмысления каждого мероприятия;

- социальная работа осуществляется методами и формами преимущественно медико-социального и психолого-педагогического характера;

– начало работы сопровождается:

а) консультацией врача-психиатра;

б) установлением контакта в ходе доверительной индивидуальной беседы;

в) серьезным отношением к проблемам несовершеннолетнего, исключающим шутливый подход к причинам, приведшим к попыткам самоубийства.

По мнению исследователей, в качестве основных технологий социальной работы, с несовершеннолетними осужденными могут быть использованы: социальная диагностика, медико-психолого-педагогический характер социальной терапии, социальная адаптация, социальная реабилитация, восстановление социально полезных связей, трудовая адаптация, актуализация потребности в здоровом образе жизни, приобщение к получению общего и профессионального образования, подготовка к освобождению [1, 2, 4, 8, 10].

В качестве основных форм социальной работы с несовершеннолетними осужденными, идентифицированными как склонные к суициду, могут применяться: индивидуальные беседы; беседы с участием родителей, родственников, представителей нескольких служб учреждения, священнослужителя и др.; диалоги о цели и смысле жизни, обсуждение примеров из жизни святых, героев, мучеников, тяжелобольных; выполнение небольших заданий, в которых может проявиться суть личности: постепенное

преодоление трудных жизненных ситуаций (прочитать определенное место в книге, начать делать определенные физические упражнения, нарисовать рисунок, поделку и т. п. в подарок больному ребенку); анализ-обсуждение эпизодов и периодов жизненного пути; написание рассказа о своей жизни и о своих планах и т. д.

В числе большого количества разнообразных форм и методов организации профилактической работы с подростками, склонными к реализации самоповреждающего поведения, можно выделить арт-терапевтический метод – «кинотерапия». По мнению исследователей, отношение современного подростка к миру формируется в основном некачественной информацией, получаемой им из сети интернет, видеофильмов, рекламных роликов и других источников, инициирующих и провоцирующих отклоняющееся и, в том числе, аутоагрессивное поведение. Метод кинотерапии позволяет скорректировать мировоззрение, самоощущение подростков, расширить горизонты восприятия бытия и осознания своего места в нем. В результате грамотного использования данного метода у подростка формируются адекватные стратегии разрешения конфликтов и проблем, стойкость в сложных жизненных ситуациях, позитивный, социально одобряемый и здоровый стиль поведения и жизненного пути [10].

Кроме этого, силами сотрудников учреждения должны осуществляться меры дополнительной предосторожности, такие как:

–постоянное наблюдение за несовершеннолетним;

– мониторинг информации о его поведении;

– наблюдение (под благовидным предлогом) медицинским персоналом (врачом психиатром);

– установление специалистами (врач, психолог, специалист по социальной работе, инспектор отдела безопасности, учитель, оперативный работник) контакта с несовершеннолетним для наблюдения и выявления основных причин, приведших к суицидальной активности;

– привлечение к профилактической работе значимых близких для осужденного людей;

– обеспечение занятости в трудовой, образовательной, досуговой деятельности [1, 2, 4, 7, 8, 9, 10].

Выводы. Таким образом, минимизация любых аутодеструктивных тенденций в поведении несовершеннолетних осужденных является актуальным проблемным полем для всех специалистов пенитенциарной системы. Решение проблемы суицидов и сохранение жизни несовершеннолетних является важнейшей задачей всех служб исправительного учреждения. Отбор действенных методов и средств профилактики аутодеструктивного поведения – один из главных шагов на пути к решению данной задачи. Наиболее действенным и эффективным способом достижения обозначенной цели является обязательное применение современных социально-психологических научных знаний на всех уровнях профилактики осуществляемой исправительными учреждениями.

Литература:

1. Ананьев О.Г., Александров Б.В. О некоторых социально-психологических проблемах суицидального поведения несовершеннолетних на свободе, в местах лишения свободы и способах их разрешения // Психология социальных явлений и качества жизни, № 1 (38), 2017.

2. Ветошкин С.А. Социально-педагогические условия воспитательной работы в исправительной колонии [Электронный ресурс] /Режим доступа: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-sotsialno-pedagogicheskie-usloviya-vospitatelnoy-raboty-v-ispravitelnoy-kolonii#ixzz5HWuy2EMO (дата обращения: 23.05.2018).

3. Кружкова О.В. Вандализм как деструктивная стратегия реализации субъектности подростка / О.В. Гурова, О.В. Кружкова // Педагогическое образование в России, №3. 2017. С. 96-105.

4. Наумов С.А. Нравственное, правовое и трудовое воспитание осужденных, содержащихся в воспитательных колониях: Учеб-метод. материал / под ред.докт.юр.н. Е.Г. Багреевой. М.: НИИ ФСИН России, 2009. 32 с.

5. Руженков А.А. К вопросу об уточнении содержания понятия «аутоагрессивное поведение» / А.А. Руженков, Г.А. Лобов, А.В. Боева // Научно-медицинский вестник центрального черноземья. 2008. №32. С. 20-24.

6. Статистическая информация [Электронный ресурс] / официальный сайт ФСИН РФ. URL:http://фсин.рф/ (дата обращения: 11.01.2018).

7. Стаценко В.Г., Волочай С.Н. Предупреждение самоубийства несовершеннолетних – одна из главных задач СК РФ // Российский следователь. 2017. № 10. С. 37-39

8. Тормосина Н.Г. Психологическая профилактика аутодеструктивного поведения в подростковом возрасте / Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Специальность 19.00.07 – «Педагогическая психология» (психологические науки). Северо-Кавказский федеральный университет. Ставрополь – 2014. — 237 с.

9. Уголовное наказание в России и за рубежом: проблемы назначения и исполнения (к 10-летию принятия Европейских пенитенциарных правил) // Сборник материалов международной научно-практической конференции: в 2 ч. / под общ. ред. П.В. Голодова – Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2017.

10. Якунькова А.В., Акутина С.П. Особенности психолого-педагогической профилактики девиантного поведения подростков средствами киноискусства // Молодой ученый. — 2017. — №1.1. — С. 113-115.

УДК: 159.99

старший преподаватель Димитров Александр Николаевич
Ставропольский филиал федерального государственного казенного
образовательного учреждения высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук Кочеров Юрий Николаевич
Ставропольский филиал федерального государственного казенного
образовательного учреждения высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Ставрополь);
преподаватель Сотников Сергей Сергеевич
Ставропольский филиал федерального государственного казенного
образовательного учреждения высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСТАНОВЛЕНИЯ ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАСТКОВОГО УПОЛНОМОЧЕННОГО ПОЛИЦИИ

Аннотация. Совершенствование организации деятельности участковых уполномоченных полиции на обслуживаемом административном участке, связанных с особенностями, тактическими приёмами и способами установления психологического контакта и доверительных отношений с лицами, способными сообщать информацию представляющую интерес для деятельности органов внутренних дел, в вопросах касающихся решения задач борьбы с преступностью.

Ключевые слова: психология общения, психологические особенности характеристики личности, доверительные отношения, участковый уполномоченный полиции, профилактический учёт.

Annotation. Perfection of organization of activity of district upolnomochennykh of police on the served administrative area, related to the features, tactical receptions and methods of establishment of psychological contact and confiding relationships with persons, able to report information being of interest for activity of organs of internal affairs, in the questions of touching a decision tasks of fight against criminality.

Keywords: psychology of intercourse, psychological features of description of personality, confiding relations, district upolnomochennyy of police, prophylactic account.

Введение. Особую роль в деятельности сотрудников полиции играет умение профессионального общения. Оно выступает как психологический фактор и средство решения оперативно-служебных задач, при реализации возложенных на полицию полномочий. Сотруднику приходится общаться с различными категориями людей, при этом вступать в различные виды правоотношений, которые напрямую связанны с особенностями, тактическими приёмами и способами привлечения к содействию граждан в вопросах касающихся предупреждения и пресечения преступлений и административных правонарушений.

Изложение основного материала статьи. Эффективное решение оперативно-служебных задач участковыми полиции в первую связано с полным и всесторонним знанием оперативной обстановки, тактикой реализации основных форм несения службы, особенностями обслуживания конкретного административного участка, а так же явлений и процессов, определяющих состояние, динамику и структуру преступности, знание контингента и лиц, представляющих оперативный интерес и социально-психологическими факторами характерными для преобладающей социальной группы населения проживающих на обслуживаемом административном участке [2, 3].

В оперативно-служебной деятельности участкового уполномоченного полиции важен не только факт установления психологического контакта как общепринятого для него и населения обслуживаемого административного участка уровня взаимоотношений, но и развитие дальнейших доверительных отношений уже в качестве взаимодействия.

И так установление доверительных отношений выстраиваются в технологию применяемую участковым уполномоченным полиции при осуществлении взаимодействия с населением. Во первых, это укрепление доверия граждан при освоении общности задач по обеспечению правопорядка и укреплению стабильности оперативной обстановки. И во вторых это повышения значимости представляемой доверительной информации, когда участковый уполномоченный полиции подчеркивает степень значимости сведений переданных ему гражданином.

В психологии под доверительным контактом понимается общение, в ходе которого один человек доверяет другому свои мысли, чувства, тем самым раскрывая свои стороны внутреннего мира, применительно к оперативно-разыскной психологии доверительные отношения, направленные на передачу информации, в том числе и конфиденциальной в независимости касается ли она данного лица или же касается других лиц. Основой доверительных отношений является доверие, основанное на знании о порядочности, честности и умении хранить тайну, либо при возникновении веры в собеседника (способностью внушать доверие) [1, 4]. В условиях осуществления оперативно-служебной деятельности участковому уполномоченному полиции необходимо учитывать тот факт, что доверительное лицо должно быть в первую очередь носителем оперативно-значимой информации и близок к социальной группе или кругу интересуемых его фигурантов [6].

Рассмотрим несколько приемов и правил, с помощью которых можно устанавливать психолого-педагогический контакт с интересующим сотрудника полиции лицом для достижения цели общения.

К наиболее распространенным приемам относится первичное изучение личности с оценкой возможного согласия на включение лица в общение. Это прием включает в себя несколько правил:

- выбор первоначальной (нейтральной) темы для начала общения.

Подобное действие позволяет успокоить настороженного гражданина, и дает ему возможность несколько расслабиться при начальном общении с сотрудником полиции. В это время сотруднику полиции представляется возможным произвести психологическую оценку собеседника и в общих чертах создать для себя представление о нервной устойчивости лица, свойствах характера, особенности восприятия и реагирования на излагаемые ситуации либо обстоятельства.

- вторым правилом является умение сотрудника полиции избегать противоречий и явного несогласия со стороны лица выбранного им для осуществления опроса. Это необходимо для того чтобы в самом начале разговора лицо было убеждено в необходимости следовать логически построенным сотрудником полиции предложениям и согласиться с ними.

- следующим правилом установления психологического контакта будет являться определение фактора «тяготения» к другому лицу, заключающегося в построении разговора в круге интересов собеседника для создания положительного психологического фона общения.

Вторым приемом в осуществлении своей деятельности может быть прием, используемый при необходимой мотивации лица к общению с сотрудниками полиции. В этом случае установление психологического контакта с собеседником, как правило, сложности не вызывает. Так как в условиях к мотивации общения лежат мотивы сотрудничества. Однако в подобной ситуации сотруднику полиции необходимо учитывать возможное поведения лица идущего на мнимое сотрудничество либо сознательное конфликтное общение. Для установления психологического контакта с подобными лицами можно применить несколько правил способствующих снятию у лица естественной защитной реакции выражающейся в нерешительности, страха перед местью со стороны заинтересованных лиц [8, 9]. К данным правилам могут относиться:

- правило внезапности при постановке конкретных вопросов и объявления цели беседы;

- правило допущения возможной лжи в целях сокрытия основной цели предполагаемой беседы;

- и наконец, правило преодоления нерешительности и снятия мотивов страха, в данном случае сотрудник полиции должен быть убедительным и обладать незапятнанной репутацией добросовестного сотрудника.

В этой связи необходимо выделить две группы лиц по степени и готовности способных сообщить сотрудникам полиции об имеющихся у них сведениях, это:

- нейтрально настроенные лица, которые добровольно готовы сообщить информацию (необходимо учитывать возможное нежелание передавать информацию ввиду сдерживания страха перед фигурантами или нежелание вмешиваться в дела посторонних лиц или отвлекаться на процессуальные действия);

- благожелательно настроенные лица, чья активность продиктована развитым чувством гражданского долга, благодарностью сотрудникам полиции за оказанную помощь в сложной жизненной ситуации.

В зависимости от конкретных обстоятельств и особенности личности опрашиваемого лица, определяется тактика опроса, порядок и логистика формулированных предложений. Возможна прямая постановка вопросов интересующих участкового уполномоченного полиции. При этом содержания действий сотрудника полиции является подготовка и проведения специальной беседы с лицом располагающей информацией, о имеющих значение фактах противодействия преступлениям и административным правонарушениям.

В данном направлении деятельности особенным является психологическая готовность и качественные характеристики самого сотрудника полиции, формируемые в процессе повседневной деятельности из которых необходимо выделить следующие профессиональные навыки:

- коммуникабельность, умение общаться с различной социальной группой людей;

- наблюдательность, позволяющая выделить малейшие отклонения и реакции в тоне, мимике, жестикуляции опрашиваемого лица;

- умение учитывать настроение собеседника и реагировать на изменение в тактической ситуации общения;

- психологическая устойчивость и уверенность в своих силах;

- знание классификации психологических типов личности и умение их использовать при осуществлении контакта с лицом, представляющим интерес;

- знание круга проблем, интересов, увлечений различного круга социальных групп населения проживающего на административном участке;

- устранение психологических барьеров с опрашиваемым лицом и склонению его к передаче информации необходимой для сотрудника полиции;

- порядок фиксации и использования данных, полученных в процессе общения.

В указанном направлении основополагающее значение отводится, несомненно, психологической теории и практики используемой при реализации сотрудниками различных подразделений осуществляющих оперативно-служебную деятельность, которые в процессе реализации своих функций выработали ряд приемов и правил установления психологического контакта и достижения необходимой для сотрудника полиции цели общения. В этой связи имеется ряд общих положений применимых в конкретных ситуациях, с которыми сталкиваются и участковые уполномоченные полиции при общении с гражданами. И это относится к психологической диагностике личности. Применительно к первому этапу диагностирования психологического состояния собеседника сотрудник полиции должен понимать психология другого человека, ставя себя на место опрашиваемого, т.е. мысленно представить себя на месте другого человека, отнесенного к определенной социальной группе, психология которой сотруднику полиции хорошо известна [5, 7].

На очередном итоговом этапе психологической диагностики изучаются и учитываются психологические ошибки, закономерности и механизмы социального восприятия явлений или ситуаций.

И на заключительном этапе оценивается характер и психология человека по его внешности, при этом необходимо учитывать, что характер человека накладывает отпечаток и на его внешний облик и особенности поведения.

Неотъемлемой частью получения информации, представляющий интерес для деятельности органов внутренних дел (полиции) с учётом стабильного уровня рецидивной преступности и наиболее эффективным способом получения первичных данных является установление психологического контакта с лицами, состоящими на профилактических учётах в органах внутренних дел, прежде всего из числа ранее судимых, в том числе лиц состоящих под административным надзором [12].

Немаловажным моментом в деятельности участкового уполномоченного полиции является знание особенности психологии этого контингента, которое включает в себя:

- общую направленность личности профилактируемых лиц, систему их нравственных оценок и жизненных ориентаций;

- общие признаки поведения профилактируемого лица, особенности их противоправного поведения, склонности к совершению правонарушений;

- особые признаки прошлого преступного опыта и преступной специализации;
- индивидуальные особенности внешности профилактируемого лица.

Таким образом, говоря об эффективности и результативности оперативно-служебной деятельности подразделений участковых уполномоченных полиции в предупреждение, пресечении и раскрытии преступлений нельзя обойти вниманием необходимость закрепления на первоначальном этапе в нормативно-правовых актах МВД России способов и методов установление разовых оперативных контактов сотрудниками подразделений полиции по охране общественного порядка. Системы и организации деятельности по её получению, и дальнейшей её фиксации и реализации в структуре подразделений полиции (по охране общественного порядка) Министерства внутренних дел Российской Федерации [10, 11].

Выводы. Структуру взаимодействия и относящиеся к ней характерные признаки обеспечивающие работу участковых уполномоченных полиции с населением в вопросах осуществления правоприменительной и правоохранительной деятельности в качестве содействия в организации выявления, пресечения и раскрытия преступлений и административных правонарушений можно выделить по следующим направлениям:

1. Организация взаимодействия и оказание добровольной помощи в вопросах противодействия преступности основана на реализуемых гражданином конституционных правах и свободах личности;
2. Участие и организация граждан для оказания содействия в борьбе с преступностью, является явлением социально значимым и необходимым для нормального функционирования правового государства;
3. Правовой статус содействия граждан должен быть урегулирован нормами права и подзаконными актами МВД России;
4. Добровольное побуждение гражданина в оказании лицом содействия, рассматриваемое им, как побуждение к действию в вопросах борьбы с преступностью, является шагом осмысленным и осознанным, в независимости от мотивации каждого лица участвующего в этом процессе.

Таким образом, под взаимодействием участкового уполномоченного полиции с населением в вопросах оказания содействия в борьбе с преступностью можно понимать, как участие лиц:

- для достижения целей определенных функциональным назначением подразделений участковых уполномоченных полиции в выполнении ими оперативно-служебных задач.

Такое взаимодействие может осуществляться как постоянная совместная деятельность по обеспечению правопорядка и защите интересов граждан, общества и государства от противоправных посягательств, а так же как разовый доверительный контакт при получении и реализации оперативно-значимой информации.

Литература:

1. Аврутин Ю.Е., Пряхина М.В., Самарин Н.Ю., Статный М.В. Оперативно -разыскная психология: Учебное пособие. - М. ЦОКР МВД России, 2010. – 192 с.
2. Димитров А.Н., Кочеров Ю.Н. Правовые и организационные основы индивидуально-профилактической работы участкового уполномоченного полиции на обслуживаемом административном участке // В сборнике: Гуманитарно-правовые аспекты развития российского общества сборник научных трудов по итогам региональной научно-практической конференции. Краснодарский университет МВД РФ. 2017. С. 242-247.
3. Димитров А.Н., Кочеров Ю.Н. Проблемы правового регулирования деятельности участковых уполномоченных полиции по привлечению населения к содействию органам внутренних дел при выявлении и раскрытии преступлений // В сборнике: Гуманитарно-правовые аспекты развития российского общества сборник научных трудов по итогам региональной научно-практической конференции. Краснодарский университет МВД РФ. 2017. С. 236-242.
4. Кочеров Ю.Н. Психолого-педагогические условия, детерминирующие готовность сотрудника органов внутренних дел к самообразовательной деятельности. Мир науки, культуры, образования. 2014; 2 (45): 64-66.
5. Кочеров Ю.Н., Димитров А.Н. Проблемы профессиональной обучения лиц среднего и старшего начальствующих составов органов внутренних дел, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел на должности участкового уполномоченного полиции // В сборнике: Гуманитарно-правовые аспекты развития российского общества сборник научных трудов по итогам региональной научно-практической конференции. Краснодарский университет МВД РФ. 2017. С. 77-81.
6. Кочеров Ю.Н., Сотников С.С., Димитров А.Н. Индивидуально-дифференцированный подход в профилактической работе участкового уполномоченного полиции на обслуживаемом административном участке. Мир науки, культуры, образования. 2017; 4 (65): 79-80.
7. Кочерова Л.А., Кочеров Ю.Н., Димитров А.Н. Проблемные вопросы организации профессиональной подготовки сотрудников, впервые принимаемых на службу в ОВД и пути их решения. Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2017; 3 (23): 161-166.
8. Кочерова Л.А., Кочеров Ю.Н., Медведщикова Л.В. Индивидуально-дифференцированный подход как педагогическая технология в профессиональной подготовке сотрудников ОВД. Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2017; 1 (21): 249 -253.
9. Кузёма Д.Е., Сотников С.С., Димитров А.Н. К вопросу об индивидуально-профилактической работе участкового уполномоченного полиции // В сборнике: Гуманитарно-правовые аспекты развития российского общества сборник научных трудов по материалам региональной научно-практической конференции. Под редакцией А.В. Власова, Л.Г. Устиновой, В.В. Евдошенко. 2018. С. 288-292.
10. Трусов А.И., Кочеров Ю.Н., Димитров А.Н. Административно-юрисдикционная деятельность полиции: проблемы теории и практики. Российская юстиция. 2017; 10: 57-60.
11. Харченко А.О., Сотников С.С., Кочеров Ю.Н. К вопросу об административно-правовом статусе участкового уполномоченного полиции // В сборнике: Гуманитарно-правовые аспекты развития российского общества сборник научных трудов по материалам региональной научно-практической конференции. Под редакцией А.В. Власова, Л.Г. Устиновой, В.В. Евдошенко. 2018. С. 487-491.
12. Юсеф Р.Ф., Димитров А.Н., Кочеров Ю.Н. Административно-правовые формы профилактики экстремизма // В сборнике: Гуманитарно-правовые аспекты развития российского общества сборник научных трудов по материалам региональной научно-практической конференции. Под редакцией А.В. Власова, Л.Г. Устиновой, В.В. Евдошенко. 2018. С. 521-525.

УДК: 159.9.

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка 1 курса магистратуры Салахова Алина Рашидовна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПУГОВИЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье отображены ключевые аспекты изучения общего недоразвития речи специалистами в области дефектологии и логопедии, исследованы процессы возникновения нарушений, рассмотрены основные модели распределения детей по группам, которые образуются в результате отбора в зависимости от степени тяжести нарушений при общем недоразвитии речи. Также описаны возможности пуговичной терапии в коррекции нарушений у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, пуговичная терапия, коррекция нарушений, дети дошкольного возраста.

Annotation. The article deals with the main aspects of violations in the general underdevelopment of speech**.** Studied speech therapy works on the theme of the general underdevelopment of speech, as well as their distribution children into groups, which are formed depending on the gravity of the violations. It is also considered a method of correction as the Button sewing therapy.

Keywords: the general underdevelopment of speech, buttonholes therapy, correction of children of preschool age.

Введение. На сегодняшний день число детей с общим недоразвитием речи неустанно растет. Ученые во главе с профессором Р.Е.Левиной еще в прошлом веке выявили причины возникновения недуга, однако с повышением процента числа детей с ОНР требуются новые методики для преодоления нарушения. Эти методики должны уметь заинтересовать и замотивировать детей, чтобы процесс коррекции прошел эффективно и дал положительный результат.

Пуговичная терапия – нетрадиционный метод коррекционной работы, который может быть занять место среди привычных способов работы учителя-логопеда с детьми, имеющих общее недоразвитие речи.

Пуговицы – один из самых доступных материалов для работы учителя-логопеда, воспитателя или родителей. Они имеются у каждого в доме, а если нет, то приобрести можно их по низкой цене. Также они не требуют особого ухода, а использовать можно в самой разнообразной игре. Занятия с пуговицами могут быть задействованы во фронтальных и индивидуальных занятиях, а также на развитие всех сторон языка: от звука до связной речи.

Изложение основного материала статьи. К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими выявленное после ПМПК общее недоразвитие речи (ОНР), относятся формирование у них связной речи и/или коррекция лексических, грамматических, фонетических компонентов языковой парадигмы.

Еще в 50-60-е гг. прошлого века коллектив НИИ дефектологии (Г.А. Каше, А.Ф.Спирова, Г.В.Чиркина, И.К.Колповская, Н.А.Никашина и др) во главе с профессором Р.Е.Левиной выделили отдельный класс детей, имеющих общее недоразвитие речи. Ученые определили ОНР как сложное речевое расстройство у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, при котором нарушено формирование языковой системы, начиная от звуковой оболочки буквы и заканчивая связной речью[9].

Причинами ОНР ученые назвали неблагоприятные факторы, воздействующие как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов, а также нейроинфекции, черепно-мозговые травмы, соматические заболевания в первые годы жизни. Кроме этого, к вышеперечисленным факторам присоединяются социально-педагогические обстоятельства: эмоциональная депривация, социальная и педагогическая запущенность, излишняя стимуляция речевого развития ребенка и т.д. Таким образом, чаще всего причиной появления ОНР становится комбинированное воздействие факторов, то есть совокупность эндогенных и экзогенных.

В зависимости от степени тяжести ОНР ученые выделили 3 уровня речевого развития. Первый уровень речевого развития характеризуется как «отсутствие общеупотребительной речи», в котором дети не владеют средствами коммуникации, то есть не способны пользоваться фразой, имеют трудности в понимании обращенной к ним речи. Стоит отличать эту степень тяжести ОНР от элективного мутизма, в котором ребенок умеет разговаривать и понимать речь окружающих, но добровольно отказывается пользоваться этими навыками. В последнем случае необходима консультация психотерапевта [6].

Второй уровень речевого развития описывается как «начатки общеупотребительной речи». В данном случае заметна речевая активность, наличие 2-4-словной фразы, однако присутствуют заметные трудности в понимании речи окружающих и полностью не сформирована фонетическая сторона.

Третий уровень речевого развития отмечается тем, что в речи ребенка присутствует развернутая фразовая речь с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

В 1999 г. Профессор Т.Б.Филичева дополнила характеристику 4 уровнем, который описывается как «остаточные проявления недоразвития элементов языковой системы»[10].

Нарушения речи у детей с ОНР носят системный характер, то есть фонетико-фонематическая и лексико-грамматическая стороны затрагиваются в совокупности. Фонетический уровень является основой языка, поэтому нарушения здесь приводят к расстройству других языковых уровней (словообразование, морфология, лексика, грамматика, синтаксис и др.).

В настоящий момент для детей с ОНР каждого уровня речевого развития разработано немало коррекционных программ. Особенно актуальной и острой стоит проблема обучения в период среднего и старшего дошкольного возраста, когда предстоит подготовка детей к учебной деятельности школьного типа.

Правильная речь – важнейшее условие всестороннего и полноценного развития детей, поэтому своевременное проведение коррекционной работы позволит устранить причины потенциальной неуспеваемости детей в школе и снизить риск их дезадаптации в новых условиях.

В коррекционных работах учителями-логопедами и родителями используются различные комплексы, которые включают в себя: арт-терапию, песочную терапию, квиллинг, сказкотерапию, театрализованные игры и т.д. и т.п. Основной элемент любой терапии или дидактической игры служит работа с мелкой моторикой. Ученые давно доказали, что существует взаимосвязь между полушариями мозга и синхронизацией их работы. Правое полушарие мозга отвечает за образы, а левое – за вербализацию образов, то есть образ находит словесное выражение. С анатомической точки зрения, около трети всей площади двигательной проекции коры головного мозга занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко к речевой зоне. То есть кисть руки может рассматриваться как «орган речи» вместе с артикуляционным аппаратом. Поэтому помимо коррекционной работы с артикуляционным аппаратом работа по развитию речи должна вестись и с тренировки мелкой моторики. Простые упражнения по совершенствованию мелкой моторики рук способствуют активизации мышления, развивают речь и все мыслительные процессы.

У детей с ОНР наблюдаются выраженные отклонения в развитии мелкой моторики – движения пальцев рук неточные, некоординированные. Она длительное время остается недостаточно дифференцированной. Это начинает проявляться в более раннем возрасте, когда ребенок начинает позже ходить, заметна недоразвитость в быстроте, ловкости, выносливости, равновесии.

Одним из простых, но не менее эффективным способом работы с мелкой моторикой служит игра с применением пуговиц, или пуговичная терапия.

Игра, как известно, главный вид деятельности ребенка, «школа жизни и практика развития», как считал советский психолог С.Л.Рубинштейн. Игра в логопедической работе выполняет сразу несколько задач:

1. Умственное, физическое, эстетическое, нравственное воспитание;
2. Игра должна стимулировать потребность ребенка в общении, помогать накапливать и развивать речевые навыки;
3. Игра должна учитывать возраст, а также физические, психологические особенности;
4. Она должна быть эмоционально окрашена и уметь привлекать ребенка, заинтересовать и удержать внимание на себе.

Дидактическая игра с применением пуговиц, как и любая другая игра с терапией, с учителем-логопедом и родителями должна руководствоваться следующими принципами:

– Приносить радость ребенку;
– Отношения взрослого и ребенка строятся на доверии, взаимопонимании, доброжелательности;
– Усвоение материала должно проходить от простого к сложному;
– Индивидуальный подход к ребенку и его потребностям;
– Применение эстетически оформленного материала и регулярное повторение пройденного материала.

Пуговица – одно из древнейших изделий, которые создал человек. Первые пуговицы были найдены в Древнем Египте, Индии и Китае еще в XXVI веке до н.э. С тех пор и до наших дней пуговица трансформировалась, меняя форму, а также носила разные функции: служила украшением наряда, показывала статус обладателя пуговиц на одежде, информировала о принадлежности к определенной группе или профессии, а также служила талисманом или оберегом. [8] На сегодняшний день нам привычны эти изделия в круглом виде с двумя или четырьмя отверстиями, а к постоянным функциям присоединилась новая – игровая.

Пуговичная терапия может применяться в играх с детьми различной степени тяжести ОНР.

Игры с пуговицами у детей с первым уровнем речевого развития направлены на развитие понимание речи: узнавать предмет, цвет, действия с ним, признаки, количество; а также формировать активную подражательную речевую деятельность. То есть игры с пуговицами пока формируют активный и пассивный словарь, не затрагивая фонетического оформления слов.

Пуговичная терапия у детей второго речевого развития с ОНР подталкивает ребенка на обучение словоизменениям, включение в речь местоимений, глаголов, прилагательных, предлогов и т.д., то есть развитие самостоятельной фразовой речи. На этом этапе начинается работа над произносительной стороной речи. Игры с пуговицами могут применяться для автоматизации звуков на уровне слогов.

Дети с третьим и четвертым уровнями речевого развития могут чаще и разнообразнее использовать игры с пуговицами, так как речь таких детей богаче, разнообразнее, имеется активный и пассивный словарный запас и т.д.

Пуговицы в играх детей третьего речевого развития ОНР могут быть применены для развития дифференцирования звуков у детей, а также закрепления навыков звукового анализа и синтеза. В играх с пуговицами можно начинать изучение букв, чтение отдельных слогов и слов, коротких предложений. Важным аспектом в дидактических играх с пуговицами можно считать развитие лексики и грамматики: на этом этапе ребенку необходимо научиться использовать уменьшительно-ласкательные суффиксы в словах, изучить антонимы, то есть выявлять противоположные слова, и синонимы, схожие по смыслу слова, уметь объяснять переносное значение фразеологизмов и других устойчивых выражений, подбирать к существительным прилагательные, объяснять логические связи и т.д. Особое же место занимает развитие фонетически правильно оформленной речи.

Применение пуговичной терапии у детей с четвертым уровнем речевого развития направлено на комплексную подготовку к школе: занятия совершенствуют лексико-грамматические средства, связную речь, произносительную сторону речи, самостоятельную развернутую фразовую речь, а также включает подготовку к овладению письма и чтения.

Выводы. На данный момент работа по преодолению общего недоразвития речи ведется на логопедических тренажерах, как «Дэльфа», а также с разработанными учителями-логопедами и проверенными на эффективность комплексными программами. Учитывая проявления и структуру дефекта при ОНР, работа с детьми разного возраста строится на сочетании традиционных и компьютерных технологий, которые учитывают потребности детей и адаптированы под них.

Как мы видим, применение пуговичной терапии возможно на всех уровнях ОНР. Однако, в дальнейшем, в ходе констатирующего и формирующего экспериментов, мы проведем исследование на работоспособность

и эффективность пуговичной терапии. В данной статье мы рассмотрели возможности и области применения пуговиц в играх детей, имеющих общее недоразвитие речи.

Средства данной технологии могут быть применены воспитателями, которые могут включать в свою деятельность работу с пуговицами в рамках комплексной коррекции речевых нарушений. Кроме того, родители детей, имеющих речевые расстройства, также могут присоединиться в процесс комплексной помощи, работая с пуговицами. Родители могут помочь снабжению дошкольного учреждения или кабинета учителя-логопеда группы материалом в виде пуговиц, а также использовать пуговицы для занятий с детьми в домашних условиях. Пуговичная терапия как вспомогательный метод в рамках комплексной коррекции речевых нарушений поможет разнообразить коррекционно-воспитательный процесс в дошкольном учреждении для детей с нарушениями речи.

Подводя итог, отметим, что дидактические игры с пуговицами, или пуговичная терапия, применимы в рамках комплексной терапии. Предполагаем, что пуговицы активно войдут в коррекционную работу учителей-логопедов, воспитателей и родителей, будут на слуху, как песочная или арт-терапия, а также предполагаем возможное создание сборников дидактических игр с применением пуговиц и пособий для учителей-логопедов и родителей.

Литература:

1. Волшебная пуговица. Н.Ю.Хаперская, А.А.Ахунова. // Дошкольная педагогика, №1, 2014. – с. 8 – 17.
2. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Т.Б.Филичева, Т.В.Туманова, Г.В.Чиркина. – М.:Дрофа, 2009. – 189 с.
3. Внешняя речь и ее влияние на становление психики ребенка. Жулина Е.В. Шамов А.Н. // Вестник Мининского университета, №2 (19), 2017. – с. 12.
4. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие. Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.
5. Логопедия. Системное недоразвитие речи у детей школьного возраста: изучение, развитие лингвистических способностей, реабилитация. Давидович Л.Р., Алмазова А. А., Антипова Ж. В. – М.: МПСИ, 2016. – 204 с.
6. Логопедия. Теория и практика / [под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т.Б.]. – М.: Эксмо, 2017. – 608 с.
7. Логопедия: учеб.для студентов дефектол.фак.пед.ин-тов. / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М.Мастюкова и др.; Под ред. Л.С.Волковой. – 2-е изд. – В 2-х книгах. Книга I. М.: Просвещение: Владос, 1995. – 384 с.
8. На все пуговицы. Н.Нифантова. // Наука и жизнь, №8, 2013.
9. Основы теории и практики логопедии. / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967.
10. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Т. Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

Психология

УДК 159.9

директор Закревский Алексей Анатольевич
Институт Агхора коучинга (г. Москва)

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ КАК ИНСТРУМЕНТ РАБОТЫ С ВНУТРИЛИЧНОСТНЫМИ ЦЕННОСТНЫМИ КОНФЛИКТАМИ

Аннотация. Статья посвящена когнитивному исследованию метафорических моделей, репрезентирующих концепты психологического дискурса. Затрагивая проблему внутриличностного ценностного конфликта, автор показывает причинную обусловленность возникновения внутренних противоречий двойственной природой ценностей. В статье проанализирована роль метафорических концептов как фактора, отражающего особенности картины мира личности и ценностные его ориентации; дано методологическое обоснование использования метафор в работе с фобиями, внутриличностными противоречиями и представлена авторская техника «Бумажный третий глаз» в практике психотерапевтической работы с теневыми сторонами личности.

Ключевые слова: метафора, концепт, когнитивная теория метафоры, метафорические модели, картина мира, ценности, авторская техника «Бумажный третий глаз».

Annotation. The article is devoted to the cognitive study of metaphorical models representing the basic concepts of psychological discourse. Touching upon the problem of intrapersonal value conflict, the author shows the causal conditionality of the internal contradictions of the dual nature of values. The article analyzes the role of metaphor as a factor reflecting the features of the subject's worldview and its value orientations, provides a methodological justification for the use of metaphors in work with phobias, intrapersonal contradictions and presents the author's technique "Paper third eye" in the practice of psychotherapeutic work with the shadow sides of the person.

Keywords: metaphor, concept, cognitive theory of metaphor, metaphorical models, world-view, values, author's technique "Paper third eye".

Введение. На протяжении последних десятилетий основные подступы к глубинному познанию реальности, целостного видения человека и его мира стали искать на основе синтеза различных научных подходов. Одной из категорий, консолидирующей различные направления научной мысли и способствующей их взаимодействию, является метафора. Метафорические модели интенсивно исследуются и внедряются в различные области знания: философию, логику, психологию, психоанализ, лингвистику и др. Результаты последних исследований в области гуманитарного знания свидетельствуют, что метафора — это не просто часть языка, она отражает фундаментальную часть того, как люди думают, рассуждают и воображают [6]. Более того, большое количество эмпирических исследований в когнитивной лингвистике подтверждают, что метафора предшествует, сопровождает и подтверждает любую личностную трансформацию.

Являясь способом отражения мира сознанием, метафора, по мнению Л. В.Калашниковой, есть наиболее мощный инструмент, который имеется в распоряжении человека для преобразования действительности в мир, способный адаптироваться к целям и задачам человека. Значительная часть реальности осмысляется в метафорических терминах, и поскольку представление о материальном мире отчасти также метафорично, метафора играет очень существенную роль в установлении того, что является для человека реальным [4]. Системы метафор, регулирующие процессы мышления, образуют когнитивную карту (cognitive map) концептов, организованную для соотнесения абстрактных понятий и опыта с каждодневной практикой взаимодействия познающего субъекта и внешнего мира [1].

Интерес психологов к метафоре связан прежде всего с проблемами соотношения мышления и языка, образного и логического. Психологический анализ метафорических концептов, моделей в сопоставительно-типологическом плане позволяет проникнуть в общие закономерности мышления, исследовать механизмы вербализации субъектом образа объекта, проследить процессы отражения в сознании личности объектов реальности и опредмечивания их образов в языковых формах.

Исследования метафоры широко представлены в работах психологов и психотерапевтов (М. Эриксон, Э. Росси, Ш. Копп, Р. Кроули, Д. Миллс, Н.Пезешкиан, В. Стюарт), которые отмечают возможность получения мощного терапевтического и трансформационного эффекта при правильном применении метафор в психологической и коучинговой практике. Так как метафорические модели ориентированы на глубинные слои психики, они открывают простор для понимания Картины Мира субъекта, выявляют статические и динамические характеристики бессознательного, ценностные и потребностные установки личности. В этой связи особую актуальность и исследовательский интерес представляет использование метафорического подхода в целях понимания Картины Мира субъекта и инициации сознательного или подсознательного поиска ресурсов личности для такого обогащения его мировосприятия, в котором индивид нуждается для решения волнующих его проблем.

Объект исследования – метафорические модели как отражение Картины Мира и ценностных установок личности.

Предмет исследования – метафорический подход в психологической практике для решения проблем, связанных с фобиями и конфликтом ценностей.

Гипотеза исследования: Негативно заряженные метафоры свидетельствуют об отделенных ценностях личности, а в эмоционально ярких и притягательных метафорах отражается значимая для личности, но недостаточно проявленная и реализованная в жизни ценность. Диспозиционная ценностная регуляция на основе метафорических моделей способствует решению внутренних противоречий и формированию целостной личности.

Изложение основного материала статьи. При взаимодействии человека с окружающей средой участвуют все стороны психической деятельности человека, начиная с ощущений, восприятий, представлений и заканчивая сознанием. Результат этих взаимодействий в конечном итоге фиксируются в форме совокупного знания и целостного представлении о Мире, множестве концептов-понятий, вычленяемых сознанием в структуре действительности, при этом одну из первостепенных ролей играет язык как важнейшее средство хранения и трансляции информации.

Концепты и понятия, соединяя в себе природное и культурное, эмоциональное и рассудочное, индивидуальное и общественное, репрезентируется в языке и таким образом является частью языковой картины мира. Возникнув в сознании как образ, концепт способен далее продвигаться по ступеням абстракции, превращаясь по мере увеличения уровня абстрактности из чувственного образа в мыслительный. Языковая картина мира, по мнению В.Н.Телия, – неизбежный для мыслительно-языковой деятельности продукт сознания, который возникает в результате взаимодействия мышления, действительности и языка, как средство выражения мыслей о мире [8]. Давая название неизвестному, человек вплетает новое понятие в ту систему понятий и взглядов, которые уже сложились в его сознании. Пользуясь словами, содержащими неявные смыслы, сам того не замечая, принимает и заключенный в них взгляд на мир.

Языковая картина мира теснейшим образом связана с метафорой как одним из принципиальных способов ее создания и представляет собой не зеркальное отображение мира, а именно «картину», т.е. интерпретацию, зависящую от призмы, через которую совершается мировосприятие. С помощью метафорических выражений человеческое мышление формирует представления и производит суждения, относящиеся к пространственному и временному контексту своего существования. Само обращение к метафоре, по мнению С.С. Гусева, обусловлено не интеллектуальным бессилием человека, а тем, что она способна служить средством получения нового знания, создавая мощное ассоциативное поле с помощью ограниченного диапазона средств выразительности, в частности образов или символов. Создавая образ и апеллируя к воображению, метафора порождает смысл, воспринимаемый разумом [3].

Когнитивный потенциал метафоры, которую по праву называют величайшим творческим триумфом человеческого ума, был подмечен издавна, но только сейчас получает аргументированное и развернутое обоснование в рамках когнитивной теории, рассматривающей метафору как фундаментальный когнитивный агент, который организует мысли человека, оформляет его суждения и структурирует язык [5].

Основы понимания сущности концептуальной метафоры представлены в исследованиях многих отечественных и зарубежных ученых (Н.Д. Арутюнова, А.Н. Баранов, А. Вежбицкая, М. Джонсон, Ю.Н. Караулов, Э. Кассирер, Дж. Лакофф, А.П. Чудинов, и др.), среди которых наибольший интерес представляет теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона. Американские ученые рассматривают метафору как концептуальный механизм мышления, базирующийся на установлении ассоциативных связей, сходств и различий между явлениями мира и создающий на этой основе новые личностные смыслы, которые представляют субъективное отношение индивида к миру, трактовку его отдельного фрагмента действительности. Ключевой идеей данной теории является утверждение, что сама понятийная система, в рамках которой человек думает и действует, фундаментально метафорична по своей природе, и только поэтому, а не наоборот метафора существует в языке, поведении, действиях и поступках. [5], [8], [11].

Познавая окружающую действительность, человек непроизвольно выделяет в ней материальные или нематериальные объекты, значимые для себя и имеющие определенную ценность. Таким образом, картина мира и языковая картина мира соотносится с другим смежным термином, таким, как ценностная картина

мира, в которой совокупность концептов, упорядоченных по признаку «ценность – антиценность», репрезентируют в сознании человека облик воспринимаемой реальности [7].

Восприятие даже простейшего объекта является частью сложного процесса, а не изолированным актом. Оно зависит от системы, в которой рассматривается данный объект, а также от личности воспринимающего субъекта - его предшествующего опыта, практических целей, интересов. Очевидно, что для каждого индивида характерно свое восприятие окружающей реальности. С учетом индивидуальных ментальных особенностей человек оценивает внешний мир сквозь призму собственных чувств, эмоций, знаний и опыта, способов мышления, что накладывает определённый отпечаток на формирование «знания» об окружающем мире в его сознании и способов бытия в нем. Один и тот же объект может быть воспринят двумя людьми совершенно по-разному: у одного он может не вызывать никакой эмоциональной реакции, а у другого, напротив, – яркие эмоции и положительно заряженные метафоры. «Там, где профан видит просто металлическую конструкцию, инженер видит вполне определенную деталь известной ему машины, конструктор видит элемент будущего творения. Одна и та же книга совершенно по-разному воспринимается читателем, книгопродавцом, коллекционером.

В конечном итоге оценка, регулируемая физической и психологической природой человека, в дальнейшем определяет «отношение к другим людям и предметам действительности, конкретным ситуациям, регламентирует его образ мыслей и поведение. Следовательно, определение сущности ценностной картины мира предполагает обращение к категории ценностей, к категории оценки, эмоций, индивидуальных характеристик, субъективности, культурной обусловленности среды, в которой формировалась личность, а также к языковой реальности, поскольку оценка, прежде всего, фиксируется в языке [7].

Как феномен самосознания ценности конкретизируют для человека такие высшие моральные ориентиры общества, как добро, честь, справедливость, которые благодаря высокому нравственному содержанию выводят субъекта за границы индивидуального существования, частной адаптации и приспособления к имеющимся условиям.

В своей основе ценности имеют двойственную природу и содержат две противопоставляемые универсалии. Эти пары моральных предпочтений, стоящие на разных полюсах, выглядят непримиримыми, исключающими друг друга, однако, в нравственной сфере личности один полюс не может существовать без другого: если не будет противоположного значения, потеряется смысл оценки явления, предмета. Обладая двойственным характером, смысловые универсалии личности включают в себя значения, порождаемые субъектом, а также нормы и представления, существующие в общественном сознании. Являясь изначально дихотомичными (добро-зло, любовь-ненависть, жизнь-смерть, красота-уродство и т.д.), ценности и «антиценности» человека являются диалектическими половинками одного целого [10].

Психологами признано, что одним из ключевых условий обретения личностной зрелости является умение решать внутренние психологические проблемы, связанные с конфликтом ценностей. В этой связи в фокусе внимания в психологической работе отводится формированию способности поддерживать связь между двумя непримиримыми полюсами ценностно-смысловых универсалий, регулируя их равновесие. Проведенные психологические исследования убедительно свидетельствуют, что в решении подобных проблем эффективным инструментом может являться метафорический подход [12].

Несмотря на то, что метафора не является исключительно психологической категорией, внимание к ней со стороны психологов растет с каждым годом. С точки зрения психологии эффективность метафорических моделей обусловлена их способностью активизировать эмоциональную и интеллектуальную сферы. Метафора - это генераторы, катализаторы, ускорители мысли в определенном направлении. В этом заключается их методологическая и в целом эвристически-познавательная функция.

Отмечая потенциальные возможности метафорических моделей, психологи (Ю. Алимова, И. Вачков, Д. Гордон, Р. Кроули, В. Солодухов, Л. Шрагина, М. Эриксон, Т. Яценко и др.) очерчивают широкий круг целей применения метафоры в деятельности практического психолога: подсказать клиенту решение, снять логические ограничения и психологические барьеры, запустить процессы воображения и помочь ему легко и свободно оперировать образами, многосторонне осмыслить ситуацию, создать новый сценарий жизни, получить доступ к собственным ресурсам для разрешения внутренних конфликтов и пр.

Как утверждает Шепель, метафорические модели являются наиболее эффективным средством речевого воздействия на адресата с целью «вторжения» и «завоевания» его концептуально-дискурсной сферы для дальнейшего ее использования в какой-либо деятельности и создания положительного или отрицательного для реципиента контекста, то есть метафорические концепты не только отражают и эксплицируют восприятие действительности, но и способны во многом формировать его в нужном направлении.

Л. Шрагина выделяет следующие психологические особенности метафорических моделей и механизмов их конструирования:

1. Сравнение несравнимого - установление отношение сходства между равными реальностями;
2. Возможна невозможность - допущение возможности сходства несравнимых в реальности сущностей;
3. Несовместима совместимость - метафора состоит из разнородных объектов;
4. Множественная единство - метафора состоит из нескольких планов: буквального словесного выражения и нового смысла [2].

Объединяя в себе логическое и чувственное восприятие мира, метафора тем самым разрешает противоречия, возникающие при его познании. Конструирование метафорических моделей позволят взглянуть на проблему «снаружи», преодолевая стереотипы и ложные установки; стимулировать новые мировоззренческие ориентиры и социальные установки; освоить коммуникативные навыки путем отработки собственных проблем, усилить мотивацию к изменениям; создать собственную «карту движения»; раскрыть потенциальные возможности личности. Путем переконструирования своих личностных метафор можно влиять на свои жизненные ценности, личностные роли и свое самоощущение.

В рамках настоящего исследования создана и апробирована авторская методика «Бумажный третий глаз», направленная на решение ценностных конфликтов, фобических проблем. В основе методики ряд принципиальных шагов:

1. Осознание проблемы на уровне метафор, описывающих ее.
2. Проживание проблемы на телесном уровне.
3. Осознание ценностей, скрытых за метафорой.

4. Вывод из теневой стороны непроявленных ценностей.

5. Конструирование новой метафорической модели, отражающей непроявленные ценности.

6. Диспозиционная регуляция реализации и проявления ценности в контексте конкретной ситуации и сформированных моральных принципов.

Эмпирические наблюдения в сеансах психотерапии показывают высокую эффективность применения методики в достаточно широком диапазоне случаев - и в случаях построения межличностных отношений, в серьезной "потерянности" личности, и в жизни вполне здоровых и успешных людей, когда у человека есть картинка своей жизни и себя в этой жизни, но человек хотел бы эту картинку уточнить и скорректировать, и в случаях наличия различных фобий. Применение техники позволяет «сдвинуть» ценностные координаты, переосмыслить универсалии и направить усилия не на преодоление проблем, а на реализацию действий, обретающих ценностный статус.

Выводы. Таким образом, концептуальная метафора представляет собой смысловой стержень, представляющий собой целостный комплекс языковых, речевых и интеллектуальных факторов в их связи и взаимодействии. Сила концептуальных метафор заключается в их постоянном бессознательном использовании и влиянии на поведение, мысли, поступки. В контексте личностной трансформации эту силу можно использовать для выявления и гармоничного взаимодействия ценностей, что подтверждается в результате применения авторской техники «Бумажный третий глаз».

Литература:

1. Битокова С.Х. Когнитивная концепция метафоры // Культурная жизнь Юга России. 2008. - №3. - С. 112-114.
2. Василевська О.І, Дворніченко Л.Л. Метафора в роботі психолога-консультанта // Психологія і особист*і*сть, 2017, №2(12). С. 214-222.
3. Гусев С.С. Наука и метафора / Гусев С.С. – Л., 1984. – 152 с.
4. Калашникова Л.В. Метафора – мощный лингвистический инструмент, преобразующий действительность в мир воображаемый // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2011. - № 3 *(10)*. С. 69-72.
5. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. М., URSS.- 2008. 256 с.
6. Майкова Е. В. Метафора в когнитивной лингвистике // Молодой ученый. — 2018. — №20. — С. 448-450.
7. Солодилова И.А., Перевалов В.В. Ценностная картина мира как объект лингвистического изучения// VIP Studio INFO. Серия: Гуманитарные Науки. - 2018: [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.vipstd.ru/index.php/серия-гуманитарные-науки/серия-гуманитарные-науки-2018/гуманитарные-науки-2018-март/2459-hum-2018-03-42
8. Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 173-178.
9. Шніцер Н.Н. Змістовні ознаки та функціональне покликання метафори. // Науковий вісник. Серія «Філософія». – Харків: ХНПУ, 2017. – Вип. 49. С. 108-122
10. Шпунтова В. В. Двойственность ценностей // Вестник СамГУ. 2006. №10-2.С. 300-307
11. Шепель Ю. А. Когнитивное направление в лингвистике или место метафоры в теории когниции // Метафора та її семіотичний контекст: Матеріали науково-практичногосемінару: тези доповідей. – Дніпро: Дніпроп. держ. ун-т внутр. справ, 2017. – с. 14-19
12. Юрченко И.В. Специфика построения метафор в психологическом консультировании // Учен. зап.: электрон. науч. журн. Кур. гос. ун-та. 2012. - № 4 (24), т. 1. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/v/spetsifika-postroeniya-metafor-v-psihologicheskom-konsultirovanii

Психология

УДК 378.14

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Орлова Татьяна Андреевна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста. В ходе констатирующего исследования проводится сравнительный анализ с группой нормально развивающихся сверстников. В статье представлены результаты диагностики, подтверждающие наличие у старших дошкольников с ЗПР высокого уровня агрессии, тревожности и повышенного уровня страхов.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, тревожность, агрессивность, враждебность, страх.

Annotation. The article deals with the peculiarities of the emotional sphere of children with mental retardation of preschool age. In the course of the ascertaining research, a comparative analysis with a group of normally developing peers is carried out. The article presents the results of diagnostics, confirming the presence of senior preschool children with high levels of aggression, anxiety and the presence of a large number of fears.

Keywords: emotional sphere, anxiety, aggression, hostility, fear.

Введение. Эмоциональная сфера является фундаментом формирования личности человека. Закладка фундамента происходит в детстве. Так, уже в раннем возрасте эмоции способны управлять разными аспектами жизни человека. Но, начиная со старшего дошкольного возраста, дети учатся контролировать и осознавать свои эмоциональные переживания, формы которых постепенно усложняются. В этом возрасте меняются взаимоотношения между детьми и их окружением (взрослыми и сверстниками), дети осваивают

новые и содержательные виды деятельности, усваивают культурные ценности. Правильное восприятие окружающего мира – процесс, требующий от ребенка определенного эмоционального опыта и социальной адаптации в обществе. У детей с задержкой психического развития такой процесс протекает непросто.

Таким образом, на сегодняшний день проблема развития эмоциональной сферы старших дошкольников с задержанным темпом психического развития является по-прежнему актуальной в специальной психологии.

Изучению эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития (ЗПР), посвящены труды Н. Л. Белопольской, Л.И. Божович, А.А. Калининой, Н.В. Карпушкиной, О.А. Лашмановой, К. С. Лебединской, И.Ю. Левченко, В. И. Лубовского, Л. С. Марковой, Е.С. Слепович и других.

По мнению В.И. Лубовского, эмоциональная сфера дошкольников с задержкой психического развития характеризуется незрелостью эмоциональных реакций, частой сменой настроения, резкими аффективными вспышками, трудностями в понимании как собственных, так и чужих эмоций [4].

О.А. Лашманова подчёркивает низкую социальную адаптацию старших дошкольников с ЗПР, наличие у них большого числа страхов и повышенного уровня тревожности, а также враждебности, раздражительности, импульсивности [3].

В исследованиях Н.В. Карпушкиной, И.А. Коневой и Ю.Е. Калягиной, посвященных изучению эмоциональной сферы детей-сирот с ЗПР старшего дошкольного возраста, выявлены такие особенности этих детей как тревожность, конфликтность и агрессивность [2].

Ряд других учёных, присоединяясь к выше изложенным характеристикам, отмечают у дошкольников с ЗПР бедность эмоций, отсутствие «эмоционально теплых» отношений с ближайшим окружением, а также суетливость, мстительность, грубость и провокационное поведение [1].

В нашем исследовании мы поставили цель изучить особенности эмоциональной сферы детей с задержанным темпом психического развития старшего дошкольного возраста.

Эксперимент проходил в условиях специализированных дошкольных учреждений, с участием 60 детей. Из них 30 человек – дети с нормальным психическим развитием и 30 детей с задержкой психического развития.

В ходе эксперимента мы использовали методику «Страхи в домиках» А.И. Захарова и М.А. Панфиловой, тест рисуночной фрустрации С. Розенцвейга, тест тревожности Р. Тэммл, В. Амен, М. Дорки, а также проективные рисуночные методики - «Кактус» М.А. Панфиловой и «Дом. Дерево. Человек» Дж. Бука.

Изложение основного материала статьи. Результаты исследования по методике «Страхи в домиках» показали, что среднее число страхов у испытуемых с ЗПР значительно выше, чем у нормально развивающихся сверстников. Так, у детей с ЗПР среднее число страхов составляет: мальчики - 12, девочки - 15. В группе детей с нормальным психическим развитием (НПР) мальчики испытывают в среднем до 9 страхов, а девочки 12. Но стоит отметить, что в этой группе всё же есть небольшое превышение показателей возрастной нормы по А.И. Захарову. Автор методики выделил нормативное среднее число страхов по полу и возрасту (ориентируемся на возраст 5 лет): у мальчиков - 8, а у девочек – 11 страхов.

Уровневые значения страхов у детей с НПР и с ЗПР представлены на рисунке 1.

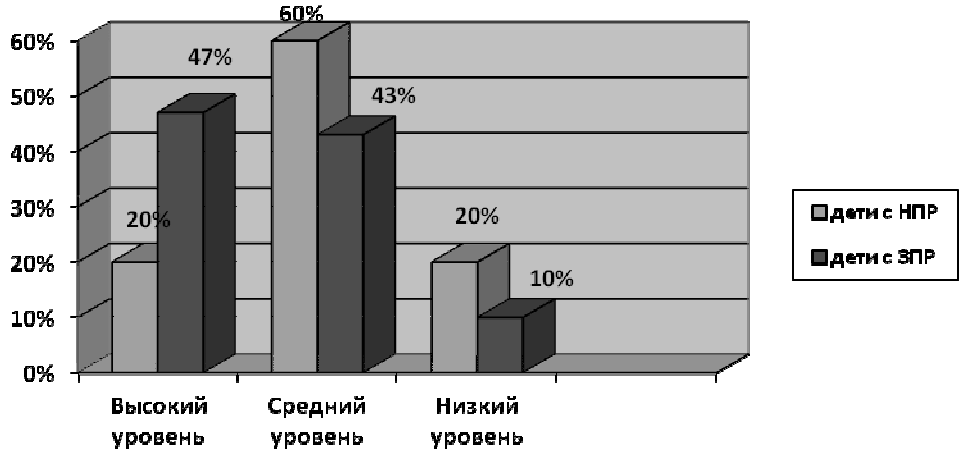

Рисунок 1. Уровневые значения страхов у детей с нормальным и задержанным темпом развития

Высоким уровнем страха обладают 47% детей с ЗПР и 20% детей с НПР. У детей с нормативным развитием преобладают средние уровневые значения страхов – 60%, что составляет от 8 до 15 страхов в чёрном домике одного ребёнка.

У всех испытуемых преобладает страх, связанный с причинением физического ущерба. Его испытывают 100% детей с ЗПР и 83% детей с НПР. Дети боятся неожиданных звуков, огня, стихии, нападения, войны. Также высокие показатели выявлены у детей с ЗПР по медицинским страхам (93%), социально-опосредованным (83%) и страхам смерти (87%). На последних местах – страхи темноты (57%) и страхи сказочных персонажей (53%). В группе детей с НПР показатели практически по всем группам страхов меньше на 20%.

Полученные данные по тесту тревожности Р. Тэммл, В. Амен, М. Дорки показали небольшое отличие по средним значениям индекса тревожности (ИТ): у детей с нормативным развитием ИТ – 43%, а у детей с ЗПР - 47%. Значительная разница в показателях обнаружена по уровневым значениям. Так, 53% дошкольников с ЗПР обладает высоким уровнем тревожности, 37% - средним уровнем, а 10% детей с ЗПР – низким. У детей с НПР результаты лучше: 87% детей имеют средний уровень тревожности, 13% - высокий.

Что касается качественной оценки, то в ходе тестирования дети с задержанным темпом развития акцентировали свое внимание на сюжетах картинок, связанных с темами одиночества, агрессивности и

враждебности. Это может свидетельствовать о слабой эмоциональной приспособленности детей к похожим ситуациям в жизни. Обобщая отрицательные эмоциональные выборы дошкольников с ЗПР, мы предполагаем, что для них источник тревожности – это взаимодействие с другими детьми и взрослыми, а также некоторые повседневные действия («умывание», «еда в одиночестве» и т.д.).

Результаты количественной оценки по методике «Дом. Дерево. Человек», Дж. Бука представлены на рисунке 2.

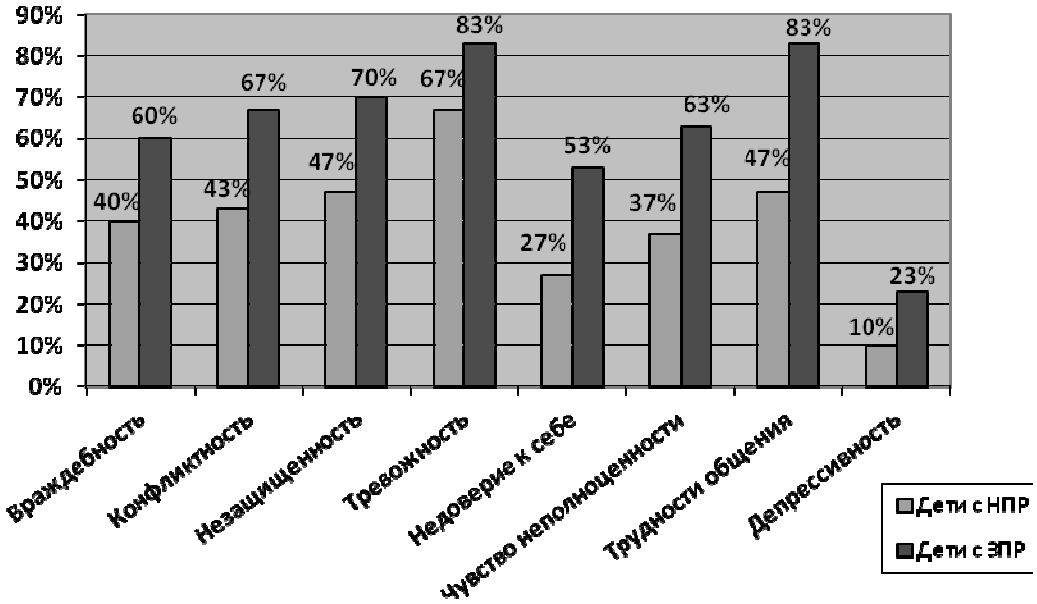

Рисунок 2. Частота встречаемости симптомокомплексов в рисунках детей с НПР и с ЗПР

Анализируя данные рисунка, видно, что преобладающим симптомокомплексом у всех детей является «тревожность» - 83% детей с ЗПР и 67% детей с НПР. Часто встречающиеся признаки этого симптомокомплекса - облака, подчёркнутая линия основания дома и дерева, штриховка, линии с сильными нажимами. По другим симптомокомлексам показатели испытуемых с ЗПР также заметно выше по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Самый малочисленный симптомокомплекс в обеих группах детей – «депрессивность», которая выявлена у 10% детей с НПР и 23% детей с ЗПР.

Оценивая формальные и содержательные аспекты по методике ДДЧ, мы видим качественное своеобразие эмоциональной сферы детей с ЗПР от их сверстников с НПР. Отличия имеются в расположении рисунков, размере, пропорциях отдельных элементов изображения, в силе нажима на карандаш. У детей с НПР преобладают детализированные рисунки, декоративные элементы на одежде «человека», на изображении «дома». У детей с ЗПР, напротив, рисунки более схематичны.

Качественный анализ результатов исследования показывает, что старшие дошкольники с ЗПР более тревожны и имеют сложности в социальных контактах, в отличие от детей с НПР. Эти тенденции мы наблюдаем по признакам – многократные стирания, небрежные штриховки объектов изображения, вытянутые в сторону руки «человека», схематичное выполнение рисунков, наличие облаков, сильный нажим на карандаш, отсутствие дверей, окон без рамы.

Кроме того, у старших дошкольников с ЗПР отмечена склонность к агрессивному, враждебному поведению. Например, об этом говорят «пустые глазницы», длинные и острые пальцы на рисунке человека, хвойные породы деревьев на рисунках, отказы некоторых детей от выполнения задания.

Пост-рисуночный опрос позволяет сделать вывод о том, что дошкольникам с ЗПР не хватает эмоционально теплых отношений в семье, что влияет на их поведение и настроение. В результате у некоторых детей развивается тревожность, чувство незащищенности, нерешительности. У других детей преобладает тенденция к враждебному поведению, к конфликтам с окружающими. У старших дошкольников с НПР, напротив, таких выраженных тенденций не обнаружено. Они обладают эмоциональной устойчивостью и более адаптированы в социуме.

Результаты по методике С. Розенцвейга показывают, что уровень социальной адаптации старших дошкольников с ЗПР достаточно низкий. В среднем по выборке он составляет 49,8%. У старших дошкольников с НПР этот показатель равен 58,7%. При этом автор методики выделяет среднее нормативное значение GCR – 59,9%.

Профиль фрустрационных реакций свидетельствует о том, что старшим дошкольникам обеих групп свойственно экстрапунитивное реагирование в ситуации фрустрации, при этом дети защищают своё «Я». Но отметим, что у дошкольников с ЗПР данные типы и направления реакций достаточно выражены, по сравнению с реакциями детей с НПР, у которых отмечены показатели в пределах среднего нормативного значения. Повышенная частота отвечать в экстрапунитивной манере может свидетельствовать о слабой и уязвимой личности, о признаке неадекватной самооценки ребенка, который сосредоточен на защите своего «Я».

Обрабатывая результаты экспериментального исследования по методике «Кактус», мы принимали во внимание показатели, которые соответствуют всем графическим методам: размер кактуса, его расположение на листе, характеристику линий и силу нажима на карандаш. Данные наших испытуемых представлены в таблице 1.

Таблица 1

Признаки в рисунках детей с ЗПР и с НПР по методике «Кактус»

Признаки в рисунках детей	**Кол-во детей с НПР**	**Кол-во детей с ЗПР**
Пространственное положение рисунка		
- центр листа	80%	23,3%
- внизу листа	20%	46,7%
- рисунок смещён в левую половину листа	-	13,3%
- рисунок смещён в правую половину листа	-	16,7%
Размер рисунка		
- средний размер	53,3%	16,7%
- маленький размер	20,0%	46,7%
- большой размер	26,7%	36,7%
Нажим на карандаш		
- средней силы	73,3%	10,0%
- сильный нажим	20,0%	50,0%
- слабый нажим	6,7%	40,0%
Характеристика линий		
- аккуратные, плавные линии	53,3%	40,0%
- небрежные, прерывистые линии	46,7%	60,0%

Так, в центре листа располагают рисунок 80% детей с НПР, из них у 53,3% детей средний по размеру кактус. В интерпретации многих рисуночных методик этот показатель можно считать распространённым и соответствующим адекватному восприятию себя и картины мира [5]. Средняя сила нажима на карандаш у 73,3% детей с НПР может говорить о том, что дети эмоционально устойчивы. Кроме того, у 53,3% дошкольников линии достаточно аккуратные, мягкие. Они старательно раскрашивали рисунки, выходя за контуры в редких случаях. Также большинство детей с нормальным психическим развитием изображали домашний кактус, используя при этом украшательные элементы – солнце, бабочек, другие цветы по соседству, или цветы на самом кактусе.

Таким образом, анализ рисунков показывает благоприятный эмоциональный фон в группе дошкольников с нормативным развитием. Дети жизнерадостны, общительны, активны. Они быстро и с удовольствием приступают к заданию, с минимум вопросов и спонтанных комментариев. Качественные аспекты рисунка и итоги пост-рисуночной беседы не выявили каких-либо явных признаков агрессии, тревожности, конфликтного поведения.

У старших дошкольников с ЗПР полученные результаты наоборот свидетельствуют о наличии таких проявлений как озлобленность, повышенная эмоциональная напряжённость. Об этом говорят длинные колючки, образ одинокого дикого кактуса у большинства детей с ЗПР. Такие признаки как сильный нажим на карандаш и большие рисунки имеют полифакторную природу и могут рассматриваться как проявления агрессии, импульсивности так и тревожных состояний детей. Как видно из таблицы 1 большие кактусы рисует 36,7 % детей с ЗПР, что превышает показатели детей с НПР (26,7%). Средний нажим на карандаш имеют лишь 10% детей с ЗПР, а 50% детей нажимают на карандаш достаточно сильно. Слабое нажатие на карандаш может говорить о робких и неуверенных в себе детях. Этот показатель мы зафиксировали в рисунках 40% детей с ЗПР. Робость, замкнутость и нерешительность у 46,7% испытуемых с ЗПР маскируется также под небольшие рисунки внизу листа.

Далее, приводим сравнение показателей тревожности и агрессивности в методиках: «Кактус», «Дом. Дерево. Человек» и тест рисуночной фрустрации С. Розенцвейга (таблица 2).

Таблица 2

Сравнение признаков тревожности и агрессивности (методики: Кактус, ДДЧ и тест С. Розенцвейга)

Показатели	**«Кактус»**		**«ДДЧ»**		**Тест С. Розенцвейга**	
	Количество детей					
	НПР	**ЗПР**	**НПР**	**ЗПР**	**НПР**	**ЗПР**
Агрессивность	53,3%	73,3%	40,0%	60,0%	73,3%	80%
Тревожность	40%	66,7%	66,7%	83,3%	-	-

При сравнении полученных данных в методиках - «Кактус», «Дом. Дерево. Человек» и тесте С. Розенцвейга, мы наблюдаем у испытуемых с ЗПР часто встречающиеся признаки тревожности и агрессивности. На основании этого заключаем, что они более тревожны и имеют тенденцию к агрессивному поведению, чем их сверстники с нормативным развитием.

Выводы. Обобщая результаты всех методик в ходе экспериментального исследования, мы выявили, что у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР эмоциональные проявления очень разнообразны и имеют качественное и количественное отличие от их нормально развивающихся сверстников.

Дошкольникам с задержанным темпом развития свойственны: неустойчивая эмоциональная сфера, наличие повышенного уровня агрессии и тревожности, чувство опасности, значительное количество страхов, трудности в общении. Выявленные нарушения эмоциональной сферы приводят к снижению адаптивных функций детей с ЗПР и возникновению сложных межличностных взаимоотношений с окружающими людьми.

Литература:

1. Дмитриева Е. Е., Давыдова Ю. П. Особенности просоциального поведения старших дошкольников с задержкой психического развития / Е.Е. Дмитриева, Ю.П. Давыдова // Материалы Международной научно-

практической интернет-конференции «Специальное образование: опыт, традиции, инновации». Факультет психологии и педагогики Мининского университета. – Н. Новгород, 2013г. – С. 45-48.
2. Карпушкина Н.В., Конева И.А., Калягина Ю.Е. К проблеме эмоционального развития старших дошкольников с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-4. С. 283-291.
3. Лашманова О. А. Изучение эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / О.А. Лашманова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. –№13. С. 83-87.
4. Лубовский В.И. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И.Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И.Солнцева и др.; Под ред. В.И.Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.
5. Семенова З.Ф. Психологические рисуночные тесты. Методика «Дом — Дерево — Человек» / З.Ф. Семенова, С.В. Семенова. — М.: АСТ; СПб.: Сова, 2007. — 190 с.: ил.
6. Шевченко С.Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С.Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2004. – 224 с.

Психология

УДК: 378.046.4

кандидат психологических наук Коваленко Елена Михайловна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Академия социального управления» (г. Москва)

КЛАССНОМУ РУКОВОДИТЕЛЮ О ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТА В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу некоторых психологических подходов изучения проблемы интеллекта и общих умственных способностей в зарубежной психологии.
Ключевые слова: интеллект; общие умственные способности.
Annotation. Article is devoted to the analysis of some psychological approaches of studying of a problem of intelligence and the general mental capacities in foreign psychology.
Keywords: intelligence; general mental capacities.

Введение. Многочисленные подходы в экспериментальных психологических теориях разнятся пониманием критериев развития интеллекта, раскрывают данное психологическое явление с различных сторон, что и объясняет разнообразие в определении его сущности и содержания [3]. При больших различиях, приводящих к взаимной критике альтернативных концепций, их отличает взаимодополняемость, т.к. каждый исследователь вносит собственное рациональное «зерно» в проблему понимания интеллекта. Для понимания сущности явления необходимо рассмотреть его в различных аспектах, в разнообразии проявлений. Поэтому задачами психологической теории на современном этапе являются выделение существенных характеристик интеллекта, раскрываемых отдельными теориями, нахождение объединяющих их моментов и на их основе осуществление дальнейшей разработки проблемы понимания данного психологического явления.

Изложение основного материала статьи. Основоположником эмпирического подхода к решению проблем способностей, одаренности, таланта принято считать Френсиса Гальтона. Понятие «интеллект» (англ. «intelligence»), как объект научного исследования, было введено Ф.Гальтоном в конце XIX в. Он подошел к представлению о когнитивной сложности интеллекта как одной из основных его характеристик, т.к. считал, что поле, на котором действует наш интеллект и рассудок, тем обширнее, чем лучше органы чувств реагируют на внешние раздражители. Гальтон полагал, что интеллектуальные возможности закономерно объясняются особенностями биологической природы человека и, следовательно, рядоположены физическим и физиологическим его характеристикам. Сенсорная различительная чувствительность рассматривалась в качестве показателя общих интеллектуальных способностей. Созданная им шкала измерения интеллекта была ориентирована на выявление способности к различению размера, цвета, высоты звука, времени реакции на свет наряду с определением веса, роста и других физических особенностей испытуемых. Заслугой Гальтона является разработка проблемы генетических предпосылок умственных способностей.

Работы Ф.Гальтона явились толчком для создания целого ряда моделей интеллекта, основанных на факторном анализе результатов тестовых заданий. Следовательно, данные теории можно обозначить как тестологический подход к пониманию вопроса интеллекта. Наиболее известными представителями данного подхода являются Ч.Спирмен, Р.Торндайк, Л.Терстоун, Ч.Барт, Ф.Вернон, Р.Кеттелл и др. Общим для них является выделение первичных и производных от них вторичных и третичных факторов.

В 1905 г. известный французский психолог А.Бине совместно с Т.Симоном разработал систему тестов для измерения интеллекта детей. Теоретической основой явилась господствовавшая в то время теория функциональной психологии, где психическое развитие понималось как количественный рост ряда врожденных функций. Исходя из этой концепции, А.Бине старался подобрать задания, решение которых не обусловливалось бы обучением и использованием приобретенных знаний. В отличие от Ф.Гальтона, их интеллектуальная шкала измеряла такие сложные познавательные функции, как запоминание, осведомленность, понимание. Появлению шкалы умственного развития Бине-Симона предшествовала публикация, посвященная проблемам психологии индивидуальности, в которой А.Бине и В.Генри критически оценивали исследования Ф.Гальтона и Дж.Кеттелла по «измерению ума». Здесь отмечалось, что предлагаемые ими тесты прежде всего ориентированы на элементарные психические процессы, а, следовательно, неадекватно измеряют высшие психические функции, лежащие в основе интеллекта.

Несомненной заслугой А.Бине, а также В.Генри и Т.Симона являются выдвинутые ими важнейшие принципы измерения интеллекта, которые были положены в основу современных тестов. Л.С.Выготский,

резко критикуя практическую и теоретическую ценность шкалы Бине и подобных тестов, писал, что «как идея, как методологический принцип, как задача, как перспектива это огромно».

Шкалы Бине-Симона были переведены на многие языки, привлекли внимание психологов всего мира и очень широко использовались в начале века.

Дальнейшее развитие шкал Бине-Симона было исполнено в работах Л.М.Термена (так называемая Стэнфорд-Бине умственного развития шкала). Первый вариант шкалы был разработан Л.М.Терменом в 1916г. В дальнейшем тест неоднократно совершенствовался.

На протяжении XX века развивались, анализировались и проверены следующие подходы к пониманию сущности интеллекта: 1) способность обучаться (А.Бине, Ч.Спирмен, С.Колвин, Г.Вудроу и др.); 2) способность оперировать абстракциями (Л.Термен, Р.Торндайк, Дж.Петерсон); 3) способность адаптироваться к новым условиям (В.Штерн, Л.Терстоун, Эд.Клапаред, Ж.Пиаже).

Нужно отметить, что существует огромное количество определений интеллекта. Почти каждый исследователь этой проблемы имеет собственное представление об интеллекте, расходящееся с другими. Это дало право Г.Гарднеру [4] высказать следующее суждение: «Интеллект – это такое слово; мы пользуемся им так часто, что стали верить в его существование как некоторой реальности, измеряемой сущности, а не как удобного способа обозначения некоторых феноменов, которые могут существовать, а могут и не существовать».

Ниже рассмотрим мнение тех психологов, которые не ограничились попытками определить интеллект в целом, а пробовали подвергнуть анализу его структуру.

Еще в начале XX века исследователи понимали, насколько сложно представить, что все многообразие интеллектуального выполнения объясняется всего одним общим фактором – способностью.

Желание выявить структуру интеллекта основывалось изначально на представлении о том, что интеллект можно рассматривать как отражение карты мозга (по определению Р.Стернберга – «географическая модель»).

В начале XX века психологи признавали, что для изучения интеллекта необходимо обратиться к схеме внутренних отделов мозга, обеспечивающих развитие отдельных интеллектуальных способностей. Данная точка зрения лежит в основе факторно-аналитических моделей интеллекта. Английская школа исследователей интеллекта чаще предлагала иерархические структуры, американцы же предпочитали факторные модели одноуровневого типа.

Английский статистик и психолог Чарльз Спирмен в 1904г. впервые предпринимает попытку проанализировать структуру интеллекта. Он обращает внимание на то, что между разными интеллектуальными тестами существуют корреляции: испытуемые, хорошо выполняющие одни тесты, оказываются в среднем, довольно успешными и в других. Для понимания причины этих корреляций Спирмен разработал специальную статистическую процедуру, позволяющую объединить коррелирующие показатели интеллекта и определить то минимальное количество интеллектуальных характеристик, необходимых для того, чтобы объяснить связи между разными тестами. Эта процедура получила название факторного анализа, различные модификации которого активно используются и в современной психологии. Анализируя разные тесты интеллекта, Спирмен пришел к выводу, что корреляции между тестами являются следствием общего фактора, лежащего в их основе. Этот фактор он назвал генеральный G-фактор. Согласно взглядам Спирмена, люди различаются, в основном, по тому, в какой степени они обладают фактором G. Помимо фактора G, Спирмен выделяет еще факторы специфические (S1, S2, S3, …), определяющие успешность выполнения разных конкретных тестов. Еще в ранних исследованиях Ч.Спирмена и сотрудников было установлено, что корреляции между тестами объясняются не только наличием фактора G. Было предположено, что кроме генерального и специфических существуют промежуточные факторы, получившие название групповых факторов.

Развитие техники факторного анализа в трудах Л.Терстоуна привело к выявлению и описанию факторов, явившихся основой многофакторных теорий интеллекта [7].

В своей работе «Первичные умственные способности» (1938) Льюис Терстоун представил факторизацию 56 психологических тестов, в которых диагностировались разные интеллектуальные характеристики. Исходя из этой факторизации, Терстоун выделил 12 независимых факторов. Тесты, входящие в каждый фактор, были взяты за основу при создании следующих тестовых батарей, которые также были проведены на разных группах испытуемых и опять факторизованы. В итоге Терстоун пришел к выводу, что в интеллектуальной сфере существует, как минимум, семь независимых интеллектуальных факторов: счетная способность, вербальная гибкость, вербальное восприятие, пространственная ориентация, память, способность к рассуждению, быстрота восприятия. Каждая из этих умственных способностей проявляется независимо одна от другой и отвечает за определенную группу интеллектуальных операций.

Л.Терстоун первоначально говорил, что его работы полностью опровергают теорию G-фактора Ч.Спирмена. Этим он доказывал, что нет оснований для использования коэффициента интеллекта, в основе которого лежит суммарная оценка успешности выполнения тестов. Л.Терстоун считал необходимым представлять интеллект в виде профиля оценок по первичным факторам. Вместе с тем, расхождения между взглядами этих исследователей (в техническом смысле) не столь велики. Их отличие состоит в том, что при косоугольной ротации факторы более высоких порядков представляют собой конечный результат нескольких этапов факторизации, в то время как центроидная факторизация без ротации демонстрирует эти факторы в качестве первичного результата анализа.

Р.Кеттелл еще в 1940г. отмечал, что с помощью факторов второго порядка можно сблизить взгляды английской и американской школ изучения интеллекта. В своих более поздних работах Л.Терстоун согласился с существованием фактора G Ч.Спирмена. В свою очередь, Ч.Спирмен признал результаты, полученные Л.Терстоуном, т.к. коэффициенты корреляции между тестами Терстоуна были преимущественно положительными. Но это был технический компромисс, а не теоретический. Ч.Спирмен и его последователи основное значение придавали генеральному фактору, а Л.Терстоун придерживался иных взглядов. Это повлияло и на решение теоретических вопросов, относящихся к природе интеллекта. То есть структура интеллекта, по Л.Терстоуну, является набором взаимонезависимых и рядоположенных интеллектуальных характеристик, и для того, чтобы судить об индивидуальных различиях по интеллекту, нужно иметь данные обо всех этих характеристиках.

Позднее (к началу 50-х годов) выходят работы, где предлагается рассматривать различные интеллектуальные характеристики как иерархически организованные структуры. Серил Барт (в 1949 году) включает в модель структуры интеллекта 5 уровней, критерием выделения уровня является сложность когнитивного процесса. Это была первая попытка создания иерархической структуры интеллекта. В 1950 году другой английский ученый Филипп Вернон в интеллекте, который он отождествил со спирменовским G-фактором, выделяет два групповых фактора, названных вербально-образовательной и практико-механической способностями. В них выделялись более узкие факторы (субфакторы).

Вербальный, числовой и некоторые другие субфакторы Ф.Вернон выделил в вербально-образовательной способности; в практико-механической же – субфакторы технической осведомленности, пространственный, навыков ручного труда и др. При дальнейшем анализе выделены более узкие субфакторы. На самом же нижнем уровне иерархии находятся специфические факторы. Данная иерархическая структура напоминает перевернутое генеалогическое дерево с G– фактором в вершине, S- факторами в основании и постепенно сужающимися субфакторами между ними. Ф.Вернон не рассматривает факторы более низкого уровня как части тех, которые расположены выше, над ними, они понимаются как та часть вариаций в выполнении, которую нельзя объяснить более общими факторами [8].

Дж. Гилфордом предложена модель «структуры интеллекта» (SI), основанная на систематизации результатов его исследований в области общей психологии [5]. Но эта модель не является результатом факторизации первичных экспериментально полученных корреляционных матриц, а относится к априорным моделям, т.к. основывается только на теоретических допущениях. Модель Дж. Гилфорда является трехмерной, шкалы интеллекта в модели – шкалы наименований. По теоретическим представлениям Гилфорда, решение любой интеллектуальной задачи зависит от трех компонентов – операций, содержания и результатов. Операциями являются те умения, которые человек должен проявить при решении интеллектуальной задачи. Здесь может быть необходимо понимание той информации, которая ему предъявляется, ее запоминание, поиск правильного ответа (конвергентная продукция), нахождение не одного, а многих ответов, одинаково соответствующих имеющейся у него информации (дивергентная продукция), а также оценивание ситуации в терминах «правильный – неправильный», «хороший – плохой».

Содержание определяется особенностями материала или информации, с которой производится операция: символы (буквы, числа), изображение, семантика (слова), поведение. Результатами является то, к чему в итоге приходит человек, решающий интеллектуальную задачу, они могут быть представлены в виде единичных ответов, в виде классов или групп ответов.

Сочетание операций, содержания и результатов (этих трех компонентов интеллектуальной деятельности) образует 120 характеристик интеллекта. Модель Гилфорда представлена в виде куба, что и дало название самой модели.

«Главным достижением» Дж.Гилфорда многие исследователи считают разделение дивергентного и конвергентного мышления. Дивергентное мышление связано с порождением множества решений на основе однозначных данных и, по предположению Гилфорда, является основанием творчества. Конвергентное мышление направлено на поиск единственно правильного результата и диагностируется традиционными тестами интеллекта. Недостатком модели Гилфорда является несоответствие результатам большинства факторно – аналитических исследований. Придуманный Гилфордом алгоритм «субъективного вращения» факторов, «втискивающий» данные в «прокрустово ложе» его модели, подвергается критике почти всеми исследователями интеллекта» [2, с. 29].

Пожалуй, наиболее известную в современной психологии модель интеллекта предложил американский исследователь Р.Кеттелл, хотя эта модель может быть лишь условно отнесена к группе иерархических априорных моделей. Р.Кеттелл предположил, что фактор G складывается из двух общих факторов, которые получили название интеллекта текучего (qf) и интеллекта кристаллизованного (qc). Хотя Кеттелл выделил пять факторов второго порядка, два из которых, с его точки зрения, представляют компоненты G Спирмена.

Кеттелл, как и Спирмен, понимает сущность интеллекта, как постижение отношений, зависимостей. Он рассматривает наличие двух детерминант этого постижения отношений: природных и приобретенных. Природные способствуют тому, что процесс приобретения опыта и навыков для одних людей менее затруднен, чем для других. Эти различия дают право говорить о текучем интеллекте, который, как считается, измеряется тестами, «свободными от культуры».

Для решения возникающих проблем, человек использует текучий интеллект, что, в результате обучения, приводит к возникновению и развитию кристаллизованного интеллекта, который образуется как своего рода конденсат нашего опыта. Кристаллизованный интеллект изменяется в зависимости от культуры, активности, интересов человека и измеряется традиционными тестами интеллекта.

Любое проявление способностей, выраженное в деятельности, - это, как считает Кеттелл, функция определенных факторов, относящихся к трем классам.

1.Центральные (или общие) способности обусловлены структурными и функциональными свойствами головного мозга и влияют на все познавательные процессы; являются основой текучего интеллекта.

2.Локальные способности связаны и с врожденной, и с приобретенной организацией сенсорных и моторных зон мозга. Эти способности обнаруживаются при выполнении заданий, связанных с осуществлением слухового или зрительного восприятия, а также моторной активности. Относящиеся к локальным способностям факторы, оказывают более ограниченное влияние на успешность выполнения тестов, чем те, которые относятся к центральным способностям.

3. Факторы – операции же более тесно связаны с культурным опытом индивида. Они могут быть приобретенные (или вспомогательные, познавательные навыки – интеллектуальные алгоритмы), и специализированные профессиональные (навыки, приобретаемые для достижения какой-либо цели). По Кеттеллу, они относятся к кристаллизованному интеллекту.

Центральные и локальные способности обозначаются как «ограничивающие способности», т.к. в какой-то мере ограничивают эффект обучения; они природно-обусловлены. Факторы – операции являются инструментальными структурами, возникающими в итоге взаимодействия центральных и локальных способностей с культурным опытом индивида.

Предложенная ретикулярная факторная модель интеллекта Кеттелла, как подчеркивает сам автор, не то же самое, что деление способностей на природно обусловленные и приобретенные. Индивидуальный уровень факторов, относящихся к каждому из трех классов, зависит одновременно и от наследственного,

биологического, и от среды. Главное отличие заключается в степени этой зависимости. Например, предполагается, что центральные способности минимально зависимы от обучения. На противоположном полюсе находятся факторы – операции. Тем не менее текучий интеллект влияет на развитие каждого фактора – операции; так, по отношению к приобретаемым навыкам индивидуальный уровень qf будет определять скорость обучения им. Локальные способности находятся между центральными способностями и факторами – операциями, они формируются как за счет среды, так и за счет наследственности. Они также влияют, хотя и меньше, на развитие факторов – операций.

На первый взгляд можно решить, что в теории раскрывается взаимодействие среды и наследственности в формировании интеллекта. Но это взаимодействие приводит только к появлению факторов – операций, образующих кристаллизованный интеллект, обусловленный опытом и обучением. Главное же назначение имеет интеллект природный, определяющий и ограничивающий развитие «приобретенного» интеллекта. Причем природный интеллект не является предпосылкой, потенцией; он поддается измерению точно так же, как кристаллизованный интеллект. Убежденность Кеттелла в возможности создания тестов интеллекта, независимых от культуры, во многом определила его теоретические заключения. «Иногда отмечается, что Кеттелл как бы «раздваивает» интеллект: зависимый от наследственности и – зависимый от среды. В действительности это раздвоение носит скорее внешний характер. Не следует думать, что кристаллизованный интеллект есть в основном приобретение социальное. Кеттелл считает, что qc, так же как и qf, детерминирован генетически, только первый примерно на 70%, а второй – на 90%» [1, с. 189-192].

Д.О.Хебб рассматривает развитие интеллектуальных потенций несколько иначе, выдвигая представление об интеллектах А и В. Интеллект А – это тот потенциал, который создается в момент зачатия и служит основой для развития интеллектуальных способностей личности. При взаимодействии потенциального интеллекта с окружающей средой становится активным интеллект В. Оценить возможно лишь «результирующий» интеллект, наблюдая, как личность совершает умственные операции [6].

Когнитивные модели интеллекта лишь отчасти относятся к психологии способностей, т.к. их авторы подразумевают под термином «интеллект» не свойство психики, а некую систему познавательных процессов, которые обеспечивают решение задач. Крайне редко исследователи когнитивной ориентации выходят на проблемы индивидуальных различий и прибегают к данным измерительной психологии [2].

Индивидуальные различия в успешности выполнения задач исследователи выводят из особенностей индивидуальной структуры, которая обеспечивает процесс переработки информации. Как правило, факторно – аналитические данные применяются для верификации когнитивных моделей, т.е. они являются как бы промежуточным звеном, связывающим факторно - аналитические концепции с общепсихологическими.

Выводы. Во всех этих направлениях были обнаружены, зафиксированы и описаны такие ментальные образования, которые контролируют и регулируют способы восприятия, понимания и интерпретации человеком происходящих событий. Конкретные проявления интеллектуальной активности, личностные свойства и характеристики социального поведения человека зависят от того, как устроены ментальные структуры.

Таким образом, когнитивный подход расширяет трактовку понятия «интеллект». В интеллектуальные (когнитивные по своей природе) способности разные ученые включают многочисленные дополнительные внешние факторы.

Литература:

1. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2005. - 351 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. - СПб.: Питер, 2000. - 368 с.
3. Коваленко Е.М. Особенности когнитивной дифференцированности, интеллектуального и личностного развития студентов среднего медицинского учебного заведения: Дис. …канд. психол. наук: 19.00.01 – М., 2005. – 178 с.
4. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence. N.Y., 1983.
5. Guilford J.P. The nature of human Intelligence. - N.Y., 1967.
6. Hebb D.O. Psychologie: science modeme, Montreal, Les Editions HRW Ltee, 1974.
7. Thurstone L. Primary mental abilities. - Chicago a. London, 1969.
8. Vernon Ph.E. The structure of human abilities. - L., 1971.

Психология

УДК: 316.454.7

аспирант факультета педагогики и психологии Литуева Ольга Владимировна
Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОТЦОВСТВЕ У ПРАВОСЛАВНОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье анализируются различия в представлениях молодежи об отцовстве конца прошлого века и до настоящего времени. Раскрываются особенности современной модели отцовства, определены ее ключевые черты и особенности. Исследуются факторы развития отцовского чувства. Проводится изучение социальных представлений современной российской молодежи православного вероисповедания об отцовстве. Определена роль и значение религии в воспитании подрастающего поколения, в частности по вопросам семейных взаимоотношений. Анализируется, как трансформировалось и видоизменилось социальное представление молодежи об отцовстве в связи с изменением исторических, экономических и социальных установок общества. Выявлены основные причины искажения представления современной российской молодежи об отцовстве. Определены основные направления, в которых может быть задействована религия для формирования должных социальных представлений молодежи об отцовстве.

Ключевые слова: социальные представления, отцовство, православие, молодежь, религия.

Annotation. The article analyzes differences in the young people's views on paternity of the end of the last century and up to the present time. The features of the modern model of paternity are revealed, its key features and features are defined. Factors of development of paternal feeling are investigated. The study of social representations of modern Russian youth of the Orthodox faith about paternity is conducted. The role and importance of religion in the upbringing of the younger generation, in particular on issues of family relations, has been determined. It analyzes

how the social representation of young people about paternity has been transformed and modified in connection with changes in the historical, economic and social attitudes of society. The main reasons for the distortion of the representation of modern Russian youth about paternity are revealed. The main directions in which religion can be used to form the proper social representations of young people about paternity are defined.
Keywords: social representations, paternity, orthodoxy, youth, religion.

Введение. На сегодняшний день внимание многих исследователей приковано к проблемам семьи и семейных отношений. Во многом это связано с тем, что в современном российском обществе уже на протяжении нескольких лет развивается кризис института семьи. Ключевая причина этого кроется в том, что старые семейные ценности уже не актуальны, а новые сформированы не до конца. В результате потери части духовных ценностей современная молодежь уже иначе смотрит на свои социальные роли, как матери и отца. Так, фиксируется трансформация социальных представлений и общественного отношения к материнству и отцовству [11]. Примечательно, что проблема отцовства стоит более остро, о чем свидетельствует официальная статистика России в отношении количества матерей-одиночек. По состоянию на конец 2017 года общее количество семей с матерями-одиночками достигает показателя в 5 миллионов, при том, как всего семей в России насчитывается более 17 миллионов [5]. Кроме этого тенденции российской действительности таковы, что современные отцы гораздо меньше времени проводят со своими с детьми, чем матери [12]. В связи с этим изучение социальных представлений об отцовстве у современной молодежи представляется как никогда актуальным с теоретической и практической точки зрения. Участие отца в воспитании ребенка является необходимым для нормального формирования личности. Так, исследование представлений молодежи об отцовстве является важным в связи с тем, что именно они являются будущим России в ближайшей исторической перспективе.

Целью данной статьи является анализ социальных представлений об отцовстве у православной молодежи.

Изложение основного материала статьи. Отцовство является одним из главных аспектов маскулинности. В образах массового сознания на протяжении многих столетий формировался нормативный образец отца, который состоит из нескольких ипостасей: персонификация власти; кормилец; высший дисциплинатор; пример для подражания сыну [6]. До недавнего времени в российском обществе преобладала именно такая традиционная модель отцовства, где отец выступал в роли кормильца, высшей дисциплинирующей инстанции, примером для подражания и непосредственного наставника во вне семейной, общественной жизни. Буквально во все времена отец был главой семьи, человеком, на которого возлагалось принятие самых важных и ответственных решений. Эта модель общества до сих пор в той или иной форме преобладает в обществах, в которых по-прежнему сохранены традиционные виды хозяйственной деятельности [2, 9].

Современная же модель отцовства имеет несколько трансформированный вид, ее появление связывают прежде всего с демократическими, гуманистическими тенденциями, происходящими в обществе, равноправием супругов в распределении прав и обязанностей в семье [6, 13]. В XXI столетии отец и мать представляются преимущественно как равноправные партнеры. Американские психологи заявляют о том, что успешное отцовство предполагает активное участие мужчины в воспитании детей, проявление искреннего интереса к его успехам и частое взаимодействие с ним [3]. Как правило, такие отцы оказываются менее суровыми, гораздо лучше понимают своих детей в отличие от тех отцов, которые проявляют сугубо «мужские» качества. Последние являются в большинстве случаев более требовательными и строгими родителями, при этом ежедневные заботы они возлагают на своих жен [5].

Формирование той или иной модели у юноши связано с большим количеством факторов. Современные психологи отмечают, что существует достаточно тесная психологическая связь между сформированности отцовского чувства и уровнем зрелости личности родителя. Именно поэтому, как правило, более полноценное отцовство переживают отцы поздних детей. Основной психологической трудностью «незрелых» отцов является то, что они не способны получать удовольствие и радость от общения с ребенком. Зрелые отцовские чувства выражаются в том, что отец проявляет любовь, реализует принимающий стиль воспитания, который ориентирован на ребенка. Такие отцы полноценно опекают ребенка и заботятся о нем [1].

Другой ситуацией являются те, когда отец несмотря на физическое присутствие в жизни ребенка, не принимает участия в его развитии, воспитании, либо же действует искаженно. Как правило, для таких семей характерна инверсия ролей – в роли строгого авторитета в таких семьях выступает мать. В связи с доминирующей позицией матери и отчуждением отца происходит нарушением положительной идентификации ребенка с родительскими моделями [1]. Возникает большая опасность трансляции искаженной модели отцовства в последующие поколения.

За последние несколько лет усилилась тенденция проведения исследований, посвященных изучению социальных представлений молодежи об отцовстве в связи с их религиозной идентичностью. В современном социально-психологическом знании теория социальных представлений является одной из продуктивных концепций, в рамках которой исследуются процессы и явления, происходящие в условиях постоянно трансформирующейся действительности [7]. С точки зрения данной концепции социальные представления рассматриваются в качестве фактора, конструирующего не только реальность одного индивида, но и всей группы в целом. Данная концепция ориентируется прежде всего на анализ обыденных представлений, которые используются людьми в процессе повседневной коммуникации и взаимодействия.

Религия в свою очередь является сложным социальным и культурно-историческим институтом, который включает в себя несколько подсистем: религиозное сознание (верования), религиозный культ (обряды), религиозные организации (учреждения). В современном обществе за религией закреплен ряд важнейших социальных функций, среди которых – смыслополагание, компенсаторная функция социальной интеграции, функция социального контроля, функция коммуникации и мировоззренческая.

Многие исследователи отмечают, что религиозная идентичность личности влияет буквально на все сферы личности, в том числе на сферу семейных отношений. В традиционном понимании под религиозной идентичностью понимается двухуровневый феномен, который состоит из групповой (социальной, коллективной) и индивидуальной (личностной идентичности индивида.

Религиозное представление об отцовстве, а именно православие, говорит о том, что следует как можно более грамотно и трепетно относится к вопросам отцовства. Однако, одной из современных тенденций, к сожалению, является та, которая предполагает, что молодые люди и девушки рассматривают вопрос деторождения в первую очередь, как жизненную необходимость. Первостепенную важность в отношениях приобретает карьера, удовлетворение собственных интересов и желаний. Даже по вопросам планирования деторождения представление молодежи об их родительских ролях и участии в воспитании ребенка имеют искаженный вид [11]. В этом плане религия является той силой, которая призывает ответственно и грамотно подходить к вопросам планирования деторождения, накладывает некоторые запреты, среди которых – запрет на беспорядочные связи, запрет на аборты и многие другие.

Интересными нам видятся результаты исследования, проведенного российскими учеными социально-психологического направления – С.Д. Гуриевой и М.М. Борисовой. Так, исследователи отмечают, что одним из главных факторов, который способствует искажению социального представления современной молодежи об отцовстве является нестабильная экономическая и политическая ситуация в стране. Внешние условия, в которых существует молодежь отличаются повышенной сложностью, молодые пары с трудом могут прокормить себя, а создание оптимальных условий для рождения детей сегодня представляет гораздо большие трудности. Среди ключевых сложностей отмечаются – отсутствие собственного жилья и достаточных материальных средств для планирования беременности и рождения детей, отсутствие психологической готовности принимать непосредственное участие в воспитании детей [4].

С другой же стороны причина искажения представления современной молодежи об отцовстве кроется в том, что сегодня существует тенденция пренебрежения фундаментальными социальными нормами, предполагающими ведение порядочного образа жизни, построение доверительных отношений и грамотный подход к выбору партнера. Молодые люди нового поколения склонны к изменам и случаям незапланированной, нежелательной беременности. Такие обстоятельства создают угрозу не только для семейной пары, но и для жизни зачатого ребенка.

Мы полагаем, что одной из причин подобных проблем является практическое отсутствие религиозного воспитания личности. К сожалению, в наши дни религиозное воспитание в семьях является огромной редкостью, в целом, следует зафиксировать резкое снижение роли религии, как семейной ценности. Так, современная молодежь, в частности, православной веры, сегодня практически не посещает церковь, не интересуется религиозной литературой, отдает предпочтение другим видам коммуникации.

Однако, мы также хотим рассмотреть то, какое поведение по вопросам отцовства реализует современная религиозная молодежь. Прежде всего, следует, пожалуй, сказать о том, что сегодня молодые люди относятся к религии, скорее, как к формально существующей науке, которой устанавливаются определенные запреты. Все чаще и чаще религия воспринимается как существующая наука, статус которой расположен на уровне ниже социальных устоев и культурных ценностей.

Большой исследовательский интерес для нас здесь представляет статистика, которая отражает трансформацию роли и значения религии в жизни молодежи. Так, если среди молодого поколения 70-80-х годов около 85 % школьников и 95 % студентов открыто заявляли о своем атеизме, то к сегодняшнему времени картина имеет совершенно иной вид. В XXI столетии только 10-15 % школьников и студентов могут открыто подтвердить свой атеизм. Во многом на такой результат оказало влияние научно-технического прогресса, который обеспечил раскрепощение молодых людей и расширил рамки их духовной жизни. В связи с этим возникает закономерный вопрос – как именно трансформировалось представление молодежи об отцовстве в сравнении с концом прошлого столетия.

Одной из наиболее популярных тенденций современности является тенденция рассмотрения отцовства, как необходимости укрепления отношений [8]. Сегодня многие пары принимают решение о том, чтобы завести ребенка лишь для обеспечения большей прочности своим брачным узам.

Второй тенденцией является поверхностное отношение к собственной роли в отношениях и с рождением ребенка. Современная молодежь гораздо больше склонная рассматривать себя, как кормильца семьи, без принятия активного участия в вопросах рождения и воспитания ребенка. Так, основная роль в воспитании ребенка принадлежит матери. Помимо этого, при возникновении незапланированной беременности семейная пара в своем арсенале рассматривает несколько вариантов – расставание, официальное закрепление отношений и рождение ребенка, аборт.

Интересно, что сами молодые люди указывают как минимум несколько факторов, при которых роль религии по вопросам отцовства была бы более весомой. Прежде всего, отмечается, что роль и значение религии было бы пересмотрено в случае ее абсолютизации на государственном уровне. Для достижения этого на сегодняшний день предпринято уже достаточное количество действий, однако даже несмотря на это церковь и государства по-прежнему рассматриваются, как отдельные и независимые друг от друга институты. С другой же стороны ситуация могла бы быть изменена при отождествлении религии и национальной принадлежности. Учитывая многонациональный состав России и исповедание его населением как минимум нескольких разных религий, основной акцент делается на том, что русские люди рассматривают взаимосвязь и взаимодополняемость прежде всего с православием. Активизация деятельности церкви рассматривается молодым поколением, как условие, при котором церковь и религия могли бы предстать перед молодежью, как значимый и авторитетный институт [10].

Выводы. Таким образом, проведенный анализ показал, что современная церковь не способна в полной мере должным образом выполнять функцию, которая была возложена на нее первоначально. Она не принимает участия в духовном развитии и воспитании ребенка. Для того, чтобы решить проблему отцовства в духовном отношении следует обеспечить церкви первостепенное место.

Резюмируя проведенный анализ, мы можем сказать о том, что религия, а именно православие – могло бы принести колоссальную пользу в вопросах отцовства для современной молодежи. Во-первых, религия обеспечивает духовное воспитание личности и насыщает умы молодых людей, она не только ограничивает ряд определенных отношений, но и позволяет также получить необходимую духовную пищу. Имеется в виду, что в процессе воспитания человек будет знакомиться с тем, как выглядит отцовство со стороны, в чем заключается истинная роль родителей в рождении и воспитании ребенка. Во-вторых, религия сможет обеспечить активную пропаганду здорового образа жизни, что достаточно сложно сделать даже с помощью инструментов социальной рекламы. Главный акцент здесь должен быть поставлен на порядочный образ жизни, установление ценности и значимости отношений для каждой пары. Особо важно, на наш взгляд,

сформировать у современной молодежи такое представление, которое будет предполагать, что ребенок семейные отношения и рождение ребенка – это великий дар. Но, конечно же, для того, чтобы обеспечить такое религиозное воспитание порастающего поколения главенствующая роль, социально-активная позиция должна принадлежать в первую очередь их родителям.

Литература:

1. Борисенко Ю.В. Психология отцовства. М.: «ИГ-СОЦИН», 2007. 220 с.
2. Вагапова А.Р. Формирование представлений у молодежи о материнстве и отцовстве // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2015. № 2. Т. 15. С. 51-55.
3. Гендин А.М., Пинаев В.А., Сергеев М.И. Десять лет спустя: эволюция духовной культуры выпускников педагогического вуза (по материалам мониторинга): монография. Красноярск, 2013.
4. Гуриева С.Д., Борисова М.М. Доверие как социально-психологическое явление // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Изд-во Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2014.
5. Давитян М.Г. Трансформация родительских стратегий современной молодежи // Вестник экономики, права и социологии. 2017. № 4. С. 252-254.
6. Давитян М.Г. Родительские стратегии современной студенческой молодежи: дис. … канд. соц. наук. Белгород, 2017. 223 с.
7. Емельянова Т.П. Социальные представления: История, теория и эмпирические исследования. М.: Изд-во «Институ психологии РАН», 2016. 476 с.
8. Ильин Е. П. Психология доверия. СПб.: Питер, 2013. 288 с.
9. Исаков А.В. Ценности родительства в образе жизни молодежи // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2014. № 5 (58). С. 36-41.
10. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. 2011. № 3. С. 122- 139
11. Литуева О.В. Социальные представления об отцовстве у молодежи с религиозной идентичностью // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 7. С. 305-309.
12. Пономарева Е. В. Ценность отцовства для современного мужчины // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 4. С. 11–15.
13. Челомбицкая М. П., Лавинский Н. Г. Ценностные ориентиры современного общества // Молодой ученый. 2011. № 12. Т. 1. С. 198-201.

Психология

УДК:159.9.01

кандидат психологических наук, доцент Лукьянов Алексей Сергеевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

СПЕЦИФИКА ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Аннотация. В статье представлены особенности определения предметной области в междисциплинарном психологическом исследовании. Показаны существующие ограничения и проблемы определения границ предметного поля междисциплинарного исследования, подходы к обоснованию дифференциации этих границ между входящими в него научными областями. Представлен абрис обоснования логико-лингвистического подхода к демаркации границ предметной области в междисциплинарном психологическом исследовании.

Ключевые слова: предметная область исследования, междисциплинарное психологическое исследование, интердисциплинарность, интрадисциплинарность, эмпиричность, логико-лингвистический подход.

Annotation. The article presents the domain definition features in interdisciplinary psychological research. The existing limitations and problems of determining the boundaries of interdisciplinary research subject field, approaches to the differentiation of boundaries between different scientific fields are shown. The outline of the rationale for the logical-linguistic approach to the demarcation of the subject area boundaries in an interdisciplinary psychological study is presented.

Keywords: research field, interdisciplinary psychological research, interdisciplinarity, intradisciplinarity, empiric approach, logical-linguistic approach.

Введение. Определение границ предметной области научного исследования традиционно считается одним из первых этапов процесса его организации и проведения. Так, выделение научной проблемы и постановка цели любого исследования далее влечёт определение именно пары «объект – предмет» как элементов методологического аппарата. На наш взгляд, сегодня это определение объекта и предмета часто реализуется как формальная процедура, в том смысле, что оно не имеет однозначного и чёткого методического указания на ограничение рамками конкретной науки или научной специальности в пределах этой науки.

Проблема определения предметной области науки в целом и научного исследования в частности усложняется при междисциплинарном подходе, когда и без того трудно уловимая предметная область отдельно взятой науки расширяется, а точнее сказать – специфицируется – предметными областями (или их элементами) из других наук.

Существует представление о психологии как принципиально междисциплинарной науке, о присущей ей атрибутивной междисциплинарности исследований, что аргументируется в том числе историей её развития. Такой подход, однако, применим к любой науке, где есть обязательные внутренние процессы интеграции и дифференциации, выход в метапредметность и потенциал для заимствования фактов. То есть «атрибутивная междисциплинарность» психологии – скорее её видовая характеристика как науки, чем родовая как психологии.

Можно предположить, что междисциплинарность как особая науковедческая реальность существует в несколько ином виде и формах – интер- и интрадисциплинарности, пандисциплинарности и эмпиричности, что раскрывается в рамках логико-лингвистического подхода для определения предметной области, категориального аппарата и методов исследования.

Изложение основного материала статьи. Формальность определения объекта и предмета исследования обусловлено, на наш взгляд, несколькими причинам.

Во-первых, до сих пор трудно однозначно говорить даже в целом для какой-либо конкретной науки (а не просто в частности для отдельно взятого научного исследования) о её предметной области (особенно в социально-гуманитарной сфере, будь то – социология, психология, экономика и др.). Это не хорошо и не плохо, это – факт в том смысле, если «…полное… точное представление об этом предмете [*речь идёт о психологии – А.С.*] может быть скорее результатом, итогом всего будущего развития, но отнюдь не его исходным пунктом» [1, с. 135]. То есть, если понимать однозначное определение предмета науки как результата её развития (или результата реализации конкретного исследования), а не условие осуществления научных исследований, то определение предмета на начальном этапе вообще не является принципиальным.

Во-вторых, в рамках квалификационных исследований (дипломная работа, магистерская, кандидатская и в какой-то мере докторская диссертация) определение этих элементов – своего рода condition sine qua non, но не принципиальный элемент для собственно содержания работы. Так, для наглядности нашей позиции, но ни в коем случае не для критики приведём пример недавнего диссертационного исследования Т.В. Самариной на тему «Успешность деятельности менеджеров среднего звена в зависимости от уровня конкурентности профессиональной среды» [11] объект и предмет определены, условно говоря, достаточно традиционно. Объектом исследования заявлена деятельность менеджеров среднего звена, а предметом – успешность деятельности менеджеров среднего звена, обусловленная уровнем конкурентности профессиональной среды. Здесь в контексте нашего изложения интересно следующее:

- научная специальность, по которой представлена диссертация, – психология труда, инженерная психология, эргономика, что не сразу можно понять по содержанию пары «объект – предмет» (эта проблема определения научной специальности, кстати, существует давно и осознаётся, например, в рамках психологической науки на самом высоком уровне (А.Л. Журавлёв [6], Д.И. Фельдштейн [12]));
- предмет по содержанию повторяет тему исследования, да и является ли он вообще психологическим, учитывая обозначенную автором успешность «вообще», не акцентировав внимание на психологических аспектах; кроме того, прописываемая через конкурентность профессиональной среды успешность относится, скорее, к личности, а не к деятельности (к деятельности можно отнести эффективность или продуктивность, что, однако, ещё больше уводит от психологии). На наш взгляд, здесь бы подошло указание или хотя бы направление на предметную область психологической науки, если было бы использовано определяющее словосочетание перед словом «успешность» типа «психологические механизмы» (закономерности, условия, факторы и т.п.). Мы понимаем, что это не решает целиком проблему определения предметной области, но, повторим, хотя бы указывает направление интереса исследователя.

Это последнее приводит нас к обозначению третьей причины. Часто проблема усложняется лингвистическими особенностям текста, точнее трансляции мысли в текст. Так, для частного, но, на наш взгляд, наиболее частотного примера в практике диссертационных исследований по общей, педагогической психологии, психологии развития, а также смежных с ними работ по педагогике возьмём употребление слов «формирование» и «развитие», которые предполагают одновременно и сам процесс безотносительно к ситуации извне, но также и условия этого формирования или развития, которые как раз создаются извне; при этом даже уточнение о характере воздействия (типа «психологические особенности» или «педагогические условия») не разъясняет ситуацию. В качестве конкретного примера возьмём недавние диссертационные исследования в рамках одной научной специальности 19.00.07 – Педагогическая психология. На наш взгляд, ярко высвечивает описанную особенность сравнение диссертаций на тему «Психологические факторы развития учебных стратегий студентов» (Т.А. Дворникова, 2017 [4]), где в фокусе интереса – сам процесс развития, факторы развития стратегий, связанные с их типами и уровнями, и на тему «Психолого-педагогические условия развития мнемической деятельности у детей старшего дошкольного возраста» (О.Н. Быкова, 2017 [3]), где акцент ставится на специально создаваемые извне условия для развития психической реальности (мнемической деятельности), реализуемые через соответствующие стратегию, тактику и программу развития. Отметим, что, даже определив принципиально различение предметной области в данных исследованиях, однозначно указать на предметную специфику (научную специальность) в рамках отдельно взятой науки затруднительно: в нашем примере это может быть и общая, и социальная, и педагогическая психология, и психология труда, и акмеология. В качестве ещё одного примера – диссертация, выполненная на тему «Психолого-педагогические аспекты развития готовности иностранных студентов к социально-безопасному поведению» (Т.-Т.-А. Динь, 2017 [5]), где термин «развитие» используется уже на уровне методологического аппарата сразу в двух вариантах: сначала как обозначение внутреннего «комплексного процесса позитивного изменения системообразующих и взаимосвязанных компонентов», а затем – как обозначение воздействия извне за счёт «специальной программы развития».

Как замечает А.Л. Журавлёв, «… [*сегодня – А.Л.*] приоритетными всё в большей мере становятся междисциплинарные исследования, и это касается не только психологии, но и всей науки в целом» [6, с. 83]. С.Д. Смирнов подчёркивает, что «методологические поиски современной психологии связаны не только с изменением классической картины мира, но и с необходимостью соответствовать таким “вызовам современности”, как философия позитивизма, культура постмодернизма, изменение в организации знания и др. … в начале нового века становление нового – постнеклассического – этапа связано уже не только с развитием собственно психологических теорий, но и с общей логикой развития в науке междисциплинарных исследований…» [8, с. 424-425].

Представляется, что аргументация относительно размытости предметной области, условно говоря, «чисто» психологического исследования сохраняется и по отношению к междисциплинарным его вариантам. Так, в работе О.В. Клыпа [7] применительно к объекту междисциплинарного историко-психологического исследования показано, что его объект – процесс становления и развития отечественной психологической мысли, а предмет – генезис психологической мысли в древнерусский период (от истоков до XVII в.). Заявленная автором междисциплинарность исследования не очевидна: предмет выглядит традиционным для истории психологии, причём именно психологии, специфика которой представлена в конкретный

исторический период. В работе же междисциплинарность определяется «участием» культурологиии, этнографии, религиоведения, филологии, искусствоведения и др.

По мнению А.Л. Журавлёва, существуют три фактора возникновения и актуализации междисциплинарных исследований в психологии [6]: взаимодействие психологической науки и общественной практики (практический фактор); внутренне развитие собственно психологической науки, способной предлагать свои научные результаты и быть полезной другим наукам (внутренний фактор); внутреннее развитие других наук, осознающих необходимость внешних по отношению к этим наукам психологических знаний (внешний фактор). В связи с этим А.Л. Журавлёв далее отмечает, что есть три уровня (вида) междисциплинарности в психологии: внутренняя междисциплинарность (напр., социопсихолингвистика, социальная педагогическая психология и др.); внешняя междисциплинарность (напр., социальная психология, медицинская психология, этнопсихология и пр.); внепсихологическая междисциплинарность (три плюс одна сферы, где психология является внешне частью других наук, оставаясь психологией – инженерная психология как техническая специальность, медицинская психология как медицинская специальность, социальная психология как социологическая специальность и экономическая психология как экономическая специальность). А.Л. Журавлёв настаивает, что психологии присуща междисциплинарность как её атрибутивное качество («атрибутивная междисциплинарность»), ссылаясь в том числе на историю её развития (В.М. Бехтерев и комплексный подход к изучению человека, Б.Г. Ананьев и его комплексные исследования, Б.Ф. Ломов с развитием идеи системного подхода в психологии, А.В. Брушлинский и субъектно-деятельностная теория, основанная на междисциплинарных знаниях о психическом).

Отметим здесь в качестве возражения, что такой подход А.Л. Журавлёва к междисциплинарности может быть экстраполирован практически на любую или, в принципе, на каждую (трудно подобрать исключение) науку, где есть обязательные внутренние процессы интеграции и дифференциации (внутренняя междисциплинарность, по Журавлёву), выход в метапредметность (внешняя междисциплинарность) и потенциал для заимствования фактов (внедисциплинарность). Сам А.Л. Журавлёв ставит себе вопрос, приблизительно отражающий это наше возражение, но убедительно на него не отвечает.

В связи с этим, на наш взгляд, «атрибутивная междисциплинарность» (термин А.Л. Журавлёва) психологии – скорее её видовая характеристика как науки, чем родовая как психологии. Однако так понимаемая междисциплинарность логически исключает собственное существования как феномена: она ничему не противопоставляется, ни из чего не выводится, чтобы обладать отличительной феноменологией, и не может предполагаться как принцип, поскольку само собой разумеется, соответственно, является избыточной и лишней для науковедения в целом и конкретной науки в частности.

Потому мы полагаем, что междисциплинарность как особая науковедческая реальность существует в несколько ином виде. Рефлексивный анализ литературы позволяет нам выделить следующие подходы к определению междисциплинарного предмета конкретного исследования:

- интердисциплинарный подход, когда предмет общей научной области внутри одной из складывающихся в общее научных областей, и интрадисциплинарный подход, когда предмет общей научной области – вовне каждой из складывающихся в общее научных областей (либо как «ничья» территория, либо как результат отторжения в складывающихся в общее областях лишнего и объединения оставшегося) (напр., Г.М. Андреева применительно к предмету социально-психологического исследования);
- пандисциплинарность какой-либо области знания, когда одна доминирующая область научного знания как бы накладывается на входящие в общую с ней предметную область остальные сферы, образуя тем самым своего рода «тело наук» (напр., Б.С. Братусь об общей психологии по отношению ко всем прикладным её областям [2], Ж. Пиаже, развивая идею классификации Б.М. Кедрова о «треугольнике наук» с психологией в центре [там же], А.Л. Журавлёв, говоря о междисциплинарности как атрибутивном качестве психологии [6]);
- эмпиричность предметной области, отражающая феноменологию общего предмета исследования, объединяющего различные по теоретическому его осмыслению направления (элементы общего); то есть в данном случае имеется в виду не теоретическое представление концепции предмета исследования, а своего рода возвращение к «началу», к эмпирике, к получаемым фактам до определения и «заведение» их в своеобразное «прокрустово ложе» названий составляющих общий предмет элементов (И.А. Мироненко об определении предмета психологического исследования [10]).

В этом смысле отметим здесь, что «классические» варианты определения или попыток определения предметной области исследования в психологии (для А.Н. Леонтьева – деятельность (своей особой частью, функцией); для П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной – ориентировочная деятельность; для С.Л. Рубинштейна – психическая деятельность; а помимо этих, из истории психологии известны в качестве предмета – душа, поведение, сознание, мышление (В. Вундт, Д. Гартли, У. Джеймс, Дж. Уотсон и др.)) – разновидность именно эмпирического подхода. Ведь в рамках приведённых примеров разных подходов в разное время проводились исследования (пусть по разным схемам и разными методами) одного и того же феномена, правда по большей части интуитивно понимаемого, но всё-таки одного и того же, который сейчас называется психическая реальность.

Можно ли в данном случае говорить о том, что такой эмпирический подход, зиждущийся на названиях исследуемых феноменов, выступает как основание своеобразного «лингвистического поворота» в психологии? Нам видится утвердительным ответ на этот вопрос.

Так, представляется возможным определение междисциплинарной предметной области на основании, условно говоря, лингвистического (или логико-лингвистического) подхода. Этот подход обнаруживает свою необходимость как методологический, как минимум, в трёх аспектах (покажем здесь в качестве примеров очень общие положения с целью показать тенденцию, и пользуясь аргументом А.А. Реформатского о том, что развитие языка в первую очередь связано с возможностями словообразования):

- при определении собственно предметного феномена исследования: например, «одиночество», «творчество» в общеупотребительном смысле как социально-психологические явление и «одиноческость», «творческость» как качества личности; «развитие», «формирование» как внутренне обусловленный процесс и «развивание», «сформировывание» как воздействие извне и т.п.;
- при определении общенаучных (метанаучных, наднаучных) категорий для конкретного исследования: напр., «условия», «факторы» и «детерминанты» как категории, отражающие связь либо с изучаемым процессом, либо со структурой, либо с причинно-следственной обусловленностью интересующего феномена

(заметим, что в междисциплинарном исследовании эти элементы обладают феноменологией той размерности, которая предполагается за счёт сочетания предметных областей); «факт», «эмпирическая совокупность», «закономерность», «закон» как элементы континуума возрастания фундаментальности единицы научного знания (для междисциплинарного исследования ввиду различной истории и традиций каждой из научных областей одна и та же единица научного знания может принадлежать разным обозначенным уровням) и т.п.;

- при определении метода исследования: как мы писали в одной из своих работ [9], возможен подход к определению континуума методов научного исследования на основании интерпретационного потенциала отдельно взятого метода как характеристики возможности (степени свободы) интерпретации получаемой с помощью этого метода единицы научного знания; этот подход позволяет все научные методы расположить линейно по возрастанию или по убыванию и считать всю их совокупность пригодной для любой науки, но специфицировать их выборочную совокупность по отношению к данной конкретной предметной области исследования.

Представляется, что в отсутствие соответствующих логико-лингвистических методических (а также как предваряющих их – теоретико-методологических) оснований научность возможного факта часто определяется договорённостью внутри научного сообщества о том, что должны быть некие условия получения достоверного факта, соблюдение которых позволяет результаты зачесть за научные. Такая договорённость, на наш взгляд, имеет некоторое внутреннее противоречие: чтобы факт засчитать за научный (чаще всего научность синонимизируется объективности), необходимо субъективное основание – договорённость. И тем не менее именно такая договорённость по умолчанию, т.е. без вербализованных научным сообществом причин всё же обусловливает поступательное движение науки. Возникает очевидный одновременно и вопрос и предположение: при определении этих причин возможны ли качественные изменения в науке, вплоть до «революционных»?

Выводы. Междисциплинарность в психологии обладает самостоятельной феноменологией, не замещая иные принципы научного знания. Механизм формирования междисциплинарности следующий: предметное поле базовой области научного знания, в рамках которых задумывалось исследование, не расширяется, а специфицируется. При этом базовая область определяется логико-лингвистически согласно правилам словообразования, а её уточнение (спецификация) осуществляется в обратном определению порядке. Так, например, этносоциопсихолингвистическое исследование – это лингвистическое исследование, где изучаемые языковые особенности определены психикой их носителя, которая, в свою очередь, обусловлена присутствием в социальных отношениях, которые, наконец, этнически специфицированы. Здесь важно отметить, что при таком подходе, казалось бы, любое исследование может быть представлено таким громоздким названием, т.е. может быть междисциплинарным. Настаиваем, что это не так, поскольку в приводимом примере все элементы, которые составляют название, имеют принципиальное значение (хотя бы на уровне постановки гипотезы) для исследования. При изучении, например, внимания или воображения мы изучаем конкретного человека, представителя какой-либо социальной (профессиональной, демографической, этнической и пр.) группы, но такое исследование в самом очевидном случае является общепсихологическим и не междисциплинарным.

Предмет междисциплинарного исследования целесообразно определять по результатам этого исследования, но не на уровне построения исследовательской гипотезы. Это положение даёт возможность далее размышлять над принципиальной методологической проблемой метода, а именно необходимостью и целесообразностью согласованности предмета и метода: при таком подходе они оказываются разделены во времени и выступают как причина и следствие. Необходимы науковедческие методические условия и основания проведения междисциплинарного исследования, где на основании логико-лингвистического подхода должны быть обозначены предмет и методы, основные термины, понятия и категории, разделены «сферы ведения» научных областей для получаемых единиц научного знания.

Литература:

1. Бойко Е.И. В чём же состоит «развитие взглядов»? // Вопросы психологии. – 1972. – № 1. – С. 135-141.

2. Братусь Б.С. Общая психология: метафизический и прагматический смыслы // Психологический журнал. – 2003. – Том 24. – № 3. – С. 101-104.

3. Быкова О.Н. Психолого-педагогические условия развития мнемической деятельности у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Самара, 2017. – 26 с.

4. Дворникова Т.А. Психологические факторы развития учебных стратегий студентов: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – СПб, 2017. – 25 с.

5. Динь Т.-Т.-А. Психолого-педагогические аспекты развития готовности иностранных студентов к социально-безопасному поведению: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – Иваново, 2017. – 26 с.

6. Журавлёв А.Л. Специфика междисциплинарных исследований в психологии // Психологический журнал. – 2002. – Том 23. – № 6. – С. 83-88.

7. Клыпа О.В. Междисциплинарный подход к исследованию генезиса психологической мысли древнерусского периода // Психологический журнал. – 2014. – № 1. – С. 80-89.

8. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. – М., 2014. – 316 с.

9. Лукьянов А.С. К обоснованию проблемы интерпретационного потенциала метода психологии // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2015. – № 2 (47). – С. 225-230.

10. Мироненко И.А. О концепции предмета психологической науки // Методология и история психологии. Тематический выпуск. Предмет психологии. – 2006. – Том 1. – Вып. 1. – С. 160-174.

11. Самарина Т.В. Успешность деятельности менеджеров среднего звена в зависимости от уровня конкурентности профессиональной среды: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2017. – 26 с.

12. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Проблемы современного образования. – 2011. – № 2. – С. 11-27.

УДК:316.6

кандидат педагогических наук, доцент Манакова Марина Вячеславовна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

ШКОЛЬНЫЙ УЧИТЕЛЬ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация. В статье автор рассматривает теоретические подходы к психологической структуре личности школьного учителя, а также педагогические условия для ее проявления и развития. Важнейшим психологическим условием формирования модели профессионального поведения учителя является выявление инвариантных и вариативных субъектных компонентов личности, определяющих динамику развития профессионально значимых личностных качеств педагога.

Ключевые слова: педагогический процесс, профессиональное поведение, стили взаимодействия, личностные качества учителя, профессиональная деятельность, структура личности учителя.

Annotation. In the article, the author examines the theoretical approaches to the psychological structure of the personality of a school teacher, as well as pedagogical conditions for its expression and development. The most important psychological condition of forming a model of the professional conduct of the teacher is to identify the invariant and Variant representing various components of personality that determine the dynamics of professionally significant personal qualities teacher.

Keywords: pedagogical process, professional behavior, interaction styles, personal qualities, professional teacher, the teacher's personality structure.

Введение. Педагогический процесс в школе является двусторонним и его успех определяется характером взаимодействия обучающего и обучаемого. Результат взаимодействия — формирование определенных педагогических отношений, и особенно важно сформировать позитивный стиль отношений между учителем и учащимися.

Следует заметить, что принципиальная система отношений, в которой представлены две позиции; учитель и ученик, взаимодействующие на материале учебного предмета, в отношении которого первый выступает как мудрый и знающий, второй — как наивный и обязанный (желательно — притязающий), сохраняется в неизменном виде на протяжении всей так называемой образовательной вертикали. Именно учитель, как никто другой, располагает возможностью больно задеть учащегося или же, наоборот, помочь ему, возвысить его в собственных глазах и в глазах одноклассников. В связи с этим можно сделать вывод, что необходимым качеством личности учителя при работе с учащимися является общительность. Общительность как профессионально значимое качество личности учителя формируется в процессе учебно-профессиональной деятельности. Ее формированию способствуют индивидуально-психологические особенности человека, проявляющиеся в виде направленности личности вовне или внутрь себя и определяемые в психологии как экстраверсия и интроверсия. Эти индивидуально-психологические особенности определяют степень легкости вступления в контакт и особенности процесса общения учителя.

Помимо умения конструктивно общаться, эффективность преподавания во многом зависит от эмоциональной зрелости и степени уверенности учителя в себе. Поведение уверенного в себе педагога отличается большей спонтанностью, инициативой, эмпатией, оно не располагает к конфликтам, не отличается эмоциональной холодностью и скованностью, которые столь неблагоприятны для общения с учащимися. Уверенность в себе помогает учителю справляться со страхом и тревожностью, радоваться удачам и не унывать, встречаясь с трудностями, позволяет ему оставаться эмоционально ровным и достаточно гибким, чтобы ежедневно на протяжении нескольких часов активно взаимодействовать с десятками энергичных и пытливых юных созданий.

По сравнению с представителями других профессий учителя находятся в особой ситуации, так как одна из важнейших социальных функций педагога — приобщение подрастающего поколения к культурному наследию, общественному опыту старших поколений. Поэтому личность учителя становится мощным фактором формирования личности учащегося.

Если принимать во внимание, что личность учителя является одним из ключевых факторов, обеспечивающих эффективность обучения и воспитания, то необходимо помнить, что любая профессиональная деятельность, в особенности связанная с межличностным взаимодействием, оказывает существенное влияние на формирование личности. Это происходит потому, что для выполнения тактических задач приобретаются определенные знания и формируются необходимые умения и навыки. Условия деятельности формируют специфический внутренний мир и систему отношений личности, особенности реагирования на те или иные события, устоявшиеся виды и способы общения и многие другие характеристики поведения человека, которые доступны для наблюдения и последующего психологического анализа.

Изложение основного материала статьи. На личность оказывают влияние не только микросистемы, но и макросистемы, в которых находится индивид. Так, В. А. Сонин [11, с. 49] отмечает, что в профессиональном менталитете учителей взаимодействуют и специфически сложно связаны в систему как положительные качества, так и отрицательные. К положительным качествам относятся: эмпатийность и толерантность, интеллектуальные и эмоциональные особенности межличностного взаимодействия, ориентация на общечеловеческие ценности, профессиональная рефлексия, панорамное видение ситуации и детских проблем, профессиональная антиципация. К отрицательным: назидательность, завышенная самооценка, самоуверенность, снижение критичности мышления, догматизм взглядов, отсутствие коммуникативной гибкости, прямолинейность, педагогическое упрямство, ориентация на социальное одобрение, низкая мотивация. Такая амбивалентность профессиональных симптомокомплексов характерна именно для менталитета учителя, они и определяют тип менталитета, психологический тип личности.

Б. Маданиева [5, с. 25] пишет о том, что учителю постоянно приходится сталкиваться с конфликтными, эмоционально-напряженными ситуациями, которые влияют на его собственное эмоциональное состояние и здоровье, снижают его трудовую и социальную активность, что, в свою очередь, снижает эффективность

обучения и воспитания и повышает вероятность возникновения конфликтных ситуаций в педагогическом коллективе.

Исследование, проведенное Л. М. Митиной [6, с. 200], свидетельствует о том, что у большинства обследованных учителей (73%) можно констатировать низкий уровень развития профессионального самосознания, характеризующийся осознанием и самооценкой учителем лишь отдельных свойств и качеств, которые складываются в недостаточно устойчивый образ, детерминирующий, как правило, неконструктивное поведение и педагогическое взаимодействие.

В работе И. П. Посашковой [9, с. 22] подчеркивается, что самоотношение современного учителя отличается рядом психологических особенностей, обусловленных высокой направленностью личности учителя на других людей при отсутствии направленности на себя: низким уровнем самопонимания, недооценкой собственных способностей, высокой склонностью к самообвинению, преобладанием аутосимпатии над самоуважением. Декларируя «в теории» интерес к собственной личности, на практике учителя мало времени и внимания уделяют самоанализу и прогнозированию собственного развития.

Интересен подход к пониманию личности учителя А. Гуггенбюль-Крейга [2, с. 117], который считает, что архетип, привлекающий учителя, содержит в себе аспекты опытной зрелости и детской наивности. Из этого следует вывод, что хороший учитель в какой-то степени ощущает себя самого ребенком. Наличие в его психике двух полюсов архетипа гарантирует ему успех и взаимопонимание в работе с учениками. Секрет этого успеха кроется в поощрении у ребенка взрослого начала. На практике это может выражаться в поддержании неформальной обстановки во время занятий, но в рамках, позволяющих проводить процесс обучения. Учителю необходимо быть непосредственным. К сожалению, зачастую учебные планы всеми силами стараются погубить непосредственность учителя.

В связи с этим автор отмечает, что у многих учителей архетип расщепляется, детское начало вытесняется и проецируется вовне, на учеников, которым отныне приписываются все детские черты. Учитель начинает ощущать себя исключительно опытным взрослым человеком и воспринимать детей как неискушенных учеников. Прогресс в занятиях блокируется. Такие учителя противостоят детям и жалуются на то, что ученики не желают учиться и действуют им на нервы. Учитель такого рода и внешне, и внутренне полностью дистанцирован от детского начала. Дети для него — существа, не имеющие с ним ничего общего. Такие учителя часто терроризируют своих учеников, выстраивая свое отношение к детям исключительно на принципах дисциплины, порядка и послушания. Подчас им даже доставляет удовольствие демонстрировать ученикам свою власть и мучить их нарочно заниженными оценками, основанными лишь на произволе учителя.

Ю. В. Янотовская [14, с. 147 – 157] также считает, что преобладание у педагога ярких личностных черт, жестко не связанных с его ролевыми функциями, инициирует творческие процессы, способствуя самоактуализации личности школьника. В этих условиях меняется позиция ученика.

Факторами ее изменения выступают ослабление внешнего контроля и снятие тревожности, обусловленной непосредственной оценкой учителя: внешняя мотивация переходит во внутренний план и способствует перестройке познавательной деятельности ученика.

И. Г. Дубов и В. А. Петровский [3, с. 173 - 191] на основании проведенного исследования установили, что флексибельный (вариативный, гибкий) учитель оказывает позитивное влияние на уровень гибкости мышления учащихся, а также на усиление мотивации «быть более вариативным».

По мнению А. Б. Николаевой [8, с. 157 – 167], взрослый служит образцом для детей даже теми своими сторонами, которые для него могут быть совершенно несущественны. А. Б. Николаева делает акцент на том, что наряду с внешними особенностями поведения воспитателя наиболее значимым для детей является эмоционально-оценочное воздействие воспитателя на них. Дети четко фиксируют и ретранслируют в общении со сверстниками индивидуально-личностные особенности этой стороны поведения воспитателя.

По этому поводу К. Г. Юнг [13, с. 336] пишет, что перед личностью учителя стоит весьма деликатная задача: с одной стороны, не подавлять никого своим авторитетом, но, с другой стороны, представлять для учеников в своем лице такую меру авторитета, которая в отношении ребенка позволяет вести себя так, как подобает взрослой и сведущей личности. Искусственно такую установку невозможно выработать при всем желании — она может возникнуть лишь естественным путем - благодаря тому, что учитель будет просто исполнять свой долг человека и гражданина. Он сам должен быть честным и нравственно здоровым человеком; этот хороший пример - лучший учебный метод. Эту идею развивает в своей работе Е. И. Рогов [10], утверждая, что профессионализм учителя проявляется не только в овладении им необходимой суммой знаний, умений и навыков, касающихся педагогической деятельности, но прежде всего в том, насколько его поведение адекватно задачам развития личности учащегося.

В последнее время молодым преподавателям очень трудно придерживаться этих требований, поскольку учительская профессия вытесняется в сферу малооплачиваемых, все более очевидно занимая ниш экономически малопрестижных профессий. Еще десятилетие назад силу меньшей дифференцированности в оплате труда это положения не было столь очевидным. Как следствие, возникают экономически барьеры для притока в сферу образования высококвалифицированных и конкурентоспособных кадров и, наоборот, усиление их оттока из этой сферы деятельности.

Большинство учителей сегодня не видят особых социальных перспектив в профессии педагога. Внутри данной профессиональной сферы потеряны и не выстроены ориентиры собственно профессиональной карьеры учителя. Учитель чувствует, что он теряет свой социальный и культурный статус в обществе. Учительство пролетаризируется, статус его как профессиональной группы падает, культурно оно все более маргинализируется.

По мнению С. Ю. Теминой [12, с. 144], феминизация учительских коллективов накладывает значительный отпечаток на всю профессионально-педагогическую деятельность в целом. Иначе говоря, происходит феминизация профессионального менталитета учителя.

Основу школьной жизни, по мнению Р. Бернса [1, с. 420], составляют межличностные взаимодействия, в процессе которых учителя и учащиеся оценивают друг друга. Всякая выраженная оценка интерпретируется и влечет за собой ту или иную реакцию. В этом взаимодействии у всех его участников формируются ожидания, связанные с собственным поведением и с поведением других.

Одним из результатов оценочного взаимодействия в школе, отмечает Р. Бернс, является формирование в сознании учителя модели «идеального» ученика. Если «идеальный» учащийся утверждает учителя в его роли,

делает его работу приятной и, соответственно, оказывает позитивное воздействие на его Я- концепцию, то «плохой» учащийся, напротив, служит источником отрицательных эмоций. По мнению Р. Бернса, учителя считают таких детей безразличными, агрессивными, неадаптивными и даже видят в них потенциальных правонарушителей. Такая обратная связь нередко срабатывает как самореализующееся пророчество, которое проявляется в том, что: а) человек ждет от другого определенного поведения; б) человек ведет себя по отношению к другому в соответствии с этими ожиданиями; в) это приводит к тому, что другой ведет себя в соответствии с ожиданиями человека.

Как избежать подобных ситуаций? Многие авторы отмечают, что учителю, постоянно сотрудничающему с детьми в педагогическом процессе, кроме эмоциональной устойчивости необходимы эмоциональная чуткость, отзывчивость, подвижность и артистизм, поскольку эмоциональный фактор при обучении играет важную роль. Его наличие существенно повышает эффективность и притягательность учебного процесса. Отсутствие у учащихся необходимого эмоционального состояния в учебной деятельности неизбежно вызывает коммуникативные трудности.

Те же авторы отмечают, что проблема эмоциональной гибкости, в том числе эмоциональной устойчивости учителя, — одна из наиболее актуальных научно-практических проблем. Именно всесторонне выраженная эмоциональная экспрессивность выступает, по мнению авторов, одним из главных условий успешного взаимодействия и воздействия — высшей степенью психической заразительности, что особенно важно в общении с детьми, характерной чертой которых является подражательность. Кроме того, авторы подчеркивают, что профессия учителя относится к разряду стрессогенных, требующих от него больших резервов самообладания и саморегуляции. Труд педагога относится к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов труда: по степени напряженности нагрузка учителя в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров и президентов ассоциаций, то есть тех, кто непосредственно работает с людьми. [7, с. 192],

К числу причин, оказывающих непосредственное влияние на состояние здоровья учителей, относятся специфические особенности сложной и многогранной деятельности педагогов, отличающиеся повышенной продолжительностью рабочего времени, высокой напряженностью и ответственностью даже среди профессий системы «человек — человек». К особенностям труда учителя, способствующим психическому и физическому напряжению, а при наличии дополнительных неблагоприятных факторов — и развитию болезней, относятся определенные требования к психическим процессам — вниманию, памяти и речи: распределение внимания с его длительной фиксацией на нескольких объектах, способность запоминать и воспроизводить большой объем информации, большие нагрузки на голосовой аппарат, дополнительные нагрузки, связанные с проверкой письменных работ учащихся, подготовкой к урокам и т. д.

По мнению Е. П. Ильина [4, с. 512], большое влияние на снижение мотивационного потенциала оказывает «профессиональное выгорание», которое представляет собой многомерный конструкт, набор негативных психических переживаний, «истощение» от длительного воздействия напряжения. Главными компонентами синдрома «выгорания» являются: эмоциональное и/или физическое истощение, деперсонализация, сниженная рабочая продуктивность.

Быстрота возникновения «выгорания» зависит от личностных особенностей. Необщительные, застенчивые, эмоционально неустойчивые люди, импульсивные и нетерпеливые, не вполне самодостаточные, с высокой эмпатией и реактивностью более склонны к развитию «выгорания».

Е. П. Ильин отмечает, что наибольшее число «выгоревших» наблюдается среди учителей средних школ: 71 % учителей имеют высокое эмоциональное истощение и у 64% из них — мотивационно-установочное «выгорание» (редукция личных достижений).

По мнению В. А. Сонина [11, с. 49], излишняя дидактическая морализация и поучающая манера в профессиональном поведении, перерастающие в набор заформализованных шаблонов, часто становятся одним из мотивирующих факторов отчуждения учащихся от своих педагогов, своеобразным фрустратором, вызывающим негативные эмоциональные состояния.

Морализация в педагогической деятельности обусловлена тем, что в профессиональной работе учителя (его менталитете), как ни в одной другой сфере деятельности, отражен общественный опыт, усваиваемый работниками всех школьных и дошкольных учреждений, как закон — стандарт, приписывающий поучать, назидать, оставлять за собой право последнего слова.

С. Ю. Темина [12] отмечает, что известно множество случаев, когда учителя переносят личную неприязнь к коллеге на его учеников, причем учащимся об этом обычно становится известно. Это явление стало настолько массовым, что на него часто просто не обращают внимания, считая такой перенос отношений естественным, «в порядке вещей». Кроме того, взаимодействия внутри педагогического коллектива могут не столь прямо, но косвенно сказываться на учащихся. К примеру, раздражение, вызванное опытом негативного взаимодействия учителя А и учителя В перед началом урока, может отразиться на качестве проведения урока и на общей эмоциональной атмосфере в классе (нервозности, напряженности, скованности и т. д.).

В. А. Сонин [11] считает, что речь для учителя — основной профессиональный компонент обучения и воспитания. Анализ речевых педагогических ситуаций, в которых ярко запечатлеваются профессионально-педагогический облик и стиль деятельности учителя, высвечивает особенности профессионального менталитета учителя: властность и авторитарность, постоянную центрацию на своем Я, многие маскировочные тенденции в поведенческих актах. Речь учителя подавляет личность ученика, приводя к негативным последствиям. Из всех слов, сказанных на уроке, 75% принадлежат учителю. Из 15 конфликтных ситуаций на занятиях в 90% учитель ведет себя как представитель власти. Из 80 распоряжений только шесть отдаются со словом «пожалуйста».

По мнению В. А. Сонина, аналогично можно прокомментировать и жесты педагога, выступающие как коммуникативное средство, как действенный и эффективный педагогический инструмент в профессиональной деятельности учителя. Даже при полном молчании, занимаясь чтением или письмом, учитель и его воспитанник пользуются языком. При этом у некоторой группы учителей доминирует тенденция навязывания своего образа Я учащимся, членам педагогического коллектива. По мнению В. А. Сонина, так проявляется невротическая потребность учителя в «эксплуатации» других, стремление к власти над детьми.

Любые проявления вербальной агрессии, особенно в форме враждебных реакций, препятствуют реализации основных задач эффективного речевого общения: затрудняют полноценный обмен информацией, тормозят восприятие и понимание собеседниками друг друга, делают невозможной выработку общей стратегии взаимодействия.

В связи с этим подчеркнем, что антагонизм между учителем и учеником имеет социальные последствия: воспитывается пассивный к социальным проблемам человек, не способный к самоорганизации, инициативе, самостоятельности, критическому мышлению.

Проблема состоит в том, что человек нередко не осознает собственной агрессивности и активно борется там, где в этом нет никакой необходимости. Он «заводит» себя и окружающих, создавая напряженное «поле», в котором плохо и ему самому, и другим. Неуверенность и агрессивность не противоположные качества — это две разные формы проявлений дефицита уверенности в себе.

Непосредственно в образовательной системе (в школе, в частности) конфликты, по мнению С. Ю. Теминой [12], обусловлены авторитаризмом учителя и самой традиционной образовательной системой, эгоистическими и агрессивными проявлениями со стороны учителей или учащихся. Характерные для авторитаризма конфликтогены — приказания, угрозы, замечания или произвольная негативная оценка личности ученика, резкая критика, обвинение, насмешка, сарказм. Эти конфликтогены представляют собой прямые проявления превосходства. Косвенные проявления превосходства — снисходительное отношение к ученику, категоричность, навязывание своих советов, повышение голоса, утаивание информации и прочее. В роли конфликтогенов могут также выступать неэтичное действие (слово, поступок), подшучивание, ложь, перекладывание ответственности на другого, напоминание о неприятной для собеседника ситуации и так далее.

Выводы. Иными словами, практическая и психопрофилактическая работа с учителями должна быть направлена, в основном, на развитие гибкости их поведения. Гибкость поведения — это разнообразие и адекватность, проявляемая как во внешних (двигательных) формах активности, так и во внутренних (психических). Противоположные характеристики относятся к ригидности поведения. К сожалению, правила жизни и общения значительного числа учителей отличаются консерватизмом, авторитаризмом, пронизаны условностями, лишены непосредственности и индивидуальности.

При этом почти каждый учитель убежден в том, что его восприятие, картина мира — если не единственно возможная, то уж, во всяком случае, единственно правильная, а все остальные нуждаются в коррекции. Эти заблуждения порождают постоянное стремление навязать свое мнение, свое отношение, свой взгляд на вещи, доказать свою правоту и убедить учеников в своей правоте, что зачастую приводит к конфликтным отношениям. В этой ситуации только желание учителя понять принципы восприятия, мышления, переживания ученика может привести к взаимопониманию и конструктивному взаимодействию. Это возможно в случае изменения восприятия и осознания учителем себя самого, своих ценностных ориентации (поскольку человек ведет себя в соответствии своими представлениями о себе). Иными словами, изменение поведения учителя возможно лишь при осознании им необходимости преобразований в мотивационных, когнитивных, аффективных и поведенческих структурах собственной личности.

Такое изменение возможно при использовании активных методов обучения, в частности, с помощью специальных семинаров и групповых тренингов.

Литература:

1. Бернс Р. Развитие Я - концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. С. 420.
2. Гуггенбюль-Крейг А. Власть архитипа в психотерапии и медицине / Пер. с нем, Спб., Б.С.К., 1997, С. 117.
3. Дубов И.Г., Петровский В.А. Перестройка личностных структур учащихся при персонализации личности педагога // Психология развивающейся личности педагога / Под. ред. А.В. Петровского; НИИ общей и педагогической психологии. Академия пед. наук. СССР. М.: Педагогика 1987. С. 173-191.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Спб.: Питер. 2003. С. 512.
5. Маданиева З.Б. Психологические основы управления эмоциональным состоянием учителя. Алматы, 2002. С. 25.
6. Митина Л.М. Психология профессионально развития учителя. М.: Флинта; МПСИ, 1998. С. 200.
7. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. М.: Флинта; МПСИ, 2001. С. 192.
8. Николаева А.Б. Личность воспитателя как фактор становления личности дошкольника // Психология развивающейся личности педагога / Под. ред. А.В. Петровского; НИИ общей и педагогической психологии. Академия пед. наук. СССР. М.: Педагогика 1987. С. 157-167.
9. Посошкова И.П. Психологические особенности самоотношения современного учителя и условия его позитивного развития: Автореферат канд. дисс. М., 2004. С. 22.
10. Рогов Е. И. Отклоняющееся поведение подростка как реакция на профессионализм педагога // Психолого-педагогическая коррекция и психотерапия девиантного поведения дисгармонии в развитии личности детей и подростков (Тезисы докладов Международной научно-практической конференции, Воронеж, 13-17 сент. 1993 г.).
11. Сонин В.А. Психолого-педагогический анализ профессионально менталитета учителя. Автореферат на соискание уч. ст. д. пс. наук. М., 1998. С. 49.
12. Темина С.Ю. Конфликты школы или «школа конфликтов»? (Введение в конфликтологию образования), М.: МПСИ; Воронеж: изд –во НПО «МОДЭК», 2002. С. 144.
13. Юнг К. Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души / Пер. с нем. М.; Канон, 1994. С. 336.
14. Янтовская Ю.В. Индивидуальность педагога и личность учащегося // Психология развивающейся личности / Под. ред. А.В. Петровского; НИИ общей и педагогической психологии. Академия пед. наук. СССР. М.: Педагогика, 1997. С. 147-157.

УДК 159.9

доктор психологических наук, профессор Маркелова Татьяна Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Дунаева Наталья Ивановна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);
психолог Бурова Екатерина Алексеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород)

О ДУХОВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА И ВОЗВРАЩЕНИИ ПОНЯТИЯ ДУШИ В ПСИХОЛОГИЮ

Аннотация. В статье рассматриваются и систематизируются теоретические подходы к понятиям духовность, дух, душа в психологической науке. Проведен анализ категорий объекта и предмета психологии. В статье поставлен вопрос об актуальности понятия души как предмета психологии и о психологии как о человекоцентрированной науке.

Ключевые слова: духовность, душа, дух, объект и предмет психологии.

Annotation. The article considers and systematizes theoretical approaches to the concepts of spirituality, spirit, soul in psychological science. The analysis of the categories of the object and the subject of psychology is carried out. The article poses the question of the relevance of the concept of the soul as an object of psychology and of psychology as a person-centered science.

Keywords: Spirituality, soul, spirit, object and subject of psychology.

Введение. Современные мировые реалии и вызовы ставят перед человеком задачи, решение которых связано с формированием разнообразных компетенций, повышающих его конкурентоспособность среди других людей. Маркером конкурентоспособности и успешности человека становится количество денежных средств и материальных благ. В связи с этим одной из особенностей нашего времени является гипертрофированное стремление человека к росту материального благосостояния, смещение акцента с духовного развития на материальное обогащение.

Духовные ценности уходят на второй план, уступая место материальным, которые становятся системообразующими в иерархии мотивов человека. Экономический прагматизм, приоритет материальных ценностей над духовными порождает ряд глубоких разноуровневых проблем современного «общества потребления»: от экзистенциального кризиса отдельного человека до психологической деградации всего человечества. Их решение лежит в плоскости таких понятий как духовность, дух и душа.

Целью статьи является анализ концептуальных подходов к разработке понятий духовность, дух и душа в психологической науке.

Изложение основного материала статьи. Духовность человека является одной из актуальных междисциплинарных научных проблем. В философии под духовностью понимается качественная характеристика сознания. Духовность характеризуется познанием личностью своей внутренней природы, переживанием единства внешнего и внутреннего, способностью создавать свой внутренний мир. Духовность рассматривается как процесс и результат приобщения к культуре и знаниям, как постижение смысла знаний и культуры для осознания своей телесно-духовной сущности (И.Н. Степанова, 2006).

В социологии духовность трактуется как совокупность нравственных и интеллектуальных интересов, имеющих основную значимость для личности или общества. Суть духовности в формировании их ценности и смысла. Духовность характеризует творческие способности человека и его действия с чем-то внеличностным (Е.В. Викторова, 2010).

В теологических науках духовность рассматривается в высших силах божественной либо демонической природы, которые проявляются в человеческих поступках. В этом смысле духовность - высший уровень развития сознания человека, возвращающий его к Богу. Поскольку духовная сфера человека включает вопросы веры, поэтому рассматривать человека и духовность как отражение глубинной сущности человека нужно обязательно в синтезе психологии и религии (Б.С. Братусь, 1997). Рассматривая душу через религиозный конструкт, а личность связывая с духовной областью, внимание обращается на неразрывную связь психологических проблем с духовностью личности (Е. Еротич, 2009). При рассмотрении духовных проблем человека необходимо принимать за основу богословское обоснование личности. Духовный человек без болезненного насилия над собой ведет непрерывный самоконтроль, наблюдая за своей жизнью и осмысляя ее. Противостоять проблемам может «сильная» сторона Я, которая хранит в себе пережитые ценности, в этом случае они представляют собой «моральный резерв» для разрешения будущих конфликтов.

Пространство духовного бытия – особое, не имеющее физических координат. Смысл бытия отдельного человека и человечества не имеет эквивалентов в пространственных измерениях: эти явления одновременно принадлежат внутреннему и внешнему пространству личности исоциума. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев изучают феномен человека как душевную и духовную реальность [11]. Особенностью человека является наличие жизни внешней, наблюдаемой окружающими и внутренней, скрытой от посторонних глаз. Человеческий субъективный мир – мир сознания и самосознания. Предметом сознания является человек, его поведение, действия и субъективный опыт. При этом сознание приобретает форму самосознания, человек выходит за пределы самого себя, чувственного опыта и обыденности, открывает смысл своих действий и поступков.

Со смысловой сферой личности связана совесть, которая указывает на подлинный мотив того или иного поступка человека и его смысл. Если человек совершает поступок, который противоречит его нравственными принципам, то он может испытывать муки совести. Смысл жизни, высшие ценности, нравственные чувства и

переживания, совесть - это и есть проявления духовности, которые являются глубинной сутью человека как родового существа.

Д.А. Леонтьев трактует феномен духовности, включая в данную категорию понятия ответственности и свободы как определенный способ существования человека [6]. Суть его состоит в том, что на смену иерархии узколичных потребностей и личностных ценностей приходит ориентация на широкий спектр общечеловеческих и культурных ценностей. Принятие решений зрелой личностью – это свободный личностный выбор среди нескольких альтернатив, который вне зависимости от его исхода обогащает личность и позволяет строить многовариантные модели будущего и тем самым выбирать и создавать будущее, а не просто прогнозировать его. Таким образом, духовность имеет тесную взаимосвязь с понятиями ответственности и свободы.

Б.С. Токарева рассматривает духовность человека как психологическую сущность, которая определяет отношение самого человека к окружающей действительности. Автором отмечается, что категория духовности – не моральная, а нравственная [12]. Духовность направлена к внутренним субъективным чувствам и переживаниям человека. Ориентируясь на духовный опыт Богопознания и не возводя нравственные принципы в закон, а осмысляя и принимая их, человек способен решать смысложизненные проблемы. Ориентация и установки человека, не базирующиеся на духовных и нравственных основах, могут быть предпосылкой бездуховности.

В.А. Пономаренко отмечает, что духовность является системообразующей характеристикой личности профессионала [10]. С духовности начинается профессиональная надежность, которая обеспечивается исполнительностью в соответствии с жестко заданными алгоритмами и нормативами исполнения деятельности. Характерной особенностью духовности является мораль подвижничества, для которой на первом месте стоит долг как результат взаимоотношений со своей совестью, а не самосохранение.

В контексте проблемы духовности профессионала Т.В. Маркелова подчеркивает, что духовность проявляется в добровольном исполнении норм нравственности при выполнении поставленных задач и связана с такими составляющими, как эмоционально-ценностное отношение к профессиональной деятельности, волевая регуляция, интеллектуальная лабильность [7]. Автор говорит, что личность является ядром профессионализма, интеллект - профессиональным важным качеством, духовность - генерирующей опорой [8].

Рассматривая проблему формирования профессионализма, С.И. Зинин обращает внимание на то, что его достижение связано с глубокими личностными качествами и духовно-нравственными характеристиками [4]. Духовность - системное качество, объединяющее главные цели человека, его нравственные ориентации и принципы. Данное качество определяет уровень свободы личности, ответственности и трансцендентности. Духовность может отличать профессионала от специалиста при принятии и реализации в общении с людьми общечеловеческих нравственных ценностей.

Исследуя психологию духовности И.М. Ильичева рассматривает данный феномен как разноуровневое понятие. В широком смысле, на общефилософском и общепсихологическом уровнях духовность определяется сущностным качеством человека, проявляющемся в отражении идеального в контексте жизнедеятельности субъекта. В узком смысле, на конкретно-психологическом уровне духовность рассматривается как процесс самопознания, связанный с приобретением культурных и эстетических потребностей. Духовность является психологическим явлением, которое включает в себя эмоциональную, волевую и когнитивную составляющие. Автор под духовностью понимает специфическую активность, связанную на отражении идеального в контексте жизнедеятельности с направленностью на самопознание с целью самоактуализации, реализации жизненных смыслов, основанное на ответственности за свою жизнь [5].

Ряд авторов [5, 9] понимают под духовностью многоуровневое психологическое явление, включающее в себя указание на особенность человеческой жизнедеятельности (специфическая активность), сферу реальности (внутренняя субъективная активность) и содержание деятельности (саморазвитие и самосовершенствование) в процессе поиска смысла жизни, самоактуализации и ответственности.

В качестве первопричин явления духовности человека с давних времен рассматриваются понятия душа и дух. Они определяются как религиозно-философские категории, означающие невещественные начала, в отличие от материального. Древние представления о душе (греч. ψυχή, лат. anima) и о духе (греч. πνεῦμα, лат. pneuma) связывались с процессом дыхания, душа сопрягалась с вдохом, дух – с выдохом.

В христианской психологии дух является порождением Бога. Духом в Богословии называют ипостаси Бога и божественную Энергию. Дух Божий - термин, обозначающий в одних случаях самого Бога, во Святой Троице Сущего, без различения отдельных ипостасей, а в других случаях - действие или откровение Бога в мире. Дух это содержание всякого религиозного опыта, переживание реального действия некоторой недоступной человеческим органам чувств силы, заставляющей человека мыслить, говорить, вести себя определенным образом. Душа есть созданная Богом самостоятельная, бессмертная, личная, разумно-свободная сущность, отличная от тела. Душа человека самостоятельна, поскольку она сама - источник явлений от нее исходящих. Душа не обладает свойствами видимости, осязаемости, не воспринимается и не познается телесными органами. Душа создана по образу Бога.

С философской позиции дух — это высшая способность человека, позволяющая ему стать источником смыслополагания, личностного самоопределения, осмысленного преображения действительности; открывающая возможность дополнить природную основу индивидуального и общественного бытия миром моральных, культурных и религиозных ценностей. Душа связана с конкретным целым (телом), а дух вездесущ, он способен творить целостность и способен привносить смысл всякому бытию.

Взаимосвязь духа и души выражается через понятия духовности и бездуховности души (Д.В. Пивоваров, 1998). Духовность – это насыщение души духом и постоянная тяга к вершинам бытия. Духовность ассоциируется с нематериальностью, бесплотностью, наполненностью духом творчества. Бездуховность - фиксация души на деятельности по обслуживанию и сохранению постоянства тела, ассоциируется с отсоединением души от духа.

Понимание души как внутреннего мира человека близко к тому, что в психологии называется человеческой психикой и является предметом изучения современной психологии. Термин «душа» используется при определении категориального аппарата психологии.

В Большом Энциклопедическом Словаре под психикой понимается совокупность душевных процессов и явлений (ощущения, восприятия, эмоции, память и т.п.); специфический аспект жизнедеятельности животных и человека в их взаимодействии с окружающей средой (БЭС, 2000, С. 5040).

Древнегреческое происхождение слова «психология» позволяет перевести его как учение о душе («ψυχή» - дух, душа, сознание и «λόγος» - учение) [3]. Предметом психологической науки в разное время выступали душа, сознание, поведение и т.д. Становление психологии как самостоятельной науки началось с разрыва с философией, этикой, теологией. Постулат о естественно-научном подходе к человеку как к объекту исследования постепенно приводит к редукции понятий духа и души, которые надолго исчезают из поля внимания ученых и рассматриваются только как производные от материального, телесного, вещественного мира. Более ста лет назад С.Л. Франк писал, что психология как учение о душе замещается учением о душевных явлениях [13]. Душа как предмет исследования на протяжении долгого времени вытесняется из науки. Отказ от понятия «душа» связан во многом с тем, что душа не могла быть понята или изучена как биологическая реальность и ее невозможно «измерить» научными методами. На современном этапе психология является наукой, изучающей закономерности возникновения, развития и функционирования психики и психической деятельности человека и групп людей, объединяющей в себе гуманитарный и естественнонаучный подходы (В.Н. Дружинин, 2001).

В качестве предмета изучения в психологии рассматриваются основные закономерности порождения и функционирования психической реальности (И.Б. Гришпун, 1998), закономерности проявления и развития психики как специфической формы отражения действительности (В.Г. Казаков, Л.Л. Кондратьев, 1989), закономерности, сущностные особенности и механизмы психики (В.В. Константинов, 2010). Несмотря на существующие акценты в определении предмета психологической науки, их объединяет общая парадигма, связанная с мировоззренческой позицией исследователей и отражающая положения материализма и естественно-научного подхода.

С началом девяностых годов прошлого столетия, в период глубоких перемен в политической, социальной и экономической сферах жизни произошел естественный процесс обращения к душе, духу и духовности как к вектору выхода из нарастающего нравственного кризиса общества. Особо ценными становятся такие душевные проявления человека как честь,патриотизм, милосердие, гражданственность, сострадание, любовь, надежда, долг, совесть.

Над гуманистическими ценностями задумываются передовые ученые в области проблем этической психологии: Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, В.В. Знаков, Д.А. Леонтьев, В.А. Пономоренко, Л.М. Попов и др. Анализу подвергаются понятия сущности и духовности человека, смысла и назначения человеческой жизни. Психология спустя более чем столетие вновь соотносится с философией, этикой и теологией и становится духовно ориентированной. Рассмотрение оснований духовности ведет к вопросам веры, акцентируется внимание на появлении христиански ориентированной психологии как соответствующей, отвечающей задачам и смыслу нашей культуры. Анализируя категорию души как предмет психологии, Б.С. Братусь рассматривает ее как фундаментальное основание психической деятельности человека [1]. Внешняя сторона душевных проявлений обращена к материальному миру и целиком отвечает требованиям, предъявляемым к предмету психологической науки. Внутренняя сторона душевных проявлений связана с психологией опосредствованно, через соотнесение с той реальностью, которую принято обозначать как духовность. Она определяется с нравственной и философской позиций ценностно-смысловой сферой и уровнем предельных умопостигаемых оснований бытия человека.

Обращение к понятию души ставит перед современной психологией задачу описания и понимания индивидуализации человеческого существования, рассмотрения человека в процессе его жизни как переживание его субъективных чувств, их понимание и осмысление.

Выводы:

1. Существует иерархичность психологических категорий: психика, душа, духовность. Содержание понятия души включается в себя некоторое избыточное содержание, которое не входит в понятие психики. Психика может быть атрибутом души, ее составной характеристикой. В отличие от психики, на душу может воздействовать дух, как свободный и творящий начала сущего. Духовность является показателем высшего уровня развития души.
2. Духовность определяется способом существования человека, ориентацией на широкий спектр общечеловеческих и культурных ценностей: патриотизма, гражданственности, общественного долга, чести, достоинства, гуманизма, свободы, истины, добра, справедливости, ответственности, профессионализма и т.д. Духовность личности формируется в условиях накопления социального опыта индивида и его приверженности духовным ценностям.
3. Психология — это наука, прежде всего, о душе и только затем о психике, поведении и сознании. Возвращение в психологию категорий души, духа и духовности освобождает психологическую науку от узких рамок естественно-научного подхода и включает в ее содержание изучение конструкта человеческой души, протекания душевных процессов в зависимости от опыта и целей человека.

Литература:

1. Братусь Б.С. Проблема возвращения категории «души» в научную психологию // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 3 (15). – С. 5-15.
2. Горбачев А.Л. Психологические условия и механизмы духовно-нравственного развития личности студентов: дис. ... канд. психол.наук. - Нижний Новгород, 2009 – 210 с.
3. Древнегреческо-русский словарь / Сост. Дворецкий И. Х., под ред. Соболевского С.И. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1958. – 1094 с.
4. Зинин С.И. Психологические механизмы формирования профессионализма педагогического общения в подготовке преподавателя-лингвиста: дис. ... канд. психол. наук. - Н. Новгород, 2004 – 192 с.
5. Ильичева И.М. Психология духовности: дис. … д-ра психол. наук. - СПб., 2003 – 450 с.
6. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. – М.: Смысл, 1993. – 43 с.
7. Маркелова Т.В. Субъектность как фактор успешности педагогической деятельности офицера Вооруженных сил: дис. ... к. психол. наук. - Нижний Новгород, 2000 – 145 с.
8. Маркелова Т.В. Теоретико-методологические проблемы заблаговременной устойчивости будущих офицеров запаса к условиям военно-профессиональной деятельности - М.: СГА, 2011 – 257 с.

9. Маркелова Т.В., Бурова Е.А., Кащеева А.В. Сформированность психологических компонентов духовности в зависимости от типа выбранной профессии // Проблемы современного педагогического образования Серия: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2017. - Вып. 56. –Ч.5. - С. 293-302
10. Пономоренко В.А. Психология духовности профессионала. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.
11. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
12. Токарева С.Б. Проблема духовного опыта и методологические основания анализа духовности. – Волгоград: Изд-во ВолГУ., 2003. – 256 с.
13. Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека: Опыт введения в философскую психологию. – Санкт-Петербург: Наука, 1995. - 655 с.

Психология

УДК:159.9

преподаватель Матвеева Ольга Сергеевна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказания России (г. Вологда)

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-УСПЕШНЫХ СОТРУДНИКОВ УИС

Аннотация. Статья посвящена описанию исследования личностных качеств, характерных профессионально-успешным сотрудникам уголовно-исполнительной системы. Профессионально-успешными условно называются сотрудники, на достаточно высоком уровне осуществляющие свою профессиональную деятельность, достигающих высоких результатов, и стремящихся к профессиональному росту и развитию. Представленные результаты позволяют сравнить группы сотрудников, профессионально-успешных, и не являющихся таковыми, по факту выраженности у их личностных особенностей, детерминирующих эффективность деятельности с точки зрения личностного подхода. Полученные результаты могут быть использованы при отборе кандидатов, перемещении по службе, работе с резервом кадров на выдвижение в уголовно-исполнительной системе.

Ключевые слова: профессиональная успешность, личностные особенности, личностные детерминанты сотрудников, профессиональная компетентность, психологическая компетентность.

Annotation. The article is devoted to the description of the study of personal qualities characteristic of professionally successful employees of the penal system. Professionally successful conventionally called staff, at a high enough level carrying out their professional activities, reaching high results, and striving for professional growth and development. The presented results allow us to compare groups of employees, professionally successful, and not so, in fact the severity of their personal characteristics, determining the effectiveness of activities in terms of personal approach. The results can be used in the selection of candidates, the movement of the service, work with the reserve of personnel for promotion in the penal system.

Keywords: professional success, personal characteristics, personal determinants of employees, professional competence, psychological competence.

Введение. Изменение социально-экономической ситуации в обществе и правовых подходов к исполнению уголовного наказания повлекли за собой появление новых, более высоких требований к личности и профессиональной компетентности сотрудников исправительных учреждений. Произошедшие в период реформирования отмена многих социальных льгот для сотрудников и организационно-штатная перестройка структуры УИС вызвали отток опытных, квалифицированных, но еще вполне трудоспособных кадров, произошло значительное омоложение личного состава, поэтому в данный момент проблема профессиональной успешности сотрудников, формирования необходимых профессионально-важных качеств личности является актуальной.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная деятельность в системе исполнения уголовных наказаний предъявляет достаточно серьезные требования не только к профессиональным знаниям и умениям, которые приобретаются в учебных заведениях и закрепляются в процессе реальной работы с осужденными, но и к личностным качествам сотрудников, осуществляющих сложную работу, включенную в понятие «исполнение наказаний».

Изучение категории «профессиональная успешность» и личностные детерминанты сотрудников УИС, ее детерминирующие, позволит решить проблему эффективного подбора кадров на службу, отбор сотрудников в резерв, а также при назначении на вышестоящие должности.

Проведенные ранее исследования свидетельствуют о том, что в числе профессионально значимых качеств сотрудников УИС отмечают нравственную активность, эмоциональную устойчивость, развитые педагогические и коммуникативные способности, психологическую готовность к службе, устойчивость к неблагоприятному влиянию среды осужденных. Установлено, что усредненный личностный профиль сотрудников пенитенциарных учреждений существенно не отличается от профилей личности работников других правоохранительных органов. Это опровергает достаточно распространенный стереотип общественного сознания о том, что в уголовно-исполнительной системе работают люди с садистскими наклонностями, высоким уровнем агрессивности, низким интеллектом и т.п. Подобный стереотип чаще всего формируется на основе отдельных ситуаций, связанных с нарушением законности и получивших общественный резонанс, а порой и целенаправленным искажением событий в средствах массовой информации4.

[4] Даниличева Т. П. Личностные особенности молодых сотрудников уголовно-исполнительной системы как фактор успешного профессионального развития. // Психологические проблемы личности. — Шуя: Изд-во «Весть», 2013. — С. 25.

Выделяют такие психологические особенности профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов: государственный и политический характер деятельности; ее правовую регламентацию; противодействие заинтересованных лиц; наличие властных полномочий; необходимость сохранения служебной тайны; своеобразное сочетание коллегиальных и индивидуальных начал; высокую ответственность за принимаемые решения. Исследование закономерностей, условий и факторов личностно-профессионального развития должно базироваться также на всестороннем изучении самого объекта – личности сотрудника.

Личностно-деловые качества – это обобщенные, наиболее устойчивые характеристики сотрудника, которые оказывают значительное влияние на эффективность профессиональной деятельности. Поэтому их часто называют психологически профессионально-важными. Это весьма сложные в психологическом отношении образования, зависящие от индивидуальных особенностей личности, ее характера, направленности, способностей и др.

Исследователями обращается особое внимание на то, в профессиональной деятельности сотрудника исправительных учреждений значительная роль отводится дисциплинированному поведению, зависящему от направленности личности, особенностей характера, темперамента, способностей работника.

Ввиду постоянной экстремальности деятельности, а иногда и ее повышения до «аварийных» пределов, огромная роль в успешном решении профессиональных задач принадлежит таким качествам, как длительная работоспособность, психическая выносливость, способность к длительному сосредоточению, переключаемость, быстрая ориентировка в новых условиях, «помехоустойчивость» (способность работать при действии посторонних раздражителей) и некоторые другие. Одним из решающих факторов успешной деятельности является организованность, она включает в себя ряд психологических компонентов: выдержку, уверенность в себе, дисциплинированность, исполнительность, аккуратность5.

Структура профессиональной компетентности сотрудников исправительных учреждений включает:

- практическую (специальную) компетентность как высокий уровень знаний, техники и технологий, используемых в труде и обеспечивающих возможность профессионального роста специалиста, смену профиля работы, результативность творческой деятельности;
- социальную компетентность, которая подразумевает способность брать на себя ответственность и принимать решения, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, продуктивно взаимодействовать с представителями других культур и религий;
- психологическую компетентность как понимание того, что без культуры эмоциональной восприимчивости, без умений и навыков рефлексии, без опыта эмпатийного межличностного взаимодействия и самореализации профессионализм остается частичным, неполным;
- информационную компетентность – владение новыми инновационными информационными технологиями;
- коммуникативную компетентность, которая предполагает знание иностранных языков, высокий уровень культуры речи6.

В целях изучения личности профессионально успешных сотрудников УИС нами было проведено эмпирическое исследование. Критерием деления выборки стала условная категория «профессиональная успешность», определяемая нами в процессе экспертной оценки испытуемых и анализа их личного дела. Так, экспериментальную группу нами были отобраны респонденты, имеющие поощрения и награды, не имеющие дисциплинарных взысканий и оцениваемые своими коллегами и руководством учреждения как «сотрудник, стремящийся к профессиональному росту и развитию», «грамотный, знающий сотрудник», «профессионал». В качестве контрольной группы выступили сотрудники, условно названные нами «менее профессионально успешными» – не имеющие поощрений и (или) имеющие не более одного дисциплинарного взыскания за прошедший год.

Изучив и сравнив значения, полученные нами при помощи личностного опросника Кеттелла, нами была составлена таблица, в которой отражены значимые различия между экспериментальной и контрольной группой, полученные с помощью критерия Манна-Уитни.

---

[5] Лебедев В.В. Мотивация профессиональной деятельности сотрудников ИТУ // Актуальные проблемы морально-психологической подготовки личного состава органов внутренних дел (По материалам научно-практической конференции) / Ред. кол. Л. М. Колодкин и др.М., 2013. – С. 77.

[6] Коческова З.Х., Машекуашева М.Х. Коммуникативные компетенции сотрудников полиции как фактор эффективности профессиональной деятельности // современные наукоемкие технологии, 2014. - № 4. – С.167.

Таблица 1

Значения критерия Манна-Уитни, определяющие значимость различий между экспериментальной и контрольной группами по факторам теста Кеттелла

Фактор	Экспериментальная группа (среднее значение)	Контрольная группа (среднее значение)	UЭмп	Значимость различий
A	6,9	3,3	0	p≤0,01
B	7	6,7	154	-
C	7,6	3,8	5,5	p≤0,01
E	5,4	4,9	143	-
F	6,6	3,7	15,5	p≤0,01
G	7,1	4,1	5	p≤0,01
H	5,1	4,4	149	-
I	4,9	4,8	151	-
L	3,6	6,8	14	p≤0,01
M	5,2	4,9	144	-
N	4,6	5	157	-
O	3,7	4,7	98,5	p≤0,01
Q1	7,1	3,9	49,5	p≤0,01
Q2	4,3	4,3	165	-
Q3	3,9	4,6	175	-
Q4	5	4,2	164	-

В таблице 1 видно, что выявлены статистически значимые различий между группами успешных и неуспешных сотрудников исправительных учреждений по фактору A (UЭмп=0, p≤0,01), по фактору C (UЭмп=5.5, p≤0,01), по фактору F (UЭмп=15.5, p≤0,01), по фактору G (UЭмп=5, p≤0,01), по фактору L (UЭмп=14, p≤0,01), по фактору O (UЭмп=98.5, p≤0,01), по фактору Q1 (UЭмп=49.5, p≤0,01).

Таким образом, можно выделить следующие личностные особенности успешных сотрудников исправительных учреждений. Они отличаются легкостью в общении, эмоциональностью, открытостью, гибкостью, адаптивностью, более успешны и удовлетворены в тех профессиях, главной особенностью которых является межличностный контакт. Они любят работать с людьми, легко приспосабливаются к распорядку других, а не требуют, чтобы те приспосабливались к ним.

У успешных сотрудников хороший интеллект, высокая способность к обучаемости, выраженная настойчивость при достижении цели. Они обладают эмоциональной устойчивостью, реалистичны в отношении к жизни, умеют держать себя в руках, эмоционально зрелые, хорошо приспособляемые, способны достигать своих личных целей без особых трудностей, смело смотрят в лицо фактам, хорошо осознают требования действительности, но не скрывают от себя собственных недостатков, не расстраиваются из-за пустяков и не поддаются случайным колебаниям настроения, способны выражать свою эмоциональную энергию по интегрированным, а не по импульсивным каналам.

Успешные сотрудники жизнерадостны, общительны, бодры, энергичны, подвижны. Они действуют смело, являются лидерами, обладают самостоятельностью и требуют ее от других, отличаются развитым чувством ответственности, обязательны, добросовестны, обладают высокой моральностью, зрелостью, настойчивостью, дисциплинированностью, аккуратны в делах, любят порядок, не нарушают правил, даже если они кажутся им пустой формальностью, обладают хорошим самоконтролем.

Они достаточно бескорыстны, покладисты, уступчивы, проявляют терпимость, оптимистичны, уживчивы в коллективе, веселы, заботятся о своих товарищах, независтливы и не стремятся к конкуренции. Нечувствительны к порицаниям, достаточно смелы, активны, легко переживают жизненные неудачи, верят в себя, не склонны к страхам, самоупрекам и раскаиванию, проявляют гибкость в общении, имеют разнообразные интеллектуальные интересы, стремятся быть хорошо информированными, обладают критичным мышлением и никакую информацию не принимают на веру. Они спокойно воспринимают неустоявшиеся взгляды и идеи, терпимы к противоречиям, доверяют логике, а не чувствам.

Далее представим и опишем результаты, полученные при помощи проективно методики «Дом. Дерево. Человек» в обеих группах.

В группе успешных сотрудников не выражены симптомокомплексы теста ДДЧ. Рисунки сотрудников данной группы расположены большей частью в центре листа, отсутствуют штриховки, стирания, линии четкие, без нажима, непрерывистые.

Изображения характеризуются пропорциональностью, завершенностью, непротиворечивостью рисунков и высказываний. Можно говорить о том, что сотрудники исправительных учреждений характеризуются отсутствием тревожности, доверием к себе, доброжелательностью, легкостью в общении.

В группе неуспешных сотрудников исправительных учреждений выражен симптомокомплекс тревожности (ограничение пространства, штриховка, многочисленные стирания и др.), враждебность (отсутствие окон, агрессивная позиция человека, оскал на лице, очень маленькая дверь у дома, дерево нарисовано с краю листа и др.), конфликтность (ограничение пространства, перерисовывание объекта, несоответствие качества рисунков, отсутствие трубы на крыше и др.), трудности общения (дверь без ручки, отсутствие окон, отсутствие деталей лица, руки в оборонительной позиции, очень маленькая дверь), депрессивность (помещение рисунка в самый низ листа, очень маленький размер рисунка, линия, слабеющая в процессе рисования).

Далее мы изучили существование статистически значимых различий в группах испытуемых по выраженности симптомокомплексов теста ДДЧ с использованием критерия Манна- Уитни.

Таблица 2

Анализ значимых различий, полученных по методике «ДДЧ» между экспериментальной и контрольной группами

Симптомокомплекс	Экспериментальная группа (среднее значение)	Контрольная группа (среднее значение)	UЭмп	Уровень значимости
1.Незащищенность	1,25	0,7	77	p≤0,01
2.Тревожность	0,4	1,9	142	-
3.Недоверие к себе	0,9	1,2	154	-
4.Чувство неполноценности	0,5	0,9	165	-
5.Враждебность	0,35	2,05	37,5	p≤0,01
6.Конфликтность	0,35	2	40,5	p≤0,01
7.Трудности общения	0,4	1,9	38	p≤0,01
8. Депрессивность	0,45	0,55	149	-

Как видно из таблицы 2, были выявлены статистически значимые различий между экспериментальной и контрольной группами по следующим параметрам: тревожность (UЭмп =77, p≤0,01), враждебность (UЭмп =37.5, p≤0,01), конфликтность (UЭмп =40.5, p≤0,01), трудности общения (UЭмп =38, p≤0,01). Таким образом, можно утверждать, что успешные сотрудники исправительных учреждений отличаются низким уровнем тревожности, доброжелательностью, неконфликтностью и легкостью в общении.

Выводы. Подводя итог описанному выше, можно выделить следующие характерные личностные особенности профессионально-успешных сотрудников УИС: легкость в общении, эмоциональность, открытость, гибкость, адаптивность, у них хороший интеллект, высокая способность к обучаемости, выраженная настойчивость при достижении цели. Они обладают эмоциональной устойчивостью, реалистичны в отношении к жизни, жизнерадостны, общительны, бодры, энергичны, подвижны. Действуют смело, являются лидерами, обладают самостоятельностью и требуют ее от других, отличаются развитым чувством ответственности, обязательны, добросовестны, обладают высокой моральностью, зрелостью, настойчивостью, дисциплинированностью, аккуратны в делах, любят порядок, не нарушают правил, даже если они кажутся им пустой формальностью, обладают хорошим самоконтролем. Они достаточно бескорыстны, покладисты, уступчивы, проявляют терпимость, оптимистичны, уживчивы в коллективе, веселы, заботятся о своих товарищах, независтливы и не стремятся к конкуренции. Нечувствительны к порицаниям, достаточно смелы, активны, легко переживают жизненные неудачи, верят в себя, не склонны к страхам, самоупрекам и раскаиванию, проявляют гибкость в общении, имеют разнообразные интеллектуальные интересы, стремятся быть хорошо информированными, обладают критичным мышлением. Они спокойно воспринимают неустоявшиеся взгляды и идеи, терпимы к противоречиям, доверяют логике, а не чувствам.

Указанные выше личностные черты позволяют уверенно прогнозировать эффективность осуществляемой сотрудниками профессиональной деятельности, способствуя повышению эффективности деятельности всей системы исполнения уголовных наказаний.

Литература:

1. Даниличева Т.П. Личностные особенности молодых сотрудников уголовно-исполнительной системы как фактор успешного профессионального развития. // Психологические проблемы личности. – Шуя: Весть, 2013.

2. Коческова З.Х., Машекуашева М.Х. Коммуникативные компетенции сотрудников полиции как фактор эффективности профессиональной деятельности // Современные наукоемкие технологии – 2014. – № 4. – С. 167.

3. Лебедев В.В. Мотивация профессиональной деятельности сотрудников ИТУ // Актуальные проблемы морально-психологической подготовки личного состава органов внутренних дел (материалы научно-практической конференции) / под ред. кол. Л.М. Колодкин и др. – М., 2013.

Психология

УДК 159. 962

доцент Огуречников Денис Георгиевич
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
старший преподаватель Еремеев Вячеслав Юрьевич
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
магистрант Третьякова Яна Андреевна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ВЗАИМОСВЯЗЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье представлен анализ взаимосвязи между стилем семейного воспитания и проявлением агрессивного поведения в подростковом возрасте. Исследование проводилось на базе МОБУ Гимназия №3 г. Мелеуз. В исследовании приняли участие 50 учеников 10 класса в возрасте 15-17 лет и один из родителей.

Ключевые слова: агрессивное поведение, индекс враждебности, индекс агрессивности, стили семейного воспитания.

Annotation. The article presents an analysis of the relationship between the style of family education and the manifestation of aggressive behavior in adolescence. The study was conducted on the basis of MOBU Gymnasium №3 in Meleuz. The study involved 50 students of the 10th grade aged 15-17 years and one of the parents.

Keywords: aggressive behavior, hostility index, aggressiveness index, family education styles.

Введение. Известно, что первичным институтом социализации ребенка является семья, откуда ребенок черпает определенные принципы поведения в обществе, моральные ценности, стиль поведения. В семье закладывается тот жизненный сценарий, на основе которого личность действует в социуме, и проблемы, возникающие у нее при этом, кроются, прежде всего, в детско-родительских отношениях [1, 2, 3]. Вот почему актуальна проблема выработки научного подхода к диагностике, прогнозированию и коррекции этих отношений.

Семья может одновременно демонстрировать агрессивное поведение и обеспечивать его подкрепление. Стиль семейного воспитания, реакция родителей на неправильное поведение ребенка, характер отношений между родителями и детьми, уровень семейной гармонии или дисгармонии – это те факторы, которые могут предопределить агрессивное поведение в семье и вне её.

Ряд исследователей полагают, что особенности взаимосвязи родителей и детей закрепляются в поведении детей и становятся моделью в социальных взаимодействиях, стратегиях поведения [4, 5, 6]. Авторами также выделяются типичные взаимосвязи родительского отношения и соответствующего поведения ребенка; определяются классификации и группы [7, 8].

Таким образом, накоплен большой эмпирический материал по проблеме семейного воспитания и родительских отношений. Однако практически отсутствуют специальные комплексные исследования по проблеме взаимосвязи агрессивности подростка и стиля семейного воспитания, сущностные характеристики требуют дальнейшего уточнения.

Формулировка цели статьи. Цель исследования – выявление взаимосвязи между стилем семейного воспитания и проявлением агрессивного поведения в подростковом возрасте.

Организация и методы исследования. Исследование проводилось на базе МОБУ Гимназия №3 г. Мелеуз. В исследовании приняли участие 50 учеников 10 класса в возрасте 15-17 лет и один из родителей.

Для диагностики стилей семейного воспитания использовали методику Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ). Для диагностики агрессивного поведения подростков применяли «Опросник агрессивности» Басса-Дарки.

Математико-статистическая обработка полученного материала проводилась при помощи программного обеспечения Microsoft Exsel 2007 и программного пакета Attestat с использованием общепринятых методов вариационной статистики. В ходе математической обработки вычислялась средняя арифметическая величина результатов тестирования (M), t-критерий Стьюдента (критический уровень значимости при проверке статистических гипотез в данном исследовании принимали равным 0,05), критерий ранговой корреляции Спирмена.

Изложение основного материала статьи. На первом этапе исследования была проведена диагностика агрессивного поведения подростков с помощью опросника агрессивности Басса-Дарки, позволяющего диагностировать агрессивные и враждебные реакции. Были использованы шкалы «физическая агрессия», «вербальная агрессия», «косвенная агрессия», а также индекс агрессивности и индекс враждебности. Согласно авторам данного опросника, нормой агрессивности является величина ее индекса, равная 21 ± 4, а враждебности – 6-7 ± 3.

Результаты исследования агрессии и агрессивности подростков представлены в таблице 1.

Таким образом, опираясь на данные таблицы 1 и рисунка 1 можно сделать вывод о том, что у мальчиков и девочек индекс агрессивности находится в диапазоне нормальных величин, что говорит о том, что ребята достаточно адекватно реагируют на изменяющиеся ситуации, умеют сдерживать и контролировать отрицательные эмоции.

Однако следует отметить, что у мальчиков данного возраста уровень агрессивности достоверно выше, чем у девочек, что следует понимать как большую агрессивность у мальчиков данного возраста. Наши данные противоречат данным, полученным в исследованиях Ц.П. Короленко, Т.А. Донских и др., которые утверждают, что девочки-подростки более агрессивны по сравнению с мальчиками-подростками. На наш взгляд, такое могло произойти из-за того, что выборка была незначительна, и исследование проводилось в маленьком городе, где специфика такова, что все друг друга знают, все друг с другом общаются. Обустройство жизни маленького городка не позволяет девочкам открыто проявлять свою агрессию. В то же время, мальчики смелее, они могут в рамках дозволенного вести себя агрессивно, постоять за себя, самоутвердиться перед сверстниками. Поэтому уровень агрессивности мальчиков подростков в данном случае выше (табл. 1).

Таблица 1

Результаты исследования агрессии и агрессивности девочек подростков (n=25) и мальчиков подростков (n=25) по методике Басса-Дарки

Обследуемая группа	Индекс агрессивности	Индекс враждебности	Агрессия			Подозр-ть	Обида
			Физ-кая	Верб-ая	Косвен-я		
Девочки подростки	14,8	8,3	4,8	5,4	4,6	4,2	4,1
Мальчики подростки	16,2*	8,6	5,4*	5,8	5,0	4,1	4,5

*Примечание: * – достоверность различий при p=0,05*

Следует обратить внимание, что индекс враждебности что у девочек, что у мальчиков подростков превышает нормативные показатели. На наш взгляд, это может означать следующее. В условиях маленького

города очень мало или же совсем отсутствуют спортивные секции, кружки, где подростки могли бы пообщаться друг с другом, выплеснуть свою энергию. И как следствие – отображение враждебности по отношению к родителям, сверстникам, одноклассникам и пр.

Стоит уточнить, что в понятие индекса агрессивности входят такие виды агрессии, как: физическая агрессия, которая подразумевает под собой использование силы против другого лица; косвенная агрессия, направленная на другое лицо или ни на кого и вербальная агрессия, выражающая негативные, отрицательные чувства и эмоции через крики, угрозы. А в понятие индекс враждебности, в свою очередь, входят такие проявления как обида, проявляющаяся в зависти или же ненависти к окружающим индивидам за реальные или вымышленные действия; подозрительность – недоверие в полной или частичной форме и осторожность по отношению к другим людям.

По результатам исследования также можно сделать вывод о менее выраженной физической и вербальной агрессии у девочек-подростков по сравнению с мальчиками. То есть девочки более сдержаны в своих высказываниях и использовании своей физической силы против другого человека. И стоит отметить, что показатели шкалы «подозрительность» у девочек подростков выше, чем у мальчиков, что говорит о том, что девочки более осторожны и недоверчивы по отношению к другим людям, они думают, что кто-то хочет нанести им вред.

Для изучения особенностей стиля родительского воспитания был использован опросник «Анализ семейного воспитания». Из данного опросника были использованы первые одиннадцать шкал из двадцати шести возможных, которые характеризуют стили семейного воспитания. Результаты представлены в таблице 2.

В результате анализа было установлено, что гиперпротекция и потворствование имеют наивысшие показатели среди всех возможных стилей семейного воспитания. В семьях, где царит гиперпротекция, или как ее еще называют – гиперопека, родители уделяют много внимания, отдают много сил своему ребенку и воспитание становится главным делом их жизни. Они стараются защитить свое чадо, даже если нет никакой угрозы. Изо всех сил стараются «привязать» его к себе, и заставить поступать его так, как будет наиболее благоприятно и спокойно для родителей, а не так, как этого хочет ребенок. Это, как правило, приводит к такой реакции ребенка, как выученная беспомощность, при которой у ребенка вырабатывается условно-рефлекторная реакция на любую трудность как на непреодолимую.

Таблица 2

Особенности стиля воспитания

Название шкалы	Среднее значение по шкале	Критериальные значение
1	2	3
1. Гиперпротекция (Г+)	**6,12**	7
2. Гипопротекция (Г-)	5,18	8
3. Потворствование (У+)	**6,32**	8
4. Игнорирование (У-)	*3,28*	4
5.Чрезмерность требований (обязанностей) (Т+)	3,74	4
6.Недостаточность обязанностей подростка (Т-)	3,76	4
7.Чрезмерность требований-запретов (доминирование) (3+)	3,8	4
8.Недостаточность требований-запретов к ребенку (3-)	4	3
9.Чрезмерность санкций (жестокий стиль воспитания) (С+)	3,56	4
10. Минимальность санкций (С-)	3,6	4
11.Неустойчивость стиля воспитания (Н)	3,96	5

Примечание: жирным шрифтом выделены стили семейного воспитания, наиболее часто встречающиеся в семьях. Курсивом выделены стили семейного воспитания, которые меньше всего встречаются

При потворствовании для родителей любое слово и пожелание ребенка – «закон». Родители с удовольствием освобождают ребенка от малейших трудностей, хлопот, неприятных домашних дел. Плюс, это дополняется чрезмерными похвалами, что в свою очередь, провоцирует эгоцентрическое желание получать без особого труда и с легкостью все, что захочется.

Следует отметить, что практически не диагностировался такой стиль как «Игнорирование». На наш взгляд, это могло произойти из-за того, что исследование проводилось в школе, где дети преимущественно из полных и благополучных семей, где детей любят, уважают и прислушиваются к ним.

Для проверки гипотезы о существовании взаимосвязи между стилем семейного воспитания и агрессивным поведением подростка было проведено корреляционное исследование. С помощью метода ранговой корреляции Спирмена были соотнесены результаты испытуемых методик. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 3.

Положительная взаимосвязь между шкалами «гипопротекция» и «вербальная агрессия» и «косвенная агрессия» ($r=0.308$ и $r=0.294$, соответственно) говорит о том, что чем выше уровень гипопротекции по отношению к подростку, тем больше уровень вербальной и косвенной агрессии с его стороны. Чем чаще подросток оказывается на периферии внимания родителей, «сам по себе», тем больше у него в поведении можно заметить словесных ругательств и проявления агрессии относительно предметов, животных и пр.

Таблица 3

Коэффициенты корреляции показателей агрессивного поведения и стилей семейного воспитания подростков

Стили семейного воспитания	**Показатели агрессивного поведения**		
	Физическая агрессия	Вербальная агрессия	Косвенная агрессия
Гипопротекция		r=0.308	r=0.294
Игнорирование потребностей ребенка	r=-0.328		
Недостаточность обязанностей подростка		r=-0.354	r--0.318
Минимальность санкций	r=-0.271		
Неустойчивость стиля воспитания	r=-0.317		

Примечание: в таблице представлены показатели агрессивного воспитания, которые имели достоверно значимые корреляционные связи с показателями семейного воспитания

Отрицательная взаимосвязь между шкалами «игнорирование потребностей ребенка» и «физическая агрессия» (r=-0.328) говорит о том, что когда мы не можем правильно объяснить ребенку, что некоторые эгоистические потребности не всегда можно удовлетворить, как следствие, со стороны ребенка, происходит проявление физической агрессии. То есть это не значит, что мы игнорируем потребности ребенка, это значит, что мы ему не правильно объясняем «почему», или не объясняем вовсе (табл. 3).

Также отрицательная взаимосвязь между шкалами «недостаточность обязанностей подростка» и «вербальная агрессия» свидетельствует о том, что чем меньше обязанностей у подростков, тем больше у него есть времени проявить себя в чем-то другом – поругаться непристойными выражениями, обозвать кого-нибудь, посудачить. Также выявлена взаимосвязь между шкалами «недостаточность обязанностей подростка» и «косвенная агрессия», что точно так же агрессия проявляется против другого лица, некоторого предмета или животного вследствие отсутствия неких обязанностей у подростка (табл. 3).

Отрицательная взаимосвязь также выявлена между показателями шкал «минимальность санкций» и «неустойчивость стиля воспитания» со шкалой «физическая агрессия». В таком случае, если применить к ребенку санкции, наказания или чрезмерную строгость в воспитании, то как следствие, возникает физическая агрессия со стороны подростка. И также «метание» от строго стиля воспитания к либеральному тоже влечет за собой применение физической силы со стороны подростка (табл. 3).

Выводы:

1) индекс агрессивности у мальчиков и девочек находится в диапазоне нормальных величин;
2) индекс враждебности у девочек и мальчиков подростков превышает нормативные показатели;
3) у девочек-подростков менее выражены физическая и вербальная агрессии по сравнению с мальчиками;
4) среди всех возможных стилей семейного воспитания наивысшие показатели имеют «гиперпротекция» и «потворствование»;
5) существуют взаимосвязи между стилем семейного воспитания и агрессивным поведением в подростковом возрасте. Выявлены взаимосвязи: положительная между шкалами «гипопротекция» и «вербальная агрессия», «косвенная агрессия», отрицательные – между шкалами «игнорирование потребностей ребенка» и «физическая агрессия», между шкалами «недостаточность обязанностей подростка» и «вербальная агрессия», между показателями шкал «минимальность санкций» и «неустойчивость стиля воспитания» со шкалой «физическая агрессия».

Литература:

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи: монография [Текст] / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
2. Андреева Т.В. Семейная психология: монография [Текст] / Т.В. Андреева. СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
3. Антонов А.И. Микросоциология семьи: монография [Текст] /А.И. Антонов. – М.: Инфа-М, 2005. – 368 с.
4. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию: монография [Текст] / А.Я. Варга. – М: Агито-центр, 2009. – 182 с.
5. Лысова А.В. Психология семьи [Текст] / А.В. Лысова. – Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2003. – 120 с.
6. Минияров В.М. Психология семейного воспитания. Диагностико-коррекционный аспект [Текст] /В.М. Минияров. – М.: Воронеж, МПСУ. 2000. – 120 с.
7. Шнейдер Л Б. Психология семейных отношений: курс лекций [Текст] / Л.Б. Шнейдер. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 512 с.
8. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.

УДК 159.99

кандидат психологических наук Ожогова Елена Геннадьевна
Омский государственный педагогический университет (г. Омск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В данной статье на основе результатов эмпирического исследования проводится анализ основных психологических характеристик профессионального здоровья молодых педагогов, которыми явились: уровень профессионального мастерства, стрессоустойчивость и копинг-стратегии, толерантность к развитию синдрома «психического выгорания» и профессиональной деформации личности. Изучены особенности указанных характеристик у молодых педагогов. Полученные результаты свидетельствуют, о том, что профессиональное здоровье молодых педагогов отягощено атипичным развитием профессиональной деформации и сформированным синдромом «психического выгорания».

Ключевые слова: профессиональное здоровье, профессиональное мастерство, профессиональный стресс, копинг-стратегии, синдром «психического выгорания», профессиональная деформация личности.

Annotation. In given article on the basis of results of empirical research the analysis of the basic psychological characteristics of professional health of young teachers which were is carried spent: a level of professional skill, resistance to stress and koping-strategy, tolerance to development of syndrome «mental burnout» and professional deformation of the person. Features of the specified characteristics at young teachers are investigated. The received results testify, that professional health of young teachers is burdened atypical by development of professional deformation and the generated of syndrome «mental burnout».

Keywords: professional health, professional skill, professional stress, koping -strategy, syndrome «mental burnout», professional deformation of the person.

Введение. Проблема профессионального здоровья молодых педагогов является сложной и малоразработаной. В настоящее время, само понятие «профессиональное здоровье» является неоднозначным, и в некотором роде, абстрактным [10]. Согласно устоявшейся медицинской традиции, понятие «болезнь» и «патология» более реальны, чем здоровье и душевное благополучие [7].

Особенно актуальна проблема сохранения профессионального здоровья молодого педагога. В современном образовании мы можем наблюдать, что в большинстве педагогических коллективов происходит старение педагогического состава. Молодые педагогические кадры не задерживаются в школах и детских садах. Причины ухода из профессии, в основном, связаны с неготовностью ко многим профессиональным проблемам: постоянные перегрузки, низкий уровень заработной платы, конфликтные отношения с администрацией и родителями школьников, разочарование в основополагающих ценностях педагогической профессии.

При анализе конкурентноспособности выпускника педагогического вуза, как фактора психосоциального здоровья Н.В. Савина отмечает, что современные молодые педагоги испытывают неуверенность при трудоустройстве потому, что полученная в вузе профессиональная подготовка не достаточна в рамках заданного уровня квалификации в практическом образовании. Молодые педагоги должны быть мобильными гибкими, готовыми к самообразованию и дополнительной профессиональной подготовки [11].

По некоторым исследованиям показатели профессиональных деструкций у молодых педагогов выше, чем у педагогов с большим опытом работы [3; 5; 8; 11; 14].

Таким образом, анализ психологических характеристик профессионального здоровья молодого педагога и факторов его снижения, на наш взгляд, позволяет частично получить ответ на вопрос: в чем причина ухода молодых учителей из профессии?

Опираясь, на концептуальные взгляды С.А. Бурова, Э.В. Лапаева, А.Н. Разумова, В.А. Пономарева, В.А. Пискунова, Г.С. Никифорова, В.И. Шостак, Л.Я. Яншина и др, профессиональное здоровье можно рассматривать как способность организма, обеспечивающую развитие и сохранение его регуляторных систем, а также поддержание оптимального уровня работоспособности и продуктивности во всех условиях выполнения профессиональной деятельности [7]. Профессиональное здравье педагога включает в свое содержание различные характеристики: физический статус и образ жизни педагога, социально-экономическое положение, удовлетворенность профессионально-педагогической деятельностью, эмоциональное самочувствие, профессиональная эффективность, высокий уровень работоспособности, и др [10].

В данной статье мы сделали акцент только на некоторых психологических аспектах профессионального здоровья педагога, анализ которых, на наш взгляд, позволяет частично получить ответ, в чем причина ухода молодых учителей из профессии.

Для теоретического осмысления проблемы профессионального здоровья педагога, в первую очередь, важно остановится на анализе его характеристик.

Одной из важных психологических характеристик профессионального здоровья педагога можно считать его профессиональное мастерство, которое является с одной стороны самостоятельной ценностью, ориентиром в профессиональном развитии педагога, с другой стороны вершиной профессионально-педагогических достижений учителя. Как для молодых, так и опытных педагогов стремление к профессиональному мастерству является показателем профессионального здоровья учителя [2; 6].

Почти все идеологи и исследователи в области профессионального здоровья педагога отмечают, что его характеризует стрессоустойчивость, а также используемые педагогом эффективные стратегии преодоления стресса (копинг-стратегии) [3; 7; 10; 11]. Несмотря на умеренный уровень стрессогенности профессии педагога каждодневное переживание профессиональных стрессов, даже средней степени интенсивности, приводит к перерасходу адаптивных лимитов. Таким образом, снижение стрессоустойчивости приводит к понижению адаптивности личности специалиста в трудовой деятельности.

Рассматривая, основные характеристики профессионального здоровья педагога важно отметить, что обязательным является устойчивость к развитию таких деструктивных профессионально обусловленных состояний, как синдрома «психического выгорания» и профессиональной деформации личности. Синдром

«психического выгорания» - это сложное, деструктивное, профессионально обусловленное состояние, связанное с психофизиологическим, эмоциональным, физическим и умственным истощением, сопровождающееся выраженной эмоционально-нравственной дезориентацией специалиста [3; 13-14]. Синдром «психического выгорания» чаще всего возникает как самостоятельное явление, но может сочетаться с профессиональной деформацией личности [3; 8].

Под профессиональной деформацией личности понимают деструктивные изменения личности в процессе выполнения деятельности [1]. Как отмечает Э.Ф. Зеер: «Освоение личностью профессии неизбежно сопровождается изменениями в структуре субъекта деятельности. Эти изменения имеют, с одной стороны, положительный характер, когда происходит усиление и интенсивное развитие качеств, которые способствуют успешности в деятельности, с другой – негативный характер, проявляющийся в изменении, подавлении и даже разрушении отдельных компонентов личности» [4, с. 89]. По мнению С.П. Безносова профессиональные деформации в профессиональной деятельности характеризуются формированием неосознаваемых профессиональных защит и нарушением правовых, служебных и морально-этических норм. В непрофессиональных сферах жизни (семья, повседневное общение с друзьями и др) затрудняется адаптация, гибкость в ситуациях социального взаимодействия, ярко проявляется снижение мобильности, поведенческой гибкости, и наоборот, проявляется ригидность, жесткость установок, перенос профессиональных форм поведения в обыденную жизнь [1]. У педагога нет разидентификации со своей профессиональной ролью. Крайним вариантом подобной ситуации может быть полный перенос различных сторон и проблем своей профессионально-педагогической деятельности во внутрисемейные отношения. Педагог в общении со своими родными может злоупотреблять своими профессиональными полномочиями: постоянно учить, воспитывать, наставлять, оценивать и.т.д.

Следовательно, низкий уровень профессионального мастерства и стрессоустойчивости, в сочетании с неэффективными копинг-стратегиями, наличие признаков синдрома «психического выгорания» и профессиональной деформации личности можно считать показателями профессионального нездоровья педагога.

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи заключается в исследовании основных психологических характеристик профессионального здоровья молодых педагогов.

Для решения этой цели, в 2016-2017 гг на факультете начального дошкольного и специального образования Омского государственного педагогического университета было организовано констатирующее исследование, в котором приняли участие 29 молодых учителей начальных классов. Средние значение возраста по выборке - 26,7 лет, педагогического стажа – 2,4 года.

В качестве критериев для анализа профессионального здоровья и интерпретации результатов исследования выступили: *уровень профессионального мастерства; стрессоустойчивость и используемые копинг-стратегии; признаки (или их отсутствие) синдрома «психического выгорания»; уровень профессиональной деформации личности характерный для данного этапа профессионализации педагога.*

Для исследования нами использовались следующие методы и методики: 1) самотест «Профессиональное мастерство учителя» составители Л.А. Байко и Л.К. Гребенкина [2]; 2) методика «Шкала психологического стресса PSM-25» [9]; 3) методика «Индикатор копинг-стратегий» разработчик Д. Амирхан [9]; 4) опросник на «выгорание» MBI (Maslach Burnout Inventory), переадаптированный Н.Е. Водопьяновой [3] 5) методика «Профессиональная деформация педагогов», автор Е.П. Ильин [5]; 6) метод беседы. Для обработки результатов применялись методы количественного и качественного анализа.

Изложение основного материала статьи. Руководствуясь, выделенными критериями профессионального здоровья, первоначально были изучены уровни профессионального мастерства. Наглядно результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни выраженности профессионального мастерства

Уровни выраженности	**Характеристики профессионального мастерства**		
	I блок	***II блок***	***III блок***
низкий	13,8% (n=4)	17,2% (n=5)	13,8% (n=4)
средний	55,2% (n=16)	72,4% (n=21)	31,0% (n=9)
высокий	31,0% (n=9)	10,3% (n=3)	55,2% (n=16)

Табличные данные позволяют отметить, что у испытуемых установлен умеренный уровень выраженности характеристик профессионального мастерства по первому и второму блоку. По третьему блоку у молодых педагогов преобладает высокий уровень выраженности. Результаты первого блока отражают природные предпосылки для становления профессионального мастерства: сила, уравновешенность и подвижность нервных процессов. Указанные темпераментальные характеристики носят постоянный и устойчивый характер, которые с возрастом и стажем остаются неизменными. На наш взгляд, выявленный средний уровень не является препятствием для развития других профессиональных характеристик, развитие которых может быть компенсировано за счет формирования индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности. Результаты второго блока характеристик профессионального мастерства определяют ее социально-психологическую основу, например, индивидуальный стиль деятельности, педагогические способности и направленность личности. Преобладание среднего уровня является нормативным для данной возрастной группы педагогов. Характеристики данного блока могут развиваться в течение всего профессионального пути педагога. Результаты по третьему блоку отражают профессионально важные качества личности и испытуемые достаточно высоко их оценивают. То, что в структуре профессионального мастерства еще на начальном этапе профессионализации преобладают такие качества как ответственность, справедливость, порядочность, самокритичность, педагогический оптимизм,

организованность, общительность указывает на устойчивую профессионально-этическую основу педагогического мастерства молодого учителя.

Одним из основных критериев профессионального здоровья специалиста любой сферы трудовой деятельности являются уровень эмоциональной напряженности и стрессоустойчивость. Наглядно соотношение уровней выраженности профессионального стресса представлено на рисунке 1.

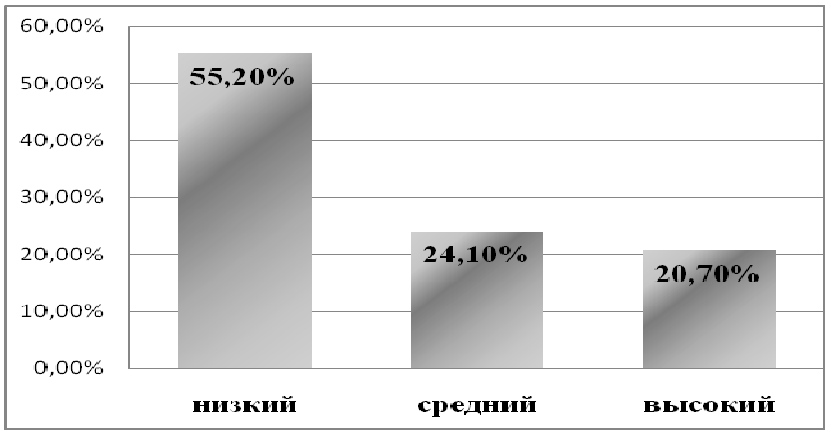

Рисунок 1. Уровни выраженности профессионального стресса у молодых педагогов

Так выявлено, что у молодых педагогов преобладает низкий уровень переживания стресса (55,2%). Признаки эмоциональной напряженности установлены у 20,7% педагогов. Это указывает на то, что испытуемые устойчивы к различным стрессогенным факторам, обладают сформированными адаптивными способностями ко многим профессиональным трудностям. Психоэмоциональное состояние испытуемых можно охарактеризовать как уравновешенное и спокойное. Косвенно это свидетельствует и о достаточно высоком уровне эмоциональной саморегуляции и стрессоустойчивости педагогов. Во многом можно объяснить полученные результаты эффективными копинг-стратегиями, которые используют педагоги для преодоления сложных эмоционально напряженных ситуаций. Наглядно количественные показатели выраженности различных копинг-стратегий представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни выраженности профессионального мастерства

Уровни выраженности	**Копинг-стратегии**		
	«разрешение проблем»	***«поиск социальной поддержки»***	***избегание проблем***
очень низкий	13,8% (n=4)	6,9% (n=2)	13,8% (n=4)
низкий	31,0% (n=9)	10,3% (n=3)	75,9% (n=22)
средний	51,7% (n=15)	75,9% (n=22)	3,4% (n=1)
высокий	3,4% (n=1)	6,9% (n=2)	6,9% (n=2)

Как показывают данные таблицы 2, у испытуемых педагогов умеренно выражены конструктивные копинг-стратегии: «разрешение проблем» - 51,7% и «поиск социальной поддержки» - 75,9%. Эти базисные стратегии позволяют выработать адаптивное копинг-поведение, которое предполагает активный и осознанный поиск эмоциональной поддержки и оптимальных способов решения сложные эмоционально напряженных профессиональные ситуаций. Использование в данных стратегий способствует сохранению физического и психического здоровья педагога. Стратегия «избегание проблем» ярко выражена у 2 педагогов (6,9%) и в средней степени у 1 испытуемого (3,4%). Чаще всего её использование указывает на недостаточное развитие личностно-средовых копинг-ресурсов и навыков активного разрешения проблем. Активное использование именно этой стратегии уменьшает эмоциональное напряжение, но приводит к снижению социальной компетентности личности и ориентирует человека, скорее на неудачу чем на успех [9]. Испытуемые при переживании стресса и преодолении сложных профессиональных и жизненных ситуаций редко используют стратегию «избегание проблем»; преобладает низкий уровень использование данной копинг-стратегии (75,9%).

Дальнейшим шагом анализа характеристик профессионального здоровья молодых педагогов является изучение проявлений синдрома «психического выгорания». Полученные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровни выраженности компонентов синдрома «психического выгорания»

Компоненты синдрома «психического выгорания»	**Уровни выраженности синдрома «психического выгорания»**		
	низкий	***средний***	***высокий***
эмоциональное истощение	17,2% (n=5)	34,5% (n=10)	48,3% (n=14)
деперсонализация	27,6% (n=8)	27,6% (n=8)	44,8% (n=13)
редукция личных достижений	6,9% (n=2)	6,9% (n=2)	86,2% (n=25)

Количественные показатели уровня выраженности компонентов синдрома «психического выгорания» представленные в таблице 3 свидетельствуют, что по всем компонентам преобладает высокий уровень. У 1/2 испытуемых синдром «психического выгорания» полностью сформировался. Педагоги испытывают эмоциональную опустошенность, переутомление, постоянную усталость, вызванную собственной профессиональной деятельностью. Симптомы деперсонализации проявляются, прежде всего, в деформации системы ценностных ориентаций специалиста: цинизм, пессимизм, дегуманизация, формирование профессиональных стереотипов, шаблонов в восприятии субъектов профессиональной деятельности (обучающиеся, родители, коллеги), которые нивелируют индивидуальные черты и исключают личностное отношение к ним. Детский коллектив и каждый ребенок в отдельности воспринимается педагогом как материал; субъект-субъектная позиция подменяется субъект-объектной, а из всех функций профессиональной деятельности начинает преобладать трансляционная, которая сводит все профессиональное сотрудничество к однобокой передаче информации. Деперсонализация развивается как защитный механизм, обусловленный, с одной стороны очень сильным разочарованием в своей профессиональной деятельности, а с другой дефицита эмоций в процессе профессионально-педагогической деятельности. Защитно-компенсаторное нарастание симптомов деперсонализации дает временный баланс между эмоциональным самочувствием педагога и каждодневными профессиональными проблемами.

Обращает на себя внимание то, что в структуре синдрома «психического выгорания» доминирует компонент – редукция личных достижений (86,2%), которая проявляется в осознании своей профессиональной неуспешности, обесценивание своих профессиональных достижений, снижение самооценки и самоуважения.

Полученные результаты выглядят противоречиво, по отношению к существующей научной теории. У испытуемых при низком уровне стресса отмечаются высокие показатели синдрома «психического выгорания». Первичные данные позволяют определить состояния стресса и синдром «психического выгорания» как самостоятельные, независимые друг от друга профессиональные феномены. Безусловно полученные результаты требуют дополнительной проверки.

Результаты общего уровня профессиональной деформации отражены на рисунке 2.

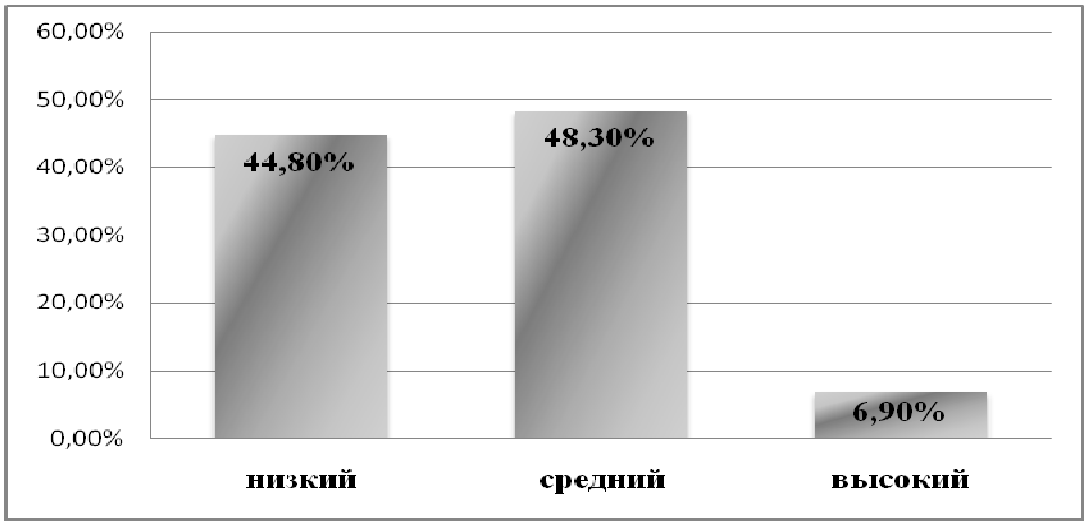

Рисунок 2. Уровни выраженности общего уровня профессиональной деформации у молодых педагогов

Полученные результаты указывают, что у испытуемых преобладает средний уровень общей профессиональной деформации личности. Для выборки молодых педагогов эти данные выглядят угрожающе. Такое быстрое развитие профессиональной деформации личности можно считать признаком снижения профессионального здоровья молодых педагогов. Если принять во внимание, что среднее значение хронологического возраста по группе составили 26,7, а педагогический стаж 2,4 года. Развитие профессиональной деформации, с одной стороны неизбежно и с этих позиций ее можно считать нормативным явлением [6; 12], с другой стороны, то, что у 1\2 молодых учителей профессиональная деформация сформировалась в средней степени выраженности, указывает на деструктивную динамику профессионального развития. Преждевременное искажение структуры личности специалиста (заострение нежелательных черт личности, ослабление положительных профессионально важных качеств – эмпатия, ответственность, принципиальность и др) и изменение отношения к своей деятельности (отрицательные

профессиональные установки, снижение уровня профессиональной продуктивности, утрата ориентиров в профессиональном развитии, обесценивание результатов педагогического труда и др).

Вероятно, для молодых педагогов ведущими в формировании профессиональной деформации являются не онтогенетические факторы, а особенности профессиональной деятельности, т.е. комплекс организационных факторов: бюрократизация образовательного процесса, частые проверки, большое количество малопонятных работнику требований, несправедливая оплата труда, неадекватные сроки выполнения рабочих заданий, неблагоприятный климат в педагогическом коллективе и др.

Выводы. Проведенное эмпирическое исследование позволяет нам сделать следующие выводы:

- профессиональное здоровье молодых педагогов является важным условием профессиональной продуктивности педагога и обеспечивается такими основными психологическими характеристиками, как оптимальный уровень (соответствующий стадии процесса профессионализации) мастерства, срессоустойчивость и использование эффективных копинг-стратегий, устойчивость к развитию синдрома «психического выгорания» и профессиональной деформации личности;
- установленный уровень профессионального мастерства указывает на достаточный потенциал профессионально-личностного развития у молодых педагогов;
- у молодых педагогов выявлен высокий уровень стрессоустойчивости в сочетании с использованием конструктивных копинг-стратегий («разрешение проблем» и «поиск социальной поддержки»). Это характеризует их как специалистов эмоционально устойчивых к различным стрессорам с хорошо развитыми адаптивными способностями;
- вместе с тем, определяются ярко выраженные признаки синдрома «психического выгорания» с доминированием компонента - редукция личных достижений. Общий профиль профессионального состояния выражается в осознании своей профессиональной несостоятельности, разочарованием в профессии, эмоциональной опустошенностью и усталостью вызванной профессионально-педагогической деятельностью;
- у испытуемых установлен нетипичный, для данной стадии профессионализации, уровень профессиональной деформации личности. Полученные результаты больше характерны для опытных педагогов (10-15 лет) [12]. Это указывает на искажение личностных структур (профессиональное самосознание, профессионально важные качества) и составляющих профессионально-педагогической деятельности молодого педагога (профессиональные функции, мотивация и др), а также формирование нежелательных профессионально обусловленных личностных проявлений: неосознаваемые профессиональные защиты, личностно-профессиональная стагнация, деструкции личности (профессиональное лицемерие, консерватизм, профессиональная индифферентность, агрессия, демонстративность).

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования не позволяют охарактеризовать молодых учителей как профессионально здоровых. При высоком уровне общей стрессоустойчивости и адаптивности личности к различным жизненным трудностям они переживают синдром «психического выгорания», разочарование в профессионально-педагогической деятельности, а также стремительно развивающиеся признаки профессиональной деформации личности.

Перспективы данной проблемы с научных позиций мы видим в первую очередь в изучении факторов и механизмов предупреждения деструктивных профессионально обусловленных состояний, а с практических позиций - проектирование и реализации эффективных мероприятий направленных на сохранение профессионального здоровья молодого педагога.

Литература:

1. Безносов С. П. Профессиональные деформации личности / С. П. Безносов; М-во внутрен. дел. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова // Серия «Учебники и учебные пособия». – Ростов н/Д: Феникс, 2003. - 288 с.
3. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций: учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – М.: Академический проект; Екатегинбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.
5. Ильин Е.П. Психология для педагогов / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2012. 640 с.
6. Климов Е. А. Пути в профессионализм: Психологический взгляд: учеб. пособие / Е. А. Климов; Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т. – М.: МПСИ: Флинта, 2003. – 320 с.
7. Малярчук Н.Н. Культура здоровья педагога / Н.Н. Малярчук. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2008. – 192 с.
8. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орел. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 330 с.
9. Психодиагностика стресса: практикум/ сост Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина. – Казань: КНИТУ, 2012 – 212 с.
10. Психология профессионального здоровья: учеб. пособие / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2006. – 480 с.
11. Савина Н.В. Конкурентноспособность выпускников педагогического вуза как фактор психосоциального здоровья / Н.В. Савина // Проблемы современного педагогического образования, Вып. 57. – Ч. 12 – 380 с. С 257-265.
12. Толочек В. А. Современная психология труда: учеб. пособие для вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / В. А. Толочек. СПб.: Питер, 2005. 479 с.
13. Черникова Т.В. Психология эмоционального выгорания/ Т.В. Черникова, В.В. Болучевская. Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2014. 296 с.
14. Якубенко О.В. Роль руководителя дошкольного образовательного учреждения в организации профилактики эмоционального выгорания педагогов / О.В. Якубенко // Ученые записки ИУО РАО. – 2016. – № 59. – С. 184-187.

УДК: 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент Самсоненко Людмила Сергеевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук Баженова Юлия Алексеевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ПОЛУЧАЮЩИХ КВАЛИФИКАЦИЮ «ПСИХОЛОГ» ПО ПРОГРАММЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье актуализируется необходимость получения в современных условиях дополнительного профессионального образования. Авторы представляют особенности дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки «Практическая психология», реализуемой в Оренбургском государственном педагогическом университете. Раскрывается содержание коммуникативного модуля программы, направленного на развитие профессиональной компетенции «способность эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития детей». Представлены результаты проведенного исследования сформированности способности к взаимодействию у слушателей до и после реализации программы.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, программа переподготовки, профессиональная компетенция, интерактивные технологии, эффективное взаимодействие, направленность личности.

Annotation. In the article need of receiving for modern conditions of additional professional education is staticized. Authors present to feature of the additional professional program of the professional retraining "Practical psychology" realized at the Orenburg state pedagogical university. The maintenance of the communicative module of the program aimed at the development of professional competence "ability to interact effectively with pedagogical employees of the educational organizations and other specialists in questions of development of children" reveals. Results of the conducted research of formation of ability to interaction at listeners before implementation of the program are presented.

Keywords: additional professional education, program of retraining, professional competence, interactive technologies, effective interaction, orientation of the personality.

Введение. В настоящее время общепризнано, что в современных условиях социальной и экономической нестабильности, многообразных информационных потоках однажды полученное профессиональное образование не обеспечивает человеку успешного профессионального функционирования и личностного развития. Кроме того социально-экономическая ситуация приводит к возрастанию неудовлетворенности у специалистов выбранной сферы профессиональной деятельности.

Также на государственном уровне активно развивается идея «образования через всю жизнь», т.е. идея непрерывности образования, которая позволит человеку сохранить свою значимость и ценность на протяжении всей жизни как профессионала и развивающейся личности. Значимость непрерывного образования закрепляется нормативными документами. Так, Закон «Об образовании в РФ» подчеркивает возможность реализации права на образование в течение всей жизни [15], Указ президента от 07.05.2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» ставит задачу «формирования системы непрерывного обновления работающими гражданами своих профессиональных знаний и приобретения ими новых профессиональных навыков» [13].

В этих условиях возрастает спрос на услуги в сфере дополнительного профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Особенности системы дополнительного профессионального образования являются объектом исследования у различных авторов и были рассмотрены в работах С.Г. Вершловского, В.П. Зинченко, С.И. Змеева, Н.К. Зотовой, О.В. Парахиной и других [2, 5, 6, 9, 10]. Характеристики обучающихся по дополнительным профессиональным программам изучаются в исследованиях Т.Д. Абдурасулова, Е.А. Бероевой, Л.И. Дементий, Е.Г. Денисовой, А.А. Пирумян [1, 4, 11]. Авторами данной статьи также осуществлялся ряд исследований, посвященных особенностям обучения в дополнительном образовании [3, 8].

Особый интерес вызывает возможность получения дополнительного психологического образования. Для многих широкая область практического применения психологических знаний и умений делает их особенно привлекательными. Владение психологическими компетенциями позволяет человеку выстраивать эффективные коммуникации, что способствует успешному решению как профессиональных, так и жизненных задач. В связи с актуальностью потребности в психологическом образовании многие вузы сейчас предлагают разнообразные программы переподготовки и повышения квалификации в области психолого-педагогического образования. В нашем университете также предлагается программа профессиональной переподготовки «Практическая психология» для работников образовательных и иных организаций, имеющих высшее образование.

Цель программы: формирование у слушателей профессиональных компетенций, необходимых для профессиональной деятельности в области психологического сопровождения субъектов социальной сферы.

Программа является преемственной к основной образовательной программе высшего образования направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», квалификация (степень) – бакалавр. Программа профессиональной переподготовки «Практическая психология» обеспечивает достижение седьмого уровня квалификации в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Результатами освоения программы в соответствии с ФГОС ВО выступают следующие профессиональные компетенции: ПК-23 – готовность применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи, ПК-24 – способность осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики, ПК-27 – способность эффективно взаимодействовать с педагогическими

работниками образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития детей, ПК-32 – способность проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся [14]. В процессе реализации данной программы авторами обеспечивается овладение ПК-27, поэтому мы представим содержательные особенности этой части программы.

Для овладения ПК-27 обучающимся предлагается к освоению коммуникативный модуль, включающий пять разделов: Социальная психология и психология личности, Конфликтология, Психология общения и переговоров, Психология влияния и манипуляции, Психология управления. Каждый из разделов включает несколько тем. Например, в раздел «Конфликтология» входят темы «Конфликт: сущность, структура, динамика», «Стратегии разрешения конфликтов». Раздел «Психология влияния и манипуляции» включает темы «Влияние: сущность и классификация», «Способы противодействия манипуляциям».

В результате изучения данных разделов обучающий должен овладеть приемами проектирования и реализации эффективного взаимодействия и развития навыков взаимодействия субъектов образовательной среды, уметь организовывать и осуществлять профессиональное взаимодействие психологов, педагогов и других специалистов в сфере общения и совместной деятельности, знать теоретические основы взаимодействия субъектов образовательной среды (согласно профессиональному стандарту педагога-психолога).

В процессе реализации модуля для овладения заявленной компетенцией предлагается использовать различные интерактивные и тренинговые формы работы, такие как деловые, ролевые и ситуационные игры, дискуссии, дебаты. Интерактивные формы работы включают также рефлексивные технологии. Главная цель применения интерактивных форм заключается в активизации процесса осмысления эффективности применяемых форм взаимодействия.

Примером деловой игры является игра «Кому с кем жить», которая проводится в разделе «Социальная психология» в рамках темы «Психология личности» для анализа и осознания понятий сплоченность и совместимость. Участникам игры представляется описание героев книги Т. Янссон «В конце ноября» Филифьонка, Снусмумрик, Хемуль-организатор, Хомса, Мюмла, Онкельскрут [7]. На основе описания героев предлагается оценить совместимость персонажей книги: -3 – совершенно несовместимы, -2 – почти несовместимы; -1 – скорее несовместимы; 0 – 50/50; 1 – скорее совместимы; 2 – почти совместимы; 3 – совершенно точно совместимы. Участники, прошедшие через данную игру, отмечают неоднозначность понятий «сплоченность» и «совместимость», акцентируют сложность прогнозирования совместимости личностей. По результатам игры многие участники говорили, что впервые осознали причины собственных трудностей во взаимодействии.

Использование рефлексивных технологий предполагает анализ ситуаций проблемно-конфликтного содержания, рефлексивные вопросы, упражнения рефлексивного тренинга. Например, в разделе «Конфликтология» активно применяется анализ реальных практических ситуаций, которые участники пережили в собственном опыте с целью определения типа конфликта, выявления структурных компонентов в предложенном конфликте, поиска всевозможных вариантов решения. Анализируя предлагаемые пути решения слушатели получают опыт внешней и внутренней рефлексии.

Кроме того, почти все разделы предполагают работу слушателей над авторскими текстами и статьями с целью анализа и интерпретации материала, создание глоссариев, написание эссе.

Таким образом, основными преимуществами использования представленных технологий работы можно назвать максимальное включение участников в процесс групповой работы, активизацию размышлений по проблеме причин возникновения трудностей в общении, получение практического опыта в применении приемов эффективного общения и развитии навыков взаимодействия субъектов образовательной среды.

Представленная программа профессиональной переподготовки «Практическая психология» была реализована нами в течение 2017-2018 учебного года. Обучение прошли две группы по 25 человек, всего – 50 человек, из них – 40 женщин, 10 мужчин. Средний возраст обучающихся составил 28 лет. Коммуникативный модуль, который разрабатывался и реализовывался авторами, в объеме 36 часов осваивался на начальном этапе обучения. В рамках данного модуля осуществлялась входная и итоговая диагностика слушателей, с целью выявления эффективности предложенного содержания в формировании профессиональной компетенции ПК-27 – способность эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами.

В качестве диагностического инструментария использовалась методика «Направленность личности в общении» (НЛО – А) (С.Л. Братченко) [12]. Кроме того, для анализа уровня сформированности представлений о теоретических основах общения была разработана анкета из 20 вопросов, содержащая по 4 теоретических вопроса из каждого раздела модуля.

Анализ результатов входной диагностики позволил сделать следующие выводы. По методике «Направленность личности в общении» (НЛО – А) (С.Л. Братченко) 32% участников показали преобладание авторитарной направленности. Данная группа характеризуется эгоистической позицией в общении, отсутствием уважения к позиции другого, стремлением подчинить партнера. Достаточно ярко здесь проявляется подверженность стереотипам и влияние шаблонов мышления. В процессе наблюдения за данной группой участников мы получали подтверждение данного результаты. Обучающиеся этой группы демонстрировали активность, граничащую с агрессивностью, часто становились участниками конфликтных ситуаций. Большинство обучающихся признавали такой стиль взаимодействия неэффективным и именно стремлением овладеть конструктивными приемами общения объясняли желание получить психологическое образование.

Другая часть группы – 30% – показали манипулятивную направленность в общении. Данную направленность характеризует преобладание стремления использовать партнера по общению в собственных скрытых целях для получения какой-либо выгоды. Также такой тип общения отличается скрытностью, отсутствием искренности, неконгруэнтностью поведения. Можно предположить, что такие обучающиеся воспринимают психологическое образование как возможность совершенствовать свои способности управления и влияния на других.

22% обучающихся показали конформную направленность в общении. Такая направленность отличается слабостью собственной позиции, ориентацией на подчинение авторитетному мнению, готовностью

подчиниться, попытками сгладить напряженность в отношениях за счет уступок. Участники данной группы объясняли желание получить психологическое образование для овладения навыками уверенного поведения.

Только у 16% слушателей была выявлена диалогическая направленность в общении. Данная группа характеризуется ориентацией на сотрудничество, стремлением к партнерским отношениям, способна к открытому и уважительному взаимодействию, проявляет терпимость, умение слушать и договариваться.

Альтероцентристская и индифферентная направленность в общении не были выявлены ни у одного участника.

Анализ результатов анкетирования можно соотнести с результатами методики. Группа обучающихся, показавших диалогическую направленность, продемонстрировали и высокий уровень знаний о теоретических основах общения. В данной группе участники верно ответили на 15-17 вопросов анкеты. Они смогли назвать приемы эффективного общения, способы разрешения конфликтов, раскрыли содержание невербальных сигналов. Остальные участники испытывали затруднения, отвечая на вопросы анкеты. В среднем участники справились только с 7-9 вопросами. Особые сложности вызвали вопросы, требующие назвать приемы эффективного общения, последствия возникновения конфликтов, конструктивные способы влияния.

Итак, выявленные результаты позволяют сделать вывод, что многие участники исследования не владеют приемам эффективного взаимодействия, могут стать причиной возникновения конфликтов или деструктивных отношений, что, безусловно, является недопустимым в практической деятельности педагога-психолога.

В связи с полученными данными было скорректировано содержание занятий по коммуникативному модулю. В частности, мы увеличили количество времени на рассмотрении алгоритма разрешения конфликтных ситуаций, ввели упражнения на развитие навыков владения приемами слушания, аргументации, убеждения, дополнили самостоятельную работу заданиями на рефлексию успешности организации взаимодействия между различными субъектами.

Через семь месяцев, на последней неделе обучения мы организовали повторную диагностику обучающихся с помощью того же инструментария. Итоговые результаты показали значимые изменения. После обучения по программе 70% обучающихся продемонстрировали диалогическую направленность в общении, преобладание авторитарной и конформной направленности осталось только у 12% слушателей, а манипулятивной – у 6%. В целом обучающиеся сами признавали, что стали более внимательны к партнеру по общению, более уверенны в контактах. Также участники говорили о снижении количества столкновений и непонимания во взаимодействии, при этом возросло количество договоренностей и успешного разрешения проблемных ситуаций.

Повторное анкетирование, направленное на изучение овладения информационным материалом, также показало позитивные результаты. 80% слушателей справились с 17-18 вопросами из 20, а 20% успешно ответили на все вопросы анкеты.

Выводы. Таким образом, были представлены некоторые аспекты развития профессиональной компетентности – способность эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами – у слушателей дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки «Практическая психология» в рамках реализации коммуникативного модуля. Основными формами работы выступают интерактивные технологии, предполагающие высокую активность и самостоятельность обучающихся.

Результаты сравнения входной и итоговой диагностики способности эффективно взаимодействовать с различными специалистами у слушателей до и после апробации коммуникативного модуля программы переподготовки свидетельствует об успешности разработанного содержания.

Литература:

1. Абдурасулов, Т.Д. Исследование профессионального самоопределения студентов-психологов / Т.Д. Абдурасулов // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2013. – №4. – С. 51-56.

2. Вершловский, С.Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования / С.Г. Вершловский //Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры // Режим доступа: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2010-1_p016-021.pdf

3. Гринько, М.Н. Преодоление профессиональных затруднений педагогов в условиях реализации персонифицированной модели повышения квалификации / М.Н. Гринько, Л.С. Самсоненко, Л.Ю. Шавшаева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5.

4. Дементий, Л.И. Проблемы профессиональной идентичности и маргинальности в ситуации сознательной смены профессии (на примере получения второго высшего психологического образования) / Л.И. Дементий // Известия АлтГУ. – 2009. – № 2. – С. 48-53.

5. Змеев, С.И. Образование взрослых в России и в мире / С.И. Змеев // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 106-108.

6. Зотова, Н.К. Гуманитарное проектирование системы непрерывного образования взрослых в современных социально-экономических условиях (о деятельности ИПКиППРО ОГПУ в 2013-2014 уч.г.) / Н.К. Зотова // Вопросы дополнительного профессионального образования педагога. – 2014. – № 1 (1). – с. 1.

7. Иванова, Е.И. Групповая сплоченность и совместимость / Е.И. Иванова // Практикум по социальной психологии. Под ред. И.С. Клециной. – С.-Пб.: Питер, 2008. – 256 с.

8. Колтырева, Л.Ю. Изучение удовлетворенности педагогов качеством обучения в дополнительном профессиональном образовании / Л.Ю. Колтырева, Л.С. Самсоненко // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1.

9. Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз /под ред. С.Г. Вершловского. – С.-Пб.: СПбГУПМ, 1998. – 161 с.

10. Парахина, О.В. Современные тенденции системы дополнительного профессионального образования в России / О.В. Парахина // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6-2. – С. 445-448. // URL: http: //fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31531.

11. Пирумян, А.А., Исследование профессиональной направленности лиц, получающих квалификацию «психолог» по программам профессиональной переподготовки / А.А. Пирумян, Е.Г. Денисова // Психология, социология и педагогика. – 2017. – № 6. //URL: http://psychology.snauka.ru/2017/06/8250.

12. Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности: методические рекомендации для студентов / Нижегор. гос. архитектур.-строит. ун-т; Н.А. Зимина. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2015. – 42 с.
13. Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // URL: http: //www.kremlin.ru/acts/news/57425
14. ФГОС специальности 44.03.02 Психолого-педагогическое образование // URL:http://classinform.ru/fgos/44.03.02-psihologo-pedagogicheskoe-obrazovanie.html
15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 27.06.2018) // URL: https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/

Психология

УДК 159.9.07
старший преподаватель Сидорина Елена Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования "Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина" (г. Нижний Новгород);
магистр Катушенко Ольга Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования "Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина" (г. Нижний Новгород);
магистр Фалина Светлана Артемьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования "Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина" (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Современная психология обладает широким опытом изучения феномена внимания. Сегодня внимание рассматривается, как универсальный познавательный процесс, не обладающий собственным содержанием, но обеспечивающий функционирование всех остальных процессов, как особое состояние сознания, благодаря которому субъект направляет и сосредоточивает познавательные процессы для более полного и четкого отражения действительности. Внимание совершенствуется на протяжении всей жизни человека, однако младший школьный возраст является периодом его приоритетного развития. В статье представлены результаты диагностики особенности развития внимания у учащихся начальных классов. Эмпирически установлено, что на протяжении обучения детей в начальной школе некоторые свойства внимания получают приоритетное развитие, а некоторые свойства, наоборот, могут подвергаться регрессу. Выявленные особенности динамики развития свойств внимания у младших школьников за период их обучения в начальной школе обусловливают необходимость проведения с детьми целенаправленной развивающей работы.
Ключевые слова: младший школьный возраст, внимание, познавательные процессы, свойства внимания.
Annotation. Modern psychology has extensive experience in studying the phenomenon of attention. Today attention is considered as a universal cognitive process, which does not have its own content, but provides the functioning of all other processes, as a special state of consciousness, through which the subject directs and focuses the cognitive processes for a more complete and clear reflection of reality. Attention has been improving throughout the life of the individual, but primary school age is a period of priority development. The article presents the results of diagnosis of the features of attention development in primary school students. It is empirically established that during the education of children in primary school, some properties of attention are given priority development, and some properties, on the contrary, may be subject to regression. The revealed features of the dynamics of development of the properties of attention in primary school students during their education in primary school necessitate targeted developmental work with children.
Keywords: primary school age, attention, cognitive processes, properties of attention.

Введение. Проблема развития внимания всегда считалась одной из самых значимых проблем в психологии. Ее значимость обусловлена универсальностью внимания – процесса, определяющего особенности функционирования всех других познавательных процессов и поведения.

Современная психология располагает большим числом научных исследований проблемы развития внимания, его физиологических основ и механизмов функционирования. Это работы таких авторов, как Л.И.Божович, Л.С.Выготский, П.И.Гальперин, И.Гербарт, В.В.Давыдов, Н.Ф.Добрынин, В.С.Ильин, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, Дж.Миль, А.В.Петровский, Н.Н.Поддъяков, Т.Рибо, С.Л.Рубинштейн, Н.Ф.Талызина, Г.А.Урунтаева, Г.А.Цукерман, Л.М.Фридман, Г.М.Щукина, Д.Б.Эльконин, И.С.Якиманская и другие.

Познание законов и механизмов развития внимания, динамики его свойств и качеств в разных возрастных периодах, позволяет раскрыть механизмы совершенствования процессов познания, деятельности и поведения человека на протяжении всего периода его жизни.

В этом плане младший школьный возраст занимает особое место, в силу своей особой значимости в обеспечении психического развития во всех последующих периодах взросления.

Начало обучения в школе, включение ребенка в социально значимую активную познавательную деятельность существенным образом изменяет содержание психологической реальности детей. В условиях систематического обучения интенсивное развитие получают все познавательные процессы, и в первую очередь внимание.

На протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания у детей происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств, особенно увеличивается его объем, повышается устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения (Н.Ф.Добрынин, З.М.Истомина, Б.М.Теплов, Д.Н.Узнадзе).

Однако, как показывает опыт, психологам школ постоянно приходится слышать жалобы родителей и педагогов на невнимательность, расторможенность, отвлекаемость и несобранность детей младшего школьного возраста. Внимание младших школьников, особенно первоклассников, во многом сохраняет черты, характерные для дошкольников. Их внимание в основном слабо организовано, имеет небольшой объем, дети испытывают затруднения с его распределением и переключением. К примеру, первоклассники не могут одновременно рассматривать картину и слушать рассказ учителя, следить за тем, что они пишут в тетради и за тем, как они сидят за партой.

Младшие школьники не умеют управлять своим вниманием, и сосредотачивать его на главном, и быстро соскальзывают на второстепенные детали, забывая о цели деятельности, чему также способствует повышенная эмоциональная возбудимость детей [1, 2].

Ценность младшего школьного возраста состоит в том, что внимание развиваясь постепенно, в определенный момент становится свойством личности, ее постоянной чертой, которая называется внимательностью. Внимательный человек – это наблюдательный человек, полно и точно воспринимающий окружающий мир, в учении и деятельности он успешнее, чем человек, не обладающий этим свойством.

Именно поэтому, подчеркивая особую значимость развития внимания у детей младшего школьного возраста, Л.С.Выготский говорил: «Управляя вниманием, мы берем в свои руки ключ к образованию и формированию личности и характера» [4].

Формулировка цели статьи. Изучение особенностей развития произвольного внимания у детей младшего школьного возраста отвечает актуальным потребностям современной педагогической и психологической практики, кающейся решения проблем повышения качества учения и образования детей в целом.

Поэтому вопросы активизации развития внимания у младших школьников сегодня относятся к числу наиболее актуальных.

Цель данной статьи – выявление особенностей развития внимания у современных младших школьников на протяжении периода их обучения в начальной школе.

Для диагностики особенностей развития внимания у современных младших школьников на протяжении периода их обучения в начальной школе были использованы следующие методики:

- Методика «Запомни и расставь точки» (изучение объема внимания) [5];
- Методика «Найди и вычеркни» (изучение продуктивности и устойчивости внимания[5];
- Тест Пьерона-Рузера (изучение распределения внимания)[5];

В исследовании принимали учащиеся 1-4-х классов общеобразовательной школы г. Бор.

Изложение основного материала статьи. Проведенный анализ полученных результатов по изучению уровня развития объема внимания у учащихся начальных классов показал следующее:

1. У учащихся 1го класса зарегистрированы средний и низкий уровни развития объема внимания – по 50% детей каждого уровня.

Дети со средним уровнем объема внимания безошибочно смогли выполнить те задания, в которых на карточках изображено 3- 4 точки и меньше, а дети с низким уровнем объема внимания безошибочно смогли выполнить лишь те задания, в которых на карточке изображено только 2-3 точки. Таким образом, мы можем сделать вывод, что у первоклассников уровень развития объема внимания недостаточен и соответствует уровню детей дошкольного возраста.

2. У учащихся 2го класса показатели объема внимания несколько иные. В данном классе выявлены следующие группы детей: 25% детей с высоким уровнем развития объема внимания, 45% детей со средним уровнем развития объема внимания 30% детей имеют низкий уровень объема внимания.

Несмотря на то, что среди учащихся второго класса, была выявлена группа детей с высоким уровнем объема внимания, преобладающей все же явилась группа детей со средним уровнем объема внимания – 45 % детей.

3. В третьем классе был зарегистрирован случай проявления ребенком очень высокого уровня развития объема внимания, довольно большая группа детей с высоким уровнем развития объема внимания – 40 % от числа учащихся в классе, такая же по количеству детей группа со средним уровнем развития объема внимания (40%) и совсем небольшая группа детей с низким уровнем объема внимания – 15% учащихся класса.

Дети с высоким уровнем развития объема внимания, как и дети во втором и первом классах с этим же уровнем объема внимания, хорошо выполнили задания с количеством 4-5 точек на карточках.

Увеличение количества детей с высоким и средним уровнем объема внимания в этом классе подтверждает данные литературы о том, что с возрастом у младших школьников объем внимания значительно возрастает.

4. У учащихся 4го класса тенденция к возрастанию показателей увеличения объема внимания у детей сохранилась и стала еще более выраженной. Здесь количество детей с очень высоким уровнем развития объема внимания составило уже 20 % детей, с высоким уровнем развития объема внимания – 40 % детей, а количество учащихся со средним и низким уровнем объема внимания сократилось – детей со средним уровнем объема внимания – 30 %, а с низким – 10 %.

Проверка достоверности различий в проявлениях уровня развития объема внимания у младших школьников позволила сделать вывод, что все произошедшие изменения являются достоверно значимыми.

Следовательно, мы можем говорить о том, что на протяжении обучения детей в начальной школе у них статистически достоверно увеличивается объем внимания.

Анализ полученных результатов изучения особенностей развития распределения внимания позволяет сделать следующие выводы:

1. У учащихся первого класса выявлено преобладание показателей среднего и низкого уровней развития распределения внимания – 35% детей на каждом уровне. Задание для детей оказалось не простым, необходимость выполнять правило и в разных фигурах писать разные знаки, да к тому же еще и работать быстро, привело к тому, что многие дети стали допускать ошибки, перестали обращать внимание на образец.

Также в первом классе 15 % учащихся с высоким уровнем распределения внимания и 15% детей с очень низким уровнем распределения внимания - они делали много ошибок, пытали их исправить и работать дальше, в результате совсем запутались и результат оказался низким.

2. Во втором классе ситуация оказалась аналогичной. Также преобладающими оказались средний и низкий уровень распределения внимания – по 30% детей на каждом из уровней. Уровень выполнения заданий у них таким же, как и у первоклассников, показавших эти же уровни.

Также была выявлена незначительная группа детей с высоким уровнем распределения внимания – 20% детей и с очень низким – тоже 20% детей. Уровень выполнения задания у них был таким же, как и у первоклассников с такими же показателями.

3. В третьем классе ситуация повторилась, равно как и в четвертом.

В третьем классе преобладают показатели среднего уровня развития распределения внимания – 35%, при том, что детей с высоким и низким уровнем распределения внимания по 20% и выявлена была группа детей с очень низким уровнем – 10 % детей.

4. В четвертом классе выявлена та же тенденция: показатели среднего уровня развития распределения внимания значительно преобладают – 40%, детей с высоким уровнем распределения внимания – 20%, с низким уровнем – 25 % и совсем малочисленная группа с очень низким уровнем распределения внимания - 15% детей.

Уровень выполнения заданий у третьеклассников и у учащихся четвертого класса не отличался от уровня второклассников. Затруднение также составила необходимость соблюдать правило и контролировать свои действия.

5. Недостаточность развития распределения внимания у младших школьников в целом отражает тенденции возрастной нормы, о чем говорилось в литературе, однако, это может быть еще и проявлением недостаточности развивающей работы с детьми.

Проверка достоверности различий в проявлениях уровня развития распределения внимания у младших школьников позволила сделать вывод, что статистически достоверные различия выявлены только между показателями распределения внимания у второклассников и учащихся третьего класса.

Различия между показателями распределения внимания у первоклассников и второклассников, и третьеклассников и четвероклассников оказались случайными.

Следовательно, мы можем говорить о том, что на протяжении обучения детей в начальной школе также происходят определенные изменения в показателях сформированности распределения внимания, но эти улучшения не значительны и касаются в основном незначительного совершенствования качества внимания у младших школьников с низким уровнем развития распределения. В такой ситуации можно сказать лишь о том, что под воздействием систематического обучения некоторые дети, имеющие недостаточность развития внимания, просто «дозревают». Говорить именно так, нам позволяет тот факт, что качественного улучшения распределения внимания у младших школьников с более высокими показателями за время из обучения в начальной школе так и не происходит.

Анализ полученных результатов изучения особенностей развития продуктивности и устойчивости внимания у младших школьников позволяет сделать следующие выводы:

1. У первоклассников выявлена малочисленная группа детей с высоким уровнем продуктивности и устойчивости внимания (15 %). Наиболее значительной является группа детей со средним уровнем продуктивности и устойчивости внимания – 50 % учащихся класса. Эти дети при выполнении задания большинство ошибок, как и в предыдущих исследованиях, сделали уже ближе к завершению работы, сказалось утомление.

Также выявлены группы детей с уровнем ниже среднего и низким – 20 и 15 % детей соответственно.

Задание для этих детей, как и прошлые задания, оказалось трудным, делали много ошибок, забыли правило.

2. Во втором классе очень заметны различия в показателях высокого уровня развития продуктивности и устойчивости внимания. Группа детей с высоким уровнем продуктивности и устойчивости внимания составила 45%.

Группа детей со средним уровнем продуктивности и устойчивости внимания - 35%, что несколько ниже по значениям по сравнению с первым классом. Учащихся с уровнем ниже среднего столько же, сколько и во втором классе – 20%. Качество выполнения задания у этих детей почти такое же, как и у детей первого класса – также много ошибок, также виды признаки истощаемости и утомления.

3. В третьем классе – также как и в предыдущем исследовании видна тенденция к снижению количества детей с высоким уровнем продуктивности и устойчивости внимания (их здесь 25%) и сохраняется преобладание детей со средним уровнем продуктивности и устойчивости внимания - 40% учащихся класса.

Следует отметить, что в третьем кассе произошли изменения в показателях низкого уровня и уровня ниже среднего. Здесь не зарегистрировано детей с низким уровнем продуктивности и устойчивости внимания, в то время как количество детей с уровнем ниже среднего несколько больше, чем во втором классе – их здесь 35%. В целом это можно считать благоприятным показателем, значит, все же, процесс развития внимания благоприятно разрешается для этой категории детей.

4. В четвертом классе выраженность тенденции в снижении показателей высокого уровня продуктивности и устойчивости внимания сохранилась – здесь школьников с высоким уровнем также как и в третьем классе 25%, незначительно возросло количество детей со средним уровнем продуктивности и устойчивости внимания - здесь их 50%, но при этом также сократилось количество детей с уровнем ниже среднего – их здесь 25%.

Обобщая эти данные мы можем сделать вывод, что развитие продуктивности и устойчивости внимания за время обучения младших школьников в начальной школе, несмотря на колебания высокого уровня, все же происходит – улучшение качества внимания у детей с низким уровнем до уровня ниже среднего или даже среднего – это тоже положительная тенденция.

Статистически достоверные различия выявлены между показателями продуктивности и устойчивости внимания у первоклассников и второклассников.

Различия между показателями продуктивности и устойчивости внимания у второклассников и третьеклассников, а также между показателями у третьеклассников и четвероклассников оказались случайными.

Следовательно, мы можем говорить о том, что на протяжении обучения детей в начальной школе происходят определенные изменения в показателях сформированности у учащихся продуктивности и

устойчивости внимания - улучшение показателей у второклассников и последующее снижение высокого уровня выраженности этого качества на протяжении третьего класса и в четвертом.

Выводы Результаты нашего исследования позволяют констатировать следующее:

1. За период обучения детей в начальной школе у младших школьников достоверно улучшаются показатели объема внимания, причем это улучшение происходит на протяжении всего периода - с первого по четвертый класс. Поскольку объем внимания в большей степени отражает степень физиологической зрелости мозга детей, мы можем говорить о том, в условиях систематического обучения эти процессы неуклонно совершенствуются и дети физиологически «дозревают», что в целом благоприятно для общего психического развития и тем более для развития познавательных процессов и внимания, в частности.

2. За период перехода детей из первого класса во второй достоверные улучшения отмечаются в степени развития у детей продуктивности и устойчивости внимания, за последующие периоды обучения, сколько бы то ни было значимых изменений этого свойства внимания не отмечено.

3. Статистически значимые изменения происходят в степени сформированности качеств распределения у младших школьников при их переходе из второго в третий класс – качество распределения у детей в этот период снижается. Это может быть связано и как с проявлением каких-либо физиологических особенностей, накопившихся в этому периоду, утомляемости детей, а также с недостаточностью развивающей работы с детьми в условиях, когда уровень сложности учебного материла значительно возрастает.

Литература:

1. Афанасьев, В.Ф. Особенности изменения произвольного внимания младших школьников в условиях учебной деятельности // Развитие познавательных возможностей школьников в условиях учебной деятельности. – Вологоград, - 2008 – 236 с.

2. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.

3. Добрынин, Н.Ф. Изучение особенностей внимания младших школьников / Н.Ф. Добрынин. - М. - 2003. – 125 с.

4. Левитина, С.С. Можно ли управлять вниманием школьников? / С.С.Левитина /. - М. - 2010 – 96 с.

5. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. - СПб, 2004 – 248с .

Психология

УДК 159.9

старший преподаватель Смоловик Ольга Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования "Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина" (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования, посвященного проблеме эмоционального самочувствия студентов при изучении иностранного языка в ВУЗе. Цель исследования заключается в выявлении особенностей эмоционального самочувствия студентов, как одного из основных компонентов учебной мотивации, в процессе изучения иностранного языка. Экспериментальное изучение проводилось на базе Нижегородского Государственного Педагогического Университета им. К. Минина среди студентов первого, второго и выпускного курсов при помощи методики САН (самочувствие, активность, настроение), авторами которой являются В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, М.П. Мирошников, В.Б. Шарай. Диагностика выявила, что студенты второго курса имеют самые низкие показатели по всем критериям: самочувствие, активность, настроение. Материалы исследования могут быть полезны преподавателям иностранного языка для оптимизации процесса обучения иностранному языку и повышения мотивации студентов.

Ключевые слова: мотивация, эмоциональное самочувствие, иностранный язык, студенты.

Annotation. The article presents the results of the experimental study devoted to the problem of students' emotional state while studying a foreign language at the University. The aim of the research is to identify the features of students' emotional state, as one of the main component of academic motivation, in the process of learning the foreign language. The empirical research was conducted among freshmen, sophomores and undergraduate students of Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University by means of WAM (well-being-activity-mood). The diagnosis revealed that the sophomores have the lowest rates for all criteria. The research materials can be useful for teachers to optimize the learning process and increase students' motivation.

Keywords: motivation, emotional state, foreign language, students.

Введение. На современном этапе социального, экономического и политического развития наше общество нуждается в высококвалифицированных кадрах, владеющих иностранным языком на уровне, необходимом для реализации профессиональных задач и самосовершенствования. Данные требования к выпускникам ВУЗов прописаны в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте 3++, методологическую основу которого составляет компетентностный подход и определяет направления пересмотра всех компонентов процесса обучения [3]. Таким образом формирование коммуникативной компетенции является основной целью обучения иностранным языкам в ВУЗе в том числе и на неязыковых профилях подготовки.По мнениюН.А.Бакшаевой, А.А.Вербицкого вопрос успешности протекания учебной деятельности студентов в высшей школе напрямую зависит от мотивации [2]. Проблема мотивации является актуальной и одной из основополагающих как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Она широко представлена в многочисленных исследованиях таких ученых, как И.Л.Бим (1989), А.А.Вербицкий (2006) [2], И.А.Зимняя (1997), Г.В.Рогова (1999), Дж. Аткинсон (1957), А. Маслоу (1957), Д. Макклелланд (1953), Р.Гарднер (2004)[8], Х. Хекхаузен (1967), Деси (2017) [9], Невид (2013) и других.В психологической литературе доказана зависимость мотивации студентов от эмоций, которые они испытывают в ходе учебной деятельности. Непосредственно эмоции имеют мотивирующее значение в процессе изучения иностранного

языка. В психологии показано, что эмоции развиваются не сами по себе, а тесно зависят от особенностей деятельности человека.По мнению С.Л. Рубинштейна эмоции являются формой переживания потребности, выражающей ее активную сторону. Связь эмоций с потребностями он выразил в своей формуле, констатируя, что эмоции являются субъективной (психической) формой существования потребностей [5]. По мнению А. Н. Леонтьева эмоции отражают отношение между мотивами и вероятным успехом деятельности по реализации этих мотивов. Эмоции появляются у человека при актуализации мотива и зачастую до того, как человек осознал и рационально оценил свою деятельность [4]. Таким образом, эмоции влияют на протекание любой деятельности, в том числе и учебной. Эмоции выполняют регулирующую функцию, когда они предшествуют учебной деятельности, предвосхищают ее, что подготавливает студента к активному включению в эту деятельность. Следовательно, эмоции и сами зависят от деятельности и оказывают на нее свое влияние.В связи с чем, **целью** настоящего исследования является определение особенностей эмоциональное самочувствие студентов разных этапов обучения в процессе изучения иностранного языка в ВУЗе.

Изложение основного материала статьи. Для реализации данной цели мы использовали методику САН (самочувствие, активность, настроение), авторами которой являются Доскин В.А., Лаврентьева Н.А., Мирошников М.П., Шарай В.Б. Исследование проводилось на базе Нижегородского Государственного Педагогического Университета имени Козьмы Минина города Нижнего Новгорода. В исследовании приняли участие 158 студентов 1, 2 и выпускного курсов гуманитарного и психолого-педагогического факультетов, в возрасте 17-22 года. Диагностика проводилась во время выполнения студентами заданий (на проверку грамматической стороны речи). Результаты исследования эмоционального состояния студентов представлены в таблице № 1.

Таблица №1

Эмоциональное самочувствие студентов

	Студенты 1 курса	Студенты 2 курса	Выпускники
Самочувствие	5,3	3,4	5
Активность	4,7	3,2	4,5
Настроение	5,4	4	5,8

Согласно результатам исследования у испытуемых первого курса ведущим показателем является хорошее настроение (5,4 балла из 7 возможных). Настроение отражает психоэмоциональное состояние студентов. Данный результат предполагает наличие благоприятной атмосферы в ходе занятий по иностранному языку, а именно в процессе выполнения поставленной задачи (проверки остаточных знаний по временам английского глагола). Студенты настроены позитивно, данное задание их не угнетает, они не испытывают эмоционального дискомфорта, первокурсники в рабочем порядке выполняют упражнения, чувствую себя при этом хорошо, о чем свидетельствует показатель хорошего самочувствия (5,3 балла из 7 возможных). Однако показатель активности у студентов первого курса немного снижен (4,7 из 7 возможных). Это может быть вызвано тем, что предложенное к выполнению задание не имеет непосредственной связи с их будущей профессиональной деятельностью, не находит отклика в их личностно-значимых интересах. В целом результаты диагностики эмоционального состояния первокурсников показали, что испытуемые находятся в благоприятном эмоциональном самочувствии, их настроение и физическое самочувствие, а также активность имеют показатели выше среднего (средний показатель-4 балла). Студенты считают поставленную цель (выполнение упражнения) достижимой, они рассчитывают на успех в результате выполнения данной работы, активно включаются в деятельность, демонстрируя положительные эмоции в ходе ее выполнения. Это дает нам возможность полагать, что занятия по иностранному языку воспринимаются первокурсниками положительно. Обратимся к результатам диагностики студентов второго курса. Как показывают результаты исследования у большинства студентов второго курса присутствует нейтральное настроение в ходе выполнения задания (4 балла). Данный показатель имеет взаимосвязь с психологическим и физиологическим комфортом. Это дает нам возможность утверждать, что у студентов во время занятий по иностранному языку преобладает нейтральный эмоциональный фон, они чувствуют себя спокойно, их эмоциональное состояние стабильно. Тем не менее, этот показатель ниже, чем у студентов первого курса (на 1,4 балла), что может быть связано с ожиданием студентами более строгой оценки их деятельности, чем оценка работ первокурсников. Показатель хорошего самочувствия второкурсников имеет 3,4 балла против 5,3 у студентов первого курса. Данный показатель также снизился в результате возросшей нагрузки второкурсников как по специальным предметам, так и по дополнительным дисциплинам (модулям), усложнением материала необходимого к усвоению, увеличением ответственности за результаты своей учебной деятельности, в связи с чем увеличивается эмоциональная тревожность, влияющая на самочувствие. Активность второкурсников выражена в 3,2 баллах, что на 1,5 балла уступает аналогичному показателю первокурсников. Активность напрямую связана с тем, каким образом происходит прогнозирование развития событий.Исходя из этого можно сделать вывод, что второкурсники в меньшей степени рассчитывают на положительные результаты своей деятельности, в данном случае на успешное выполнение задания. Ситуация резкого снижения баллов по всем трем показателям говорит о наличие ситуативной тревожности второкурсников, повышении утомляемости и эмоционального напряжения по сравнению с испытуемыми первого курса, что привело к снижению работоспособности второкурсников. У студентов выпускного курса выявлены следующие результаты диагностики эмоционального самочувствия. Ведущим показателем вновь стал показатель хорошего настроения (5,8 баллов против 4 баллов у второкурсников и 5,4 баллов у студентов первого курса). Как известно, настроение, в отличие от ощущений направляется на определенный объект, а также его вызывает какая-либо причина, в связи с чем, мы можем полагать, что студенты выпускного курса имеют положительное отношение к дисциплине иностранный язык, задания по данному модулю вызывают у них радость. Необходимо принять во внимание тот факт, что курс иностранного языка в рамках вузовской программы рассчитан на два учебных года (первый и второй курс обучения), на выпускном курсе студенты продемонстрировали положительное отношение и желание выполнить упражнение на выявление остаточных знаний по временам английского глагола, их эмоциональный фон не снизился, а хорошее настроение было

вызвано возможность вспомнить ранее изученный грамматический материал по иностранному языку. Это свидетельствует о том, что иностранный язык вызывает положительный эмоциональный отклик у выпускников.Следующим показателем стало хорошее самочувствие выпускников (5 баллов против 3,4 у второкурсников и 5,3 у студентов первого курса). Хорошее самочувствие свидетельствует о хорошем психологическом и физиологическом состоянии организма. Следовательно, выполнение задания по иностранному языку не вызывает эмоционального напряжения, которое влияет на самочувствие выпускников, они не испытывают дискомфорта, несмотря на довольно продолжительный срок отсутствия занятий по иностранному языку, что может говорить об их уверенности в своих силах, ориентации на успех, свидетельствующей об их адекватной самооценке.Показатель активности выражен в 4,5 баллах против 3,2 у второкурсников и 4,7 у студентов первого курса. Данный показатель имеет незначительные отличия от курса к курсу, но в целом студенты имеют средний уровень активности. Так как активность является проявлением темперамента, то можно предположить, что среди выпускников, также, как и среди студентов других этапов обучения, холерики встречаются гораздо реже, чем флегматики, меланхолики и сангвиники. По итогам данной диагностики лучшие показатели настроения (5,8) выявлены у выпускников, а наибольшие показатели хорошего самочувствия (5,3) и активности (4,7) обнаружены у студентов первого курса.

Выводы. Результаты диагностики самочувствия, активности и настроения студентов позволили определить, что данные показатели студентов первого и выпускного курсов находятся в пределе и выше нормы, что способствует эмоциональной стабильности и проявлению положительного отношения испытуемых к занятиям по иностранному языку, которые оказывают влияние на мотивацию учащихся. У студентов второго курса были диагностированы низкие показатели по сравнению со студентами других экспериментальных групп. Такое соотношение говорит об общей утомляемости организма второкурсников, их эмоциональном напряжении и снижении работоспособности. Материалы исследования могут быть полезны преподавателям иностранного языка для поиска путей и способов снижения напряжения студентов второго курса на занятиях по иностранному языку, создания комфортной атмосферы и ситуаций успеха в процессе обучения иностранному языку с целью повышения мотивации студентов.

Литература:

1. Архипова М.В., Жерновая О.Р. Экспериментальное исследование особенностей учебной мотивации современных школьников при изучении иностранного языка // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8 № 6-1. С. 177-179

2. Бакшаева, Н. А. Психология мотивации студентов : учебное пособие для вузов / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. — 2-е изд., стер. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 178 с. — (Серия: Образовательный процесс). — ISBN 978-5-534-00268-3.

3. Лапшова А.В. Профессиональная подготовка бакалавров в условиях модернизации вуза // Вестник Мининского университета. 2013. No 2. URL: http://vestnik.minininuniver.ru/reader/archive/?year=2013&issue=2

4. Леонтьев А.Н . Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1981

5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с. – (Серия «Мастера психологии»).

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

7. Смоловик О.В., Шутова Н.В. Сравнительный анализ мотивов изучения иностранного языка у современных студентов // Казанский педагогический журнал. 2016. № 4 (117). С. 168-171.

8. Gardner, R. C. (2004). Attitude/motivation test battery: International AMTB research project. Canada: The University of Western Ontario.

9. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publishing. ISBN 978-1-4625-2876-9.

Психология

УДК: 159.923

доктор психологических наук, профессор Соловьева Ольга Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
аспирантка направления подготовки 37.06.01 Психологические науки.
Профиль – Педагогическая психология Бондаренко Ольга Сергеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПСИХОЛОГА РАЗНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация. В статье раскрывается роль и значение эмоционального интеллекта как детерминанты успешности профессиональной деятельности психологов разной направленности. Дается краткий обзор феномена эмоционального интеллекта с точки зрения научной рефлексии в зарубежной и отечественной психологии. Показано место эмоционального интеллекта в структуре профессионально важных качеств психолога. Подчеркнута необходимость целенаправленного формирования эмоционального интеллекта будущих психологов на этапе получения высшего профессионального образования.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, профессионально важные качества, профессия психолог, психологи разной профессиональной направленности, профессиональное образование психологов.

Annotation. The article reveals the role and importance of emotional intelligence as determinants of success of professional activity of psychologists of different directions. The article gives a brief overview of the phenomenon of emotional intelligence in terms of scientific reflection in foreign and domestic psychology. The place of emotional intelligence in the structure of professionally important qualities of a psychologist is shown. The necessity of purposeful formation of emotional intelligence of future psychologists at the stage of higher professional education is emphasized.

Keywords: emotional intelligence, professionally important qualities, profession psychologist, psychologists of different professional orientation, professional education of psychologists.

Введение. В современных условиях развития российского социального и культурного пространства актуализирована задача обеспечения качественной психологической помощи разным группам населения. Это требует высоко эффективной профессиональной деятельности психологов, работающих в различных сферах – в организациях, на предприятиях, в образовании.

Профессия психолога относится к типу профессий «человек-человек» (Е.А. Климов). Она связана с тесным взаимодействием специалиста с другими людьми, что требует высоко уровня развития коммуникативных способностей.

Главными условиями профессионализма психолога по мнению Н.А. Аминова являются коммуникативные умения, а также сила воздействия на поведение других людей и интегральная чувствительность к объекту, процессу и результату психологической деятельности [1]. Коммуникативные способности и коммуникативная компетентность – это базовые и ключевые компетенции, которыми должен обладать психолог любого профессионального профиля. То есть психолог выступает в своей профессиональной деятельности как активный субъект общения и конструктивного взаимодействия [9].

Психолог, работающий с отдельной личностью или с группой людей, перманентно использует активные профессиональные коммуникации, которые в значительной степени определяются эмоциональными особенностями человека, а именно эмоциональным интеллектом. В этой связи эмоциональный интеллект занимает особое значимое место в структуре профессионально важных качеств психолога. Вместе с этим надо учитывать, что профессия психолога имеет широкий спектр профессиональной направленности. Консультативная и психотерапевтическая практика – консультирующий психолог и психотерапевт, работа в кадровой сфере, в педагогической деятельности – педагог-психолог, в образовательной – преподавать психологии в средних и высших учебных заведениях, психолог, занимающийся научными исследованиями – психолог-исследователь – все это очень разные виды деятельности. Очевидно, что эмоциональный интеллект в этих различных профессиональных контекстах проявляется по-разному. Актуальной задачей является выявление данной специфики и научное обоснование детерминированности успешности профессиональной деятельности психологов разной направленности уровнем и особенностями развития эмоционального интеллекта.

Изложение основного материала статьи. Понятие эмоциональный интеллект достаточно новое для психологической науки и практики. Его появление в научной парадигме относится к концу XX века. Вместе с тем, исторически выделяют периоды исследований, посвященных изучению взаимовлияния когнитивных и эмоциональных процессов уже начиная с 1900 года. В числе таких исследований можно назвать работы зарубежных классиков – Л. Терстоуна, Х. Гарднера, Р. Стенберга и др.

В отечественной психологии, в трудах корифеев – Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Б.В. Зейгарник, О.К. Тихомирова и др. идеи единства аффекта и интеллекта проходят красной нитью.

Так, Л.С. Выготский считал, что подавляющее большинство эмоций человека интеллектуально опосредовано. Он писал, что между эмоциональными и интеллектуальными процессами мышления существует закономерная связь. Еще одним тезисом, подкрепляющим эту идею, является то, что развитие эмоций идет в единстве с развитием мышления. То есть, эмоции участвуют в регуляции мышления и его мотивации (мотивационная и эмоциональная регуляция мышления). Таким образом, исходя из исследований Л.С. Выготского, эмоция – это одна из составляющих мышления [3].

Идеи С.Л. Рубинштейна выступают предвосхищающими операционализацию психологического феномена «эмоциональный интеллект». Он писал, что необходимо говорить не просто о единстве эмоций и интеллекта в жизни личности, а о единстве эмоционального (аффективного) и интеллектуального внутри самих эмоций, так, же как внутри самого интеллекта [8].

Исследования О.К. Тихомирова доказательно определили эмоциональную регуляцию мыслительной деятельности. По его мнению, все эмоциональные явления – аффекты, эмоции, чувства связаны с мыслительной деятельностью, и эмоциональная активизация является необходимым условием продуктивной интеллектуальной деятельности [10].

Первой исследовательской работой, в которой представлено определение термина «эмоциональный интеллект» (EQ) была работа американских психологов Питера Сэловея и Джона Майера. Они не только привели доказательства, что эмоциональный интеллект является одним из основных видов интеллекта, но и предложили методику его измерения.

Анализ степени разработанности проблемы эмоционального интеллекта позволяет констатировать, что данная проблема всесторонне исследуется зарубежными учёными, такими как: Д. Гоулман (D. Goleman), Г. Орме (G. Orme), Дж. Мейер (J.D. Mayer), П. Сэловей (P. Salovey) , Д. Карузо (D. Caruso) , Р. Бар-Он (R. Bar-On), Дж. Сайаррочи (J.V. Ciarrochi) , Д. Слайтер (D. Sluiter), Р. Робертс (R. Roberts) , Дж. Мэттьюс (G. Mattews), М. Зайднер (M. Zeidner), П. Лопес (P. Lopes), Дж. Блок (J. Block), М. Кетс де Врис (M. Kets de Vries) и др.

В российской психологической науке феномен эмоционального интеллекта также широко изучается в различных аспектах. Среди отечественных ученых – Г.Г. Гарскова, Д.В. Люсин, Э.Л. Носенко, Н.В. Коврига, О.И. Власова, С.П. Деревянко, М.А. Манойлова, Г.В. Юсупова, А.С. Петровская, Т.П. Березовская, А.П. Лобанов и многие другие.

Возвращаясь к концептуальным истокам, а именно к работе П. Сэловея и Дж. Майера, можно увидеть определение эмоционального интеллекта. Ученые трактуют его как набор навыков, имеющих отношение к точной оценке своих и чужих эмоций, а также выражению своих эмоций, использованию эмоций и эффективному регулированию своих и чужих эмоций. Названными авторами было высказано предположение, в соответствии с которым эмоциональный интеллект состоит трех категорий адаптивных способностей. В числе этих категорий:

- оценка и выражение эмоций;
- регулирование эмоций;
- использование эмоций в мышлении и деятельности [цит. по 2].

Позднее Дж. Мейер и П. Сэловей доработали и расширили свою модель эмоционального интеллекта (Mayer, Salovey, 1997). К 1997 г. в новой модели сделан упор на когнитивной составляющей эмоционального интеллекта, участвующей в переработке информации об эмоциях. В этой модели также появился компонент, связанный с личностным и эмоциональным ресурсами. Исходя из этих изменений, было сформулировано новое определение эмоционального интеллекта. Так, под эмоциональным интеллектом надо понимать способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений [12].

Дальнейший анализ способностей, связанных с переработкой эмоциональной информации, позволил Дж. Мейеру и П. Сэловею выделить четыре компонента эмоционального интеллекта. Они были названы «ветвями», которые выстраиваются в иерархию. Эта иерархия последовательно разворачивается в ходе онтогенетического развития человека.

1. Восприятие, оценка и выражение эмоций или же идентификация эмоций.
2. Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности.
3. Понимание и анализ эмоций.
4. Сознательное управление эмоциями для личностного роста и улучшения межличностных отношений [12].

Весьма перспективными и популярными в плане изучения эмоционального интеллекта являются работы Р. Бар-Она. Автор и его коллеги определил эмоциональный интеллект как все не когнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями. Они выделил пять обширных сфер компетенции, в каждой из которых отмечены более специфические навыки, ведущие к достижению успеха:

1) познание собственной личности (осведомленность о собственных эмоциях, уверенность в себе, самоуважение, самореализация, независимость);

2) навыки межличностного общения (межличностные взаимоотношения, социальная ответственность, сопереживание);

3) способность к адаптации (решение проблем, оценка реальности, приспособляемость);

4) управление стрессовыми ситуациями (устойчивость к стрессу, импульсивность, контроль);

5) преобладающее настроение (счастье, оптимизм) [11].

Следует подчеркнуть, что в зарубежной психологии термин «эмоциональный интеллект» вышел за рамки сугубо научных исследований и широко популяризируется. Заслуга в этом принадлежит книге Д. Гоулмана «Эмоциональный интеллект» [4]. Психолог и писатель, а также его последователи развили популистский подход, который содержит утверждение о том, что эмоциональный интеллект является «ключом» к успеху во многих сферах жизни. В этой связи за рубежом стали создаваться психологические агентства, заявляющие своей целью развитие эмоционального интеллекта в различных сферах – в бизнесе, в образовании, в политике.

В отечественной психологии одной из фундаментальных теоретических основ исследования эмоционального интеллекта является концепция, разработанная Д.В. Люсиным. Она расширяет и дополняет идеи, представленные зарубежными коллегами. По мнению Д.В. Люсина, эмоциональный интеллект представляет собой конструкт, имеющий двойственную структуру. С одной стороны, он связан с когнитивными способностями, а с другой стороны – с личностными характеристиками. Важно подчеркнуть, что тесная связь способностей к пониманию эмоций и управлению ими с общей направленностью личности высказывалась многими психологами. Исходя из работ Д.В. Люсина, понимание и управление эмоциями связано с интересом к внутреннему миру людей (в том числе и к своему собственному), склонностью к психологическому анализу поведения, с ценностями, приписываемыми эмоциональным переживаниям.

На основе своих теоретико-эмпирических исследований Д.В. Люсин создал методику измерения эмоционального интеллекта «Опросник ЭмИн». В основу опросника положена трактовка эмоционального интеллекта (ЭИ) как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [6].

Анализируя различные подходы к определению эмоционального интеллекта, Панкратова А.А. описывает ряд допущений, с учетом которых эмоциональный интеллект – это способность вызывать и сохранять положительные (радость) и отрицательные (гнев, страх, печаль) эмоции; способность переводить положительные эмоции в отрицательные (и наоборот) по поводу некоторого события у себя или у другого человека – с целью добиться соответствующего поведения (в случае положительных эмоций – поведения «Присвоить событие», в случае отрицательных эмоций – поведения «Избавиться от события») [7]. Исходя из этого определения, совершенно очевидно, что наличие эмоционального интеллекта для психолога является обязательным в структуре его профессионально важных качеств. Эмоциональный интеллект как способность переводить положительные эмоции в отрицательные (и наоборот) у себя и клиента очень хорошо соотносится с требованиями к компетенциям психолога. Далее Панкратова А.А. определяет эмоциональный интеллект как сформированность эмпатии, коммуникативной толерантности, адекватность самооценки и уровня притязаний, уверенность в себе и своей компетентности, умение осознавать свои чувства и эмоции, управлять ими, осознавать чувства и эмоции партнеров по взаимодействию и регулировать их [7]. Это усиливает взаимосвязь эмоционального интеллекта с успешностью в профессиональной деятельности психолога.

Объем данной публикации не позволяет широко представить различные исследовательские наработки в изучении феномена эмоционального интеллекта. Поэтому в качестве краткого обобщения скажем, что проведенный нами теоретический анализ работ зарубежных и отечественных психологов, позволяет определить эмоциональный интеллект как совокупность эмоционально-когнитивных способностей к социально-психологической адаптации личности. Эмоциональный интеллект включает следующие ментальные способности:

1) способность безошибочно воспринимать, оценивать и выражать эмоции;

2) способность иметь доступ и вызывать чувства, чтобы повысить эффективность мышления;

3) способность к пониманию эмоций, эмоциональному познанию;

4) способность к осознанной регуляции эмоций, управлению эмоциями, повышению уровня эмоционального и интеллектуального развития [цит. по 5].

Перечисленные структурные компоненты эмоционального интеллекта тесно взаимосвязаны, что и обеспечивает способность эффективного межличностного взаимодействия.

Важно подчеркнуть, что люди с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта обладают выраженными способностями к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, могут управлять своей эмоциональной сферой. Именно это обусловливает их более высокую адаптивность и эффективность в общении, возможность легче добиваться своих целей, оказывать сильное влияние на окружающих людей.

Приведенная характеристика эмоционального интеллекта, позволяет заключить, что он не только является профессионально важной чертой психолога, но и детерминирует успешность его деятельности.

Эта черта должна быть присуща психологам разной профессиональной направленности – психологам-консультантам, педагогам-психолагам, юридическим психологам, психологам служб экстренной помощи и др. Развитый эмоциональный интеллект психолога как совокупность эмоциональных и социальных способностей открывает новые возможности для более эффективной профессиональной помощи. Он способствует лучшему восприятию и пониманию людьми друг друга, проявлению более качественных и конструктивных взаимоотношений в процессе профессионального взаимодействия.

Поэтому развитие и совершенствование эмоционального интеллекта психолога, должно осуществляться через профессиональное развитие и саморазвитие студентов в период вузовского обучения. Несмотря на то, что предпосылками развития эмоционального интеллекта являются биологические факторы и социальные факторы периода раннего онтогенеза, ученые считают, что эмоциональный интеллект можно целенаправленно формировать, развивая навыки распознавания и управления эмоциями [2, 7 и др.].

Важными показателями профессионализма специалиста-психолога являются способности не только к распознаванию и пониманию эмоциональных состояний других людей, умение сопереживать, эмпатировать, но и умение управлять своими эмоциями и эмоциями своих клиентов [1]. Поэтому задачей вузовского образования является создание не только оптимальных учебных условий, но и условий для эмоционального взаимодействия студентов в социокультурной среде высшей образовательной организации, способствующих развитию эмоционального интеллекта будущих психологов. Кроме этого, необходима организация целенаправленного формирования эмоционального интеллекта и способностей, входящих в его состав. Панкратова А.А. на основании проделанного ею анализа считает, что наиболее эффективным методом формирования эмоционального интеллекта является актерско-режиссерский тренинг [7]. Вместе с тем, с целью формирования эмоционального интеллекта рекомендуется использовать психологический тренинг в рамках модели способностей (Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо), обучающую компьютерную программу МЕЕТ (П. Экман), рационально-эмотивную психотерапию (А. Бек, А. Эллис), актерскую практику (К.С. Станиславский и другие). Этот вопрос требует особого внимания и отдельного изложения, выходящего за рамки данной статьи.

Выводы. Резюмирую выше изложенное в качестве вывода, отметим, что эмоциональный интеллект является профессионально важным качеством психолога разной профессиональной направленности. Это обосновывается рассмотрением его главных характеристик и составляющих, в числе которых адекватная оценка и выражение эмоций, использование их для понимания и анализа ситуации, для эффективности мышления и деятельности, для воздействия на другого человека, оказываемое в процессе психологической помощи и поддержки. В этой связи высокую значимость имеет изучение эмоционального интеллекта студентов-психологов на этапе обучения в вузе. Его показатели отражают не только характеристики личности, но и являются своеобразным индикатором профессиональной пригодности, а также основой для целенаправленного развития. Развитый эмоциональный интеллект у будущих психологов эксплицитно выражается в способностях контроля и управления эмоциями, в коммуникативной компетентности, в познании и совершенствовании собственной личности, в склонности к рефлексии своего жизненного и профессионального пути и в готовности к самореализации в профессии – психолог. Исходя из этого, эмоциональный интеллект можно рассматривать как детерминанту успешности профессиональной деятельности психолога.

Литература:

1. Аминов Н.А., Молоканов М.В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов. // Вопросы психологии. – №1. – 1992. – С. 74-83.
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена. // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78-86.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т.3 Проблемы развития психики. / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2010. – 452 с.
6. Люсин Д.В. Новая методика измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн. // Психол. диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3-22.
7. Панкратова А.А. Практический, социальный и эмоциональный виды интеллекта сравнительный анализ. // Вопросы психологии. – 2010. – № 2. – С. 111-119.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Изд-во: «Питер», 2002. – 720 с.
9. Соловьева О.В., Аникеева Ю.В. Коммуникативная компетентность психолога: подходы и концепции. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология». – №1 (8), 2012. – С. 267-270.
10. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
11. Bar-On R., Parker J. D. A. The Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Company, 2000.
12. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? // Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications / Ed. by P. Salovey, D. Sluyter. New York: Perseus Books Group, 1997. – P. 3-31.

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Степанова Галина Семеновна
Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж)

РЕГУЛИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье исследуется важность этнического самосознания, этнической идентичности, этнокультурного «Я» как необходимых личностных и профессиональных качеств современной молодежи, особенно студентов педагогических вузов. Автор обсуждает социальные условия для актуализации идентичности, проводит исторические параллели мобилизации этнической идентичности в периоды социокультурных кризисов. Показано, что образование по-прежнему является важным условием актуализации этнической идентичности.

Ключевые слова: этническое самосознание, этническая идентичность, этнокультурное «Я», онтогенез, рефлексия, коммуникативные навыки, этнокультурные образы.

Annotation. The article investigates the importance of ethnic self-consciousness, ethnic identity, ethnocultural “ego” as the necessary personal and professional features of the modern young people, particularly students of teacher training institutes. The author discusses social conditions for actualization, draws historical parallels of the ethnic identity mobilization when the society is facing challenging times. It is demonstrated that education is still an important condition for the ethnic identity actualization.

Keywords: ethnic self-consciousness, ethnic identity, ethnocultural “ego”, ontogenesis, reflection, communicatory skills, ethnocultural images.

Введение. Исследование этнической идентичности и ее роли в общественном развитии (интегрирующей, индивидуализирующей, развивающей, конфликтогенной) осуществляется сегодня во многих областях гуманитарного знания: философии, социологии, истории, педагогике, психологии, культурологии и т.д. В последнее время исследование этнической идентичности становится актуальным в связи с разработкой проблемы социального капитала, взаимосвязи культуры и экономического прогресса. Все больше внимания уделяется связи культурных измерений (ценностей, ментальных моделей, социальных представлений) с показателями социально-экономического развития, физического и психического здоровья популяции, продолжительности жизни, субъективным ощущением благополучия и счастья [5].

Современные авторы усматривают различие в понятиях этнической идентичности и этнического самосознания в зависимости от включенности в них бессознательного элемента. В идентичности бессознательное представлено в большей степени, т.к. она формируется на ранних этапах онтогенеза под влиянием ряда факторов: семьи, культурной среды, фольклора. Этническое самосознание – это углубленная рефлексия по поводу своей этнической принадлежности. Мы будем использовать оба понятия, как отражающие две стороны одного феномена – этничность человека и степень ее осознания. Кроме того, так как степень осознания своей этнокультурной принадлежности отражается как на групповом, так и личностном уровнях, рабочей категорией настоящего исследования является также понятие этнокультурного «Я», под которым мы понимаем осознанное отнесение себя к определенному этносу с личностным принятием его психологических характеристик, норм, ценностей, личностной рефлексией по поводу достижений и неудач общности, а также индивидуальной ответственностью за состояние и сохранение национальной культуры [3].

В психологии проблема этнической идентичности актуальна также с точки зрения идеи интеграции российского общества на основе конструирования единой российской национальной идентичности. Необходимо отметить, что эта проблема не является прерогативой современности. Известны исторические периоды в России, например вторая половина XIX - начало XX века, когда актуальность проблемы была обусловлена возможностью социальной мобилизации на основе единой идентичности в ситуациях, в которых кризисные явления угрожали существованию российской государственности и целостности Российской империи. Так, А.В. Матвеев отмечает, что в условиях острых внешних и внутренних социально-политических коллизий наблюдалась тенденция к актуализации именно этнического компонента русской идентичности, хотя вне таких ситуаций этничность не являлась главной содержательной стороной «русскости». Главными национальными «маркерами» были православие и преданность самодержавию. При этом, среди таких официальных, мобилизующих этничность каналов, как государство, церковь, пресса, большое значение придавалось образованию. Следует обратить внимание, что использование мобилизационного ресурса образования в конце XIX - начале XX века было также направлено на актуализацию русской идентичности. Укрепление любви к Родине, преданности Отечеству и Престолу становится главной воспитательной целью, в частности, курса истории уже в начальных гимназических классах. Программа старших классов предусматривала формирование представления об историческом пути развития русского народа. Причем формируемый образ русского народа, или образ «Мы» состоял как из позитивных, так и негативных характеристик, что говорит о формировании самокритичной рефлексии как движущей силы саморазвития общности [6].

Формулировка цели статьи. Исследование этнической идентичности русских является самостоятельной проблемой. Русские в России составляют большинство. От того как чувствует, как самоощущает себя национальное большинство, зависит будущее. А от того как самоопределяет себя в этническом плане молодое поколение - втройне зависит будущее. То, какой видит себя этническая общность, имеет большое значение как для нее самой, так и для всех тех, кто с ней взаимодействует. Уверенность в своей собственной позитивной групповой идентичности - основание и гарант для уважения других этнических групп.

В современной социальной реальности с особой остротой встает проблема становления личности молодого человека, будущего интеллигента, в частности, будущего педагога, основная цель деятельности которого – адаптировать растущего человека к меняющейся социокультурной действительности. Для успешной исторической динамики общества необходима идентификация ряда поколений друг с другом. Педагог как представитель старшего поколения играет ключевую роль в передаче этнокультурного опыта и

этнокультурных ценностей подрастающему поколению, способствуя интеграции учащегося в сложную структуру современного, стремительно меняющегося, полиэтничного российского общества. Не подвергается сомнению, что педагог должен в максимальной степени обладать современным, прогрессивным, социо- и этнокультурным опытом. Проведенное нами исследование соответствия этнокультурных установок учителей и старшеклассников показывает, что реализация важнейшей задачи – гармонизации взаимоотношений учащихся и изменяющегося социокультурного окружения требует более активного, по сравнению с сегодняшним днем, включения педагогов в современный социо- и этнокультурный контекст и большего соответствия самих учителей требованиям изменяющегося общества [12].

Исходя из вышесказанного, обозначается проблема потребности в эффективной подготовке будущих педагогов к деятельности в условиях поликультурного образования и разработке технологий этого процесса.

Изложение основного материала статьи. В прикладных психолого-педагогических исследованиях достаточно широко обсуждается важность формирования готовности, умения будущих учителей работать в полиэтничной среде. Отмечаются трудности в формировании у будущих педагогов таких умений, как способность к самоопределению в культуре, педагогический такт и соблюдение традиционных национальных норм этикета. Можно сказать, что наименьшей динамике подвергаются глубинные, психологические структуры, или осознание себя включенным в культуру, осознание состояния культуры и отношения к ней. Фактически не происходит актуализации этнического самосознания, не обнаруживает себя этническая идентичность. На наш взгляд, основной причиной указанных трудностей в подготовке будущих учителей являлось недостаточное использование потенциала учебной деятельности. Осуществлялось лишь расширение и углубление знаний об этническом своеобразии, особенностях как своей, так и других культур, что способствует в основном просвещению в этнокультурной области, при этом практически не затрагивались личностные структуры.

Этническая идентичность, в силу своей природы, может по - разному стимулировать социальное поведение. При межнациональном общении в полиэтничной среде, потенциал идентичности выше, чем в мононациональной, но не всегда реализуется. При этом в силу глубинности, значимости этнического знания и его иррациональной природы, этническая идентичность подвержена стихийной, нерегулируемой динамике и обладает сильнейшим эмоциональным потенциалом. Результатом актуализации может быть как пробуждение интереса к истории, особенностям своей и других культур, так и националистические настроения, и межнациональные конфликты. Кроме того, процесс актуализации этнической идентичности и вне межэтнических контактов в силу механизма ее формирования (в результате сравнения, противопоставления, идентификации) может сопровождаться усилением этноцентрических тенденций, явлениями межэтнической интолерантности.

Проанализированные выше положительные и отрицательные стороны актуализации этнической идентичности ставят задачу регулирования этого процесса в учебной деятельности, или создания условий, способствующих проявлению положительных и предупреждению негативных последствий. Необходимо отметить, что учебная деятельность, как в рамках вузовского, так и школьного обучения, обладает значительным потенциалом и технологиями формирования, актуализации этнического, гражданского, и в целом, духовно-нравственного самосознания формирующейся личности [8].

Эмпирическое исследование, направленное на достижение этих задач было организовано нами в рамках учебной деятельности со студентами Воронежского педагогического университета и Старооскольского филиала Воронежского экономико-правового института. Экспериментальная группа составила 270 человек (150 чел. – на первом этапе и 120 чел. – на втором), студентов младших курсов, различных факультетов. Преобладающее число испытуемых отнесло себя к русской национальности, что объясняется этнодемографической спецификой регионов. В качестве конкретных условий были выбраны лекционно-семинарские занятия по курсу «Этнопсихологя» и «Психология межнационального общения», разработанные автором и содержательно адекватные проблеме. Содержание этих курсов позволило нам смоделировать не столько ситуацию межэтнических контактов, сколько ситуацию межкультурного сравнения и противопоставления.

Стратегия обучения, направленная на актуализацию этнической идентичности заключалась, прежде всего, в том, что в рамках учебного процесса создавались условия, которые позволяли студенту последовательно пройти путь от приобретения этнокультурных знаний к осознанию их личностной значимости и, далее, к формированию потребности в их дальнейшем углублении. Регулирование ситуации межкультурного сравнения и, как его продолжения, – противопоставления, достигалось с помощью организации содержательной стороны учебных дисциплин, которая позволила избежать антагонистического, этноцентристского противопоставления познавательных структур «Мы» - «Они». Содержательная сторона учебных курсов выстраивалась в соответствии с этапами и механизмом формирования этнической идентичности: логика изложения шла от анализа особенностей национального характера, привычек, особенностей различных культур с исследованием их глубинных исторических детерминант, к анализу особенностей русской культуры, также с уточнением исторических и религиозных детерминант, и затем, в рамках семинарских занятий осуществлялось «погружение» или переход на уровень этнокультурного «Я». Такая стратегия соответствует стратегии формирования этнической идентичности в онтогенезе: известно, что вначале в сознании формируется представление о «других» или образ «Они», затем в результате сравнения и противопоставления появляется представление о своей общности или чувство «Мы» и далее происходит идентификация или формируется этнокультурное «Я» [9, 11].

В результате созданных условий в процессе учебной деятельности были достигнуты значительные изменения в осознании студентами важности этнокультурных проблем. При этом студенты констатировали расширение сферы самосознания и эмоциональную значимость этнокультурного знания, как о других культурах, так и о себе, а так же демонстрировали установки на межэтническое общение на основе равноправного партнерства. В частности, если в начале исследования этноним (как показатель актуализированной этнической идентичности), или самоназвание «Я - русский» встречался только у 7,5% студентов экспериментальной группы (диагностика проводилась с помощью методики Куна-Макпартленда), то при повторном опросе этноним был обнаружен у 33,8% студентов. При этом, студенты обнаружили также гражданскую идентичность: у 11,2% (при первоначальных 5,5%) опрошенных студентов встречались ответы «Я – россиянин» или «Я – гражданин России». Но, динамика этнической идентичности и степень преемственности образов «Мы» и «Я» оказалась меньшей по сравнению с ожидаемой, что объясняется на

наш взгляд недостаточностью создаваемых нами условий. Недостаточны были условия для процессов глубокой рефлексии или самопознания. Студенты анализировали в большей степени такие категории, как «Они» и «Мы», в результате чего была достигнута большая завершенность этих образов. В меньшей степени студенты анализировали категорию «Я - как представитель культуры», в результате чего не произошло полной актуализации этого образа. Если определять условия, которые мы вводили для актуализации этнической идентичности как обучающую программу, то по классификации Л.Колса, активно разрабатывающего в США обучающие программы для подготовки индивидов к межгрупповому, межкультурному взаимодействию, она относится к типу «Просвещение», цель которой - приобретение знаний как о своей, так и других культурах. Эффективность такой программы не очень высока, т.к. она строится на абстрактном знании и на пассивной форме обучения. Более эффективной формой, по мнению, например, Г.Триандиса [14] и ряда отечественных ученых, является тренинговая [1, 2, 4, 10, 13].

Поиск условий, необходимых для более эффективной актуализации этнической идентичности и этнокультурного «Я», привел к выводу о больших возможностях в этом плане интерактивных техник учебной деятельности, в рамках которых возможно реализовать достаточно широкий диапазон воздействий. На втором этапе нашего исследования была разработана и внедрена в учебный процесс совместно с И.Ю. Кадацких [3] комплексная обучающая программа «Этнический мир человека», включающая в себя наряду с лекционными и семинарско-практическими занятиями, тренинговую серию, в частности «Тренинг личностного роста», семинар-тренинг «Основы коммуникативной компетентности» и этнокультурный тренинг. Такая последовательность обусловлена описанной выше и апробированной стратегией учебной деятельности, в рамках которой моделировался естественный механизм формирования этнической идентичности, позволяющий предупредить явления этнокультурной интолерантности, этноцентризма, ксенофобии. На наш взгляд, для актуализации этнокультурного «Я» необходимо в большей степени создавать на практических и семинарских занятиях проблемные ситуации, требующие глубокого самоанализа, конфликта выбора, борьбы мотивов, которые бы способствовали разрушению старых стереотипов и позволяли по новому взглянуть на себя. Необходимость этого подтверждается фактами корреляции актуализированной этнической идентичности на уровне личностного «Я» у части студентов с более активной социальной, гражданской позицией, с общественно направленными ценностями.

В данных моделях обучения важным является положение о том, что сталкиваясь с другими ценностями, обычаями, культурой, человек лучше познает и понимает самого себя. Непременным условием для этого, как мы уже указывали выше, мы считаем достаточно высокий уровень личностного роста и навык рефлексии.

Повторное исследование, по завершении обучающей программы, особенностей выраженности этнонима (самоназвания «Я - русский) с помощью методики Куна – Макпартленда выявило, что среди студентов экспериментальной группы, 67% обнаружили этноним в структуре самосознания (в начале реализации программы – 8,5%). В контрольной группе динамика этнического самосознания произошла в меньшей степени - лишь 13,5% студентов указали свою этническую принадлежность при повторной диагностике.

Данные, полученные в ходе диагностики, подтвердили тенденцию к формированию положительного, целостного образа «Мы - русские», «Я – русский». В сочинениях на тему «Я и Россия», которые дополнительно, после проведения тренинговой серии, писали студенты, преобладающими стали высказывания по поводу того, что «этническая проблематика стала по-настоящему актуальной, интересной», о том, что «впервые осознал себя русским и испытал чувство гордости», а также «все нации, народы, этносы имеют право на самоопределение, все равны» и т.д. «Интересно познавать себя», «Я как русский человек испытываю чувство гордости за свой народ», «Я – русская в душе, я - христианка», «Я – патриот своей страны». Многие отметили, что у России сейчас «белая полоса», «есть чем гордиться в настоящем – достижениями в спорте, науке», «мы – самые передовые». Также возлагаются большие надежды на будущее – «Россия вернет себе былое величие». Качественный анализ сочинений показал, что студенты испытывают чувство гордости за свой народ, его победы, достижения и открытия, богатство культуры, русской души, духовность. Опрошенные студенты считают себя ответственными за будущее страны, своих детей, за возрождение и сохранение лучших традиций этноса. «От меня зависит, где мы будем жить завтра», «Я буду прилагать усилия, чтобы Россия вновь стала непобедимой и великой страной» - эти цитаты, свидетельствуют о тенденции к выработке активной гражданской позиции.

Выводы. Таким образом, результатом нашей экспериментальной работы стала актуализация этнической идентичности, этнокультурного «Я» и, в целом, личностный рост студентов. Признаками актуализации этнокультурного «Я» в структуре самосознания личности студенческой молодежи явилось усиление его положительной направленности, что проявилось в увеличении частоты появления этнонима, в уточнении автостереотипа (увеличении положительных и снижении доли противоречивых стереотипов). Студенты обнаружили более высокую степень совпадений этнокультурных характеристик на уровне «Мы - образа» и «Я - образа», а также усиление способности к их рефлексии.

На основании эмпирического исследования можно констатировать общую закономерность: наименее поддающимся регулируемому воздействию является уровень этнокультурного «Я». У почти половины выборки не произошло слияния этнокультурного «Мы» и этнокультурного «Я», что, в принципе, характеризует состояние этноса, и говорит о том, что значительная часть испытуемых студентов не интегрирована в национальную культуру и не чувствует на индивидуальном уровне ответственности за ее состояние.

Полученные результаты исследования подтверждают важность дальнейшего изучения регулирования процесса актуализации этнического самосознания, идентичности и этнокультурного «Я» студентов в целом и студентов - будущих педагогов; показывают приоритетные направления, например, обращение студентов (через формирование у них этнокультурного «Я») к современной культурно-исторической ситуации в России, осознанию своих возможностей в ее изменении и ответственности за сохранение культурной самобытности и передачу культурного наследия подрастающему поколению.

Организованная в соответствии с определенной стратегией учебная деятельность в вузе располагает значительными мобилизационными возможностями в реализации этих приоритетных проектов.

Литература:

1. Бука Т.Л., Митрофанова М.Л. Психологический тренинг в группе: учебное пособие. - М.: Издательство Института психотерапии, 2008. – 144 с.

2. Васильев Н.Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. - СПб.: Речь, 2005. – 283 с.
3. Кадацких И.Ю., Степанова Г.С. Особенности этнокультурного «Я» в структуре самосознания формирующейся личности. – Воронеж, 2010. – 178 с.
4. Кипнис М. Тренинг межкультурных отношений. - Часть 1. – М.: Ось-89, 2006. – 112 с.
5. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Культура как фактор общественного прогресса. - М., 2009. – 408 с.
6. Матвеев А.В. Мобилизация русской идентичности в конце XIX - начале XX веков: на материалах Вологодской губернии: автореферат дисс. кандидата исторических наук. – Москва, 2011.
7. Прутченков А.С. Трудное восхождение к себе // Методические разработки и сценарии занятий социально-психологических тренингов. – М., 1995. – 140 с.
8. Пушкина Т.Ф. Нравственные ориентиры гражданского становления личности школьника / Пушкина Т.Ф., Паршина Ю.В., Кретова М. А // Известия ВГПУ. - 2017. - № 4 (277). - С. 236-239.
9. Романова О.Л. Развитие этнической идентичности у детей и подростков. - Дисс. канд. психол. наук. – М., 1996.
10. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. - СПб.: Речь, 2004. - 208 с.
11. Снежкова И.А. К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества // Советская этнография. – 1982. - №1. – С. 80-88.
12. Степанова Г.С. Отражение этнокультурных установок учителей в самосознании старшеклассников // Акмеология. - 2011. - № 3. - С. 203-206.
13. Стишенок И.В. Тренинг уверенности в себе: развитие и реализация новых возможностей. - СПб.: Речь, 2006. - 229 с.
14. Стефаненко Т.Г. Методы исследования этнических стереотипов // Т.Г. Стефаненко, В.И Шлягина. Методы этнопсихологического исследования. - МГУ, 1999. - 320 с.

Психология

УДК 159.9 (075)
кандидат психологических наук Фоминых Екатерина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ИНТЕРПЕРСОНАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ДЕФОРМАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ХРОНОТОПА ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена анализу индивидуального хронотопа личности. Систематизированы основные факторы деформации индивидуального хронотопа: дефицитарность / нарушение взаимодействия в совмещенной психологической системе («мать-дитя»); психическая травматизация, кумулятивный эффект микротравм; расширение информационного пространства и пространства межличностных контактов.
Ключевые слова: хронотоп, деформации, факторы, интерперсональный, пространственно-временной.
Annotation. The article is devoted to the analysis of individual chronotope of personality. Systematized the main factors of deformation of individual chronotope: the deficiency of the \ violation of the psychological interaction in a combined system ("mother-child"); mental trauma, the cumulative effect of minor wounds; the expansion of information space and space of interpersonal contacts.
Keywords: chronotope, deformation, factors, interpersonal, space-time.

Введение. Интенсивная информатизация современного общества, условия социальной неопределенности предоставляют многообразие альтернатив и возможностей для выстраивания жизненных траекторий, что актуализирует научный интерес к проблеме темпорально-топологических (хронотопических) основ жизненного пути личности. Хронотопические аспекты лежат в основе развития и функционирования личности, обеспечивают уникальность, неповторимость и непрерывность ее жизненной истории посредством соединения дискретных событий прошлого, настоящего и будущего в единую ось. Хронотоп является структурой, которая позволяет не только адаптироваться личности к условиям социальной реальности, но и повышать эффективность собственных поведенческих стратегий в данном процессе, наращивать ресурсный потенциал. Увеличение дезадаптивных и деструктивных личностных феноменов в современном обществе обусловливает необходимость анализа факторов деформации и дисфункции хронотопа.

Учитывая и признавая важность социально-психологического механизма в развитии психологических феноменов (в том числе и хронотопа), в фокусе настоящей статьи – интерперсональные факторы, способствующие деформации индивидуального хронотопа личности. Достижение данной цели предусматривает рассмотрение концептуальных теоретических положений по проблеме развития индивидуального хронотопа; систематизацию факторов деформации индивидуального хронотопа, продуцируемых системой межличностных отношений личности (интерперсональных факторов).

Изложение основного материала статьи. Способность личности выстраивать индивидуальный пространственно-временной континуум является генетически обусловленной. Соответственно, ее полноценное становление и функционирование определяется в первую очередь сохранностью нейрофизиологических механизмов антиципации (И.М. Сеченов, И.П. Павлов, В.Вунд, П.К. Анохин и др.). В дальнейшем онтогенез и этиопатогенез рассматриваемого конструкта протекает при непосредственном воздействии социального контекста, который в процессе интериоризации создает ценностно-смысловой фундамент бытия личности (Л.С. Выготский, 2005). Данная позиция прослеживается у Е.В. Некрасовой [8], которая определяет хронотоп как динамичное и подвижное ценностно-смысловое пространство, возникающее в активности индивида, взаимодействующего со средой. Из непрерывного потока жизненных событий и ситуаций в качестве востребованных и необходимых остаются лишь те, которые стали своеобразными персональными «уроками» для личности, заложили смысловые основы, используемые на последующих этапах жизни (А.Н. Леонтьев, 1975).

Проведенный анализ позволил установить, что индивидуальный хронотоп является основой для сложных личностных трансформаций и преобразований в трех векторах (выделяемых нами на основе принципов развития, системности и детерминации) [5, 6]:

- *временном* (по вертикали – личностный рост, саморазвитие, самоорганизация и др.; по горизонтали – расширение жизненного пространства);
- *пространственном* – трансформации системно-структурной организации;
- *детерминантном* – усложнение детерминации системы в сторону ее самодетерминации.

Для прогрессивной эволюции психологической системы, сопровождаемой повышением ее сложности и организованности, необходимы пересечение, взаимосвязь и когерентность темпорального, пространственного и детерминантного векторов; напротив, регресс и распад системы связан с некогерентностью и разотождествлением векторов, блокировкой вектральной направленности деструктивными внешними и внутренними факторами.

Каждый возрастной этап является значимым в плане накопления и реализации потенциала в образе будущего посредством интеграции ресурсов прошлого и возможностей настоящего [7]. Функционирование индивидуального хронотопа предполагает накопление смыслов, системы отношений и стратегий взаимодействия с последующей их актуализацией в различных пространствах жизни. Проявлениями деформации и дисфункции индивидуального хронотопа являются [2, 7, 8, 15]:

- дисбаланс / асинхронность отношения к прошлому, настоящему и будущему: перемещение события в долговременную перспективу, концентрация на будущем (псевдобудущее, псевдожизнь), деформирующие жизнь в настоящем; негативное отношение к будущему; ригидная фиксированность на неразрешимой жизненной проблеме / событии прошлого, приводящее к безразличию к настоящему и будущему; доминирование ориентации на настоящее при аморфном образе будущего, центрация на настоящем с деформацией пространства бессмысленным времяпрепровождением, гедонистическое отношение к настоящему (прошлое и будущее не вычленены из настоящего; отвергается, игнорируется, искажается и отрицается реальность, формируется инфантильное мироощущение, центральный принцип которого – удовольствие, с легкостью и простотой бытия);

- восприятие и интерпретация новой ситуации с позиции прошлого опыта, реализация стереотипного поведенческого сценария, что связано с встраиванием в структуру хронотопа деформированных конструктов и элементов;

- дисфункциональные отношения со временем, синдром дефицита времени и низкого контроля над ним, что приводит к снижению концентрации внимания и памяти, невозможности выйти на обобщенный уровень управления своей жизнью и деятельностью в силу переживания нехватки времени; изменение субъективного восприятия времени (замедление, убыстрение, остановка) с «потерей чувства реальности» и возникновением «эффектов дереализации»; негативные эмоции, сказывающиеся на субъективном восприятии времени.

- отсутствие динамики смыслов; неструктурированность и уплощенность смысловых образований; отсутствие выраженной событийно-смысловой перспективы.

Перечисленные проявления являются следствием воздействия социальных и психологических детерминант. В рамках настоящего исследования систематизируем факторы деформации и дисфункции индивидуального хронотопа, продуцируемые системой межличностного взаимодействия:

- **Дефицитарность \ нарушение взаимодействия в совмещенной психологической системе («мать-дитя»)** [4]. Проведенные исследования позволили установить, что как недостаточность / неадекватность аффективных отношений между матерью и ребенком, так и переизбыток положительно насыщенных интеракций могут выступать патогенным фактором в развитии ребенка.

Трансформации прохождения этапа «нормального отчуждения» при освоении произвольной регуляции рассматриваются А.Ш. Тхостовым, К.Г. Сурновым [11] в качестве следствия избыточного облегчения условий существования. Наличие данного фактора в онтогенезе препятствует формированию самостоятельности, сепарации, устойчивых границ и суверенизации, детерминирует трудности текущей регуляции процессов жизнедеятельности и долгосрочного планирования. Удовлетворение потребностей ребенка до момента их актуализации, отсутствие усилия для преодоления симбиотических отношений с матерью с последующим стремлением к установлению «опорных» отношений и несформированностью сингулярности самосознания; переизбыток любви, отсутствие третьего в диаде «мать-ребенок» становятся условиями формирования психопатологических, невротических и пограничных личностных структур. Фиксируется модель времени, при которой внешние, не зависящие от самой личности аспекты управляют субъектом, резко ограничивают возможности планирования и прогнозирования, делают субъекта полностью детерминированным внешней и внутренней (физиологической) стимуляцией.

Аффективное рассогласование в диаде мать-ребенок в результате блокировки эмоционального взаимодействия ребенка с матерью является основой для формирования дефицитов. Последние проявляются *как «отсутствующие психические структуры»* (термин Х. Кохута) и вызывают чувство непригодности, ненужности, собственной неполноценности и неэффективности, отчужденности от людей и задерживают развитие врожденных умений и задатков (способностей и талантов) [Цит. по 14].

В контексте анализа взаимоотношений в совмещенной психологической системы необходимо затронуть вопросы патогенного / деструктивного влияния семьи в целом. Ключевым фактором в данном вопросе продолжает оставаться дисфункциональная семья, в первую очередь ее психосоциальная деформация, обусловленная:

- нарушениями психического здоровья родителей;
- аморальным образом жизни родителей;
- использованием дисгармоничных стилей семейного воспитания и стратегий взаимодействия;
- нарушенным взаимодействием в семейных подсистемах (дефициты аттракции, взаимопонимания, ролевая некомпетентность родителя и др.) [12, 13].

Действие на сознательном и бессознательном уровнях механизмов созависимости, идентификации, импринтинга, индоктринации детерминирует трансляцию детьми усвоенных от родителей моделей взаимодействия, решения конфликтов, способов преодоления трудных ситуаций, построения жизненных стратегий и конструирования будущего. Проведенные исследования позволяют констатировать тот факт, что в дисфункциональных семьях дети демонстрируют несформированность / неразвитость способности к

антиципации, планированию; они проявляют некомпетентность в прогностическом плане; будущее и прошлое насыщено негативными переживаниями, будущее оторвано от настоящего [7].

- **Психическая травматизация, кумулятивный эффект микротравм** [9, 10]. Переживание взаимодействия, при котором утрачивается вера в упорядоченную организованность жизни и возможность ее контроля относится к психотравматическим ситуациям, кардинально изменяющим все аспекты функционирования и жизнедеятельности личности. В аспектах рассматриваемой нами проблемы нарушается способность интегрировать и симультанизировать прошлое, настоящее и будущее, субъективно объединять в реальности накопленный опыт и цели, делать на этой основе выбор (осознанный / неосознанный), расширять диапазон поведенческих реакций и стратегий [1, 13]. Пережитый травматический опыт фиксируется в индивидуальном хронотопе, выступая в дальнейшем материалом для осмысления в процессе выработки жизненных планов и целей, построения жизненной философии, определяющей поведение человека. Причем новое видение ситуации с ее ресурсным потенциалом и энергией блокируется полученным негативным и непереработанным опытом, что приводит к фиксации на событиях прошлого, активизации дезадаптивных поведенческих стратегий, увеличению вероятности повторения травматической ситуации в будущем с целью ее переживания (виктимизации). В целом, возникает феномен «укороченного будущего» с неопределенностью жизненных планов, пассивной жизненной позицией, отсутствием осознанной ответственности за себя и свое будущее; избеганием ситуаций, требующих выстраивания жизненных прогнозов [9]. Ситуация выбора, возникающая на пересечении ретроспективы и перспективы, завершается блокировкой открывающихся смыслов, невозможностью выхода за пределы ситуации, реализацией фиксированных форм поведения, адаптации стагнирующими и разрушительными способами. В целом, преобразовательные возможности хронотопа резко ограничиваются, наблюдается распад / деструкция и гибель / автодеструкция системы [8].
- **Расширение информационного пространства и пространства межличностных контактов** посредством интенсивного использования социальных сетей, электронных систем связей, бегством в виртуальное пространство, которые частично замещают межпоколенные связи и трансляцию опыта. Виртуальная реальность становится способом избегания / ухода от преодоления трудностей. Данное обстоятельство существенно изменяет временные и содержательные параметры процесса социализации личности, предоставляя вариативность выбора жизненных траекторий и, одновременно, создавая препятствия для самореализации и самоактуализации в условиях социальной неопределенности, предъявляя высокие требования к адаптационному потенциалу личности.

Нарушение межпоколенной трансмиссии связывается в современных исследованиях также с социокультурным ускорением, опережающим возможности осмысления и интериоризации опыта, приводящим к эрозии жизненного опыта и его бессмысленности для текучей идентичности. В.А. Емелин, А.Ш. Тхостов [3] выделяют три варианта разрыва, препятствующие реализации обычной передачи опыта в условиях социокультурного ускорения и технологических изменений:

- «вертикальный разрыв» (разрыв между поколениями, определяющий невозможность полноценной коммуникации);
- «горизонтальный разрыв» (разрыв, обусловленный неравномерностью ускорения на территориально различных участках);
- «структурный разрыв» (разрыв, при котором отставание наращивается, человек становится атомарным, исключенным из вертикальных и горизонтальных социальных сетей).

Идентификационные разрывы приводят к формированию фаст-культуры, «одноразовой культуры» с их поверхностными, неустойчивыми и непрерывно меняющимися отношениями, быстротечными знакомствами и короткими связями. Жизнь по принципу «здесь и сейчас», уход от прошлого, исключение долговременных обязательств и привязывания к месту, делу, другим людям – хронотопическая канва «текучей современности». Отсутствие механизмов бесконечной адаптации личности к ускорению в условиях ассиметрии и гетеростаза прошлого, настоящего, будущего, порождает также проблему сохранения стабильности, консервации, стагнации.

Выводы. Индивидуальный хронотоп – психологическая основа для сложных личностных трансформаций и преобразований, протекающих на основе интеграции ресурсов прошлого, возможностей настоящего и потенциалов будущего. Функциями индивидуального хронотопа являются включение, фиксация и сохранение новых жизненных смыслов, отношений (к себе, другим, миру), особенностей и свойств, способов и форм взаимодействия с последующей их актуализацией в различных пространствах жизни. В современных условиях система межличностных отношений личности является источником негативного воздействия на индивидуальный хронотоп. В контексте анализа факторов деформации индивидуального хронотопа выделены: дефицитарность / нарушение взаимодействия в совмещенной психологической системе («мать-дитя»); психическая травматизация, кумулятивный эффект микротравм; расширение информационного пространства и пространства межличностных контактов.

Рассмотренные в статье аспекты не являются исчерпывающими, в связи с чем перспективны в плане дальнейшей междисциплинарной разработки.

Литература:

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н.. Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: МГУ, 1984. – 240 с.
3. Емелин В.А., Тхостов А.Ш. Деформация хронотопа в условиях социокультурного ускорения // Вопросы философии. – №2. – 2015. – С. 14-24.
4. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментельного пространства личности (введение в транспективный анализ). – Томск: Томский государственный университет, 2005. – 174 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 40 с.
6. Марцинковская Т.Д. Психологические границы: история и современное состояние // Мир психологии. – 2008. – № 3. – С. 55-61.
7. Михальский А.В. Психология конструирования будущего. – Москва: МГППУ, 2014. – 192 с.
8. Некрасова Е.В. Жизненный мир человека и подход к его исследованию // Вестник ЧГПУ. – №1. – 2006. – С. 98-110.

9. Пергаменщик Л.А. Кризисная психология. – Мн.: Вышэйшая школа, 2004. – 288 с.
10. Погодин И.А. Нарушения адаптации в генезе психической травмы // Психология и соционика межличностных отношений. – 2013. – № 11. – С. 5-9.
11. Тхостов А.Ш., Сурнов К.Г. Влияние современных технологий на развитие личности и формирование патологических форм адаптации: обратная сторона социализации // Психологический журнал. – 2005. – Том 26. – № 6. – С. 16-24.
12. Фоминых Е.С. Семья как фактор виктимизации детей с ограниченными возможностями здоровья // Клиническая и специальная психология. – 2014. – Т. 3. – № 3 (11). – С. 1-12.
13. Фоминых Е.С. Факторы и условия виктимизации личности в условиях транзитивного общества // Виктимология. – № 3 (3). – С. 52-55.
14. Шамшикова О.А., Шамшикова Е.О. Нарциссические проявления личности как образующие континуума переходных форм существования «границ я» // Мир науки, культуры, образования. – № 7 (19). – 2009. – С. 265-270
15. Щукина М.А. Направления исследований саморазвития личности в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 2014. – № 4. – С. 94-106.

Психология

УДК 159.9

доктор биологических наук, доцент Халфина Регина Робертовна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
кандидат биологических наук, доцент Тимченко Татьяна Валентиновна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
преподаватель Сафронова Елена Васильевна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа)

ПСИХО-СОЦИАЛЬНЫЕ ПРИЧИНЫ РАЗВИТИЯ ЧАЙЛДФРИ В РОССИИ

Аннотация. В статье представлены материалы, посвященные изучению психологических и социальных причин снижения рождаемости и распространения нового типа семей – чайлдфри.

Чайлдфри как феномен современной семьи рассматривается многими авторами. На данный момент 90 % россиян высказались против традиционных пожизненных браков. Как нам кажется, данный фееномен распространяется из-за кризиса семейных ценностей и общий ценностный кризис в современном обществе.

20 декабря 2004 г. в России заявило о себе виртуальное сообщество чайлдфри, объединившее в своих рядах почти 500 человек. К 2014 году количество участников было 5000 человек. На сегодняшний день, в социальной сети «Вконтакте» число участников данной группы возросло до 15 тысяч человек. Их возраст 20-35 лет, 80% имеют высшее образование, у 75% есть постоянный партнер и 50% живут с ним вместе. На сайте сообщества изложены принципы чайлдфри, главными из которых является бездетность по убеждению.

Молодые семейные пары психологически не готовы к появлению в их жизни ребенка, который полностью изменит их привычных жизненный уклад.

Ключевые слова: снижение рождаемости, чайлдфри, добровольный отказ от продолжения рода.

Annotation. The article presents materials on the study of psychological and social causes of low fertility and the spread of a new type of family – childfree.

Childfree as a phenomenon of the modern family is considered by many authors. At the moment, 90% of Russians are against traditional life-long marriages. We think this phaenomen apply because of the crisis of family values and General value crisis in contemporary society.

20 December 2004 Russia declared itself a virtual community of childfree, unites almost 500 people. By 2014, the number of participants was 5,000. To date, the number of participants in this group has increased to 15 in the social network "Vkontakte.

Keywords: fertility decline, childfrey, voluntary refusal to procreate.

Введение. На рубеже XX-XXI вв. в России начался и до сих пор продолжается кризис, характеризующийся тем, что прежние нормы перестали действовать, а современные еще не установились, старые ценности девальвировались, а новые находятся в процессе формирования. Э. Дюркгейм подобное критическое состояние общества назвал аномией (греч. *a* – отрицание, *nomos* - закон). В современном российском обществе аномия выражается в дезорганизации и дисфункциональности основных социальных институтов, патологии социальных связей и взаимодействий (Кривошеев В.В., 2004). В частности, результатом аномии в России является ухудшение здоровья всех членов семьи, более поздний возраст при вступлении в брак и рождении первого ребенка, рост количества разводов, распространение моделей семейно-брачных отношений, альтернативных традиционным (конкубинат, свободные отношения, гомосексуальные семьи и т.п.) (Безрукова О.Н., 2007). Преобладающие типы демографического поведения характеризуются установкой на рождение лишь одного ребенка или на сознательную бездетность. Это приводит к серьезным демографическим проблемам. Если в 1981–1985 гг. рождаемость в РСФСР была 2,4–2,5 миллиона человек в год (рекордной за всю послереволюционную историю страны), то за последние 15 лет естественная убыль населения России составила более 11 миллионов человек при количестве постоянных жителей 142 миллиона человек. Если не принимать меры, то к концу нынешнего столетия из-за низкой рождаемости население страны может сократиться вдвое (Рыбаковский Л. Л., 2007). Объясняют такую тенденцию в основном социальными причинами, в частности ухудшением материального благосостояния семей, недостатком внимания государства к их проблемам.

В последние годы, несмотря на разразившийся экономический кризис, правительство предпринимает попытки изменить ситуацию: улучшить материальное благосостояние населения, совершенствовать материальную стимуляцию увеличения рождаемости. Так, в 2007 г. были увеличены максимальные выплаты по декретному отпуску с 16 000 до 23 400 руб. в месяц, принято постановление о вознаграждении в сумме 250 000 руб. за рождение второго или последующего ребенка.

Однако даже более эффективные социальные меры вряд ли способны изменить ситуацию к лучшему. Ведь общеизвестно, что хорошая зарплата, налаженный быт семьи далеко не всегда приводят к желанию иметь много детей. Сводить стимулирование рождаемости только к материальным благам неправильно. Подтверждением этого может служить ситуация в странах Западной Европы: хорошо обеспеченные люди, не испытывающие никаких материальных проблем, как правило, не хотят иметь больше двух детей. В то же время в странах с низким благосостоянием населения рождаемость, количество детей в семьях, как правило, значительно превышают эти показатели в более развитых странах. По данным ведущего сотрудника Санкт-Петербургского социологического института РАН А. В. Баранова, в Санкт-Петербурге наибольшее количество новорожденных (66 %) появилось у четвертой части населения города, имеющей доходы ниже официальной черты бедности, что подтверждает высказывание: дети – это богатство бедных. У четверти наиболее обеспеченных жителей города появилось лишь 8 % новорожденных (Баранов А. В., 2008).

Для улучшения демографических показателей необходимо сочетание как социальных мер, направленных на преодоление низкого материального уровня жизни, так и медико-психологических мероприятий, позволяющих улучшить состояние репродуктивного здоровья населения, сделать доступной помощь, направленную на решение проблем, препятствующих деторождению.

Целью настоящего исследования изучить психо-социальные причины развития чайлдфри.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день подведены итоги ушедшего года. И, к сожалению, результаты, полученные Росстатом не утешительны, который зафиксировал снижение рождаемости в РФ. Общественная палата РФ опубликовала первый «Национальный рейтинг рождаемости в субъектах Российской Федерации-2017».

Безусловно, уровень рождаемости зависит от множества факторов, начиная с экономических, социальных и многих других. Мы хотели бы подробно остановиться на рассмотрении психологических факторов снижения рождаемости.

Дело в том, что традиционная форма семьи сегодня не устраивает ни женщин, ни мужчин, во всяком случае, значительную их часть; 90 % россиян высказались против традиционных пожизненных браков. По данным демографов четверть семей в России не зарегистрированы. Современная молодежь оформляет отношения в полтора раза реже, чем это делали их родители.

Одним из самых молодых типов семьи в нашей стране является союз, основанный на принципах чайлдфри, появление таких типов семей вносят существенный вклад в снижение рождаемости населения.

Каковы же причины отказа от желания иметь собственных детей у современной молодежи?

Во-первых, хотелось бы отметить, что на сегодняшний день наблюдается кризис семейных ценностей и общий ценностный кризис в современном обществе. К, сожалению, не смотря на множество проводимых в Республике Башкортостан семинаров, открытых столов, конференций и других мероприятий, направленных на повышение уровня образования и психологической культуры современной молодёжи. Это не позволяет в полной мере сформировать семейные и жизненные ценности. Закладка данных ценностей происходит в детском, и особенно, в подростковом возрасте.

Молодые семейные пары психологически не готовы к появлению в их жизни маленького человечка, который полностью изменит их привычных жизненный уклад. В художественной литературе и кинематографе рождение малыша обычно описывается эпитетами «чудо», «радость» и т. д. В реальной жизни появление ребенка в семье часто провоцирует массу проблем и становится для родителей сильнейшим стрессовым фактором. И как, следствие многие семейные пары отказываются от продолжения рода на добровольной основе.

Так с какими же трудностями встречаются молодые родители, особенно мамы?

Главным образом, вопрос соотношения ожиданий и реальности. Для многих современных женщин материнство становится самым сильным кризисным моментом в жизни. И, конечно же, множество женщин пытаются избежать этого.

Жизнь молодой мамы изменится и к этому невозможно подготовиться. Раньше мама принадлежала только себе, могла сорваться в любой момент с места и неожиданно уехать на уикенд в другой город. Теперь все по-другому. Изо дня в день череда событий повторяется: кормление, смена подгузников, прогулки, сон. Жизнь теперь жизнь подчинена маленькому новорожденному комочку. Внешняя сторона жизни женщины часто меняется в сторону сужения границ окружающего мира до пространства одной квартиры, что является сильным стрессовым фактором. Уменьшение участия в социальной жизни, отсутствие работы и ощущения нужности другим людям, ограниченное посещение людных мест может сильно подорвать психику людей, ориентированных ранее на общение и взаимодействие. Ограниченность ресурсов (особенно с прекращением декретных выплат) тоже, безусловно, влияет на эмоциональное состояние женщины, ставшей матерью.

Во-вторых, усталость. Каждую минуту днем и ночью малыш требует внимания и заботы. Покормить, покачать, поиграть, покупать - и это далеко не весь список. А ведь есть еще и другие обязанности по дому, да и мужа нельзя обидеть вниманием. Но объективно матери приходится устанавливать особенный, довольно затратный уровень отношений — отношения всепоглощающей заботы и безусловной любви, «растворения» своего Я в ребенке. Психологически это действительно шок, потому что мать из своего обычного состояния резко переключается в состояние круглосуточной заботы о новом члене семьи; его потребности выходят на первый план, их нужно угадывать и удовлетворять вовремя; а кроме этого, не потерять себя и вырастить в себе любовь к малышу. И хотя это норма, не каждая психическая организация может справиться с таким перенаправлением энергии.

Во время беременности многие из нас рисуют себе идеальную картину материнства. Насмотревшись красивых фотосессий, молодые родители представляют, что и в жизни будет все радужно и красиво. Мы ожидаем, что с появлением на свет ребенка сразу наступит та самая безусловная и безграничная любовь, а дни превратятся в череду ярких и памятных моментов, как на самых красивых фотоснимках. Но на деле выходит все иначе будни протекают под плачь ребенка, который только с помощью плача, может показать, что ему некомфортно, либо у него что-то болит. Сорвавшиеся планы на выходные из-за болезни малыша. И как итог неоправданные ожидания и появление чувства вины молодой мамы.

Все вышеперечисленные факторы значительно влияют на решение многих пар иметь или не иметь ребенка. В интернете множество групп, сообществ, где можно ознакомиться с реалиями жизни молодой мамочки.

Безусловно, все это пугает и имеет негативное влияние на неподготовленную психику молодых родителей. Все это явилось благодатной почвой для образования нового вида браков в институте семьи – чайлдфри.

На сегодняшний день наблюдается стремительный рост чайлдфри. Так, например, в Европе в 1995 году эта цифра составляла 6,6 %, а на сегодняшний день доля бездетных европейцев составляет порядка 40 %.

20 декабря 2004 г. в России заявило о себе виртуальное сообщество чайлдфри, объединившее в своих рядах почти 500 человек. К 2014 году количество участников было 5000 человек. На сегодняшний день, в социальной сети «Вконтакте» число участников данной группы возросло до 15 тысяч человек. Их возраст 20-35 лет, 80% имеют высшее образование, у 75% есть постоянный партнер и 50% живут с ним вместе. На сайте сообщества изложены принципы чайлдфри, главными из которых является бездетность по убеждению.

Всероссийская перепись населения 2010 года показала, что в России к 50-ти годам каждая десятая женщина считается окончательно бездетной. Причем, предыдущие переписи фиксировали отсутствие детей только у каждой двадцатой россиянки. То есть число женщин, так и не познавших материнства, увеличилось в два раза.

Социологические исследования в России движения чайлдфри установило следующие причины, по которым приверженцы движения не хотят иметь детей.

Ориентировочно их можно разделить на несколько групп:

• перенесенные в детстве психологические травмы, будь то насилие со стороны родителей, инцест или жестокость со стороны окружения;

• способ погасить в себе внутренние переживания по поводу бесплодия, существовать по собственным законам;

• страх перед физическими аспектами воспроизводства;

• нелюбовь к детям и нежелание тратить время и силы на их воспитание;

• стремление к личному комфорту, возможность саморазвития, реализация жизненных ценностей в других сферах жизни;

• финансовая неуверенность в будущем – люди боятся заводить детей в условиях современной России.

В основном, чайлдфри – успешные, разносторонне образованные люди, занимающие высокие должности, не обременяющие себя узами брака (по крайней мере, его регистрацией). Все свободное время они посвящают интеллектуальным утехам, общению с большим количеством людей, путешествиям в свое удовольствие.

Приверженцы движения, вошедшие в него по причине исключительно собственного эгоизма, как правило, не остаются бездетными всю жизнь. Они откладывают максимально долго рождение первенца, чтобы успеть вкусить все прелести жизни, твердо встать на ноги в материальном плане. Привлекательно то, что они редко страдают от депрессии. Чаще бывают счастливы в своем одиночестве, чем некоторые полноценные семьи. Те сторонники, которые не могут перешагнуть через страх боли во время родов, со временем решаются на воспитание чужого ребенка, так и не став родителями в биологическом смысле.

Самое острое проявление чайлдфри – это чайлдхейт (детоненавистник). Чайлдхейты не просто отрицают появление у себя потомства – они яростно ненавидят все, что связано с детством, материнством, целенаправленно подвергают себя стерилизации, раздражаются от малейшего проявления детских шалостей, родительских обязанностей (визг, шумные игры ребятишек, кормление грудью в общественном месте и т.д.), испытывают почти физическую боль от лицезрения полных семей.

При этом следует заметить, что представители чайлдфри являются менее «социально удобными», так как характеризуются присущим им эгоизмом и индивидуализмом. Эти данные соответствуют представлениям гедонистической философии – получение удовольствия от жизни главная цель современной молодежи. А дети, и огромная ответственность, связанная с их появлениям никак не соответствует веяньям данного течения. Если человек будет центрирован только на себе, то это приведёт к проблеме расширения масштабов чайлдфри.

В Республике Башкортостан проводятся масса мероприятий, направленных на укрепление семейных ценностей и повышения рождаемости. Так, например, На базе ЗАГСов г. Уфы для будущих молодоженов проводятся: Обучающий семинар в рамках проекта «Здоровая семья – счастливые дети – сильная страна», Диагностика психологической совместимости будущих молодоженов, Организация консультаций у различных специалистов (эндокринолог, андролог, гинеколог и др.)

Во избежание роста людей с признаками психологической незрелости необходимо осуществлять организацию среды с учетом ценности семьи, в школьном возрасте. В первую очередь большая нагрузка и ответственность в решении данного вопроса лежит на школьном психологе. Справиться с этой задачей впору грамотному специалисту.

Выводы. Главное, помнить: продолжение рода, любовь к маленькой части себя – природное, веками чувство, в той или иной степени присущее всему живому. Сбои в системе ценностей неестественны, часто продиктованы современными реалиями, психоэмоциональным состоянием закрепленное личности. Вызывает оптимизм, что сегодня они не настолько распространены, чтобы ставить под угрозу сам факт существования человечества.

Литература:

1. Безрукова О.Н. Одинокие матери: проблемы жизни в мегаполисе // Вестник СПбГУ. Серия 6. Политология. Международные отношения. 2007. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/odinokie-materi-problemy-zhizni-v-megapolise (дата обращения: 10.04.2018).

2. Государственная политика вывода России из демографического кризиса: Монография / Л.Л. Рыбаковский и др. – М.: Издательство "Экономика", 2007. - 888 с.

3. Кривошеев В.В. Особенности аномии в современном российском обществе // Социологические исследования. - 2004. - № 3. С. – 93-97

4. Кузнецова Н.О., Мануйлова Г.Р., Халфина Р.Р. Проявление агрессивности в юношеском возрасте в процессе межличностного общения // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-3. С. 218-226.

УДК 159.922.6

доктор биологических наук, профессор Шаяхметова Эльвира Шигабетдиновна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
старший преподаватель Самигуллин Ринат Рафильевич
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
кандидат биологических наук, главный врач Халфин Рауль Магруфович
Государственное казенное учреждение здравоохранения
Республики Башкортостан Республиканская клиническая больница №2 (г. Уфа);
кандидат философских наук, доцент Митина Галина Владимировна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

СКРИНИНГОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В результате проведенного анализа методик по каждому из критериев психологического здоровья лиц пожилого возраста разработана «Автоматизированная программа комплексной диагностики психологического здоровья личности». Основным преимуществом автоматизированной программы диагностики являются удобство интерфейса, экономичность в плане затрат времени, генерирование результатов по окончании обследования, оптимизация психологической помощи лицам «третьего возраста».

Ключевые слова: пожилые люди, психологическое здоровье, автоматизированная программа комплексной диагностики, психологическая помощь.

Annotation. As a result of the analysis of methods for each of the criteria of psychological health of elderly people, developed "Automated program of complex diagnosis of psychological health of the individual." The main advantage of the automated diagnostic program is the convenience of the interface, cost-effectiveness in terms of time, generating results at the end of the survey, optimization of psychological assistance to people of the "third age".

Keywords: elderly people, psychological health, automated program of complex diagnostics, psychological help.

Введение. Современная социально-демографическая обстановка в России имеет тенденцию к увеличению количества пожилых людей в общей массе населения страны, что вызывает необходимость последовательной работы медицинских, психологических и социальных служб с данной категорией граждан.

В связи с повышением пенсионного возраста, актуальной становится проблема сохранения и укрепления психологического здоровья лиц «третьего поколения». Ю. В. Челышева определяет психологическое здоровье как гармоничное соотношение эмоциональной и интеллектуальной сферы человека [7]. Основной характеристикой психологического здоровья, по мнению автора, является саморегуляция, возможность человека адекватно приспосабливаться к неблагоприятным условиям среды.

Т. Н. Дорошенко выделила следующие факторы, которые значительно снижают психологическое здоровье пожилых людей: социальная нестабильность, рост социальных рисков и социальной напряженности, усиление социальной стратификации, конфликты нормативных представлений об отношении личности и общества [3]. Исследователи также отмечают большую распространенность психических расстройств среди лиц в возрасте старше 60 лет [1] и частоту непсихотических психических расстройств в этой возрастной группе [4]. Все это затрудняет адаптацию пожилых людей к своим возрастным изменениям, к возрасту «социальных потерь», к социальной ситуации в стране [5].

Отсюда целью нашего исследования явилась разработка компьютерной программы исследования психологического и соматического здоровья пожилых людей, нуждающихся в сохранении и укреплении здоровья. На наш взгляд, скрининговое исследование психологического здоровья лиц «третьего поколения» позволит разработать и внедрить в работу «Центров здоровья» программы психологической помощи.

Формулировка цели статьи. Целью работы является анализ и выявление наиболее информативных методик для оценки психологического здоровья лиц пожилого возраста.

Организация и методы исследования. Исследование проводилось на базе Государственного казенного учреждения здравоохранения Республики Башкортостан РКБ №2 и лаборатории психофизиологии и экспериментальной психологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. В работе применялся теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы.

Изложение основного материала статьи. Для решения практических задач был отобран ряд психодиагностических методик. Проведем анализ методик по каждому из критериев психологического здоровья лиц пожилого возраста.

Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптивности Холмса и Раге. Методика выполнена в форме тестов субъективного шкалирования актуального стресса в течение последнего года. Тест разработан в 1967 году. Холмс и Раге занимались изучением наличия зависимости между заболеваниями (такими как инфекционные болезни, травмы и так далее) и различными стрессогенными жизненными ситуациями. В отличие от других похожих шкал, методика Холмса и Раге не учитывает знак жизненных обстоятельств, а только их интенсивность. Иными словами серьезная болезнь и вступление в брак оцениваются по данной шкале практически одинаково. На основе полученных статистических данных было установлено, что при 150 баллах есть 50% вероятность какого-либо заболевания, а при 300 баллах вероятность повышается до 90%. Внутренняя структура теста представлена в виде списка травмирующих жизненных обстоятельств упорядоченных по баллам. Задача испытуемого – прочитать представленный список ситуаций и отметить те, которые с ним происходили в течение последнего года.

«Психогеометрический тест» С. Деллингера опубликован в 1989 году. Стимульный материал методики представлен пятью геометрическими фигурами: квадрат, прямоугольник, треугольник, зигзаг и круг. Испытуемому предлагается упорядочить фигуры в соответствии с тем, какие ему нравится больше или меньше. При этом первую фигуру ему предлагают выбрать при помощи следующей установки «Выделите первую фигуру, которая соответствует вам. Это та фигура, про которую вы можете сказать это – Я». По мнению автора методики, личность нередко описывает комбинацию двух или трех форм. Данное предположение базируется на учении К. Юнга о психических типах и на теории функциональной асимметрии полушарий головного мозга.

Сведения о валидности и надежности теста отсутствуют. Однако можно легко проследить связь между «Психогеометрическим тестом» и методикой профессиональных предпочтений Дж. Холланда. Так же проводилась работа по установлению связей между «Психогеометрическим тестом» и различными личностными опросниками, прогрессивными матрицами Равена. Результаты сравнительного анализа подтверждают практически все психологические характеристики геометрических форм личности [2].

Модифицированный восьми цветовой тест Люшера. Оригинальная методика была представлена в 1961 году, она базируется на эмпирическом подходе по изучению связи между эмоциональным и физиологическим состояниями человека. В основе данной методики лежит социально-историческая символика интерпретации цвета, а также элементы психоаналитического и психосоматического подходов.

Одно из основных преимуществ данной методики, в отличие от традиционных опросников, состоит в том, что этот тест является культурно независим в процедуре проведения, а также не вызывает защитной реакции. Методика влияет не на сознание испытуемого, а в большей степени на его подсознание, это позволяет считать данный метод проективным.

Оригинальная методика Люшера включает в себя 73 цветовые таблицы. В настоящем исследовании использовался сокращенный восьми цветовой вариант. Полная версия теста более подробная, но она требует существенно больше времени на проведение и интерпретацию. Обычно рекомендуется использовать полную версию методики в тех случаях, когда тест Люшера является единственным диагностическим инструментом в исследовании. Процедура проведения заключается в том, что испытуемому предлагается выбрать наиболее приятный цвет из предложенных, при этом не соотносить свой выбор ни с цветом одежды, ни с предпочитаемым оттенком. Выбранный испытуемым цвет убирается со стола, после чего испытуемого снова просят сделать выбор. В некоторых случаях процедуру повторяют два раза, считается, что второй выбор более достоверен. В рамках данного исследования с помощью методики Люшера проводили измерения двух показателей: аутогенной нормы и вегетативного коэффициента. Под аутогенной нормой понимают уровень психического утомления. Вегетативный коэффициент – это характеристика энергетического баланса организма, способность организма к энергозатратам или наличие тенденции к энергосбережению [6].

Основным преимуществом автоматизированной программы диагностики являются удобство интерфейса, экономичность в плане затрат времени, генерирование результатов по окончании обследования. Кроме общих преимуществ, которыми обладают компьютерные программы диагностики, разработанная программа имеет, на наш взгляд, ряд дополнительных преимуществ: данная программа может быть применена для оценки степени адаптации пожилых людей к условиям жизнедеятельности вообще и конкретным социально-психологическим, в частности, а также для оптимизации психологической помощи лицам «третьего возраста». Автоматизированная программа комплексной диагностики психологических особенностей лиц пожилого возраста апробирована и подтвердила свою надежность в качестве диагностического инструмента.

Программа разработана для ЭВМ работающих на базе процессоров архитектура 86 под управлением операционной системы Microsoft Windows. Язык программирования Delphi. Объём программы 35.1 Мб.

Программа разработана для работы на ЭВМ IBM PC-совместимый, с процессором Pentium IV и выше или аналогичный. Язык программирования: Embarcadero Delphi XE, БД под управлением сервера баз данных Firebird1.5. Операционная система: Microsoft Windows XP и старше. Объем программы: 4,9 Мб. На следующих рисунках представлены визуальные отображения, порождаемые программой для ЭВМ – скриншоты экрана.

В первом окне программы представлена форма которую должен заполнить испытуемый перед прохождением тестов (Рис. 1). На этом этапе исследователь знакомит испытуемого с назначением использования программы, приводит инструкцию по работе с интерфейсом программы и мотивирует на точное исполнение инструкции.

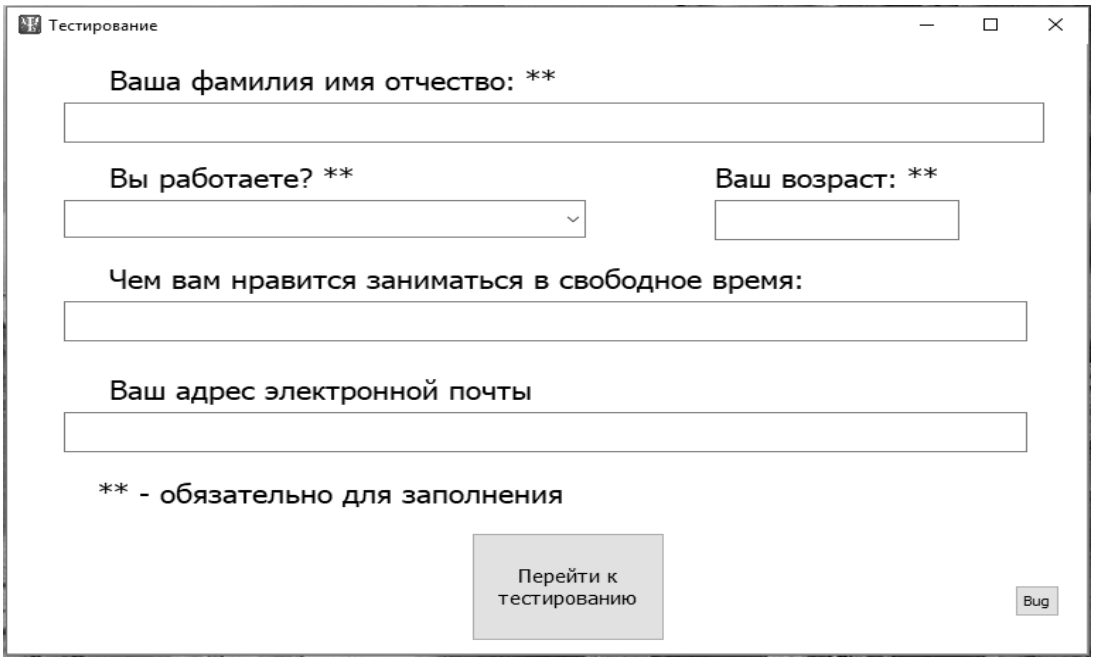

Рисунок 1. Основное окно – ввод данных о пациенте

Процедура исследования личности включала в себя несколько этапов. Первоначально исследовались особенности соматического здоровья. На втором этапе применялись психологические методы. Тестирование

лиц пожилого возраста проводилось ориентировочно от 15 до 40 мин, в зависимости от скорости прочтения текста и осмысления ответов на представленные вопросы. По окончании работы с программой исследователь получал заключение о психологическом здоровье испытуемого и общие рекомендации по психологической помощи лицам пожилого возраста.

Интерфейс тестов сильно отличается от первого окна (Рис 2.), это связано с тем, что испытуемому в каждом тесте нужно выполнять разные задачи.

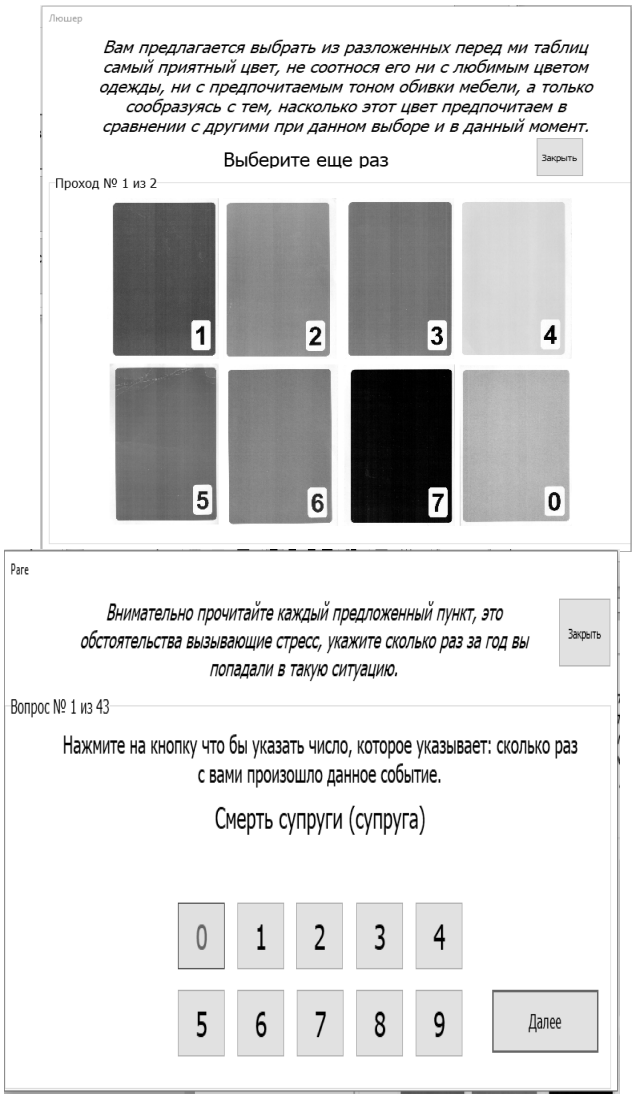

Рисунок 2. Окно теста Люшера (слева), тест Холмса и Раге

Например, это можно видеть в интерфейсах тестов Люшера, Холмса и Раге. В методике Люшера задачи испытуемого – поочередно выбрать 8 цветов, поэтому и интерфейс построен в виде ряда цветовых карточек, на которые испытуемый по очереди нажимает. В методике Холмса и Раге испытуемому надо указать сколько раз в прошедшем году с ним произошло то или иное событие. Для этого перед испытуемым выводится вопрос, например «смерть супруги (супруга)», задачи испытуемого указать количество данных событий при помощи девяти кнопок (по умолчанию указано «0»). Данный вариант на практике оказался более понятен испытуемым, чем ввод числа с клавиатуры.

Выводы:

1. Для оценки психологического здоровья лиц пожилого возраста использовались следующие методики: методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптивности Холмса и Раге, «Психогеометрический тест» С. Деллингера, модифицированный восьми цветовой тест Люшера.
2. Для диагностики психологического здоровья лиц пожилого возраста была разработана «Автоматизированная программа комплексной диагностики психологического здоровья личности».
3. Основными достоинствами автоматизированной программы являются простота, доступность процедуры диагностики, экономия времени, возможность быстрой обработки результатов и формулирование на их основе общего заключения, возможность статистической обработки и др.

Литература:

1. Аксенов М.М. Психологические особенности пациентов пожилого возраста с непсихотическими психическими расстройствами / М.М. Аксенов, И.Я. Стоянова, Е.В. Цыбульская // Вестник ТГПУ. – 2015. – Т.3 (156). – С. 58 – 63.
2. Алексеев А.А. Психогеометрия для менеджеров / А.А. Алексеев, Л.А. Громова. – М.: Знание, 1991. – 29 с.
3. Дорошенко Т.Н. Социально-психологические особенности пожилых людей /Т.Н. Дорошенко //

Социально-психологические аспекты практики социальной работы: сборник трудов. – 2016. – С. 338 – 342.
4. Мазаева Н.А. Психологические формы преодоления стресса пожилыми пациентами / Н.А. Мазаева, Т.М. Сиряченко, Л.И. Пекарская, В.Ю. Зорин // Сборник ММА им. И. М. Сеченова. – М., 2000. – С. 45 – 57.
5. Митина Г.В. Субъективная оценка психоэмоционального состояния пожилых людей / Г.В. Митина, Э.Ш. Шаяхметова, О.М. Макушкина // Образование и здоровье в XXI веке. – 2018. – Т. 20. – №3. – 44 – 49.
6. Собчик Л.Н. МЦВ – метод цветовых выборов. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера: практическое руководство / Л.Н. Собчик. – СПб.: Изд-во «Речь», 2001. – 112 с.
7. Челышева Ю.В. Психологическое здоровье специалиста социальной сферы: коллективная монография / авторский коллектив под науч. ред. Н.К. Баклановой и Ю.В. Челышевой. – М.: МГПУ, 2014. – С. 93 – 100.

Психология

УДК 159.9.
кандидат психологических наук, доцент Шевцова Татьяна Станиславовна
Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики (г. Тюмень);
студент Ткацкая Анастасия Сергеевна
Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики (г. Тюмень)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию различий в уровне самооценки, притязаний и профессионально-значимой мотивации учащихся старших классов с различной степенью затруднений выбора будущей профессии. Полученные результаты исследования указывают на необходимость осуществления комплексного психологического сопровождения профессионально-личностного самоопределения с учетом индивидуально-личностных особенностей учащихся старших классов.
Ключевые слова: профессионально-личностное самоопределение, психологическое сопровождение, мотивация, самооценка, уровень притязаний.
Annotation. This article describes a research of differences in the level of a self-assessment, claims and professional motivation of school graduates with various extent of difficulties of the choice of future profession. The result of this research revealed that the complex psychological support of professional and personal self-determination of high school students including their individual characteristics is required.
Keywords: professional and personal self-determination, psychological maintenance, motivation, self-assessment, level of claims.

Введение. Исследование проблемы формирования профессионального самоопределения старших школьников в отечественной психологической и педагогической науке можно условно разделить на 4 основных этапа:

1. Начало 20-х - конец 30-х годов - зарождение и становление профессиональной ориентации, поиски форм и методов профориентационной работы, осмысление накопленного практического материала. В этот период писали научные труды В.М.Бехтерев, Г.Ю. Малис, А.П. Болтунов, Н.Д. Левитов, Н.А. Рыбников, А.И. Щербаков. Исследованиями и практическими разработками по психотехнике в 20-30 годы занимались А.Т. Болтунов, С.Г. Геллерштейн, Ф.Р. Дунаевский, И.Н. Шпильрейн и др.).
2. Конец 30-х - конец 50-х годов - происходит уход от решения этой проблемы, незначительное участие учёных в профориентационном процессе.
3. Начало 60-х - 80-х годов – происходит изучение проблемы психологической готовности к профессиональному самоопределению в подростковом и юношеском возрасте, заложены основы профессионального обучения. Ученые периода - А.Н. Волковский [2], Б.А. Федоришин, А.М. Голомшток [3], Е.А. Климов [5], П.Р. Аутов [1], В.А. Поляков [7], Л.В. Ботякова, М.С. Савина, А.Д. Сазонов [8], Н.Н. Чистякова [9].
4. 80-е - 90-е годы - приоритетным направлением исследований становится проблема формирования профессиональной направленности личности обучаемого. Исследователями отмечалось, что формирование профессионально важных качеств личности обучаемого во многом определяется развитием его интереса к профессии как основного мотива деятельности (А.Г. Здравомыслов [4], И.Г. Кокурина, В.Б. Ольшанский [6], А.Л. Свенцицкий, В.А. Ядов [10]).

Однако в начале 21 века происходит массовый спад работ на эту тему, при этом образование стало ориентироваться не только на общественные потребности, но и на индивидуальные потребности учащихся.

В условиях современной социально-экономической ситуации изучение личностных особенностей самооценки и мотивации профессионально-личностного самоопределения старшеклассников является одной из актуальных проблем междисциплинарного характера. Затруднения выбора будущей профессии являются распространённой и актуальной проблемой профессионально-личностного самоопределения учащихся старших классов.

Изложение основного материала статьи. С целью выявления различий в уровне самооценки, притязаний и профессионально-значимой мотивации у старшеклассников с различной степенью затруднений профессионально-личностного самоопределения было спланировано и осуществлено эмпирическое исследование. В рамках данного исследования нами были выдвинуты следующие гипотезы:

Гипотеза 1. У старшеклассников, имеющих затруднения в выборе профессии, чаще преобладают внешние отрицательные мотивы выбора профессии, чем у старшеклассников, не имеющих затруднений.

Гипотеза 2. У старшеклассников, имеющих затруднения в выборе профессии, реже преобладают внутренние индивидуально и социально значимые мотивы выбора профессии, чем у старшеклассников, не имеющих затруднений.

Гипотеза 3. Старшеклассники, имеющие затруднения в выборе профессии, чаще имеют неадекватный уровень самооценки, чем старшеклассники, не имеющие затруднений.

Гипотеза 4. Старшеклассники, имеющие затруднения в выборе профессии, чаще имеют неадекватный уровень притязаний, чем старшеклассники, не имеющие затруднений.

Гипотеза 5. Существует корреляционная взаимосвязь между уровнем самооценки и выраженностью внешних отрицательных мотивов у старшеклассников.

Гипотеза 6. Существует корреляционная взаимосвязь между уровнем притязаний и выраженностью внешних отрицательных мотивов у старшеклассников.

В исследовании приняло участие 89 учащихся (16 - 17 лет) 11-х классов МАОУ СОШ № 88 г. Тюмени. Для проверки выдвигаемых гипотез были сформированы две группы для сравнения. В первой группе 38 школьников (20 юношей и 18 девушек), во второй - 51 школьник (27 девушек и 25 юношей). Критерием деления выступает степень затруднений при профессиональном самоопределении. Первую экспериментальную группу (ЭГ) составили старшеклассники, имеющие затруднения в выборе будущей профессии, во вторую контрольную группу (КГ) вошли старшеклассники, самостоятельно определившиеся с профессиональным выбором без особых затруднений.

Психодиагностические методики: «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова), диагностика уровня самооценки и притязаний Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. Методы математической статистики (критерий Манна-Уитни, критерий «Угловое преобразование Фишера», коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Для проверки 1 и 2 гипотез мы провели исследование мотивации выбора профессии с помощью методики «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова).

Полученные результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения мотивов выбора профессии

Мотивы	1 группа (ЭГ)		2 группа (КГ)	
	среднее	ст. отклон.	среднее	ст. отклон.
индивидуально значимые	14,63	4,55	18,63	3,92
социально значимые	14,84	4,69	17,90	4,19
внешние положительные	15,24	3,70	16,84	4,15
внешние отрицательные	13,29	3,51	10,24	3,31

В ходе исследования было определено, что преобладающими мотивами у подростков с несформированным профессионально-личностным самоопределением выступают внешние положительные (15,24), социально значимые (14,84), а также индивидуально-значимые мотивы (14,63). Наименьший уровень выраженности имеют внешние отрицательные мотивы (13,29). В контрольной группе наиболее высокие значения диагностируются по показателям индивидуально значимой мотивации (18,63), социально-значимых мотивов (17,90), а также внешней положительной мотивации (16,84). Наименьший уровень имеет внешняя отрицательная мотивация (10,24).

В целом, можно говорить о том, что для старшеклассников, не имеющих трудностей в профессионально-личностном самоопределении характерным является преобладание внутренней мотивации, тогда как для старшеклассников с несформированным профессионально-личностным самоопределением характерна тенденция к проявлению внешней мотивации.

Результаты, характеризующие количество участников с различными преобладающими уровнями мотивов выбора профессии среди старшеклассников, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Число участников с преобладанием различных мотивов выбора профессии

Преобладающий мотив	всего участвовало		ЭГ		КГ	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
индивидуально значимые	26	29%	7	18%	19	37%
социально значимые	25	28%	8	21%	17	33%
внешние положительные	27	30%	14	37%	13	26%
внешние отрицательные	11	13%	9	24%	2	4%
итого	89	100	38	100	51	100

37% участников ЭГ характеризуются преобладанием внешней положительной мотивации, тогда как в КГ внешняя положительная мотивация преобладает у 26% участников. Применительно внешней отрицательной мотивации определено, что 24% участников ЭГ и 4% участников КГ имеют преобладающую внешнюю отрицательную мотивацию. Индивидуально значимые мотивы являются преобладающими у 18% участников ЭГ, а также у 37% участников КГ. Социально значимая мотивация диагностируется у 21% участника ЭГ и у 33% участников КГ.

Полученные в ходе исследования данные позволяют говорить о том, что у старшеклассников, которые определились с профессиональным выбором, преобладает внутренняя индивидуально и социально значимая мотивация, они ориентированы в значительной степени на внутреннее содержание профессиональной деятельности, а также на высокий уровень значимости выбранной профессиональной деятельности. Для старшеклассников, которые не определились с выбором профессии, напротив, наибольшую значимость имеют внешние по отношении к будущей профессиональной деятельности мотивы. Результаты проверки достоверности различий в показателях мотивации выбора профессии в двух группах исследования с использованием критерия Манна-Уитни представлены в таблице 3.

Таблица 3

Различия по показателям мотивов выбора профессии

	Сумма рангов, ЭГ	Сумма рангов, КГ	U	p
Внутренние индивидуально значимые мотивы	**1248,50**	**2756,50**	**507,50**	**<0,01**
Внутренние социально значимые мотивы	**1351,00**	**2654,00**	**610,00**	**<0,01**
Внешние положительные мотивы	1478,50	2526,50	737,50	0,06
Внешние отрицательные	**2164,50**	**1840,50**	**514,50**	**<0,01**

Установлены статистически достоверно значимые различия между старшеклассниками из ЭГ и КГ по показателям внутренних индивидуально значимых, социально значимых и внешних отрицательных мотивов выбора профессии (при $p<0,01$). Старшеклассники, имеющие сформированное профессионально-личностное самоопределение, достоверно чаще при выборе профессии руководствуются преобладающими внутренними индивидуально и социально-значимыми мотивами, и достоверно реже руководствуются преобладающими внешними отрицательными мотивами. В ЭГ достоверно чаще преобладают внешние отрицательные мотивы выбора профессии и достоверно реже внутренние индивидуально и социально значимые мотивы выбора профессии. Гипотеза 1 и 2 подтверждены.

Определив особенности мотивации выбора профессии у старшеклассников, обратимся к анализу особенностей самооценки и уровня притязаний.

Для проверки гипотезы 3 - «Старшеклассники, имеющие затруднения в выборе профессии, чаще имеют неадекватный уровень самооценки, чем старшеклассники, не имеющие затруднений» и гипотезы 4 - «Старшеклассники, имеющие затруднения в выборе профессии, чаще имеют неадекватный уровень притязаний, чем старшеклассники, не имеющие затруднений», мы провели исследование самооценки и уровня притязаний у старшеклассников с помощью диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

Результаты диагностики уровня самооценки представлены в таблице 4.

Таблица 4

Число участников с различными уровнями самооценки

	всего участвовало		ЭГ		КГ	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
неадекватно завышенная	28	31%	16	42%	12	24%
высокая адекватная	23	26%	7	18%	16	31%
средняя адекватная	23	26%	6	16%	17	33%
неадекватная заниженная	15	17%	9	24%	6	12%
итого	89	100%	38	100%	51	100%

В ходе исследования было показано, что для участников ЭГ характерным является большое число участников с неадекватно завышенным уровнем самооценки (42%) по сравнению с участниками КГ (24%). Данное обстоятельство позволяет говорить о том, что старшеклассники, которые не определились с профессиональным выбором имеют не совсем адекватное представление о собственных качествах и способностях. Высокий адекватный уровень самооценки диагностируется у 18% участников ЭГ, а также у 31% участников КГ. Эти старшеклассники достаточно объективно оценивают собственные качества и способности, причем оценка их преимущественно положительная. Средняя адекватная самооценка диагностируется у 16% участников ЭГ, а также у 33% участников КГ. Определено, что неадекватная заниженная самооценка диагностируется у 24% участников ЭГ, а также у 12% участников КГ. Эти старшеклассники характеризуются неадекватной и преимущественно негативной оценкой собственных

качеств и характеристик. В ЭГ неадекватный уровень самооценки имеют 66% учащихся, тогда как в КГ неадекватный уровень самооценки диагностируется только у 34%.

Результаты проверки достоверности различий числа участников, имеющих адекватный и неадекватный уровни самооценки, с использованием критерия «Угловое преобразование Фишера» представлены в таблице 5.

Таблица 5

Достоверность различий по показателям адекватности самооценки

Группы	Есть эффект – «неадекватная самооценка» (кол-во чел.)	Нет эффекта – «неадекватная самооценка» (кол-во чел.)	Суммы	φ*эмп.	p
ЭГ	25 (65.8%)	13 (34.2%)	38 (100%)	**2.893**	**<0,01**
КГ	18 (35.3%)	33 (64.7%)	51 (100%)		

Группы исследования на статистически достоверном уровне различаются по числу участников, которые имеют неадекватный уровень самооценки (p<0,01). Можно сделать вывод, что в группе подростков, которые не определились с профессиональным выбором достоверно большее число участников с неадекватным уровнем самооценки, тогда как в группе подростков, которые сделали свой профессиональный выбор – большее число участников с адекватным уровнем самооценки. Гипотеза 3 подтверждена.

Результаты диагностики особенностей уровня притязаний у старшеклассников в двух группах исследования представлены в таблице 6.

Таблица 6

Число участников с различными уровнями притязаний

	всего участвовало		ЭГ		КГ	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Неадекватно завышенный	31	35%	18	47%	13	25%
Высокий адекватный	25	28%	6	16%	19	37%
Средний адекватный	15	17%	4	11%	11	22%
Неадекватно заниженный	18	20%	10	26%	8	16%
итого человек	89	100	38	100	51	100

Неадекватно завышенный уровень уровня притязаний диагностируется у 47% подростков из ЭГ, а также у 25% старшеклассников – членов КГ. Высокие адекватные значения уровня притязаний диагностируются у 16% подростков из ЭГ, а также у 37% участников КГ. Отмечается, что в группе подростков, которые имеют низкий уровень профессионально-личностного самоопределения у четырех участников (11%) выявлен средний адекватный уровень притязаний, тогда как в КГ средний адекватный уровень имеют 22% участников. Неадекватно заниженный уровень притязаний диагностируется у 26% участников ЭГ, а также у 16% участников КГ. В ЭГ неадекватный уровень притязаний имеют 74% учащихся, тогда как в КГ неадекватный уровень самооценки диагностируется только у 41%.Результаты проверки достоверности различий числа участников, имеющих адекватный и неадекватный уровни притязаний, с использованием критерия «Угловое преобразование Фишера» представлены в таблице 7.

Таблица 7

Достоверность различий по показателям адекватности уровня притязаний

Группы	Есть эффект – «неадекватный уровень притязаний» (кол-во чел.)	Нет эффекта – «неадекватный уровень притязаний» (кол-во чел.)	Суммы	φ*эмп.	p
ЭГ	28 (73.7%)	10 (26.3%)	38 (100%)	**3.131**	**<0,01**
КГ	21 (41.2%)	30 (58.8%)	51 (100%)		

Результаты статистического анализа позволяют говорить о том, что две группы исследования на статистически достоверном уровне различаются по числу участников, которые имеют неадекватный уровень притязаний (p<0,01).

Данные обстоятельства позволяют говорить о том, что в ЭГ число подростков с неадекватным уровнем притязаний, которые не сделали профессионального выбора больше, чем в КГ. С другой стороны, в группе подростков, которые сделали профессиональный выбор, достоверно больше участников с адекватным уровнем притязаний. Гипотеза 4 подтверждена.

Для проверки гипотезы 5 «Существует корреляционная взаимосвязь между уровнем самооценки и выраженностью внешних отрицательных мотивов у старшеклассников» и гипотезы 6 «Существует корреляционная взаимосвязь между уровнем притязаний и выраженностью внешних отрицательных мотивов

у старшеклассников» была выполнена процедура корреляционного анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Результаты статистического анализа представлены в таблице 8 для ЭГ и в таблице 9, для КГ.

Таблица 8

Результаты корреляционного анализа самооценки и показателей мотивации профессионального выбора в ЭГ (при p=0,05)

	Уровень самооценки	Уровень притязаний
Внутренние индивидуально значимые мотивы	-0,08	-0,07
Внутренние социально значимые мотивы	-0,08	-0,10
Внешние положительные мотивы	-0,001	0,04
Внешние отрицательные	**-0,33**	-0,24

Результаты корреляционного анализа позволяют заключить, что существует статистически достоверная отрицательная умеренная корреляция показателей самооценки и показателей внешней отрицательной мотивации профессионального выбора (r=-0,33). Можно заключить, что у старшеклассников, которые не определились с профессиональным выбором, при увеличении значения уровня самооценки, вероятно, будет диагностироваться снижение значения внешней отрицательной мотивации профессионального выбора и наоборот. Других, статистически значимых корреляций между показателями, не выявлено.

Таблица 9

Результаты корреляционного анализа показателей мотивации профессионального выбора и самооценки в КГ (при p=0,05)

	Уровень самооценки	Уровень притязаний
Внутренние индивидуально значимые мотивы	-0,07	-0,07
Внутренние социально значимые мотивы	-0,26	-0,25
Внешние положительные мотивы	0,04	0,04
Внешние отрицательные	**-0,30**	-0,27

В КГ выявлена корреляция, сходная с полученной корреляцией в ЭГ. Можно заключить, что существует статистически достоверная отрицательная умеренная корреляция между показателем уровня самооценки и показателем внешней отрицательной мотивации (r=-0,30). Таким образом, у старшеклассников, которые определились с профессиональным выбором, при увеличении значения уровня самооценки, вероятно, будет диагностироваться снижение значения внешней отрицательной мотивации профессионального выбора и наоборот. Других, статистически значимых корреляций между показателями, не выявлено. Гипотеза 5 подтверждена, а гипотеза 6 отклоняется. Самооценка может рассматриваться как значимый фактор мотивации профессионального выбора, то есть неконструктивный вариант мотивации – внешняя отрицательная мотивация имеет взаимосвязь с показателем самооценки безотносительно степени затруднений профессионального выбора старшеклассников.

Выводы. Существуют выраженные различия в мотивации выбора профессии, уровне самооценки и притязаний у старшеклассников с трудностями профессионального выбора по сравнению со старшеклассниками, которые такого рода трудностей не имеют. В частности, у старшеклассников, имеющих затруднения в выборе профессии, чаще преобладают внешние отрицательные мотивы выбора профессии и реже – внутренние индивидуально и социально значимые мотивы, чем у старшеклассников, не имеющих затруднений.

Определено, что в группе подростков, которые не определились с профессиональным выбором, достоверно больше число участников с неадекватной самооценкой, тогда как в группе подростков, которые сделали свой профессиональный выбор – большее число участников с адекватным с уровнем самооценки. Выявлено, что число подростков с неадекватным уровнем притязаний у подростков, которые не сделали профессионального выбора больше, чем в контрольной группе. С другой стороны, в группе подростков, которые сделали профессиональный выбор, достоверно больше участников с высоким адекватным уровнем притязаний. Это говорит о том, что старшеклассники, имеющие затруднения в выборе профессии, чаще имеют неадекватный уровень самооценки и притязаний, чем старшеклассники, не имеющие затруднений.

Существует отрицательная корреляционная связь между показателями самооценки и показателями внешних отрицательных мотивов выбора профессии у старшеклассников.

Полученные в ходе исследования данные убедительно свидетельствуют о необходимости целенаправленной формирующей деятельности, направленной на психологическое сопровождение профессионально-личностного самоопределения у старшеклассников с учетом их индивидуально-личностных особенностей - уровня самооценки и притязаний, профессионально-значимой мотивации.

Литература:

1. Аутов П.Р., Кальпей В.А.: Школа и труд. - М.: Педагогика, 1987.

2. Волковский А.Н. О системе профориентации учащихся восьмилетней школы. Советская педагогика. - 1963. - №8.

3. Голомшток, А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника. А.Е. Голомшток. - М.: Просвещение, 1979. - 235 с.
4. Здравомыслов А.Г., Ядов В.А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности / Социология в СССР: Том 2. - М.: Мысль, 1965.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону. «Феникс», 2006. — 428 с.
6. Ольшанский В.Б. Личность и её социальные ценности / Социология в СССР: В 2-х томах: Том 1. - М.: Мысль, 1965.
7. Поляков В.А. Технология карьеры. - М.: Дело ЛТД, 1995. - 128 с.
8. Сазонов А.Д., Калугин Н.И., Меньшиков А.П. и др., Профессиональная ориентация молодежи. - М.: Высшая школа. - 1989. - 272 с.
9. Чистякова С.Н. Выбор профессии: оценка готовности школьников / С.О. Кропивянская, П.С. Лернер и др.; под ред. С.Н. Чистяковой. М.: ВАКО, 2009. — 160 с.
10. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методические проблемы социальной психологии. М., 1975.

Психология

УДК 355.232.6:37.012
ББК Ц909р3-Ов

кандидат технических наук, доцент Штерензон Вера Анатольевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» (г. Екатеринбург),
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург);
кандидат педагогических наук, начальник кафедры Худякова Светлана Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Уральский институт Государственной противопожарной службы Министерства
Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям
и ликвидации последствий стихийных бедствий» (г. Екатеринбург);
старший преподаватель Шпаньков Андрей Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Уральский институт Государственной противопожарной службы Министерства
Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным
ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий» (г. Екатеринбург)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЖАРНОЙ И ТЕХНОСФЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования мотивов обучения в вузе и мотивов выбора будущей профессиональной деятельности курсантами 1 курса Уральского института ГПС МЧС России. На основании исследований авторы предлагают рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательной работы с курсантами во время их обучения в вузе МЧС.
Ключевые слова: мотив, мотивация обучения в вузе, мотивация профессиональной деятельности, профессиональная подготовка, пожарная безопасность, техносферная безопасность.
Annotation. The article presents the results of the study of the motives of training in high school and the motives for the choice of future professional activity of the 1st year cadets of the Ural Institute of EMERCOM of Russia, based on research, the authors offer recommendations for psychological and pedagogical support of educational work with students during their training at the Institute.
Keywords: motive, motivation, motivation of training in higher education, motivation of professional activity, vocational training, fire safety, technosphere safety.

Введение. Последние столетия человечество столь интенсивно преобразовывало окружающую его природную экосистему, что это привело к созданию новой искусственной среды – техносферы, которая взаимодействует с окружающей человека естественной природной средой, и это взаимодействие может быть сегодня неразрушительным только при участии и под надзором человека. Современный научно-технический прогресс создаёт всё большее количество разнородных и противоречивых по своим последствиям средств и технологий, что сделало необходимым возникновение техносферной безопасности в добавление к имеющейся уже сотни лет пожарной безопасности.

Увеличивающееся с каждым годом количество пожаров и катастроф техногенного и природного характера [1], необходимость противостояния этой тенденции, важность прогнозирования во времени и пространстве событий и их последствий являются главными аргументами для усиления внимания к вопросам повышения качества профессиональной подготовки бакалавров и специалистов пожарной и техносферной безопасности. Обычно при подготовке специалистов и бакалавров пожарной и техносферной безопасности основной упор делается на формирование тех профессиональных компетенций, которые позволяют в сжатые сроки, качественно и минимальными потерями справляться с последствиями пожаров, природных и техногенных катастроф. Несмотря на то, что сегодня созданы и используются различные роботизированные и автоматизированные комплексы в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций и техногенных катастроф, центральное место всё равно отводится человеку – сотруднику МЧС. Статистика пожаров и чрезвычайных ситуаций [1] является свидетельством того, что постоянно растет социальная, психологическая, информационная нагрузка на сотрудника ГПС МЧС. Это связано с необходимостью быстрой адаптации к изменениям требований к интеллектуально-психологическому потенциалу сотрудников указанной сферы деятельности.

Работа сотрудника МЧС всегда связана с риском для жизни и здоровья и не случайно, что к поступающим в вузы МЧС всегда предъявляются очень серьезные требования к физическим, интеллектуальным и личностным качествам. Повышение качества профессиональной подготовки специалиста пожарной и техносферной безопасности требует уточнения научных представлений о содержательной и структурной специфике мотивации учебной и профессиональной деятельности курсанта института МЧС. Поэтому важно еще на начальном этапе профессиональной подготовки выявить факторы, которые «привели» будущих специалистов пожарной и техносферной безопасности в вуз МЧС и адаптировать учебно-воспитательную работу с курсантами в соответствии с особенностями профессиональной деятельности и особенностями психологии курсантов.

Актуальность данной статьи определяется тем, что для грамотной организации психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в институте ГПС МЧС необходимо изучить мотивационный комплекс учебной и профессиональной деятельности курсантов в аспекте повышения качества их профессиональной подготовки.

Целью исследования является выявление структуры и особенностей мотивации учебной и будущей профессиональной деятельности курсантов вуза ГПС МЧС как системы осознаваемых мотивов.

Объект исследования: профессиональное становление курсантов пожарной и техносферной безопасности на стадии их обучения в вузе.

Предмет исследования: структура мотивации учебной и профессиональной деятельности курсантов 1 курса Уральского института ГПС МЧС.

Гипотеза исследования: мотивация учебной и профессиональной деятельности у курсантов 1 курса Уральского института ГПС МЧС представляет собой сложную систему достаточно противоречивых мотивов. Для профессионального становления и качественной профессиональной подготовки курсантов в процессе обучения в вузе необходимо психолого-педагогическое сопровождение и целенаправленное управление формированием мотивации учебной и профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Наверное, ни один вопрос не получил в психологии и педагогике такого всестороннего изучения, как вопрос мотивации человека к различным видам деятельности, рефлексии и поведения. Это вопрос является фундаментально важным для преподавателей системы общего, профессионального и внутрифирменного обучения. Этот вопрос вызывает особый интерес менеджеров всех уровней управления сотрудниками и коллективами. Анализ библиографических источников показывает, что понятия «мотив» и «мотивация» до сих пор имеют различные определения и толкования, процедуры диагностики различных видов мотивации непрерывно совершенствуются потому, что человек непрерывно меняется психологически, интеллектуально, социально и т.д.

Теоретико-методологические основы проблемы формирования мотивации и её роли в процессе обучения подробно изложены во многих зарубежных и российских исследованиях: Асеев В.Г. (1976 г.) [2], Бордовская Н.В. (2000 г.) [23], Вилюнас В.К. (1990 г.) [5], Вилюнас В.К. (2006 г.) [6], Ильин Е.П. (2002 г.) [8], Ковалев В.И. (1988 г.) [11], Леонтьев А.Н. (1975 г.) [14], Маслоу А. (1999 г.) [16], Москвичев С.Г. (1975 г.) [17], Реан А.А., (2000 г.) [23], Рубинштейн С.Л. (2002 г.) [24], Хекхаузен Х. (1986 г.) [26], Якобсон П.М. (1998 г.) [30] и др.). Различные подходы и прикладные вопросы по изучению мотивации учебной деятельности студентов вузов представлены в трудах Кравченко Ю.О. (2011 г.) [13]г., Леонтьева В.Г. (1992 г.), Марковой А.К. (1990 г.) [15], Овчинникова М.В. (2008 г.) [18], Одегова Ю.Г. (2010 г.) [19], Орлова Ю.М. (1984 г.) [20], Павловой Н.А. (2005 г.) [22], Талызиной Н.Ф. (1998 г.) [25], и др.). Вопросы мотивации профессиональной деятельности различных специалистов рассмотрены в работах Васильевой Е.И. (2010 г.) [3], Вершининой Т.С. (2013 г.) [4], Каппушева С.С. (2006 г.), Ковзиридзе М. А. (2011 г.) [12]. Ткаченко В.А. (2002 г.) и др.

В настоящее время в литературе мотивация, как психическое явление, трактуется по-разному [9]. В одном случае – как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение, в другом случае – как совокупность мотивов, в третьем – как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности [9], как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности, как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность.

В этом контексте мотивацию учебной деятельности можно рассматривать как совокупность (систему) внешних и внутренних факторов-мотивов, побуждающих обучаемого к успешной учебной (когнитивной) деятельности. А мотивация профессиональной деятельности – совокупность (система) внешних и внутренних факторов-мотивов, побуждающих потенциального или действующего работника к успешной профессиональной (прежде всего трудовой) деятельности. Во многих психолого-педагогических исследованиях утверждается и подтверждается гипотеза о том, что люди достигают гораздо больших успехов в той деятельности, на которую они мотивированы самым серьёзным образом.

Методология и методы исследования. Для реализации цели исследования использовались методы теоретического анализа научных трудов по теме исследования, системно аналитический подход, эмпирические методы опроса, наблюдения и экспертной оценки, методы математической статистики, статистический анализ.

Для исследования мотивации курсантов к учебной деятельности в вузе использовалась методика «Мотивация обучения в вузе», предложенная Т. И. Ильиной [19]. Тест Т. И. Ильиной содержит 50 вопросов, 46 из которых являются закрытыми альтернативными вопросами с возможность выбора респондентом только одного варианта ответа из двух предлагаемых. В опроснике содержится 4 прямых вопроса, которые являются нейтральными (фоновыми) вопросами и в обработку результатов не включаются. Однако ответы на эти вопросы требуют от респондента критического отношения к себе, оценки своих негативных личностных качеств. Тест Т. И. Ильиной содержит три шкалы [19]: Шкала I – «Приобретение знаний» (максимальное количество баллов, которое может набрать студент равно 12,6); Шкала II – «Овладение профессией» (максимальное количество баллов – 10,0); Шкала III – «Получение диплома о высшем образовании» (максимальное количество баллов – 10,0).

Преобладание показателей (баллов) по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею.

Оценка мотивация профессиональной деятельности выполнялась по методике К. Замфир в модификации А. Реана [23]. Опрашиваемые оценивают по пятибалльной шкале семь мотивов профессиональной

деятельности: денежный заработок, стремление к продвижению по работе, стремление избежать критику со стороны руководителя или коллег, стремление избежать наказания, потребность в достижении социального престижа, удовлетворение от процесса и результатов работы, возможность самореализации в данной деятельности. В основу данной методики [23] положена концепция о внутренней и внешней мотивации. Если профессиональная деятельность очень привлекательна и значима для личности возможностью самореализации и удовлетворением от результатов деятельности, можно говорить о внутреннем типе мотивации у личности. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению мотивов социального престижа, мотивов материального характера и карьерного роста, то в данном случае говорят о внешней мотивации. Если у личности мотивы профессиональной деятельности формируются поощрением и одобрением извне, то можно говорить о внешней положительной мотивации. Если у личности мотивы профессиональной деятельности формируются боязнью наказания и критики извне, то можно говорить о внешней отрицательной мотивации.

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: внутренняя мотивация (ВМ), внешняя положительная мотивация (ВПМ), внешняя отрицательная мотивация (ВОМ). Если $ВМ > ВПМ > ВОМ$ или $ВМ = ВПМ > ВОМ$, то говорят об оптимальном мотивационном комплексе. Если соотношение трех видов мотивации складывается так $ВОМ > ВПМ > ВМ$, то это неоптимальный мотивационный комплекс. Все остальные варианты носят промежуточный характер. При интерпретации результатов следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности [10].

Анализ полученных результатов. В данном исследовании участвовали курсанты очной формы обучения Уральского института ГПС МЧС России, специальность 20.05.01 Пожарная безопасность (110 человек) и направление подготовки 20.03.01 Техносферная безопасность (85 человек). Исследования проводились в 2015-2016 уч.г., т. е. в самом начале пятилетнего периода обучения курсантов в вузе. Общее количество опрошенных курсантов 195 человек, среди них 30 девушек. Все курсанты не имели опыта работы по выбранной специальности и поступили в институт сразу после окончания школы. Исследования проводились в 2015-2017 гг.

Результаты исследования мотивации профессиональной деятельности:

1. Мотивационный комплекс «среднего курсанта» 1 курса Уральского Института ГПС МЧС следует признать оптимальным, т.к. показатели внутренней мотивации больше показателей внешней положительной мотивации и показателей внешней отрицательной мотивации. Однако, оптимальный мотивационный комплекс (внутренняя мотивация выше внешней положительной и внешней отрицательной мотивации) имеют только 58% курсантов 1-го курса. У остальных курсантов превалирует либо положительная либо отрицательная внешняя мотивация. Разница в оценках внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации невелика, ни один из видов мотивации не является резко доминирующим по сравнению с другими. Также следует отметить, что показатели внешней отрицательной мотивации достаточно высоки у всех курсантов, что связано с особенностями учебной дисциплины обучающихся в вузах ГПС МЧС.
2. Мотивационные комплексы у юношей и девушек разных направлений подготовки имеют отличия. У курсантов-девушек показатели внутренней и внешней положительной мотивации чуть выше, чем у юношей. А показатель внешней отрицательной мотивации у девушек немного меньше, чем у юношей. На 1-м курсе девушки внутренне более готовы к учебе в вузе МЧС, чем юноши.
3. Анализ мотивов профессиональной деятельности показал, что наиболее важным мотивом будущей профессиональной деятельности курсанты указали «Стремление к продвижению по службе» (92-100%), причем у курсантов-девушек этот мотив выражен сильнее, чем у курсантов-юношей. Также высокую оценку курсантов получили такие мотивы профессиональной деятельности, как «Удовлетворение от самого процесса и результата работы» (91-97%) и «Возможность наиболее полной самореализации в этой деятельности» (90-97%). И снова оценки, продемонстрированные курсантами-девушками, оказались выше, чем у курсантов-юношей. Такой мотив профессиональной деятельности, как «Денежный заработок» не указан курсантами, как ведущий или самый важный для них. «Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других», как мотив профессиональной деятельности, также менее интересна для курсантов 1-го курса (70-75%). Также курсанты не очень боятся критики и наказаний (40-50%), и курсанты-девушки в меньшей степени, чем курсанты-юноши, опасаются этого в своей профессиональной деятельности.

Результаты исследования мотивации учебы в вузе:

1. «средний курсант» 1 курса мотивирован, прежде всего, на получение знаний. Вместе с тем, мотивация на овладение выбранной профессией и мотивация на получение диплома также достаточно высоки. Это связано с высоким престижем диплома в военных профессиях, т.к. именно наличие диплома о высшем образовании дает возможность построить успешную профессиональную карьеру (в отличие от «творческих» профессий, в которых профессиональные умения и навыки для работодателя более предпочтительны).
2. более половины курсантов (почти 60%) имеют мотивацию на получение знаний, на получение профессии нацелены почти 22% курсантов, у остальных приоритетом является получение диплома (18%). Преобладание показателей (баллов) по первым двум шкалам («Приобретение знаний» и «Овладение профессией») свидетельствует об адекватном выборе 60% курсантов профессии и удовлетворенности ею при первичном ознакомлении на 1-м семестре.
3. однако структура мотивации к обучению в вузе имеет отличия у курсантов разных направлений подготовки: курсанты-девушки более мотивированы на получение знаний и диплома и в меньшей степени – на овладение профессией, курсанты техносферной безопасности меньше, чем курсанты пожарной безопасности, мотивированы на получение знаний и в большей мере мотивированы на овладение профессией и получение диплома.

Совместный анализ результатов по различным видам мотивации показал, что 36% всех студентов имеют преимущественную внутреннюю мотивацию, нацелены на успех и получение знаний. Почти 12% курсантов имеют преимущественную внутреннюю мотивацию, нацелены на успех и овладение профессией. Ещё 5% курсантов при оптимальном мотивационном комплексе, превалирующей мотивации на успех главным при обучении в вузе считают получение диплома.

Среди курсантов-девушек пожарной безопасности 59% имеют превалирующую внутреннюю мотивацию, мотивированы на успех и получение знаний в вузе. Тогда как среди курсантов-юношей пожарной безопасности таковых 37%, а среди курсантов-юношей техносферной безопасности таковых только 28%. Среди курсантов-девушек, имеющих оптимальный мотивационный комплекс и мотивированных на успех, менее 5% нацелены на овладение профессией. Тогда как среди курсантов-юношей таких больше (ПБ – 11%, ТСБ – 15%). Среди курсантов-юношей ТСБ, имеющих оптимальный мотивационный комплекс и мотивированных на успех, почти 8% в большей степени интересуются получением диплома, а не получением знаний и профессии. Среди курсантов-юношей ПБ таковых оказалось значительно меньше. Можно говорить о формировании более сильного профессионального мотивационного ядра у курсантов-девушек, что, скорее всего, связано с определенной романтизацией работы в МЧС.

Попытки установить строгие корреляционные зависимости между показателями мотивации и показателями успеваемости курсантов УрИ ГПС МЧС по таким дисциплинам, как «Информационные технологии» и «Высшая математика», успехом не увенчались, не было выявлено даже слабой корреляции. На 1-м курсе нельзя сказать, что курсанты, обладающие более серьёзными мотивами к учебе в вузе и к профессиональной деятельности в МЧС, показывают более высокие и успешные результаты в учебе по дисциплинам естественно-научного цикла. Обучение в вузе МЧС имеет свои специфические особенности [28] организации учебного процесса. Строгая учебная дисциплина вуза МЧС формирует ответственное отношение к учёбе даже у не очень мотивированного студента. Вместе с тем, большой объем внеаудиторной хозяйственной занятости курсантов не всегда способствует успешной учебе даже самых мотивированных курсантов. Однако, применение авторами технологии «перевернутого обучения» [28] позволило повысить уровень знаний, умений и навыков по дисциплинам информационно-математической подготовки у курсантов по направлениям подготовки «Пожарная безопасность» и «Техносферная безопасность». Полученные результаты стали основой для разработки интегративной модели организации научно-исследовательской работы курсантов в рамках информационно-математической подготовки. Модель предполагает реализацию личностно-развивающего участия курсанта в условиях проектного подхода к решению поставленных задач. При апробации указанной модели организации научно-исследовательской работы курсантов (на основе результатов психологического тестирования) было установлено, что в научных конкурсах, олимпиадах и семинарах изъявляли желание участвовать, прежде всего, те курсанты (по разным мероприятиям 5-16% от состава групп), у которых присутствуют внутренняя положительная мотивация, мотивация на успех и мотивация учебы в вузе.

Выводы. Гипотеза исследования подтвердилась - мотивация учебной и профессиональной деятельности у курсантов 1 курса Уральского института ГПС МЧС представляет собой сложную систему достаточно противоречивых мотивов, не до конца понимаемых самими курсантами. Вместе с тем это даёт возможности по «переформатированию» личностных мотивационных комплексов курсантов в соответствии с «профессиональным портретом» их будущей работы. Полученные результаты исследования структуры мотивации профессиональной деятельности и учебы в вузе позволили сформировать комплекс рекомендаций для повышения эффективности учебно-воспитательной аудиторной и внеаудиторной работы с курсантами УрИ ГПС МЧС:

1. следует обратить внимание на психолого-педагогическое сопровождение, влияющее на закрепление ведущих положительных мотивов будущей трудовой деятельности, на формирование смысложизненных ориентаций, на необходимость усиления стремления курсантов к самореализации в будущей профессии [27];
2. следует обратить внимание на развитие взаимодействия успешных выпускников вуза МЧС с курсантами 1-2 курсов для более раннего формирования у последних адекватного понимания возможностей успешной личностной профессиональной самореализации в системе ГПС МЧС;
3. особое внимание следует обратить на развитие проектной учебной деятельности курсантов 1-2 курсов, связанной с реальными задачами и ситуациями в выбранной профессиональной деятельности, с целью более раннего выявления и развития творческих способностей курсантов.
4. целесообразно расширить практику проведения научно-практических конференций по результатам научно-исследовательской работы студентов старших курсов с привлечением студентов 1-2 курсов с целью их более ранней самоидентификации в выбранной профессии.

По мнению авторов, данные меры будут способствовать активизации профессиональной мотивации и интереса студентов младших курсов к процессу и результатам их учебы, а также повышению качества их профессионального обучения [29].

Литература:

1. Официальный сайт МЧС России. Деятельность. Статистика. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.mchs.gov.ru/activities/stats (дата обращения 01.08.2018 г.).
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности [Текст] / В.Г.Асеев. – М.: Мысль, 1976 — 158 с.
3. Васильева Е. И. Мотивация профессиональной деятельности государственных гражданских служащих: Автореф.дисс….канд.соц.наук. Екатеринбург. – 2010. – 26 с.
4. Вершинина Т. С., Кузнецов А. А., Набойченко Е. С.. Ценностно-смысловые мотивации профессионального выбора у курсантов вуза МЧС [Текст] // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2013. – № 4(55) – С. 26-30.
5. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека [Текст] / В.К.Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
6. Вилюнас В.К. Теория деятельности и проблемы мотивации [Текст] // А.Н. Леонтьев и современная психология: Сборник статей памяти А.Н. Леонтьева. – М., 1983. – С. 3-15.
7. Дружинин В.Ф. Мотивация деятельности в чрезвычайных ситуациях [Текст] / В.Ф.Дружинин. – М.: ГАВС, 1992 – 180 с.
8. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] – СПб.: Питер, 2002 — 512 с.
9. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] - СПб.: Питер, 2006. - 508 с.
10. Кирюшкин А.В. Изучение мотивации обучения в вузе студентов социально-гуманитарного факультта ТОГУ [Текст] // Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ» 2015. – Том 6, № 1. – С. 28 – 32

11. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности [Текст] / Отв. ред. А. А. Бодалев; АН СССР, Ин-т психологии. – М., Наука, 1988. – 191 с.
12. Ковзиридзе М. А. Формирование профессиональной мотивации студенческой молодежи: Автореф.дисс….канд.соц.наук. – М.: 2011. – 217 с.
13. Кравченко Ю. О. К проблеме формирования учебной мотивации студентов [Текст] // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). — СПб.: Реноме, 2011. — С. 104-106.
14. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности / В.Г. Леонтьев. - Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1987. - 92 с.
15. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя [Текст] / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
16. Маслоу А. Мотивация и личность [Текст] / Пер. с англ. - СПб.: Евразия, 1999. - 478 с.
17. Москвичев С.Г. Проблемы мотивации в психологических исследованиях [Текст] – Киев: Наукова Думка, 1975. – 257 с.
18. Овчинников М.В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и ее формирование.: дисс…канд.псих.наук. – Екатеринбург, 2008. – 205 с.
19. Одегов Ю. Г., Руденко Г. Г., Апенько С. Н., Мерко А. И. Мотивация персонала: Учебное пособие. Практические задания (практикум) [Текст] — М.: Издательство «Альфа-Пресс», 2010. — 640 с.
20. Орлов Юрий Михайлович. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза.: дис. ... д-ра психол. наук . – М.: 1984. – 525 с.
21. Насиновская Е.Е. Методы изучения мотивации личности [Текст] - М.: Изд-во МГУ, 1988. – 80 с.
22. Павлова Н.А. Мотивация учебной деятельности студентов педагогического вуза.: дис. ... канд психол. наук. – Ярославль.: 2005. – 212 с.
23. Реан А., Бордовская Н., Розум С. Психология и педагогика [Текст] – СПб.: Питер, 2000. – 432 с.
24. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Серия: Мастера психологии [Текст] – СПб.: Питер, 2002 г.– 720 с.
25. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] – М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 288 с.
26. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. Пер. с нем [Текст] – М.: Педагогика, 1986. – 392 с.
27. Шленков А.В. Психологическое обеспечение профессиональной подготовки сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России: концепция, принципы, технологии: Дисс….докт.псих.наук. Санкт-Петербург. 2010. 394 с.
28. Штерензон В.А., Худякова С.А. Применение технологии Flipped Classroom в информационно-математической подготовке специалистов и бакалавров пожарной и техносферной безопасности [Текст] / В.А.Штерензон, С.А.Худякова // Вестник Волжского университета имени В.Н.Татищева. 2015. №4(19). С. 189-196.
29. Сажаев А.В., Штерензон В.А. Исследование мотивации бакалавра профессионального обучения [Текст] / А.В.Сажаев, В.А.Штерензон // Успехи современного естествознания. – 2014. – №9-1. – С. 19-21.
30. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации / П.М. Якобсон. – Воронеж: МОДЭК; Москва: Институт практической психологии, 1998. – 304 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Агаева И. Б. **Вяземская Л. В.**	**СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НОРМАТИВНЫМ И ЗАДЕРЖАННЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ**	**4**
Аксенова М. В. **Гороховцева Л. А.**	**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ»**	**7**
Алексеев Н.А. **Манышев В. В.** **Клименко Б. А.**	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, СОДЕЙСТВУЮЩИЕ ВОСПИТАНИЮ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ ДЛЯ ВЕДЕНИЯ РУКОПАШНОГО ПОЕДИНКА**	**12**
Алешина С. А.	**ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОПОРОЙ НА РЕГИОНАЛЬНЫЕ ИСТОЧНИКИ**	**14**
Андреенко Т. А. **Головинова И. Ю.** **Нестерова М. Н.**	**АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**	**18**
Аслаев С. Т. **Матвеев С. С.** **Матвеева Л. М.**	**РАЗВИТИЯ И ВОССТАНОВЛЕНИЕ МЫШЕЧНОЙ МУСКУЛАТУРЫ С ПОМОЩЬЮ КИНЕЗИОТРЕНИНГА**	**21**
Аслаев С. Т. **Аслаев Т. С.** **Петров А. Н.**	**ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ШКОЛЬНИКОВ**	**24**
Асхадуллина Н. Н. **Талышева И. А.**	**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**	**27**
Афонькина Ю. А. **Кузьмичева Т.В.**	**КАТЕГОРИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ» В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**31**
Ахметшина И. А. **Егорова Г. В.** **Лосева А. А.**	**ПРИОРИТЕТЫ И ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ЮНОШЕСТВА**	**34**
Байгулова Н. В. **Лилик Д. Н.**	**СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, СОСТОЯЩИХ В НЕТРАДИЦИОННЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ**	**38**
Байгулова Н. В. **Рудницкий Ю. А.**	**КВЕСТ КАК СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕРАКТИВНАЯ ЭКСКУРСИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ФОРМА ЗНАКОМСТВА С ГОРОДОМ**	**40**
Баканов М. В. **Караваев А. В.** **Ширкалин М. А.**	**РЕЙТИНГОВЫЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РЕАЛЬНЫЕ ИТОГИ ПО ЕГО УЛУЧШЕНИЮ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОГРАММЫ**	**43**
Баланчик Н. С.	**ВОСПИТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА ПО ХРИСТИАНСКИМ ЗАПОВЕДЯМ В ЭПИСТОЛЯРНОМ НАСЛЕДИИ СВЯТИТЕЛЯ ИГНАТИЯ (БРЯНЧАНИНОВА)**	**47**
Балунова С. А. **Тимофеева Е. А.**	**РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К САМООБРАЗОВАНИЮ У БАКАЛАВРОВ ПРИКЛАДНОЙ ИНФОРМАТИКИ**	**50**
Бережнова Л. Н. **Маклачков Е. А.**	**ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В ВОЕННЫХ ИНСТИТУТАХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА**	**55**
Блохин А. Л.	**ФОРМИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**	**57**

Бортник А. Ф. **Чекурова А. Ю.**	**РАЗВИТИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**	**60**
Бортник А. Ф.	**АНАЛИЗ СИСТЕМЫ СПО В АРКТИЧЕСКОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЗОНЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)**	**62**
Братусин А. Р.	**ПРОБЛЕМА КИБЕРТЕРРОРИЗМА КАК МНОГОАСПЕКТНЫЙ ФЕНОМЕН ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ И ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ СОВРЕМЕННОГО МИРА**	**65**
Бурова И. В.	**ОПЫТНО – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ОРГАНИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**	**67**
Вайндорф-Сысоева М. Е. **Субочева М. Л.**	**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ МНОГОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ**	**71**
Валеева Г. Х. **Валеев А. С.** **Куваева М. М.**	**ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**	**74**
Василискин Т. П.	**УРОКИ ТИШИНЫ: ВЛИЯНИЕ ТИШИНЫ НА ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ АКТИВНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА МАТЕРИАЛЕ СИСТЕМЫ М. МОНТЕССОРИ)**	**77**
Васкина Е. А.	**АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ИНСТИТУТА МВД РОССИИ**	**80**
Веккессер М. В.	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТАМ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ШКОЛЕ**	**82**
Винтаева Т. Н. **Чаладзе Е. А.**	**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ**	**86**
Войтенко Т. Ю. **Седых А. А.**	**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СИСТЕМЫ GEOGEBRA ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ЗАДАЧИ С ПАРАМЕТРАМИ»**	**89**
Волченкова Т. В. **Сафонова Т. Н.**	**ПРЕОДОЛЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ ГРУППЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**	**94**
Газизова Т. В. **Кочеткова Т. Н.**	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**	**97**
Галиакберова А. А. **Мурзакаева К. М.**	**ВЛИЯНИЕ ПРОГРЕССИВНЫХ ИДЕЙ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ ТАТАРСКОГО НАРОДА НА РАЗВИТИЕ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛ МЕКТЕБЕ И МЕДРЕСЕ ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ В XIX – НАЧАЛА XX ВВ.**	**100**
Галиахметова А. Т.	**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА И ЭФФЕКТИВНОСТИ ОСНОВНЫХ ФОРМ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ**	**103**
Голец В. А. **Гапон Л. А.**	**РОЛЬ И КЛАССИФИКАЦИЯ ВЕБ-РЕСУРСОВ ПРИ КЛИПОВОМ ТИПЕ МЫШЛЕНИЯ ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК**	**106**
Горовая В. И. **Худовердова С. А.**	**ТЕХНОЛОГИЯ НАГЛЯДНО-МОДЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА**	**109**
Гришина Е. В. **Кондюрина И. М.** **Шевелева В. В.**	**КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МЧС РОССИИ**	**112**

Гузанов Б. Н. Федулова К. А.	ОПТИМИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ТЕХНОЛОГИЙ ОБЛАЧНЫХ СЕРВИСОВ	115
Гусева Л. В. Осокина Н. К.	ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ ПРЕЦЕДЕНТНОСТИ И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	119
Данилов А. В. Огуречников Д. Г. Махмутов И. С.	ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ У ЮНОШЕЙ 15-16 ЛЕТ	122
Данилов Е. В. Огуречников Д. Г. Ягудин Д. Р.	ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ЮНОШЕЙ	125
Долгушина Н. А. Тугулева Г. В. Чигинцева Е. Г.	ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗРАСТНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЗДОРОВЬЯ И ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ПРОМЫШЛЕННОГО ГОРОДА	128
Дремов Ф. В. Крайнова Е. А. Марцинкевич Э. Е.	ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПОЛЁТА ВЕРТОЛЁТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	132
Думов С. Б. Нагайцева И. Ф. Думов А. С.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	136
Дьякова Е. А.	ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ РАЗНОГО УРОВНЯ	139
Евграфов И. Е. Кузьмин К. В. Хикматуллин М. С.	МЕТОДИКА ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БОКСЕРОВ-ЮНИОРОВ НА ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ	142
Егорова Е. Н. Радченко А. А.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭКСКУРСИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА В КРАСНОДАРСКОМ КРАЕ	146
Ермолина Н. В.	НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОСНОВ РАЗВИТИЯ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОО	152
Жиркова З. С.	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ АРКТИКИ	154
Жулина Е. В. Борисова Ю. В.	ОПЫТ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ И ДИСЛЕКСИИ ПОСРЕДСТВОМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	157
Жулина Е. В. Смольянинова С. Г.	ПРОБЛЕМА АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	160
Захидова Л. С.	УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО ВРАЧА КУЛЬТУРЕ РУССКОЙ УСТНОЙ РЕЧИ	163
Звягинцев М. В. Пичугин М. Б.	ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ БОЕВЫМИ ПРИЁМАМИ БОРЬБЫ КУРСАНТАМИ ФСИН	166
Звягинцев М. В. Звягинцева Е. Н.	ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?	169
Зизикова С. И. Васильева И. А. Антонова Т. В.	ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПЛОВЦОВ 10-15 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ СПОРТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	172
Зырянова О. Н.	АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ТЕРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНОГО КУРСА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	176

Зырянова О. Н. Бахор Т. А.	ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПОСТМОДЕРНИЗМА	179
Зюкина З. С.	ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЛОЛОГА	181
Искуменко М. А.	АКТУАЛЬНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	185
Казаков А. В. Банин В. А. Банина Е. Н.	ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА	190
Карасова С. Я. Шаманова Х. Х.	МЕТОДЫ КЛАССИФИКАЦИИ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	193
Карсанов Э. Х. Гайворонский А. Н.	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВОЕННО–ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	196
Каштанова С. Н. Рябчун Н. И.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЛЭПБУКА В КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	199
Кирилов К. А. Дмух О. В. Осипов А. Ю.	ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ В СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	203
Ковалева И. Б. Вильданова Н. Г. Исмагилова Х. Н.	ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ»	206
Коваленко Е. М. Ермолина Н. В.	РЕАЛИЗАЦИЯ АСПЕКТОВ ВОСПИТАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	210
Кожурова А. А. Неустроева М. И.	ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ К УЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	212
Колесникова Т. А.	ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	215
Колокольникова З. У.	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	218
Комогорцева Т. В.	ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ УЧИТЕЛЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МОДЕЛИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ	221
Коруковец А. П. Кутергин Н. Б. Горбатенко А. В.	НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДАЧИ МЯЧА В ВОЛЕЙБОЛЕ	224
Кочеров Ю. Н. Димитров А. Н. Сотников С. С.	ВЫЕЗДНЫЕ ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ КАК ФОРМА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ГИБДД	226
Круподерова Е. П. Белова Т. А.	ИКТ-ИНСТРУМЕНТЫ КАК ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ	229
Канянина Т. И. Круподерова Е. П. Круподерова К. Р.	ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СЕТЕВЫХ СЕРВИСОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ	232
Крымгужина З. З.	ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	236

Кудряшова С. К. Левкина Л. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО–СМЫСЛОВЫХ УСТАНОВОК У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	239
Кузьмичева Т. В. Афонькина Ю. А.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОВЗ	242
Кутергин Н. Б. Тарасенко А. А. Тимофеева Л. В.	АНАЛИЗ СРЕДСТВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	245
Левченко В. И. Блинов М. А. Фокин А. М.	ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА (ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА) КАК ЭЛЕМЕНТ ВОИНСКОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ВОЕННО-МОРСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	247
Леонов Д. В. Шнайдер М. Г. Чапурин М. Н.	ХАРАКТЕРИСТИКА ВИДОВ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЙ И ИХ РАСПРЕДЕЛЕНИЕ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ВОЛЕЙБОЛЬНЫХ КОМАНД	251
Лобанова О. Б.	ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОСРЕДСТВОМ НАРОДНОЙ МУЗЫКИ	254
Лобовская Т. В. Квасюк Е. Н.	ВКЛЮЧЕНИЕ АНАЛИЗА СИНКРЕТИЗМА ПРИЧАСТИЯ В ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ	257
Ломаева М. В.	ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ В 20-Е ГОДЫ XX ВЕКА: ПО МАТЕРИАЛАМ АРХИВНЫХ ДОКУМЕНТОВ	260
Ломшин М. И.	Л. Н. ТОЛСТОЙ И МОРДОВСКАЯ ЛИТЕРАТУРА	263
Ляшенко М. С. Малышева Е. А.	К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ИНТЕГРАЦИИ В ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	266
Мамаева С. В. Рубцов А. В. Шмульская Л. С.	ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИКТ-КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	269
Матвеев С. С. Алгушаев Ф. Н. Сайфутдинов В. В.	АНАЛИЗ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ СОЗДАНИЯ КОМПЛЕКСА ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ БАСКЕТБОЛИСТОВ И РАЗРАБОТКА ЗАНЯТИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭТОГО КОМПЛЕКСА	271
Матвеев С. С. Матвеева Л. М.	ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ЦЕННОСТНАЯ СИСТЕМА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ	275
Медведев И. В.	К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	278
Меньшенина С. Г. Кошарская Е. В.	ФОРМИРОВАНИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ИТ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	281
Михайлова Ю. А. Игдырова С. В.	ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В АСПЕКТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ «ШКОЛА-СПО-ВУЗ»	285
Михеева О. В.	ЭЛЕМЕНТЫ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	288
Муриева М. В.	ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	290
Нарыкова Н. А. Крюкова И. В.	ГЛАВНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ	293
Наумова Л. А.	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ХИМИИ В МОРСКОМ ВУЗЕ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	296

Носкова Н. В.	ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ТРАДИЦИИ В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА	299
Нугуманова Л. Н. Яковенко Т. В.	НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА	302
Овсянникова Е. А. Тугулева Г. В. Хабибулин Д. А.	ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК АСПЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ	305
Олефиренко В. Н. Проломова М. В.	РАЗВИТИЕ ОБЩЕЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ СПОРТСМЕНОВ ИГРОВЫХ ВИДОВ СПОРТА НА ЭТАПЕ УГЛУБЛЕННОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ	307
Оринина Л. В. Хасанова М. Л. Овсянникова Ю. В.	К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА	311
Павицкая З. И. Гарипова А. Н. Айтуганова Ж. И.	К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	314
Павленкович О. Б. Евтух А. С.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЦЕЛОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	318
Панцева Е. Ю. Кислякова О. П. Тойшева О. А.	ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ	320
Паршин С. В.	КОМПЛЕКСНОЕ РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ И СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ САМБИСТОВ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	323
Петрунина М. А. Чуйкова А. Б.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	327
Петрусевич П. Ю.	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НЕСКОЛЬКИМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ	330
Подпорин И. В.	БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД КАК ПРЕДИКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИХ МОТИВАЦИИ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	333
Покровская Т. Ю. Титова Е. Б.	ИНТЕРНЕТ–АДДИКЦИЯ КАК НЕГАТИВНЫЙ ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ПСИХИЧЕСКОЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ КНИТУ-КАИ)	337
Пономарев Р. Е.	ПРАКТИКУМ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ	340
Попова В. И.	ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА	344
Прокофьева Д. Д. Петров В. В. Огуречников Д. Г.	МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	347
Ратникова Т. А. Жулина Е. В.	ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	350
Родин О. Ф.	МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	353

Романова М. В. **Романов Е. П.** **Самарокова И. В.**	**АКТУАЛИЗАЦИЯ ПОТРЕБНОСТИ САМОВОЗВЫШЕНИЯ В КУЛЬТУРЕ НАУЧНО – ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА**	**356**
Саватеев Д. А. **Саватеева О. В.**	**ИГРЫ, В КОТОРЫЕ ИГРАЮТ СТУДЕНТЫ**	**360**
Саватеева О. В. **Пастушкова М. А.**	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ И ПРОФИЛЕЙ**	**362**
Самерханова Э. К. **Крупнова В. П.**	**ЭЛЕКТРОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА**	**365**
Санакоева И. Г.	**РОЛЬ ПЕРЕВОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОСЕТИНСКОГО ЯЗЫКА)**	**368**
Санина Е. И. **Насикан И. В.**	**МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ УРОВЕНЬ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ**	**371**
Шеремета Т. В.	**ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОТРУДНИКОВ ФСИН РОССИИ КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ИХ СОЦИАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ**	**374**
Шермадина Н. А.	**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОМАШНЕЙ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ**	**377**
Шерстобитова И. А.	**КОНЦЕПТНЫЙ АНАЛИЗ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ РОМАНА-ЭПОПЕИ Л.Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»)**	**380**
Шмонова М. А.	**МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ**	**383**
Шмульская Л. С. **Мамаева С. В.**	**УЧЕБНАЯ ПРАКТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**386**
Штоколок В. С.	**ВОССТАНОВЛЕНИЕ БОЛЬНЫХ ПОСЛЕ ТРАВМ ПОЗВОНОЧНИКА И СПИННОГО МОЗГА И ИХ ИНТЕГРАЦИЯ В ОБЩЕСТВО**	**389**
Штратникова А. В. **Рюмшина Е. В.** **Матвеева А. С.г**	**ВОЗМОЖНОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ИНФОРМАЦИОННО-ДОКУМЕНТАЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА**	**392**
ПСИХОЛОГИЯ		
Афонькина Ю. А.	**РЕСУРСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ИНВАЛИДНОСТЬЮ**	**395**
Басалаева Н. В. **Захарова Т. В.**	**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ**	**398**
Беленкова Л. Ю.	**СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ И ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТНОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗА**	**402**
Бисингалиева Ж. А.	**ВЛИЯНИЕ ДЕФОРМАЦИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ НА РАЗВИТИЕ АДДИКТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**	**406**
Бобинкин С. А. **Акатова Н. С.**	**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КЛИМАТА В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ**	**409**

Гурова О. В.	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ АУТОДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ	412
Димитров А. Н. Кочеров Ю. Н. Сотников С. С.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСТАНОВЛЕНИЯ ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАСТКОВОГО УПОЛНОМОЧЕННОГО ПОЛИЦИИ	416
Жулина Е. В. Салахова А. Р.	ПУГОВИЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	419
Закревский А. А.	МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ КАК ИНСТРУМЕНТ РАБОТЫ С ВНУТРИЛИЧНОСТНЫМИ ЦЕННОСТНЫМИ КОНФЛИКТАМИ	421
Карпушкина Н. В. Орлова Т. А.	ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	424
Коваленко Е. М.	КЛАССНОМУ РУКОВОДИТЕЛЮ О ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТА В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ	428
Литуева О. В.	СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОТЦОВСТВЕ У ПРАВОСЛАВНОЙ МОЛОДЕЖИ	431
Лукьянов А. С.	СПЕЦИФИКА ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ	434
Манакова М. В.	ШКОЛЬНЫЙ УЧИТЕЛЬ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ	438
Маркелова Т. В. Дунаева Н. И. Бурова Е. А.	О ДУХОВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА И ВОЗВРАЩЕНИИ ПОНЯТИЯ ДУШИ В ПСИХОЛОГИЮ	442
Матвеева О. С.	ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-УСПЕШНЫХ СОТРУДНИКОВ УИС	445
Огуречников Д. Г. Еремеев В. Ю. Третьякова Я. А.	ВЗАИМОСВЯЗЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	448
Ожогова Е. Г.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ	452
Самсоненко Л. С. Баженова Ю. А.	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ПОЛУЧАЮЩИХ КВАЛИФИКАЦИЮ «ПСИХОЛОГ» ПО ПРОГРАММЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ	457
Сидорина Е. В. Катушенко О. А. Фалина С. А.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	460
Смоловик О. В.	ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	463
Соловьева О. В. Бондаренко О. С.	ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПСИХОЛОГА РАЗНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	465
Степанова Г. С.	РЕГУЛИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	469
Фоминых Е. С.	ИНТЕРПЕРСОНАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ДЕФОРМАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ХРОНОТОПА ЛИЧНОСТИ	472
Халфина Р. Р. Тимченко Т. В. Сафронова Е. В.	ПСИХО-СОЦИАЛЬНЫЕ ПРИЧИНЫ РАЗВИТИЯ ЧАЙЛДФРИ В РОССИИ	475

Шаяхметова Э. Ш. **Самигуллин Р. Р.** **Халфин Р. М.** **Митина Г. В.**	**СКРИНИНГОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА**	**478**
Шевцова Т. С. **Ткацкая А. С.**	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**	**481**
Штерензон В. А. **Худякова С. А.** **Шпаньков А. В.**	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЖАРНОЙ И ТЕХНОСФЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**	**486**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск 60. Часть 4.

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.