12+

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Выпуск 61
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

61 (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 26 ноября 2018 года (протокол № 11)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 61. – Ч. 4. – 334 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

кандидат педагогических наук, доцент Алмазова Татьяна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского» (г. Калуга);
кандидат педагогических наук, доцент Трунтаева Татьяна Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского» (г. Калуга)

РОЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ В ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассматривается содержательный аспект формирования логической грамотности, как составляющей математической культуры, в процессе изучения математической логики в вузе. В статье предложены типовые тренировочные упражнения по курсу математической логики, нацеленные на формирование компонентов логической грамотности. Эти задачи могут применяться в учебном процессе по математике со студентами вузов любых направлений подготовки.

Ключевые слова: математическая логика, образование в вузе, логическая грамотность, математическая культура, упражнения по математической логике.

Annotation. The article discusses the substantive aspect of the formation of logical literacy, as a component of mathematical culture, in the process of studying mathematical logic at university. The article proposed typical training exercises in the course of mathematical logic aimed at the formation of the components of logical literacy. These tasks can be applied in the educational process in mathematics with students of universities of any training directions.

Keywords: mathematical logic, education at university, logical literacy, mathematical culture, exercises in mathematical logic.

Введение. Переход на трехуровневое (бакалавриат, магистратура, аспирантура) высшее образование обусловил необходимость пересмотра целей подготовки в вузе в соотнесении с тем или иным уровнем получаемого образования.

Структура целей, реализующая компетентностный подход в вузе, имеет общекультурную, общепрофессиональную и профессиональную компоненты, для каждой из которых определяются подлежащие формированию компетенции, причем общекультурные компетенции нее привязаны к той или иной предметной области.

Учебно-воспитательная работа по формированию математической культуры человека имеет огромное значение для развития его мышления, расширения кругозора, и в русле реализации общекультурной целевой составляющей обучения в вузе может проводиться со студентами любых направлений подготовки, в том числе и гуманитарных.

Проектирование содержания математической подготовки студентов вузов непрофильных специальностей, нацеленной, главным образом, на формирование математической культуры, очевидно, подчиняется требованию обеспечения доступности применяемого математического аппарата и его применимости к решению практических задач. Также в проектировании содержания математической подготовки студентов вузов непрофильных специальностей необходимо учитывать формируемые компоненты математической культуры, сформированность которых подтверждают умение структурировать информацию, анализировать, сравнивать, обобщать, умение выделить в тексте математическое содержание, формализовать это содержание, построить абстрактную модель, наполнить заданную структуру или модель содержанием в соответствии с заданной интерпретацией и др.

В проектировании содержания математической подготовки на основе предметной области математической логики все эти требования можно выполнить. Кроме того владение аппаратом математической логики на уровне его применения для решения практических задач может свидетельствовать о логической грамотности человека, которая также является компонентом математической культуры.

Поэтому целью статьи является определение содержания учебного курса математической логики для студентов вузов, нацеленного на формирование логической грамотности, и описание типовых тренировочных упражнений, позволяющих усвоить аппарат математической логики на уровне его применения для решения практических задач.

Поставленная цель реализуется в выполнении следующих задач:

– определить аппарат математической логики, который может быть интересным студентам непрофильных направлений подготовки и который можно адаптировать для таких студентов;

– описать компоненты логической грамотности, формируемые в процессе работы по курсу «Математическая логика» для студентов, в том числе, непрофильных направлений подготовки;

– рассмотреть типовые тренировочные упражнения практического характера по курсу математической логики, выполнение которых способствует формированию компонентов математической культуры.

Изложение основного материала статьи. К элементам содержания предметной области «Математическая логика», интересным студентам непрофильных специальностей и применимым для решения практических задач, следует отнести такие основные понятия математической логики как логические связки и кванторы, равносильные предложения, понятие о непротиворечивости предложений и понятие о логическом выводе, а также методы установления равносильности тех или иных предложений, непротиворечивости предложений, методы установления правильности логического вывода. Эти понятия и методы полезно знать любому человеку, поскольку они дают теоретическую основу для решения вопросов о логичности того или иного рассуждения.

Перечисленные понятия и методы изучались в курсе математики со студентами гуманитарных направлений подготовки в Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского, и были первично адаптированы для данной аудитории, затем методика изучения этих понятий и методов

корректировалась и уточнялась. В результате можно сформулировать следующие методические рекомендации по изучению элементов математической логики.

1. Логические связки «отрицание» и «и» следует ввести как основные и с их помощью определить остальные логические связки «или», «следование», «равносильность» через перечисление выполнимых и невыполнимых случаев. Например, определение связки «следование»: для предложения «из А следует В» $(A \to B)$ выполнимыми являются случаи: «А и В» $(A \wedge B)$, «не А и В» $(\overline{A} \wedge B)$, «не А и не В» $(\overline{A} \wedge \overline{B})$, а случай «А и не В» $(A \wedge \overline{B})$ - невыполнимый. Определение логической связки «отрицание» следует дать наряду с законом исключенного третьего, определение логической связки «следование» - наряду с законами «Истина - из чего угодно», «Из лжи - все что угодно». Рассказать студентам о стандартных формулировках в математическом тексте предложений с логическими связками «следование» и «равносильность»:

- «из А следует В», «Если А, то В», «Для А необходимо В», «Для В достаточно А», «Все элементы со свойством А обладают свойством В» для связки «следование»;
- «А равносильно В», «А тогда и только тогда, когда В», «Для А необходимо и достаточно В» для связки «равносильность».

После описанного способа введения логических связок ознакомить студентов с определениями логических связок с помощью таблиц истинности.

2. Понятию непротиворечивости условий дать качественное определение: условия непротиворечивы $\xleftrightarrow{\text{определение}}$ условия вместе выполняются. Содержание понятий о равносильности рассуждений, о логическом выводе сначала продемонстрировать на задачах, решаемых способом анализа, а затем после разъяснения способа синтеза (с помощью таблицы истинности) решения задач на проверку равносильности рассуждений, правильности логического вывода дать формальные определения этих понятий.

3. При введении кванторов уделять существенное внимание формальной структуре предложений с кванторами, записывать логическую структуру одного и того же предложения как с помощью логики предикатов, так и с помощью только логики предложений (по возможности), то есть показывать разные варианты формализации одного и того же предложения.

Например, формализуем предложение «Все розы красивые».

Выделим структурные компоненты «Быть розой» - обозначим А, «Быть красивой» - обозначим В. Получим формулу предложения: $A \to B$.

Можем на множестве роз задать предикат «х красивая» - обозначим В(х). Получим формулу предложения $\forall x\ B(x)$.

Можем на множестве цветов задать предикаты «х роза» - обозначим А(х), «х красивая» = В(х). Получим формулу предложения $\forall x\ (A(x) \to B(x))$.

Другой пример: формализуем предложение «Есть честные коты».

Выделим структурные компоненты «Быть котом» - обозначим А, «Быть честным» - обозначим В. Получим формулу предложения: $A \wedge B$.

Можем на множестве котов задать предикат «х честный» - обозначим В(х). Получим формулу предложения $\exists x\ B(x)$.

Можем на множестве животных задать предикаты «х кот» - обозначим А(х), «х честный» = В(х). Получим формулу предложения $\exists x\ (A(x) \wedge B(x))$.

Процесс изучения перечисленных элементов математической логики нацелен на формирование компонентов логической грамотности, связанных с пониманием логической структуры предложения, знанием содержания логических связок, типовых формулировок предложений с логическими связками, кванторами, знанием законов логики, умением установить, является ли одно из условий логической причиной или логическим следствием другого условия, применять законы логики, проверить правильность логического вывода, непротиворечивость условий, равносильность рассуждений, сформулировать отрицание предложения. Также изучение элементов области знания «Математическая логика» способствует формированию умений структурировать информацию, выделять математическое содержание в тексте, учит быть аккуратными в формулировании предложений, а именно, обращать внимание на смысловую нагрузку тех или иных слов в предложении, в том числе, слов, несущих логическую нагрузку, проверять правильность логической структуры предложения, рассуждения, что является частью математической культуры человека. Кроме того, изучение математической логики в данном объеме необходимо студентам профильных специальностей для подготовки к изучению математики на уровне бакалавриата.

Как известно, упражнения, задачи являются основными средствами обучения математики. Далее охарактеризованы типовые упражнения и задачи, нацеленные на формирование перечисленных компонентов логической грамотности, математической культуры.

1. Упражнения на анализ предложений с логическими связками в стандартной формулировке.

Например, проанализируйте предложение «Если тебе хорошо, то и мне хорошо» с помощью определения логической связки «следование».

Решение. Логическая структура предложения имеет вид:

«тебе хорошо $\Rightarrow$ мне хорошо». По определению логической связки «следование» невыполнимым является только один случай «Тебе хорошо и мне плохо».

2. Упражнения на определение наличия логической причинно-следственной связи между условиями.

Например, определите, есть ли логическая причинно-следственная связь между условиями «Я думаю», «Я живу». Если есть, укажите условие, являющееся причиной.

Решение. Рассмотрим 4 случая:

1) я думаю и живу;
2) я думаю и не живу;
3) я не думаю и живу;
4) я не думаю и не живу.

Все случаи кроме 2-го можно считать выполнимыми. Так как только один невыполнимый случай, то логическая причинно-следственная связь существует.

Соотносим этот случай с определением логической связки «следование» и видим, что логической причиной является условие «Я думаю».

3. Сюжетные задачи на логический вывод.

Например. Все бармаглоты любят хрюкотать. Все хрюмзики, которые не любят хрюкотать, являются бармаглотами. Каждый не бармаглот является хрюмзиком. Обязательно ли тогда все любят хрюкотать?

Решение. Перечислим 8 случаев:

1) бармаглот и хрюмзик и любит хрюкотать;
2) бармаглот и хрюмзик и не любит хрюкотать;
3) бармаглот и не хрюмзик и любит хрюкотать;
4) бармаглот и не хрюмзик и не любит хрюкотать;
5) не бармаглот и хрюмзик и любит хрюкотать;
6) не бармаглот и хрюмзик и не любит хрюкотать;
7) не бармаглот и не хрюмзик и любит хрюкотать;
8) не бармаглот и не хрюмзик и не любит хрюкотать.

По условию «Все бармаглоты любят хрюкотать» не подходят случаи, в которых бармаглоты не любят хрюкотать, то есть случаи 2 и 4.

Условию «Все хрюмзики, которые не любят хрюкотать, являются бармаглотами» не удовлетворяет случай 6.

Условие «Каждый не бармаглот является хрюмзиком» исключает случай «не бармаглот и не хрюмзик», то есть случаи 7 и 8.

На оставшихся случаях 1, 3 и 5 выполняется условие «любят хрюкотать».

Значит, логический вывод верен.

Замечание. Сюжетная задача на логический вывод также может быть решена с помощью таблицы истинности, с помощью правил логического вывода.

Приведенное решение доводит до понимания студентов суть понятия «логический вывод»: условие, являющееся следствием, должно выполняться на всех случаях, которые выполнимы при соблюдении всех условий, входящих в причину.

4. Задачи на доказательство законов логики и правил логического вывода.

Доказательство можно проводить способом анализа, описанным в примере для задачи 2 или способом синтеза, то есть с помощью таблиц истинности и с применением формального определения равносильных предложений (Формулы А и В равносильны $\xleftrightarrow{\text{определение}}$ формула $A \leftrightarrow B$ тождественно истинная), формального определения логического вывода (Логический вывод $A \to B$ верен $\xleftrightarrow{\text{определение}}$ формула $A \to B$ является тождественно истинной).

Студентам для доказательства следует предложить законы логики и правила логического вывода, которые широко используются на практике.

Например:

$$(A \to B) \sim (\overline{B} \to \overline{A})$$
$$(A \leftrightarrow B) \sim (A \to B) \wedge (B \to A)$$
$$(A \leftrightarrow B) \sim (A \to B) \wedge (\overline{A} \to \overline{B})$$
$$(A \to \overline{A}) \sim \overline{A}$$
$$(A \to B) \wedge (\overline{A} \to B) \sim B$$
$$(A \to B) \wedge (A \to \overline{B}) \sim \overline{A}$$
$$(A \to B) \wedge (A \to C) \sim (A \to B \wedge C)$$
$$(A \to C) \wedge (B \to C) \sim (A \vee B \to C)$$
$$(A \to B) \wedge \overline{B} \Rightarrow \overline{A}$$
$$(A \to B) \wedge (B \to C) \Rightarrow (A \to C)$$

5. Задачи практической направленности на применение законов логики и правил логического вывода.

Примеры.

С помощью закона логики $(A \to B) \sim (\overline{B} \to \overline{A})$ сформулируйте предложение, равносильное предложению «Если не по желанию, то по принуждению».

Ответ: «Если не по принуждению, то по желанию».

С помощью закона логики $(A \leftrightarrow B) \sim (A \to B) \wedge (\overline{A} \to \overline{B})$ сформулируйте рассуждение, утверждающее равносильность условий «Хочешь», «Можешь».

Ответ: «Если хочешь, то можешь. Если не хочешь, то не можешь».

6. Практические логические задачи.

Например. Условие, противоречит следствию. Обязательно ли это условие противоречит причине?

Решение задачи сводится к проверке справедливости логического вывода $(A \to B) \wedge \overline{(B \wedge C)} \Rightarrow \overline{(A \wedge C)}$. Вывод верен. Значит, обязательно.

Например. Для доказательства логического вывода проверили, выполняются ли причина и следствие вместе. Получили, что выполняются, и посчитали, что логический вывод доказан. Правильно ли поступили?

Решение задачи сводится к проверке справедливости логического вывода $(A \wedge B) \Rightarrow (A \rightarrow B)$. Вывод верен. Значит, поступили правильно.

Например. В решении задачи на определение справедливости логического вывода проверили, выполняются ли причина и следствие вместе. Получили, что не выполняются, и посчитали, что логический вывод не верен. Правильно ли поступили?

Решение задачи сводится к проверке справедливости логического вывода $\overline{(A \wedge B)} \Rightarrow \overline{(A \rightarrow B)}$. Вывод неверен. (Может быть, что $A \sim 0$, а $B \sim 1$.) Значит, поступили неправильно.

7. Задачи на формулирование отрицаний предложений.

Например, сформулировать утвердительное предложение, равносильное предложению «Неверно, что есть ключ, который открывает любую дверь».

В выполнении подобных заданий желательно записывать формулу предложения, иначе студенты испытывают затруднения в понимании логической структуры предложения.

8. Задачи на выяснение непротиворечивости условий.

Например: противоречивы ли условия «Ни один бармаглот не является хрюмзиком. Некоторые хрюмзики являются бармаглотами».

Решение: «Ни один бармаглот не является хрюмзиком» $\sim$ «Все бармаглоты не являются хрюмзиками», что исключает случай «Бармаглот и не хрюмзик». Случай «Хрюмзик и бармаглот не исключен». Значит, условия непротиворечивы.

Типовые задачи по математической логике, описанные в статье, применялись в учебном процессе по математике со студентами, как гуманитарных направлений подготовки, так и со студентами по специальностям, связанным с математикой, в Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского. Студенты проявляли интерес к предлагавшимся задачам и к теоретической основе их решения. Решения задач и изучавшийся теоретический материал были доступны для понимания. Большинство студентов в результате обучения научились осмысленно решать аналогичные задачи, а значит, усвоили основные понятия математической логики и научились их применять в решении практических задач.

Выводы. Описанные в статье типы задач по математической логике имеют практическую направленность. Владение понятиями и методами математической логики, которые применяются для решения этих задач, свидетельствует о логической грамотности человека, определенном уровне математической культуры. Кроме того владение этими понятиями и методами необходимо студентам, будущая профессиональная деятельность которых связана с математикой, для продолжения математического образования в вузе, а именно для понимания математического языка, логики построения теории и др. Задачи с практическим содержанием, как правило, вызывают у студентов интерес к изучаемому материалу и тем самым способствуют стимулированию и поддержанию положительной мотивации учения и познавательной активности. Сказочная фабула некоторых задач вызывает у студентов улыбку, создает комфортную атмосферу на занятии, что помогает преодолеть психологический барьер у студентов не профильных направлений подготовки к восприятию математики, и вместе с этим не затеняет изучаемые понятия и применяемый аппарат математической логики.

Литература:

1. Гончаров С.С., Дроботун Б.Н. О роли математической логики в образовании по математическим направлениям / С.С. Гончаров, Б.Н. Дроботун // Вестник Новосибирского гос. ун-та. Серия: Математика, механика, информатика. - 2008. - Т.8. - №1. - С. 15-25.

2. Игошин В.И. Профессионально-ориентированные методическая система обучения основам математической логики и теории алгоритмов учителей математики в педвузах: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / В.И. Игошин - Саратов, 2002.

3. Маслова О.А. Методика обучения будущих учителей математики работе со структурой математических утверждений (на примере дисциплины «Математическая логика»): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / О.А. Маслова. - Волгоград, 2015.

4. Мирзоев М.С. Реализация модели формирования математической культуры будущего учителя информатики при обучении математической логике / М.С. Мирзоев // Наука и школа. - 2012. - №2. - С. 56-59.

5. Сергеева И.Е. Формирование логической грамотности математической речи студентов педвуза при изучении вводного курса математики: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / И.Е. Сергеева. - М., 2011.

6. Тимофеева И.Л., Сергеева И.Е. Комплекс логико-ориентированных задач как средство формирования логической грамотности будущих учителей математики / И.Л. Тимофеева, И.Е. Сергеева // Ярославский педагогический вестник. - 2010. - Т.1. - №1. - С.69-72.

УДК 378.147

доцент кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук Антоненко Елена Рашитовна
Краснодарское высшее военное училище имени генерала армии С. М. Штеменко (г. Краснодар)

МЕТОДИКА И ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ УСТНОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВОЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В статье раскрывается актуальность проблемы совершенствования и развития лексико-грамматических механизмов неподготовленной устной речи на иностранном языке курсантов неязыкового военного вуза. Рассматривается опыт применения опорно-подставочных таблиц, направленных на закрепление в памяти обучающихся лексики, грамматически правильных словарных структур при построении предложений и ситуативно обусловленных связных монологических и диалогических высказываний.

Ключевые слова: лексико-грамматические механизмы, устная речь, совершенствование навыков, построение предложений, опорно-подстановочные таблицы, речевые ситуации.

Annotation. The article reveals the urgency of the problem of improvement and development of lexical and grammatical mechanisms of unprepared oral speech in a foreign language of cadets of non-linguistic military University. Describes the experience of application support-support of tables to solidify in-memory studying vocabulary, grammatically correct vocabulary structures when constructing sentences and situational coherent monologue and dialogue speech.

Keywords: lexical and grammatical mechanisms, oral speech, improvement of skills, construction of sentences, support and substitution tables, speech situations.

Введение. В настоящее время в условиях сложившейся геополитической ситуации, постоянной модернизации вооружения стран противников, Армейских международных игр и совместных учений с союзниками, профессионально-ориентированное обучение английскому языку, как языку международного общения, приобрело особую актуальность.

На первый план выходит задача формирования поликультурной личности военного специалиста, владеющего иностранным языком не только на уровне понимания, но и свободного общения.

Этим подходом обусловлен выбор тематических областей заданий Международной олимпиады курсантов образовательных организаций высшего образования (по иностранному языку): современный мир и межгосударственные отношения в печатных и телевизионных СМИ; международное сотрудничество в области укрепления безопасности в мире, контроля над вооружениями, противодействия международной преступности и терроризму и т.д.

Во время олимпиады курсанты должны были продемонстрировать разносторонние умения: написание эссе, поддержание беседы на английском языке на общественно-политические темы, а также работу в совместной группе с целью ведения переговоров на иностранном языке и поиска взаимовыгодных решений.

В связи с тем, что обучение иностранному языку в нашем военном учебном заведении носит профессионально-ориентированную направленность, совершенно отличающуюся от тематики Олимпиады, а на подготовку к ней отводится ограниченное количество часов, то перед преподавателями кафедры иностранных языков стоит задача постоянного совершенствования известных и поиск наиболее рациональных методов развития речевых умений курсантов.

Как известно, речевые навыки формируются поэтапно:

I этап – формирование лексико-грамматических навыков устной речи;

II этап – совершенствование лексико – грамматических навыков устной речи; III этап – развитие умений неподготовленной устной речи.

Механизм речи формируется правильно, если преподаватель в процессе обучения придерживается этого порядка. Недостатки в обучении на каждом из этапов могут привести к тому, что обучающиеся будут испытывать сложности, включаясь в неподготовленную речь, или вся речь будет сводиться к зазубриванию известного текста.

В методической литературе лексико-грамматические навыки рассматриваются с различных точек зрения:

- способность сочетать лексические единицы друг с другом и включать элементы речевых образцов в речь (В.А. Бухбиндер);
- компонент речевого навыка и самостоятельный элементарный навык(Р.К. Миньяр-Белоручев);
- адекватность выбора и сочетание лексических единиц в зависимости от ситуации (А.Н. Щукин);
- способность мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон слова в зависимости от конкретной речевой задачи, а также включать его в речевую цепь (Е.Н. Соловова).

Изложение основного материала статьи. В нашей работе мы придерживались точки зрения Е. И. Пассова, описывающего лексический навык как синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах, обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы и служащее одним из условий речевой деятельности [4].

Для правильного формирования лексико-грамматических навыков методисты рекомендуют систему упражнений, направленных на многократное повторение изучаемых лексических единиц. Все усилия должны быть сосредоточены на создание речевых шаблонов. В большом количестве следует выполнять подстановочные, конструктивные, трансформационные упражнения: «Заполните пропуски в …», «Уточните значения…», «Замените...», «Составьте...», «Подберите...», «Расширьте…», «Сократите…», «Преобразуйте…», «Разверните…», т.д. [2].

Цель, которую преподаватель ставит перед собой при выполнении вышеназванных упражнений, – добиться перевода лексических единиц в оперативную память обучающихся. В итоге, они, как ожидается, должны продемонстрировать умение использования ключевого слова с другой лексической единицей, его

грамматического оформления и функционирования в составе словосочетания, и в дальнейшем включить его в минимальное высказывание.

Для формирования и совершенствования лексико-грамматических навыков мы собрали лексическую базу для различных предлагаемых ситуций в рамках тематики Олимпиады по иностранному языку. Основой послужил материал из интернет-источников (https://www.theguardian.com, http://context.reverso.net) и из учебного пособия А.С. Волкова «Международные конференции и переговоры (Английский язык)».

Далее определили набор тренировочных упражнений, использование которых посчитали наиболее рациональным. Система тренировочных упражнений тщательно продумывалась, поскольку её применение должно было обеспечивать закрепление в памяти обучающихся лексики, грамматически правильных словарных структур при построении предложений и ситуативно обусловленных связных высказываний.

Словосочетания, отобранные нами для I этапа работы, закреплялись курсантами на практических занятиях. С их помощью мы стремились научить курсантов составлять из ранее изученных слов и словосочетаний новые высказывания в зависимости от меняющейся ситуации. Так как тренировочные упражнения носили ситуативный характер, то они создавали условия для выполнения практических задач («Доложи…», «Возрази», «Спроси..»).

Во время организации фронтальной, групповой, парной и индивидуальной форм работы курсантам предлагались опорно-подставочные таблицы. Таблицы охватывали или речевую ситуацию по теме общения в целом, или имели достаточно узкую целевую направленность.

По предложенным характеристикам опорно-подстановочные таблицы подразделялись на 2 вида:

1. Полезные слова и словосочетания.
2. Речевые структуры.

Ниже приведены образцы опорных таблиц, которые использовались для формирования и совершенствования речевых навыков во время обучения устной речи.

Тема “ANTI-TERRO TALKS”

Опорная таблица 1

Полезные слова и словосочетания

Перед курсантами ставилась цель: выучить и перевести словосочетания с английского на русский язык/ с русского языка на английский; перевести предложения с английского на русский язык/ с русского языка на английский; перевести текст; прослушать и перевести текст; составить предложения, используя данные словосочетания передать содержание статьи/просмотренного новостного сюжета на английском языке, используя изученные словосочетания.

TALKS – ПЕРЕГОВОРЫ:	
the range and objectives of the talks –	предмет и цели переговоров
at the start of the talks –	в начале переговоров
in the course of the talks –	в ходе переговоров
to chair the talks –	возглавить переговоры
to defer talks –	откладывать/отсрочивать переговоры
to hold intensive talks–	вести напряжённые переговоры
to impede talks –	затруднить переговоры
to sabotage talks –	саботировать переговоры
to thwart talks –	сорвать переговоры
exploratory talks –	предварительные переговоры, определяющие позиции сторон
...	

Примерные предложения для перевода:

I. Translate the following sentences.

1. As long as **the range and objectives of the talks** are not determined the parties will never be able to arrange them.

2. As long-awaited direct peace talks between the Syrian government and rebels fighting to overthrow it get under way, Ian Black profiles some of the key participants.

II. Translate the following sentences.

1. Было подчеркнуто, что Управление Программы по Ираку продемонстрировало свою **приверженность целям и задачам** этой гуманитарной программы.

2. Обе эти группы являются **ключевыми участниками инициатив**, в которых задействованы многие заинтересованные стороны и которые были предусмотрены Генеральным секретарем в числе основных приоритетов.

Опорная таблица 2

Перед курсантами ставилась цель: прочитать и перевести предложения с английского на русский язык/ с русского языка на английский; составить свои собственные, используя за основу данные речевые структуры; передать содержание статьи/просмотренного новостного сюжета на английском языке, используя изученные речевые структуры.

Речевые структуры

1. The agreement comes **as part of a historic visit** by the Saudi ruler to Russia this week. 2. We **mean to set up** a bilateral working group. 3. Prince Faisal **was quoted** by Russian media as saying the new group would "study anti-terrorism issues and develop efficient measures to fight it". 4. As Wednesday's talks were under way, **reports came in of a bomb attack** on a train in Russia's North Caucasus region. 5. The two foreign ministers also **discussed sending an international peacekeeping force** to the Middle East.

Примерные предложения для перевода:

I. Translate the following sentences.

1. The good-will envoys **mean to settle** the Middle East crisis.

2. As the conference were discussing the future friendly relations between India and Pakistan, **reports came in of** a Pakistani nuclear weapon test.

3. The parliamentarians **debated accepting** the new resolution.

II. Translate the following sentences using the speech patterns.

1. Вручение верительной грамоты главе принимающего государства является **неотъемлемой частью** процедуры вступления в должность посла или консула.

2. Члены Совета безопасности ООН **провели долгие дискуссии относительно ввода** американских войск в Ирак.

3. **По сообщению газеты «Нью-Йорк Таймс» вчера официальный Вашингтон заявил о том**, что если КНДР не откажется от своей программы развития ядерного вооружения, то США будут вынуждены прибегнуть к радикальным мерам в целях сохранения международной безопасности.

III. Transform the following sentences using the speech patterns.

1. The summit meeting of the Palestinian leader and Israeli Premier is an integral part of the Middle East settlement.

2. The parties were talking about the possible posting of troops in Iraq.

3. The envoy has to visit the Paris conference, because it stands in his annual programme on the development of contacts with the host country [1, 25].

При организации процесса подготовк:и курсантов к Международной олимпиаде курсантов организаций высшего образования (по иностранному языку) нами были проделаны следующие шаги:

- составлена лексическая база в рамках тематики;
- подобраны необходимые упражнения;
- определена последовательность упражнений;
- определено соотношение типов упражнений;

В ходе работы нами были составлены опорные таблицы, которые показали свою эффективность и достаточно высокую результативность на I, II этапе (формирования и активизации лексики) развития речевых механизмов. Они позволили обеспечить достаточно прочные навыки устной речи, которые курсанты продемонстрировали в дальнейшем при построении неподготовленных монологических и диалогических высказываний.

Выводы. Таким образом, мы пришли к выводу о том, что опорные таблицыявляются рациональным и действенным средством формирования и совершенствования навыков устной речи, которые дают возможность направленно активизировать употребление в речи разговорных клише, комбинировать различные структуры в зависимости от коммуникативной задачи.

Литература:

1. Волков А.С. Международные конференции и переговоры (Английский язык): Учебное пособие по переводу для студентов факультета лингвистики / Под ред. О.В.Носковой. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 83 с.

2. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. 9-е издание, - Минск - Вышэйшая школа, 2004 – 223 с.

3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. 4-е издание. Москва: Издательство «Просвещение», 2006. - 230 с.

4. Формирование лексических навыков: учебное пособие / Под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. - Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. - 40 с. (Серия «Методика обучения иностранным языкам», № 8).

5. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. - М.: Владос, 2005. - 60 с.

6. Электронный ресурс: http://inter-olimp.mil.ru Международная олимпиада курсантов образовательных организаций высшего образования (по иностранному языку).

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Аришина Элина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
доктор исторических наук, профессор Старовойтова Лариса Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный социальный университет» (г. Москва)

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ УНИВЕРСИТЕТА КАК СУБЪЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы готовности студентов университета к профессиональной деятельности. В работе актуализируется необходимость формирования готовности преподавателем у студентов с позиции субъектного подхода. С этой целью раскрывается содержание личностного и деятельностного уровней психологической готовности к профессиональной деятельности студентов социального и педагогического университетов.

Ключевые слова: готовность, профессиональная деятельность, студент педагогического и социального университета, субъектный подход, личностные и профессиональные качества преподавателя.

Annotation. This research is devoted to study the problem of University's students' readiness for professional activity. This work pays attention to the necessity of preparing students' readiness by the teacher from the position of subjective approach. For this purpose, the content of personal and activity levels of psychological readiness for professional activity of students of social and pedagogical universities is revealed.

Keywords: readiness, professional activity, student of pedagogical and social University, subjective approach, personal and professional qualities of the teacher.

Введение. Динамичное преобразование современного российского общества в условиях глобализации и информатизации обозначили основное требование государственных стандартов высшего социального и педагогического образования – это профессиональная подготовка востребованных и конкурентоспособных выпускников вуза.

«Изменения в понимании новой роли образования в контексте социального развития влекут за собой изменение технологического компонента образования. На всех уровнях – государственном, общественном и личностном – возникает потребность в разработке таких образовательных технологий, которые обеспечивали бы формирование у субъектов образования первичных умений социального и жизненного целеполагания, навыков самоопределения и самореализации, способности к саморегуляции, а также возможности построения индивидуальной образовательной траектории» [6, 5-6].

Изложение основного материала статьи. Современные подходы в определении цели и сущности социального образования (А.И. Арнольдов, В.Г. Бочарова, С.И. Григорьев, Л.Г. Гуслякова, М.А. Галагузова, Т.Е. Демидова, И.А. Зимняя, Л.И. Кононова, Р.М. Куличенко, В.А. Никитин, А.И. Панов, В.А. Сластенин, В.Н.Смирнова-Ярская, Л.И. Старовойтова, Л.В. Топчий, М.В. Фирсов, Н.Б. Шмелева, Г.П. Штинова и др.) осуществляются в русле интеграции его связей с обществом, культурой, ценностями, что и определяет его природу как социального феномена. Как социальное, так и педагогическое образование выступают средством освоения человеком культуры, воспроизводства и развития социума. В связи с этими подходами социальное и педагогическое образование рассматриваются как «средство становления новой личностной позиции и культуры мышления человека, что предполагает, в первую очередь, переход его с позиции пассивного потребителя социокультурных ценностей на позиции активного и творческого освоения и воспроизводства этих ценностей» [6, 7].

Ученые, уделяющие внимание ценностным основаниям современного отечественного образования (Б.Г. Ананьев, Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Б.С. Гершунский, В.И. Гинецинский, Н.Д. Никандров, О.В. Лешер, З.И. Равкин, В.М. Розин, В.А. Сластенин, Л.И. Старовойтова, Ю.Б. Тупалов, М.И. Фишер, Г.И. Чижакова, П.Г. Щедровицкий и др.) подчеркивают значимость гуманитарной составляющей в образовании, обеспечивающей единство непрерывного общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности с учетом общественных потребностей и личных запросов.

Реализация требований государственных стандартов высшего социального и педагогического образования связана с качеством процесса профессиональной подготовки, а также профессиональными и личностными качествами преподавателей её осуществляющих.

Проведенное исследование проблем и особенностей разработки современной модели непрерывного профессионального социального образования на базе Российского государственного социального университета (г. Москва) позволило нам сделать вывод: профессионально-социальная деятельность будущих социальных работников предполагает формирование у них ценностного отношения к данному виду деятельности, являющемуся интегральным качеством личности студента, будущего профессионала в социальной сфере. Ценностное отношение к профессиональной деятельности обеспечивает эффективность процесса профессионально-социальной подготовки [6].

Выпускник социального университета со сформированным ценностным отношением к профессиональной деятельности способен к профессиональному саморазвитию, нравственному выбору, осознанному отношению к профессии, самостоятельной подготовке и, следовательно, осознанной реализации себя в профессии. Ценностное отношение студента социального университета к профессиональной деятельности способствует формированию готовности к профессии.

Преподаватель как субъект педагогической деятельности выступает образцом будущей профессии, на который студенты ориентируются, создавая свой профессиональный образ. Вне сомнений ответственность современного преподавателя за качество трансляции профессиональной культуры поколениям. Преподаватели социального университета побуждают студентов к профессиональному развитию, подготавливают к деятельности в профессиональной сфере «человек-человек», совершенствуют духовно-нравственные качества будущих выпускников. Так, например, от сотрудников социально-реабилитационных центров «требуется не только знание современных технологий работы с клиентом», но и проявление

эмпатии, «сопереживания в проблемной ситуации, способности вдохновить, вызвать стремление к обновлению собственной жизни» [6, 131].

Согласно исследованиям отечественных ученых психологов и педагогов, освещающих профессионализм учителя, (Ш.А. Амонашвили, Р.М. Асадуллин, Э.Б. Голубева, М.Т. Громкова, И.В. Дубровина, И.Ф. Исаев, И.А. Зимняя, Я. Корчак, В.А. Кан-Калик, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, В. Леви, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.Б. Орлов, П.А. Просецкий, В.А. Сластенин, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, В.Д. Шадриков, Е.Н. Шиянов и др.), именно преподаватель, как субъект педагогической деятельности и носитель профессиональных знаний, умений и навыков, способствует формированию готовности студентов университета к будущей профессии.

Профессия «преподаватель», по Е.А. Климову, принадлежит к сфере «человек – человек» [2]. Для достижения эффективности в процессе профессиональной подготовки студентов социального и педагогического университетов преподавателю необходимо владеть психолого-педагогическими знаниями, умениями и навыками, создавать психолого-педагогические условия формирования готовности к будущей профессии.

Развитие личностных и профессиональных качеств преподавателя университета осуществляется в процессе социализации, в том числе и в процессе подготовки к будущей профессии на этапе получения образования, профессиональной переподготовки, повышения квалификации.

Становление личности профессионала происходит на протяжении всей жизни, в профессиональном общении и деятельности. Профессионализация личности преподавателя университета (по Е.А. Климову) может осуществляться от «адаптанта» до «наставника», а в некоторых случаях интерес к профессии зарождается на стадии «адепта» [2].

Профессиональная деятельность преподавателя университета отличается активностью, способностью воздействовать как на процесс профессиональной подготовки, так и развитие личности студентов. Источником активности являются как потребности, которые необходимо удовлетворить, так и воздействия внешнего мира, на которые субъект реагирует, опираясь на систему сформированных ценностей. Профессиональная деятельность преподавателя университета имеет направленность на формирование у обучающихся интереса к будущей профессиональной деятельности. Интерес – одно из важных условий творческого отношения к профессии, стремления к самосовершенствованию, удовлетворению духовных потребностей. Так, личность преподавателя университета, его профессионально-важные качества имеют значение для процесса профессиональной подготовки, в целом, и формирования психологической готовности студентов социального и педагогического университетов к профессиональной деятельности, в частности.

Представители субъектного подхода к изучению личности в психологической науке (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцифирова, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анциферова, Л.И. Божович, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, А.В. Мелешко, В.С. Мухина, В.Ф. Петренко, В.А. Петровский и др.) подчеркивают влияние внутренних факторов на развитие личности, «мотивов смысла и ценностей, активности и творческого начала, способов преодоления трудностей и построения жизненного пути» [4].

Личностные качества «развиваются в процессе социализации и раскрывают отношения с другими людьми. Личность (по А.В. Петровскому) рассматривается в трех аспектах: продукт социализации индивида («Я в отношении с другими людьми»), рефлексия («Я в своих глазах»), отношение других людей к индивиду («Я в глазах других»). Иерархическая структура личности представлена (по К.К. Платонову): направленностью, опытом человека (знания, умения, навыки, привычки); высшими психическими процессами: интеллект (мышление, память, внимание), воля, эмоции, физическая (двигательная) активность; характером и способностями» [5, 94-95].

Опыт активности личности «фиксируется в ценностных ориентациях и установках, т.е. в устойчивых целостных образованиях, которые характеризуют внутреннюю готовность к профессиональной деятельности и обусловливают устойчивость поведения, отражаясь в жизненных планах» [3, 26].

Включение человека в значимую для него деятельность и отношения является фундаментальным фактором формирования свойств и качеств личности. В этой связи, профессиональная деятельность преподавателя, являясь осмысленной ценностью, способствует проявлению субъектности, профессиональному и личностному развитию.

В нашем исследовании преподаватель университета создает для студентов психолого-педагогические условия: «гуманистическую направленность профессиональной подготовки, включение в совместную творческую профессиональную деятельность, организует соответствующее содержание образовательной среды» [1, 66].

Профессиональные качества преподавателя педагогического и социального университетов раскрываются в профессиональных знаниях, понимании особенностей социальной и педагогической профессий, умениях преподавать (владение технологией), в решении образовательных задач университета (обучение, воспитание и развитие студентов), в сформированных навыках субъекта труда (самостоятельность, способность к сотрудничеству, культура общения, коммуникативная компетентность и т.д.).

Исследование готовности студентов к профессиональной деятельности проводилось на базе факультета психологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (г. Уфа) и факультета социальной работы Российского государственного социального университета (г. Москва). Это исследование позволило разработать технологию оценки сформированности готовности студентов к профессиональной деятельности в повседневных и экстремальных условиях. Готовность студентов университета к профессиональной деятельности связана с различными сторонами личности и имеет структуру, состоящую из следующих компонентов: мотивационно-ценностный, интеллектуальный, операционально-волевой, оценочно-рефлексивный, технологический. Разработанная технология раскрывает уровни психологической готовности к профессиональной деятельности, ее модель и систему критериально-ориентированного оценивания сформированности [1, 81-90].

Адаптация технологии на факультете социальной работы Российского государственного социального университета (г. Москва), применительно к особенностям направления подготовки «Социальная работа», привели к выявлению личностного и деятельностного уровней сформированности социально-психологической готовности студентов университета к профессиональной деятельности: низкий, средний, выше среднего, высокий.

Раскроем их содержание.

Низкий личностный уровень. Студент не осознает себя в качестве профессионала. Отношение к профессии отсутствует или не выражено. Возможно стремление к совершению действий, связанных с удовлетворением личных потребностей (коммуникативных, социальных, в безопасности, физиологических и т.д.). Стремление к сотрудничеству в деятельности не выражено. Операционально-волевой компонент не проявлен. Студент не воспринимает целостно свой жизненный путь, не видит связи профессии с жизнью. Не осознает настоящее, прошлое и будущее во взаимосвязи. Преобладает внешний локус контроля. В поведении отсутствует естественность, преобладает стесненность рамками обстоятельств, влияний извне, социальных ролей и культурных стереотипов. Студент не осознает свои потребности, чувства. Может проявлять эмоциональную неустойчивость, нетерпимость, несдержанность, пессимистичность, боязливость. На данном уровне скорее избегает трудностей, недоверчив, застенчив, не уверен в своих силах, не верит в себя, склонен к самообвинению, обвинению других, не принимает себя и других, не интересен себе, ожидает негативное отношение к себе со стороны окружающих. Самооценка неадекватная, высокая или низкая, создает трудности в общении и деятельности.

Низкий деятельностный уровень. Саморегуляция и самоорганизация отсутствуют, не проявлены. Деятельность по приобретению профессиональных знаний, умений и навыков у студента протекает стихийно, не осознанно, периодически. Включенность и вовлеченность в учебную, научно-исследовательскую, социально-воспитательную работу вуза не достаточно проявлена, интерес к профессии не выражен. Отсутствует стремление к решению задач профессиональной подготовки и достижению результата.

На низком уровне готовность студента университета к профессиональной деятельности не сформирована, выражена слабо.

Средний личностный уровень. Студент осознает себя в роли профессионала, видит смысл профессиональной подготовки в социальном университете. Отношение к профессиональной деятельности в сфере «человек-человек» согласное. Принимает профессию. Присутствует стремление к коммуникации, сотрудничеству, творчеству. Профессия интересна. Студент осознает необходимость развития, стремится к актуализации потенциала. Частично проявляет внешний, частично внутренний локус контроля. Проявляет скорее естественность в поведении, осознает свою индивидуальность, влияние социальных ролей и культурных стереотипов, старается принимать себя и других людей, осознает свои потребности и чувства, Скорее эмоционально устойчив, проявляет терпимость, сдержанность. Умеет находить позитивное, осознает свои страхи и работает над ними, принимает трудности. Скорее доверяет, верит в себя, свои силы, склонен к принятию себя и других, проявляет интерес к себе. Осознает свои ожидания от окружающих, самооценка адекватная.

Средний деятельностный уровень. Проявляется саморегуляция и самоорганизация. Деятельность студента по приобретению профессиональных знаний и совершенствованию профессиональных умений и навыков обретает упорядоченность, осознанность, постоянство. Появляется устойчивый интерес к профессиональной деятельности. Студент осознанно занимается учебной, научно-исследовательской, социально-воспитательной работой в университете. Присутствует стремление к решению задач профессиональной подготовки, достижению результата.

На среднем уровне студент университета проявляет готовность к профессиональной деятельности, активно включается в работу над собой.

Личностный уровень выше среднего. Студент представляет себя в профессии. Отношение к профессиональной деятельности в сфере «человек-человек» согласное, принимающее. В процессе общения «встречает» другого человека. Осознает ценности коммуникации, сотрудничества, творчества, развития, познания, сферы «человек – человек». Стремится действовать в согласии с ценностями, к целостному восприятию жизни и профессии, к внутреннему локусу контроля, к естественности, к принятию уникальности, индивидуальности своей и другого человека. Учитывает влияние культурных стереотипов и социальных ролей. Осознает свои потребности и чувства. Готов открыто проявлять свои чувства, эмоционально устойчив, толерантен. Осознает единство противоположностей. Стремится к проявлению целостности в восприятии себя и мира. Осознает настоящее время, управляет им как ресурсом развития. Работает над собой. Учится «встречать» трудности, воспринимать их как возможности для развития и самореализации. Скорее доверяет себе и окружающим, верит в себя и свои силы. Самооценка адекватная, способствует достижению результата, эффективному решению задач профессиональной подготовки.

Деятельностный уровень выше среднего. Студент проявляет активность, самостоятельность, умеет действовать вместе, сообща, в команде. Саморегуляция и самоорганизация способствуют как решению задач профессиональной подготовки, так и личностному росту. Внутренняя свобода личности проявляется в творческом подходе к решению задач профессиональной подготовки и жизнедеятельности. Деятельность студента по приобретению профессиональных знаний и совершенствованию профессиональных умений и навыков становится осознанной, организованной самостоятельно и результативной. Интерес к профессиональной деятельности устойчив. Студент осознанно занимается учебной, учебно-методической, научно-исследовательской, социально-воспитательной работой в университете. Умеет решать задачи профессиональной подготовки, знает, как учиться, проявляет ответственность, осознает смысл труда в профессиональной сфере.

На уровне выше среднего студент готов к профессиональной деятельности, активно работает над собой.

Высокий личностный уровень. Студент осознает себя в будущей профессии. Действия согласованны с ценностями, убеждениями и профессиональными требованиями. Отношение к профессиональной деятельности согласное. Студент удовлетворен, что правильно выбрал направление профессионального развития, осознает и принимает ценности коммуникации, сотрудничества, творчества, профессиональной сферы «человек – человек», развития, познания, «встречает» жизнь, окружающий мир и другого человека. Осознает целостность картины мира, свою причастность к целостности, воспринимает себя как уникальную и неповторимую личность, ценит себя, интересен себе. Умеет видеть в другом человеке сходство с самим собой, находить общее, а также принимать уникальность и индивидуальность человека. Глубоко воспринимает мир вокруг. Осознает взаимодополнительность противоположностей, благодаря этому формирует целостную картину мира. Проявляет свободу и ответственность. Умеет выстраивать гармоничные отношения. Целостно воспринимает свой жизненный путь, согласен со своим выбором, с самим собой, проявляет внутренний локус контроля, естественность. Принимает себя и другого человека, осознает и

учитывает влияние социальных ролей, культурных стереотипов, уникальность и индивидуальность. Осознает потребности и чувства свои и другого человека. Умеет проявлять свои чувства и учитывать чувства другого человека. Эмоционально устойчив, толерантен. Работает над собой, своим внутренним миром. Трудности «встречает» и превращает их в возможности для развития своей личности, профессиональной деятельности, совершенствует свою деятельность. Доверяет себе и другим. Верит в себя и в других. В себе раскрывает потенциал для развития и самосовершенствования. Самооценка адекватная, высокая, способствует решению профессиональных и личных задач.

Высокий деятельностный уровень. Деятельность студента по приобретению знаний и совершенствованию профессиональных умений и навыков упорядочена, осознанна, постоянна. Способствует в процессе профессиональной подготовки развитию студенческой среды университета. Уверенно решает задачи профессиональной подготовки. Умеет находиться в ситуации неопределенности. Осознает ценность времени как ресурса развития. Умеет находиться в состоянии «здесь и сейчас». Владеет собой и своей деятельностью. Студент активен, ответственен, умеет управлять собой, самоорганизован, может действовать вместе, сообща, в команде. Профессиональная подготовка осознанна, целенаправленна и результативна. Студент эффективно решает задачи учебной, научно-исследовательской и социально-воспитательной работы университета. Творчески подходит к решению задач. Осмысленно подходит к трудностям, «встречает» и воспринимает их как возможности для роста, созидания.

На высоком уровне студент университета готов к профессиональной деятельности.

Формируется готовность в совместной деятельности и общении студентов и преподавателей социального и педагогического университетов, обеспечивающих создание психолого-педагогических условий.

Выводы. Непосредственное влияние преподавателей социального и педагогического университетов на подготовку к профессиональной деятельности в современных условиях востребованности выпускников обозначило необходимость субъектного подхода к личности преподавателя, эффективно решающего эту задачу.

Преподаватель, являясь субъектом педагогической деятельности, обеспечивает психолого-педагогические условия профессиональной подготовки студентов социального и педагогического университетов. Профессиональное развитие личности преподавателя обусловлено влиянием внешних и внутренних факторов, объективных и субъективных. Актуализация мотивационной сферы личности смыслом, ценностями способствует активности в профессии и творческому отношению, позволяет находить способы преодоления трудностей, построения индивидуальной траектории профессионального развития на жизненном пути человека. Ценностное отношение преподавателя к профессиональной деятельности способствует формированию готовности студентов социального и педагогического университетов к профессии.

На основе представленной технологии оценки сформированности готовности студентов к профессиональной деятельности разработано содержание социально-психологической готовности студентов социального и педагогического университетов к профессиональной деятельности, представлена характеристика личностного и деятельностного уровней.

Литература:

1. Аришина Э.С. Формирование готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности: монография [Текст]. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2012. – 179 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2004. — 304 с.
3. Лешер О.В., Аришина Э.С. Развитие аксиологического потенциала студентов университета в процессе профессиональной подготовки: праксеологический аспект: монография / О.В. Лешер, Аришина Э.С. – Магнитогорск: МГТУ, 2009. – 102 с.
4. Мелешко А.В. Субъектный подход к изучению личности. Режим доступа на 30.10.2018г.: http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/splich.htm
5. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с. Режим доступа на 30.10.2018г.: http://www.anovikov.ru/dict/ped_sl.pdf
6. Старовойтова Л.И., Аришина Э.С. Современная модель непрерывного профессионального социального образования: монография [Текст]. М.: Изд-во РГСУ, 2009. 144 с.

Педагогика

УДК 37.013(045)

ассистент кафедры теории и методики физической культуры
и безопасности жизнедеятельности Афонина Екатерина Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ЦЕННОСТИ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ»: ИТОГИ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье показаны основные результаты внедрения дополнительной общеобразовательной программы «Ценности безопасной жизнедеятельности будущего учителя», которая способствует формированию ценностей и ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности будущего учителя в рамках внеучебной деятельности.

Ключевые слова: дополнительная общеобразовательная программа, результат, будущий учитель, ценности, безопасность жизнедеятельности.

Annotation. The article shows the main results of the introduction of the additional general education program "Values of the safe life of the future teacher", which contributes to the formation of values and value orientations in the field of life safety of the future teacher in the framework of extracurricular activities.

Keywords: additional general education program, result, future teacher, values, life safety.

Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева») по теме «Разработка дополнительной общеобразовательной программы как средства формирования ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности студентов педагогического вуза»

Введение. Формирование ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности будущих учителей на сегодняшний день является достаточно актуальной проблемой. Анализ научной литературы (Л. Н. Буйлова, Ю. В. Варданян, С. Н. Горшенина, Т. И. Шукшина и др.), нормативно-правовых документов (ФГОС, Профессиональный стандарт педагога и др.), а также собственного опыта показывают, что весомый потенциал в формировании ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности будущих учителей имеют разработка и внедрение в образовательный процесс дополнительных общеобразовательных программ. В связи с этим нами была разработана дополнительная общеобразовательная программа «Ценности безопасной жизнедеятельности будущего учителя».

Изложение основного материала статьи. Дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы представляют собой систему знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие и воспитание личности, необходимое для полноценной жизнедеятельности в современном обществе. Эти программы позволяют формировать многогранные качества личности, приобщить учащихся к общечеловеческим ценностям, приобрести и максимально реализовать потребность в познании и творчестве, самореализоваться и самоопределиться личностно и подготовиться к самостоятельной трудовой деятельности [2].

В условиях освоения дополнительной общеобразовательной программы будущий учитель может расширить спектр формируемых специальных профессиональных компетенций, а также ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности.

Разработанная нами дополнительная общеобразовательная программа «Ценности безопасной жизнедеятельности будущего учителя» имеет практико-ориентированный характер: из общего объема в 24 часа лекции составляют 4 часа, на практическую часть отводится 8 часов и 12 часов дается будущим учителям на самостоятельное изучение. Апробация вышеуказанной программы была проведена на базе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева. В опытно-экспериментальной работе приняли участие студенты 2 курса, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Реализации программы предшествовало то, что первоначально нами был определен исходный уровень сформированности ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности будущих учителей. Выявление уровня сформированности вышеназванных ценностных ориентацией осуществлено с использование таких диагностических методик, как методика М. Рокича по исследованию ценностных ориентаций, методика диагностики степени готовности к риску А. М. Шуберта (Тест склонности к риску Шуберта), методика диагностики рефлексивности (опросник А. В. Карпова) и др.

Результаты показали, что уровень сформированности ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности будущих учителей составляет на низком уровне – 48,7 %, на среднем уровне – 33,9 %, на высоком – 17,4 %. Полученные данные подтверждают наше предположение о том, что ценности безопасности жизнедеятельности у будущих учителей развиты недостаточно и следует использовать дополнительные средства для их формирования.

Освоение дополнительной общеобразовательной программы «Ценности безопасной жизнедеятельности будущего учителя» было предложено студентам экспериментальной группы (ЭГ).

Стоит отметить, что решение задач, поставленных данной программой (ознакомление с ценностными ориентациями в области безопасности жизнедеятельности будущих учителей; изучение технологий формирования ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности; формирование умений и навыков в области безопасности жизнедеятельности), поможет сформировать у будущих учителей умения определять и использовать ценностные ориентации в области безопасности жизнедеятельности; решать проблемные ситуации и видео-кейсы в области безопасности жизнедеятельности; вести работу с проектными заданиями, а также владеть способами и средствами защиты в опасных и чрезвычайных ситуациях; компетенциями, умениями и навыками безопасного поведения.

Дополнительная общеобразовательная программа структурно состоит из двух модулей, а именно: «*Теоретические основы ценностей и ценностных ориентаций*» и «*Технологии формирования ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности будущих учителей*».

В процессе освоения первого модуля «*Теоретические основы ценностей и ценностных ориентаций*» будущие учителя изучали теоретический материал по следующим темам: «Ценностные ориентации будущих учителей как феномен», «Педагогические «инструменты» развития ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности будущих учителей» и др. При их изучении основной акцент был сделан на знакомстве с системой ценностей и ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности, исследовании ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности студентов, а также классификации ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности по отношению к учащимся, по отношению к себе как специалисту, по отношению к своей профессиональной деятельности [5].

Освоение теоретических познаний будущих учителей осуществлялось в ходе дискуссий, поэтому нами были разработаны и предложены ряд тем:

1. «Всё, что совершается в зависимости от ожидаемой награды или кары, будет эгоистическим деянием и, как таковое, лишено». (А. Шопенгауэр).

2. «Правильно мыслить более ценно, чем многое знать». (Д. Локк).

3. «Тот лучше всего защищён от опасностей, кто хранит бдительность и в зримой безопасности». (Публий Сир).

4. «Екатерина уважала в подданном сан человека, нравственного существа, созданного для счастья в жизни. Она знала, что личная безопасность есть первое для человека благо и что без нее жизнь наша, среди всех иных способов счастья и наслаждения, есть вечное, мучительное беспокойство». (Николай М. Карамзин)

5. «Успех одного отважного человека всегда побуждает к рвению и мужеству целое поколение» (Оноре де Бальзак) и т. п.

Подчеркнем, что особый интерес для будущих учителей представляла тема «Успех одного отважного человека всегда побуждает к рвению и мужеству целое поколение», при обсуждении которой особый акцент был сделан на такие ценности как нравственность, единство, целеустремленность и мужество.

В рамках темы «Тот лучше всего защищён от опасностей, кто хранит бдительность и в зримой безопасности» были обсуждены вопросы личной безопасности, изучены возможные виды опасностей (потенциальные, реальные) и рассмотрены способы их преодоления.

Итоги освоения модуля «*Теоретические основы ценностей и ценностных ориентаций*» были оценены с помощью анкетирования, результаты которой показали, что будущие учителя имеют представление об основных видах, структуре и особенностях развития и становления ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности, а также их классификации.

Второй модуль программы «*Технологии формирования ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности будущих учителей*» был представлен в виде практической части со следующими темами: «Классификация технологий формирования ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности будущих учителей», «Решение проблемных ситуаций и видео-кейсов», «Практическое моделирование чрезвычайных и опасных ситуаций, их оценка, анализ и способы разрешения», «Работа с проектными заданиями».

Основной задачей практических занятий по дополнительной общеобразовательной программе является формирование конкретных умений и способов деятельности слушателей. Практические занятия представляют собой групповое обсуждение учебной проблемы с целью изучения наиболее важных вопросов модуля.

Структура и содержание предлагаемых заданий в рамках дополнительной общеобразовательной программы соответствуют требованиям ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» [4] и Профессиональному стандарту педагога [3].

Например, в рамках темы «Решение проблемных ситуаций и видео-кейсов» были предложены следующие задания:

– *«Вы находитесь на уроке русского языка. Неожиданно начинает звучать пожарная тревога. Опишите алгоритм действий учащихся и учителя в данной ситуации»;*

– *«Утром, подходя к школе, вы замечаете радом с воротами незнакомого мужчину, который ведет себя как-то странно (одет в темную одежду, на голове кепка, в руках большой пакет, постоянно оглядывается и пытается заговорить с учениками, проходящими мимо и что-то им передать). Затем, на занятии по физической культуре, проходя к стадиону, опять замечаете этого человека, все также находящегося у ворот. Каковы ваши действия в данной ситуации? Стоит ли оповестить о странном человеке преподавателя, службу охраны?» и др.*

Формами контроля второго модуля были: представление выполненных заданий, метод «ПОПС-ФОРМУЛА», создание WEB-КВЕСТА, тест-проект. Итоговая форма контроля по данному модулю проведена путем защиты проекта по любой из тем:

1. Ценностные ориентации личности педагога в условиях модернизации образования.
2. Ощущение полной безопасности наиболее опасно.
3. Какие они, ценности в области безопасности жизнедеятельности?
4. «Если хочешь быть в безопасности…».
5. «Без опасностей – мы в безопасности».
6. Педагогика безопасности – как новое научное направление.
7. Чувство ответственности современного человека.
8. Ценностные ориентации безопасности жизнедеятельности и др.

При ответе студенты старались, как можно четко излагать содержание своей работы, применяя иллюстрационные материалы. В обсуждении проекта они также принимали активное участие, высказывая свою точку зрения.

Стоит также отметить важность самостоятельной работы слушателей, обусловленной рядом научно-педагогических и организационно-методических требований. Во-первых, организация самостоятельной работы слушателей способствовала личностно ориентированной направленности профессиональной подготовки, превращению будущего учителя в субъект учебно-познавательной и исследовательской деятельности, что обеспечивает развитию способности к самообучению и самообразованию. Во-вторых, именно самостоятельная работа имеет практико-ориентированный и проблемно-исследовательский характер, поскольку происходит более активное вовлечение в самостоятельное решение целостной системы заданий, имеющих профессиональную (прикладную) направленность. В-третьих, самостоятельная работа, обеспечивает профессионально-личностное саморазвитие.

В последнее время именно самостоятельная работа бакалавров педагогического образования представляет собой важнейшую составную часть учебного процесса. При ее выполнении происходит освоение обучающимися приемов познавательной деятельности, формирование у них интереса к творческой работе и способности решать как творческие, так и научные задачи [6, с. 75].

При реализации программы были использованы следующие виды самостоятельной работы: работа с конспектом лекции (обработка текста); работа с учебниками и учебными пособиями по лекционному материалу и рекомендованной литературе; выполнение творческого задания; подготовка к аттестации. Примеры заданий для самостоятельной работы:

1. Составьте собственную классификацию ценностей и ценностных ориентаций.
2. Определите терминологическое поле ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности. Составьте схему.
3. Дайте характеристику принципам и методикам формирования ценностных ориентаций.
4. Представьте историографические данные формирования ценностных ориентаций.
5. Составьте комплекс диагностических материалов с целью выявления уровней сформированности ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности.
6. Составьте комплекс проблемных ситуаций по безопасности жизнедеятельности (не менее 10).
7. Составьте план для анализа проблемных ситуаций и др.

Завершение дополнительной общеобразовательной программы было представлено итоговой защитой портфолио образовательных достижений. Результатом внедрения разработанной нами программы стало успешное выполнение студентами всех заданий и положительная оценка при прохождении итоговой аттестации [1].

Последний этап внедрения дополнительной общеобразовательной программы «Ценности безопасной жизнедеятельности будущего учителя» состоял из повторной диагностики уровня сформированности ценностей безопасности жизнедеятельности и сравнении исходного и итогового уровней. Результаты были таковы, что показатели низкого уровня понизились на 35,5 % и составили 13,2 %, средний уровень изменился на 6,0 % и составил 27,9 %, высокий уровень изменился на 41,6 % и составил 59,0 %.

Выводы. Полученные значения дают возможность сделать заключение о том, что изменения присутствуют во всех уровнях сформированности ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности будущих учителей, следовательно, реализация программы «Ценности безопасной жизнедеятельности будущего учителя» является эффективной.

Литература:

1. Афонина, Е. Е. Дополнительная общеобразовательная программа как средство формирования ценностного отношения студентов педагогического вуза к безопасной жизнедеятельности / Т. И. Шукшина, Е. Е. Афонина // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – № 3. – Режим доступа: https://mir-nauki.com/PDF/85PDMN318.pdf (доступ свободный) (дата обращения: 10.09.2018).

2. Буйлова, Л. Н. Современные подходы к разработке дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ // Молодой ученый. – 2015. – № 15. – С. 567-572.

3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=law; n=203805#0 (дата обращения 21.08.18).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) от 9 февраля 2016 г. № 91 [Электронный ресурс] // URL : http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf (дата обращения 21.08.18).

5. Шукшина, Т. И. Значение профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей при подготовке к профессиональной деятельности / Т. И. Шукшина, Е. Е. Карпова // Научно-методическое сопровождение практико-ориентированной подготовки педагога в условиях модернизации образования / под. ред. Т. И. Шукшиной; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – С. 310-323.

6. Шукшина, Т. И. Самостоятельная работа в формировании профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования / Т. И. Шукшина, Ж. А. Мовсесян, И. И. Парватова, П. Ю. Соколова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3. – С. 72-76.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат философских наук, доцент Бабаева Анастасия Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
преподаватель кафедры философии и общественных наук Клюев Артем Андреевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ВЫПУСКНИКА ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ФИЛОСОФИЯ»:ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ

Аннотация. В статье анализируется компетентностная модель выпускника философа, представленная в действующем стандарте по направлению подготовки «Философия». Доказывается, что существующая композиция компетенций должна быть расширена в области общекультурного блока, а также пересмотрены принципы конструирования профессиональных компетенций. Реконструкция позволит результатам образовательной деятельности стать более операциональными и диагностичными, что в итоге позволит повысить конкурентноспособность бакалавров философов.

Ключевые слова: образование, стандарт, компетентностная модель выпускника, бакалавр философ, мониторинг качества.

Annotation. The article analyzes the competence model of a philosopher graduate presented in the current standard in the field of "Philosophy". It is proved that the existing composition of competencies should be expanded in the field of General cultural block, as well as the principles of designing professional competencies. Reconstruction will allow the results of educational activities to become more operational and diagnostic, which eventually will improve the competitiveness of bachelors philosophers.

Keywords: education, standard, competence model of graduate, bachelor of philosophy, quality monitoring.

Введение В соответствии с нормативными актами целью современного российского образования декларируется обеспечение высококвалифицированными кадрами всех значимых направлений деятельности общества и государства, а также «удовлетворение потребности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии» [1]. Данный тезис можно интерпретировать следующим образом: утверждённые Министерством направления подготовки выражают чаяния общественности, а жизненный цикл конкретной ОПОП определяется собственно социальным заказом: открытие в вузе/регионе той или иной специальности диктуется потребностью в кадрах или интересом абитуриентов к конкретной области знания.

Однако прозрачность степени значимости и рентабельности отдельных специальностей различна. Так, «польза» от «выращивания» физиков, медиков, биологов очевидна, так же как и скорость окупаемости финансовых затрат в данные регионы знания: вложения в перечисленные области науки приносят прибыль уже в течение десятилетия. Иначе обстоит дело с гуманитарным знанием, к которому относится и философия. Действительно, каким образом возможна калькуляция производства смысложизненных ориентиров или определение рентабельности концептов, формулируемых гуманитариями?

Стоит вспомнить высказывания Ж. Алферова в интервью с С. Брилевым ещё в марте 2013 года, вызвавшие серьёзные общественные дискуссии. Тогда уважаемый учёный и нобелевский лауреат поставил в авангарде социального развития представителей естественных наук и инженеров. Первые, с его точки зрения, совершают научные открытия, вторые обеспечивают их внедрение в практику. За философами академик закрепил статус «любителей поговорить». Причём говорил он о профессиональных философах, которые не ограничиваются преподавательской сферой (значимость университетского курса философии для формирования научно-исследовательской культуры Ж. Алферовым под сомнение не ставилась), и реализуют себя как эксперты и аналитики, в том числе и в вопросах продуктивности естественных наук.

В данной статье мы не ставим задачу определить место профессиональных философов в современном общественном «интеллектуальном производстве» и обосновывать их значимость. Аргументов в «пользу» сохранения профессиональной когорты философов за последние десятилетия было сделано немало [2, 3, 4, 5]. Для нас важны сами факты: а) сохранение академического курса философии в образовательных стандартах бакалавриата 3++ как базового; 2) сохранение бюджетных мест на направлении подготовки «Философия», что является, по нашему мнению, свидетельством структурной востребованности специалистов подобного рода. Данные факты полагаются нами в качестве отправной точки конструирования модели бакалавра философа.

Дополнительным материалом являются данные мониторингов качества проектируемых компетенций выпускников по направлению подготовки «Философия», которые периодически проводятся различными вузами страны. Следует признать, что с позиций всех заинтересованных сторон - вузов, выпускников, работодателей - рейтинг компетенций разных уровней подготовки далеко не одинаков. Так, компетенции магистров философии оцениваются выше, чем рейтинг компетенций бакалавров философии [6]. В этом и заключается та проблема, которую мы пытаемся разрешить: найти те точки, которые бы усилили и расширили профессиональные компетенции, сделав выпускников философов конкуретноспособными на рынке труда.

Цель данной статьи можно обозначить следующим образом: реконструировать компетентностную модель выпускника (КМВ) по направлению подготовки «Философия» (уровень бакалавриата) в контексте модернизации отечественной образовательной системы.

Изложение основного материала статьи Сфера образования, основная функция которой производство и воспроизводство определённого формата личности для конкретной исторической ситуации, находясь в сложной и многогранной системе взаимоотношений с различными социальных субъектами, вынесла на повестку дня понятие «компетеностная модель выпускника». Подобная терминология может быть подвергнута критики как «технократическая» [7], поскольку конкретным результатом образовательной деятельности здесь является системная совокупность компетенций, а выпускник предстает «абстрактной моделью», «продуктом конвейерного вузовского производства». Однако современная педагогическая наука полагает, что КМВ - «комплексный интегрированный образа конечного результата образования по направлению подготовки (квалификации)» [8, стр. 8; 9], является действенным инструментом оценки результативности образования. А язык компетенций считается универсальным и наиболее адекватным для описания и сравнения академических и профессиональных профилей на всем европейском образовательном пространстве [10, 11].

КМВ бакалавра по направлению подготовки «Философия» включает два центральных блока: личностный и профессиональный. Согласно ФГОСу, выпускник в личностном плане должен обладать сформированным мировоззрением (ОК-1) и гражданской позицией (ОК-2), быть толерантным (ОК-6), иметь представления о роли экономики в ходе разворачивания исторического процесса (ОК-3), осознавать право как медиатор общественных отношений (ОК-4), быть способным к самоорганизации и саморазвитию (ОК-7), а также вести коммуникацию на родном и иностранном языке (ОК-5), обладать способностью принимать решения в кризисной ситуации (ОК-9). Это в целом соответствует требованиям ЕКР (европейская квалификационная рамка) к выпускникам 6-го уровня (уровня бакалавриата).

Теперь коснёмся содержательной части общекультурных компетенций ФГОС по философии [12]: проанализируем ОК-1. Выбор пал на эту компетенцию по нескольким причинам. Во-первых, способность выпускников вузов самостоятельно конструировать и анализировать мировоззренческие представления, без сомнения, является неотъемлемой ценностью современного общества на этапе перехода к производству в сфере экономики знания. Во-вторых, компетенция, содержанием которой является формирование системы взглядов на мир, присутствует в стандартах по разным направлениям подготовки, что указывает на ее значимость. В-третьих, композиция компетенций в разных стандартах открывается именно мировоззренческой компетенцией. Однако, в отношении философов, которых традиционно общество относит к «работникам идеологического фронта», при формировании мировоззренческой компетенции: «Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать… способностью использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции» [12], хочется сделать несколько замечаний уточняющего характера: 1) о каком уровне формирования мировоззренческих представлений идет речь в стандарте: о личностном или общественном? 2) какая стадия сформированности заложена в тексте стандарта и какова она по сути? Иными словами: должен ли выпускник бакалавриата выходить с полностью сформированной позицией или с позицией, находящейся в стадии становления; должен ли выпускник быть носителем стройной мировоззренческой системы, применяя ее как программную рамку анализа, или обладать навыками рассмотрения таких систем «извне», сохраняя методологическую дистанцию и позицию стороннего наблюдателя?

Работу с мировоззренческими установками и представлениями студенты философского бакалавриата ведут в рамках освоения общегуманитарного цикла дисциплин (политология, культурология, межкультурная коммуникация и пр.) и профессиональных курсов, например: социальная философия, философия гуманитарного знания, философия религии и т.д., где сталкиваются с решением проблем, относящихся к

деконструкции мировоззренческих и идеологических позиций как персоналий, направлений в традиции мысли, так и собственно социальных практик. Бакалавры преимущественно работают с чужими схемами, и при развитии аналитического мышления студентов четко артикулируется требование: различать оценочные суждения и научные факты, что предполагает сохранение открытости сознания и не исключает возможность, а порой и необходимость пересмотра собственных ошибочных позиций в силу нахождения достоверных социальных фактов и веских логических аргументов в противовес личным взглядам.

Формулировка ОК-1 содержит апелляцию к «формированию», а это процесс, подразумевающий становление, и в этой связи логично предположить, что цель окончательно оформить мировоззренческую позицию выпускника явным образом не прослеживается. В тексте ФГОС не конкретизируется и чьи именно мировоззренческие позиции должен формировать выпускник бакалавриата. Так, возможна интерпретация, согласно которой выпускник должен обладать только навыками к формированию своей собственной мировоззренческой позиции, постоянно пребывая в процессе переформатирования. Столь же обоснована трактовка, которая предписывала бы выпускнику быть готовым к формированию представлений других, то есть оказывать влияния на мировоззренческие позиции социума.

В рамках рассмотрения формулировки ОК-1 выявляется ряд проблем, требующих детального прояснения: должны ли выпускники бакалавриата по завершении своего обучения обладать сформированным мировоззренческим комплексом представлений, если - «да», то что должно быть заложено в основание данного комплекса в мировоззренчески нейтральном обществе; или же выпускник должен лишь обладать навыками к формированию и обновлению мировоззрения; каким именно образом д***о***лжно понимать само формирование: как аналитико-синтетическую способность к абстрактным, отвлеченным практикам конструирования или личностную направленность по выработке внутреннего комплекса представлений самого выпускника; д***о***лжно ли понимать способность к формированию мировоззренческой позиции как инструмент для интеризованной работы или действенного механизма по преобразованию общества?

Обозначенные при анализе содержания ОК-1 вопросы (сходный анализ с аналогичными результатами можно было бы провести и по некоторым другим ОК Стандарта 47.03.01) свидетельствуют, что статус профессии «философ» в России окончательно не определен. Общество преимущественно видит выпускника философа на академическом поприще, реализующего себя как исследователь, что мыслится в рамках продолжения обучения (магистратура, аспирантура); либо на педагогической стезе, что фиксируется определенными ПК. На сегодняшний день в стандарте три профессиональных собственно педагогических компетенций, хотя направление подготовки «Философия» не относится к педагогическому образованию, что в свою очередь на практике минимизирует педагогику и психологию в «философских» учебных планах вузов. Таким образом, в реальности приобретение педагогических компетенций находиться вне ОПОП по «Философии». Означенная неопределенность влечет за собой, во-первых, расплывчатость и непрозрачность формулировок по некоторым общекультурным компетенциям, а ведь компетенции действенны только в том случае, если их формулировки операциональны и диагностичны; и, во-вторых, проблематичность реализации отдельных профессиональных компетенций на практике.

В соответствии с пунктом 5.4 (ПК) Стандарта выделяются три блока профессиональных компетенций выпускников философского бакалавриата: научно-исследовательский, педагогический, организационно-управленческий. В научно-исследовательском блоке представлены компетенции, которые напрямую относят к компетентности специалиста в области специфических философских знаний. ПК-1 указывает на владение «базовыми философскими знаниями», ПК-2 проговаривает потенциальную возможность использования методологии научных и философских подходов в профессиональной деятельности. Предположим, что профессиональную деятельность стоит понимать достаточно широко, как указание на разносферную применимость навыков философа бакалавра. ПК-3, в свою очередь, протоколирует готовность выпускника работать с текстовыми источниками, а также его способность к обобщению информации и творческой ее переработки. В целом комплекс компетенций научно-исследовательской деятельности формирует образ философа бакалавра, как специалиста аналитика, способного работать с большим количеством сложной и разнородной информации, производить обобщения в рамках работы с массивами данных. Однако, выпускник, обладающий таким специфическим набором навыков, тем не менее, не фиксируются в «Классификаторе профессий и должностей», схожие по должностным обязанностям наименования присутствовали в классификаторе в виде «Научный сотрудник (в области философии, истории и политологии)» и «Стажера-исследователя (в области философии, истории и политологии)», но были упразднены в связи с изданием Приказа Росстандарта от 12.12.2014г. №2020-ст, утвердившего новый классификатор ОК 010-2014 (МСКЗ-08) [13].

Пункт.5.3, посвященный ОПК, в целом отражает содержание и логику классического философского образования и базируется на изучении зарубежной и отечественной традиции мысли и б*о*льшей части регионов философского знания, что при необходимости может исчерпывающе дополняться региональным или вузовским компонентом.

По нашему мнению, декомпозиция компетенций должна затрагивать непосредственно ОК и ПК. На сегодняшний день в существующем перечне в первую очередь не достает таких личностных характеристик, как мобильность, критическое мышление и креативность. Под мобильностью мы понимаем умение и готовность перестраивать собственные жизненные планы в соответствие социальной динамикой и структурными требованиями: осваивать новые регионы знания, менять при необходимости сферу деятельности и т.п. Развитые навыки критического и креативного мышления трактуются нами как возможность формулировки обоснованных оценочных суждений и нестандартных интерпретаций, что является на практике основанием генерирования нового знания и обуславливает выходы на неординарные решения актуальных проблем. В отношении ПК, на наш взгляд, должны быть усилены именно научно-исследовательские и управленческие компетенции, а педагогическая часть ПК - сокращена. Расширение содержания первых блоков профессиональных компетенций позволит включить в функционал бакалавра философа умения и навыки в области диагностики, прогнозирования, инноватики.

Выводы Для общественности рентабельность философов определяется широтой их системного видения как такового, что должна максимально отразить новая КМВ. Для бакалавра философа реконструкция КМВ должна вести к повышению конкурентноспособности, возможности реализации себя, во-первых, в экспертно-аналитической деятельности коммерческих, государственных структур и общественных организаций, где выпускник будет способен проводить мониторинг различных сфер жизнедеятельности общества,

вырабатывать научно обоснованные прогнозы о тенденциях развития деятельности исследуемых областей. Во-вторых, позволит бакалавру опробовать себя в качестве креатора, совершенствующего методы исследования различных пластов реальности социального бытия, конструирующего технологии, которые определяют порядок и правила функционирования структур. И в-третьих, успешное освоение управленческих компетенций открывает выпускнику философу возможность реализации в области стратегического менеджмента: методы философской инноватики особенно актуальны при разработке управленческих решений в транзитивных условиях социального развития.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации», статья 69. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Философия как профессия. - Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/text/govorunov-av/filosofiya-kak-professiya-teksty-vystupleniy
3. Миронов В.В. От первого лица: Философ. Какова роль философа в современном мире? - Режим доступа: https://www.profguide.ru/article/ot_pervogo_lica_filosof.html
4. Руткевич А.М. Половина философских факультетов в России – фикция. - Режим доступа: https://ria.ru/education/20100224/210594620.html
5. Папуткова Г.А., Фильченкова И.Ф. Проектирование модуля «Философские и социально-правовые основы сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»: методическое пособие / Г.А.. Папуткова, И.Ф. Фильченкова и др.; под ред. Самойловой Г.С. - Н.Н.: Мининский университет, - 2014. - 137 с.
6. Инновационные подходы к проектированию образовательных программ по направлению высшего профессионального образования «Философия»: Проектные разработки / Составление и общая редакция - проф. Миронов В.В.. - М.: Изд-во МГУ. - 2007. – 166 с.
7. Ибрагимов Р.Н. Компетентностная модель выпускника вуза: социологическая реконструкция // Р.Н. Ибрагимов. Идеи и Идеалы. - 2017. - № 1(31), т. 1. - с. 136-147.
8. Солодянкина О.В. Разработка документов по моделированию и определению путей формирования компетенций выпускника вуза (теоретические и методические аспекты): методическое пособие / О.В. Солодянкина. - Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет». - 2015. - 70 с.
9. Радевская Н.С., Иманов Г.М. Структурно-содержательные смыслы компетентностной модели выпускника вуза // Н.С. Радевская, Г.М. Иманов Человек и образование. - 2017. - №2. - с. 15-19
10. Байденко В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. - 2006. – 86 с.
11. Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Методы исследования проблем профессионального образования // А.С. Кривоногова, С.А. Цыплакова Вестник Мининского университета. - 2017. - №1. С. 5
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (уровень бакалавриат) направление подготовки 47.03.01 «Философия». - Режим доступа: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/97
13. Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов. Постановление Госстандарта РФ от 26.12.1994 N 367 (ред. от 19.06.2012). - Режим доступа: http://okpdtr.ru/kod-24403-nauchnyy-sotrudnik-v-oblasti-filosofii-istorii-i-politologii

Педагогика

УДК:377

кандидат педагогических наук, доцент Баканов Максим Викторович
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат педагогических наук, профессор Титлов Александр Юрьевич
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет» (г. Коломна);
кандидат педагогических наук, доцент Шелков Михаил Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский государственный технический университет» (г. Мурманск)

УПРАВЛЕНИЕ РЕОРГАНИЗАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ И ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ ЕГО КАЧЕСТВА

Аннотация. Проблема совершенствования качества образовательной системы России нуждается в постоянном обсуждении со стороны специалистов образовательной сферы. В современных условиях ее успешное решение может быть достигнуто лишь на основе кардинального изменения организационного подхода к механизму и эффективности управления существующей моделью образовательного процесса, включая принципиальное изменение принципов его финансирования. 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: качество, российское образование, образовательная система, образовательный процесс, механизм финансирования, образовательные центры, 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 modern conditions, its successful solution can be achieved only on the basis of a fundamental change in the organizational approach to the mechanism and efficiency of management of the existing model of the educational process, including a fundamental change in the principles of its financing. 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: quality, Russian education, educational system, educational process, funding mechanism, educational centers, vocational education.

Введение. В современных условиях проблема повышения качества в координатах непрерывного профессионального образования является в нашей стране является одной из наиболее сложных и значимых. В этом направлении пока еще сделаны только первые шаги. При этом качество последовательной интеграции между всеми уровнями образовательной системы страны остается далеким от требований современного информационного общества.

Напомним, что попытки вывода российского образования на эффективный по мировым стандартам уровень конкурентоспособности предпринимаются почти непрерывно.

Изложение основного материала статьи. Хронология событий такова: 2005 г. – принятие решения о национальных проектах, включая проект образование; 2008 г. – издание Президентом Российской Федерации (РФ) Указа № 716 «О федеральных университетах», предусматривающий создание сети федеральных университетов, которая будет включать в себя от 16 до 20 учреждений высшего профессионального образования в разных регионах страны; 2009 г. – решение о конкурсном отборе программ развития университетов, в отношении которых устанавливается категория «национальный исследовательский университет», утвержденным постановлением Правительства РФ от 13 июля 2009 г. N 550; 2013 г. – проект повышения международной конкурентоспособности российских вузов с условным названием «5-100» в рамках Указа Президента России № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»; 2014 г. – Постановление Правительства РФ от 26.12.2014 № 1517 «Об утверждении Правил распределения и предоставления субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на поощрение лучших учителей в рамках подпрограммы «Развитие дошкольного, общего и дополнительного образования детей» государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 - 2020 годы»; 2015 г. – Постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы»; 2015 г. – приказ Министерства образования и науки № 811 от 7 августа 2015 г. о проведении конкурсного отбора образовательных организаций высшего образования на финансовое обеспечение программ развития и создания на базе образовательных организаций опорных университетов; 2015-2016 гг. – проект «Российская электронная школа» и другие регламентирующие документы [1].

Особое значение для повышения качества образовательного процесса в стране имеет Указ Президента РФ от 07.05. 2012 г. « О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». Согласно этому Указу в 2018 г. заработная плата в системе начального и среднего профессионального образования должна быть доведена до уровня средней зарплаты по региону, а зарплата в системе высшего профессионального образования должна составлять 200% от средней зарплаты по региону. В соответствии с этим же Указом количество высококвалифицированных работников должно составлять не менее трети от числа квалифицированных, то есть дипломированных кадров [1].

Одним из решений, нацеленных на рост качественных показателей в отечественной образовательной среде, стало подписание президентом Российской Федерации В.В. Путиным 19 июля 2017 г. протокола заседания Совета по стратегическому развитию и приоритетным проектам.

Например, согласно программе «Цифровая экономика Российской Федерации» должны произойти существенные изменения не только в стране в целом – на основе приобщения к современным электронным технологиям взаимодействия, но и в качестве образовательного процесса, в связи с переходом на новые способы познания и самопознания. В частности, количество выпускников высшего и среднего профессионального, обладающих навыками в сфере ИТ (информационных технологий) на среднемировом уровне, к 2020-му году должно составить 150 тыс. чел., к 2025-му году – 500 тыс. чел.; количество выпускников высшего образования – профессионалов в сфере ИТ, к 2020-му году – 60 тыс. чел., к 2025-му году – 100 тыс. чел.; количество созданных организаций среднего профессионального образования Минкомсвязи России по цифровой экономике к 2020-му году должно достигнуть – 10, к 2025-му год – 50; доля государственной итоговой аттестации выпускников, проходящей с использованием цифровых инструментов деятельности, используемых в профессиональной или повседневной деятельности, к 2020-му году – 20%, к 2025-му году – 40%.

При этом запланировано, что к 2025 г. практически все население, школы и больницы будут обеспечены интернетом на скорости 100 Мбит/с.

Финансовое обеспечение принятых и принимаемых законодательных решений ежегодно обходится государству в миллиарды рублей, вводятся в эксплуатацию тысячи единиц нового оборудования. Стоимость одной только программы масштабного и поэтапного вывода старых школьных зданий из эксплуатации и строительства новых школ с 2016 г. и до 2025 г. составит около трёх триллионов рублей при условии реального финансирования. Согласно планам Министерства образования и науки, в этом периоде намечено создание 6,5 миллионов мест в новых 14 тысяч школах.

Если поверить в реалистичность указанных планов Министерства, то ежегодные затраты только по проекту новых школ составят порядка 300 млрд. рублей, а строительство каждого объекта обойдётся более чем в 2 млрд. рублей. Напомним, что 300 миллиардов рублей, предназначенные на новые школы – это чуть менее половины всех бюджетных расходов на образование в стране.

Одновременно Министерство образования и науки заявило о продолжении действий до 2020 г. по: масштабному переоснащению существующих школ; повышении квалификации учителей для работы в новых условиях; переходе «основной и старшей школы» на новые стандарты; осуществлению проекта «Российская электронная школа». Будут продолжаться работы по сближению университетов и региональных экономических систем, дальнейшему развитию сети научно-исследовательских университетов, запуску программы по созданию опорных региональных вузов, поддержке негосударственного сектора и региональных программ развития дополнительного образования.

В 2017 г. издано Постановление Правительства РФ от 26.12. 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования". Программа рассчитана до 2025

г. и предусматривает ежегодное увеличение объемов финансирования, а также отмену более раннего Постановления, которое должно было действовать с 2013 по 2020 гг. [1].

Общий объем финансового обеспечения реализации проектов (программ) Программы – 1386029898,1 тыс. рублей,

в том числе:

на 2018 год – 141546767,8 тыс. рублей;

на 2019 год – 172396034,7 тыс. рублей;

на 2020 год – 161629890,2 тыс. рублей;

на 2021 год – 168095085,8 тыс. рублей;

на 2023 год – 181811644,8 тыс. рублей;

на 2024 год – 189084110,6 тыс. рублей;

на 2025 год – 196647475 тыс. рублей.

Данная программа, помимо прочего, ставит конкретные цели в области повышения качества образования.

В 2018 г. были актуализированы отдельные мероприятия в области наставничества, что можно попытаться использовать в процессе взаимодействия региональных образовательных центров с предпринимательскими системами нашего государства применительно к проблеме прохождения студентами производственных практик. Так, к примеру, в 2018 г. был издан Указ Президента РФ от 02.03.2018 г. № 94 «Об учреждении знака отличия «За наставничество» (вместе с «Положением о знаке отличия «За наставничество»).

Из наиболее значимых мер, вступающих в действие в 2018 г., также можно отметить решение российского правительства о поощрении качественной учебы. Теперь претендентами на участие в проекте президентских грантов станут не только студенты вузов, но и студенты техникумов и колледжей.

Напомним, что ранее на гранты Президента РФ могли рассчитывать только студенты вузов, обучающиеся по программам бакалавриата и специалитета.

Реорганизация образовательной системы страны сопровождается появлением ряда новых видов образовательных центров в нашей стране.

В частности, это опорные, федеральные, научно-исследовательские университеты [2, 3].

Сразу отметим, что основные заметные успехи достигнуты лишь в системе высшего профессионального образования. Далее можем отметить появление компьютерных классов в общеобразовательных организациях и учреждениях среднего профессионального образования, которые были подключены к системе Интернет. Однако количество созданных компьютерных классов является недостаточным для полноценного, планомерного и контролируемого преподавателями использования электронных ресурсов в ходе образовательного процесса, включая возможности применения интернет-ресурса.

Вместе с тем, явно недооцененным направлением, остаются и организации дошкольного образования.

Очевидно, что масштабные действия, направленные на повышение качества образовательного процесса, все еще остаются стартовыми и недостаточными для кардинального улучшения положения дел. Значительное количество представленных процессов требуют результативной управленческой коррекции, как на уровне финансирования и материально-технического оснащения, так и на уровне учебной организации (формирование учебных образовательных программ, реально рассчитанных на применение электронных ресурсов; скоординированное распределение учебных аудиторий по всем предметам и группам занимающихся, принципиальное изменение мотивационного настроя учащихся и другое).

Достижение положительного результата в области повышения эффективности использования материально-технических ресурсов будет неизбежно упираться в принципы, объемы, динамику и механизм финансирования образовательной отрасли.

Между тем, в образовании вновь возникает проблема эффективности, но уже применительно к финансовым механизмам и практикам.

Для исправления ситуации необходимо предпринимать более активные усилия по технико-технологическому и программному обновлению материальной базы образовательных организаций всех уровней образовательной системы страны.

Полностью можно согласиться с мнением М.В. Баканова, А.В. Караваева и А.Ю. Титлова о том, что «целесообразно кардинально менять практику финансирования, практику приема абитуриентов и содержание дисциплин обучающихся в рамках госзаказа в системе среднего и высшего профессионального образования так, чтобы количество бюджетных мест было максимальным на первых курсах и сокращалось пропорционально в дальнейшем, а обучение носило бы все более индивидуализированный характер» [4].

Не секрет, что в большинстве образовательных учреждений возникают нерешенные во многом вопросы, связанные с тем, что контингент студентов набран в соответствии с государственным заданием или нормативами приема на внебюджетные места, но студенты, либо реально не желают прилагать усилий к серьезному обучению либо вообще не способны к выполнению требований большинства преподавателей.

Причины такой деструктивной модели обучения различны в каждом отдельном случае. Однако объясняет все тот факт, что «отчисляемость» за неуспеваемость «лентяев от учебы» и тех, кто после поступления не способен выдерживать даже средний по сложности уровень требований, близка к единичным ситуациям.

Между тем, вопрос о повышении качества образования давно назрел и даже перезрел!

Техническими средствами или организационными реорганизациями его можно решить только в случае изменения мотивационного настроя и соответствующего учебного стимулирования учащихся.

Важно заметить, что данный вопрос еще с советских времен связан с выполнением планово-нормативных заданий не только по приему, но и по обучению и последующему выпуску студентов. Нарушение данных существенных показателей, по мысли чиновников Министерства образования и науки страны, является показателем неэффективности управленческой и преподавательской деятельности. Таким образом, как руководители образовательных комплексов, так и преподавательский состав, будут вынуждены следовать доведенным до них прежним установкам и оставаться в рамках консервативной модели управления образовательным процессом.

Особым вопросом, нуждающимся в дополнительном обсуждении коллег по работе, является критерий оценки эффективности работы педагога по необходимости безусловного роста показателей успеваемости.

Мотивация в обучении отсутствует в различной пропорции и в разных образовательных организациях системы высшего и среднего регионального профессионального образования. Остаются лишь стимулы, создаваемые родителями образовательно-незрелых студентов или образовательной организацией.

Стимул родителей: перевод их детей на следующий курс любым образом.

Стимул организации: выполнение министерских плановых показателей!

Между тем, без принципиального изменения практики финансирования, практики приема и обучения студентов, без изменения перевода их на следующий курс даже при нулевой успеваемости, а также без корректировки содержания дисциплин обучающихся в рамках госзаказа в системе среднего и высшего профессионального образования – невозможно улучшение качества в образовании России.

Особо подчеркнем значимость проблемы финансовой и организационной реструктуризации региональных образовательных центров. Она является достаточно сложной по механизму ее решения и вместе с тем, требует своего безотлагательного решения, по причине необходимости повышения качества образовательного процесса и увеличения экономической отдачи с каждого рубля бюджетных инвестиций в образование.

Сохранение же существующей модели финансирования действующих образовательных центров регионального масштаба означает консервацию затратного, а не инвестиционного подхода к профессиональному образованию.

Конечно, следует признать, что в определенной части, профессиональное образование в любые, даже кризисные времена, должно реализовывать социальную функцию, гарантированную государством, в том числе и на законодательном, конституционном уровне.

С другой стороны, также очевидно и то, что именно профессиональное образование не должно превращаться в «собес», в некое пристанище для неспособных к требованиям современного обучения и, главное, для тех, кто вообще не хочет учиться.

Только при условии успешной реструктуризации существующей финансовой и учебно-организационной модели развития региональных бюджетных образовательных центров можно рассматривать вопросы более тесной их связи с действующими субъектами предпринимательской практики. Данные решения будут отвечать современным требованиям к эффективному использованию государственных бюджетных средств под влиянием трансформации запросов современного отечественного рынка труда.

Выводы. Без реализации всего комплекса предлагаемых к обсуждению мер невозможно рассчитывать на превращение профессионального регионального образования не только в социальный, но и в экономический продукт.

Современная стратегия информационного и высокотехнологического развития страны требует адекватного роста качества образования и конкурентоспособности российских выпускников, но это нереализуемо без различных трансформационных шоков.

Литература:

1. Материал редакции. Изменения в системе образования в 2018 г. [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа: https://http://obrmos.ru/go/go_scool/Articles/go_school_2018_new_2.html.

2. 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.

3. Караваев А.В., Ипутатов Д.Ю. Российское образование: финансирование, развитие, конкурентоспособность // Народное образование, 2016, № 4-5. С. 9-17.

4. Баканов М.В., Титлов А.Ю., Караваев А.В. К новым контурам повышения качества в системе непрерывного профессионального образования в России // Проблемы современного педагогического образования Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. № 57-10.

Педагогика

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)

ЯЗЫКОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПИСЕМ АКАДЕМИКА И. П. БАРДИНА[1]

Аннотация. В статье представлены результаты лингвистического исследования писем академика И.П. Бардина. Рассмотрено индивидуально-стилевое своеобразие писем и особенности функционирования в них языковых средств. Язык писем И.П. Бардина позволил представить их автора как человека с высокими нравственными качествами, которые могут служить образцом для современного человека.

Ключевые слова: эпистолярное наследие, лингвистическое изучение, языковые средства, антонимы, синонимы, жизненные убеждения, личностные качества.

Annotation. The article presents the results of the linguistic study of the letters of Academician I.P. Bardeen. The individual style of originality of the letters and the peculiarities of the functioning of language means in them are considered. Language letters I.P. Bardeen allowed to present their author as a person with high moral qualities that can serve as a model for modern man.

Keywords: epistolary heritage, linguistic study, language means, antonyms, synonyms, life convictions, personal qualities.

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Кемеровской области в рамках научного проекта № 18-412-420001

Введение. Эпистолярное наследие российской интеллигенции конца XIX века и XX века является своеобразной летописью. Письма бережно сохранили сведения из научной, общественно-политической, производственной жизни современной им эпохи. В них раскрывается вся многогранность личностей участников переписки. Их жизнь, отраженная в письмах, становиться для читателей ориентиром при решении личных проблем.

Лингвистическое изучение писем представляет особый интерес, так как в них отражается состояние языка соответствующего временного периода, особенности его функционирования. Письма позволяют выявить и своеобразие индивидуального стиля авторов.

Изложение основного материала статьи. Письма академика И.П. Бардина – это документы, запечатлевшие строительство крупнейших заводов, работу над важнейшими производственными проблемами, совершение научных открытий и внедрение научных достижений в практику, но еще это и рассказ об удивительном человеке, жизнь которого – яркий пример трудолюбия и упорства в достижении поставленных целей.

Иван Павлович Бардин (1883–1960) – металлург, известный ученый, академик, депутат Верховного Совета СССР. Он прожил большую, трудную и богатую событиями жизнь. Окончив Киевский политехнический институт, он работал на металлургических заводах Донбасса, потом Чикаго. Вернувшись в Россию, он вновь работает на металлургических заводах Донбасса – и в период первой мировой войны, и во время революции, гражданской войны. В послевоенные годы он принимает активное участие в восстановлении разрушенных металлургических предприятий.

Накопленные знания и опыт И.П. Бардин в полной мере использовал при строительстве Кузнецкого металлургического комбината, где исполнял должность главного инженера строительства.

Занимаясь разработкой и внедрением непрерывной разливки стали и кислородно-конверторного процесса, И.П. Бардин руководил проектированием крупных металлургических предприятий в СССР, однако к Кузнецкому металлургическому комбинату он относился с особенной гордостью: «Трудный период строительства и освоения Кузнецкого комбината <…> я считаю счастливейшим в моей жизни», – писал он в письме С.Г. Бурсановскому [6, с. 173].

Действительно, Кузнецкстрой был непростым этапом в жизни инженера И.П. Бардина. «Под его [И.П. Бардина] техническим руководством сибирский гигант был построен и начал давать металл» [6, с. 113].

Все тяготы строительства, суровые сибирские холода (до - 50º), от которых не спасали ни полушубки, ни большие валенки (пимы – по-сибирски), И.П. Бардин переносил вместе с тысячами строителей Кузнецкстроя: «<…> всюду, на всех объектах по многу раз в день видели фигуру главного инженера в его неизменном полушубке»» [6, с. 103].

Уважение и заботу о строителях Кузнекстроя И.П. Бардин пронес через всю свою жизнь. Так, стараясь помочь пенсионеру Е.И. Щуплецову, работавшему на строительстве Кузнецкого металлургического комбината и других стройках Советского Союза, переехавшему по состоянию здоровья в г. Алма-Ата, И.П. Бардин обращается к Председателю Совета Министров Казахской ССР Д.А. Кунаеву с просьбой «о предоставлении т. Щуплецову с семьей необходимой жилплощади с максимальными удобствами» [6, с. 169].

Среди огромного количества дел И.П. Бардин всегда находит время для писем. Писем было много. Ему писали рабочие, инженеры, коллеги, родные и знакомые. И он обязательно отвечал, откликаясь на просьбы, делал все, что мог.

Инженер-металлург А.Ф. Шабалин обратился к И.П. Бардину с просьбой восстановить справедливость, так как он был осужден в результате неправильной экспертизы его действий во время аварии в сталеплавильном цехе Воронежского завода.

И.П. Бардин пишет письмо Генеральному прокурору СССР Р.Р. Руденко и как металлург объясняет правильность действий инженера: «Заключение эксперта Воронежского совнархоза т. Башкина о том, что для предотвращения перегрева рам завалочных окон их следовало поливать сверху водой, является нелепостью, очевидной для металлурга-сталеплавильщика <…>. В создавшейся обстановке т. Шабалин принял совершенно правильные меры и сохранил печь от серьезной аварии<…>» – и далее: «Прошу Вас пересмотреть дело т. Шабалина» [6, с. 170-171]. Дело было пересмотрено.

Письма И.П. Бардина свидетельствуют о том, с каким подлинным уважением и теплом относился он к людям. Он не позволял себе забывать простых тружеников, с которыми сводила его судьба: «Многоуважаемый Василий Наумович! Ваше неожиданное письмо меня очень обрадовало. Дела давно минувших дней как-то опять воскресли в памяти <…>» (В.Н. Золотареву) [6, с. 172-173].

Письма создают образ их автора порой небольшими мимолетными замечаниями, но без них не было бы полноты изображения. Так, например, И.П. Бардин искренне беспокоится о тех, по поводу которых обращаются за помощью: «<…> прошу Вас сообщить мне, каково сейчас положение Ларочки и ее мужа и чем я могу помочь, куда следует обратиться», – отвечает он на одно из писем, но в этом же письме он принципиально высказывает свое мнение по поводу внучки: «свою внучку Леночку я не устроил в институт. Мое положение не позволило мне этого» [6, с. 171]. Эпистолярный стиль разнопланов. Он не ограничивается только сферой бытовых отношений. Письма И.П. Бардина отражают прямую зависимость от социального статуса корреспондентов, сферы их интересов, уровня речевой и общей культуры. Прослеживается это с самого начала эпистолярного текста. Письма И.П. Бардина четко оформлены в соответствии с требованиями эпистолярных традиций: приветствие, зачин, основное содержание, подпись.

Деловые письма, такие как Председателю Совета Министров, Генеральному прокурору и т. д. носят официальный характер, они начинаются с наименования должности и полного имени адресата: «Председателю Совета Министров Казахской ССР товарищу Кунаеву Д.А.» и т. п.

Однако официальность даже в такого рода письмах часто далее сглаживается, например: «Уважаемый Димаш Ахметович!» вместо официального Динмухамед Ахмедович. Повод для обращения объясняется просто и лаконично: «Ко мне обратился за содействием в улучшении жилищных условий тов. Щуплецов Егор Ефимович, проживающий в г. Алма-Ата <…>» [6, с. 169-170]. Четкое изложение фактов, позволяющих решить вопрос в пользу человека, о котором беспокоится И.П. Бардин, соответствует требованиям делового письма, однако оно все же не «укладывается» в рамки делового стиля, которому «чужда эмоционально-экспрессивная окрашенность» [3, с. 108]. Оно буквально «расцвечено» лексикой, показывающей замечательного неординарного человека тов. Щуплецова: «трудился он героически» (ср. Героически, нареч. к героический(в 1 и 2 знач.). Героический.1. Свойственный герою, доблестный. 2. Перен. Крайний, требующий

величайшего напряжения [9, т. 1, с. 307]); «помог созданию такого первоклассного предприятия, каким является Кузнецкий металлургический комбинат» (ср. Первоклассный – лучший по качеству, достоинством [8, с. 499]); «чтобы он после длительной самоотверженной работы, какой являлся его труд на Кузнецкстрое<…> мог спокойно отдыхать» (ср. Самоотверженный – жертвующий своими интересами ради других, ради общего блага [7, с. 695]).Такая высокая оценка достоинств исходит из того, что И.П. Бардин лично знает тов. Щуплецова «по совместной работе во время строительства Кузнецкого металлургического комбината<…>» [6, с. 169-170].

Личные письма И. П. Бардина, как любая частная переписка, носят конфиденциальный характер и передают мысли адресанта конкретному адресату.

Однако есть и письма, явно предназначенные для широкой аудитории. Такой характер носит ответное письмо учащемуся ФЗУ Ленинградской фабрики «Пролетарская победа» Сергею Гукову, который попросил академика И. П. Бардина ответить на вопросы, особенно волнующие молодого человека: в чем смысл жизни? что такое счастье? Это письмо-ответ, сохраняя внешние признаки, свойственные эпистолярному стилю, по содержанию и языковому воплощению представляет собой яркий образец публицистического стиля советской эпохи. Цель письма – воспитание человека любознательного, трудолюбивого, умеющего сознательно преодолевать трудности. Мысли академика И.П. Бардина в нем не об одном человеке, а о человеческом обществе в целом: «<…> двигателем в развитии человеческого общества всегда была и будет неудовлетворенность настоящим и стремление к лучшему будущему», «<…> ставить целью своей жизни счастье – это вполне правильно, но только с тем, чтобы оно было не для одного человека, например, для Вас, а для всех людей» [6, с. 175-176]. Яркие, убедительные аргументы, подобранные ученым, позволяют не просто поверить в вывод, сделанный им в конце письма, они позволяют адресату (а шире – всем молодым строителям счастливого будущего) сделать этот вывод своим жизненным убеждением: «Главное – это труд и непрерывное, все возрастающее познание явлений природы <…>. Это создает и радость, и силу, и счастье жизни!» [6, с. 177]. И.П. Бардин – сын сельского ремесленника, рабочий на американских заводах, пройдя жизнь от простого труженика до ученого с мировым именем, как никто другой мог говорить о разных сторонах труда: «Нет труда унизительного, а есть труд тяжелый и легкий <…>, но чем <…> труднее, тем больше возможностей к открытию нового <…>» [6, с. 176].

Индивидуальный стиль писем И.П. Бардина создается умелым использованием языкового богатства русского языка. Одной из языковых особенностей письма С. Гудкову является употребление антонимов. Их использование позволяет без длительного описания представить качество определенных понятий. «Есть понятия, – писал Ю.А. Гвоздарев, – которые заложены в нашем сознании парами: неясно, что такое «хорошо», если мы не знаем, что такое «плохо» [2, с. 70].

Антонимы *легкий – тяжелый* при характеристике лексемы труд акцентируют внимание на следующие семы: *тяжелый* – трудный, требующий большого труда, больших усилий; *легкий* - исполненный без большого труда, усилий [8, с. 325, 819], то есть оценка труда производится через сему количества: *много / мало*.

В письме И.П. Бардина представлена другая оценка: «<…> есть труд тяжелый и легкий, но тот и другой должен выполняться только хорошо <…>» [6, с. 176], т. е. любой труд должен оцениваться по его качеству.

Антонимы *начало – конец* в общеязыковом плане обозначают следующее: *начало* – первый момент какого-н. действия; *конец* – 1) предел, последняя грань чего-н. в пространстве или во времени, 2) (перен.) смерть, кончина (8, с. 289, 399). При характеристике понятия жизнь в этих антонимах активизируются семы протяженности, длительности действия, включаемые в точки ограничения.

Для И.П. Бардина, который относился к труду и науке как величайшему человеческому счастью, нет ограничений: «<…> Эдисон был разносчиком газет, Ломоносов – сыном рыбака. Это – начало их жизни, а в конце ее? Им благодарно все человечество за научные и технические открытия. Главное – это труд и непрерывное, все возрастающее познание явлений природы <…> Это <…> и счастье жизни» [6, с. 177], то есть не могут труд, научная деятельность иметь конец, человеческая жизнь продолжается в достижениях и памяти благодарных потомков.

Замена слова в привычной языковому сознанию антонимической паре задерживает внимание, заставляет размышлять.

Этот прием И.П. Бардин успешно использует в письмах. Встречается он и в письме к С. Гукову: «Каждый человек – кузнец своего собственного счастья – это старый лозунг, но его теперь надо понимать по-иному <…>» [6, с. 176]. В Словарь антонимов русского языка включены слова *новый – старый* [4, с. 171], в письме антонимы *старый – иной*. Ср. *старый* – давний, существующий с давнего времени, долго; *новый* – появившийся или возникший недавно; *иной* – отличающийся от этого [8, с. 248, 420, 763]. При сравнении значений становится более понятной мысль И.П. Бардина: «Каждый человек – кузнец своего собственного счастья – это старый лозунг, но его теперь надо понимать по-иному <…>», то есть один человек счастливым быть не может, счастье – это труд, счастье – это общество, в котором с уважением относятся к трудящемуся человеку.

Используемые в письмах синонимы являются тем выразительным средством, при помощи которого автор письма старается максимально точно выразить свои мысли.

В ответе С. Гукову И.П. Бардин с возмущением пишет о том, что нельзя умалять свою профессию. Он цитирует строчки из письма адресата: «Мы – простые обувщики, скромные труженики <…>» и заявляет, что «в словах <…> проскальзывает умаление своей профессии. Это неосновательно» [6, с. 177].

Синонимы, обозначая одно и то же понятие, позволяют уточнять его, вводя какие-то дополнительные признаки. Ср. *простой* – самый обыкновенный, не выделяющийся среди других; *скромный* – простой, без претензий на роскошь, богатство или особенное изящество [8, с. 622].

Нет, И.П. Бардин не относит своего адресата к людям неприметным, бедным, не имеющим шансов на другую жизнь: «Ваше богатство и капитал – молодость <…> Время – это важный фактор <…>» [6, с. 177].

Синонимы *путь – дорога* в письме человеку, только начинающему жить, размышляющему о счастье, взаимно дополняют друг друга переносными значениями. Ср. *путь* в переносном значении – жизнь человека; *дорога* в переносном значении – образ действий, направление деятельности [8, с. 176, 634]. «Коммунизм – это вершина счастья человечества, путь к нему не легок. Преодоление препятствий на этом пути требует работы», – пишет И.П. Бардин и продолжает: «Жизнь – это дорога, и чем она труднее, тем больше возможностей к открытию нового» [6, с. 175-176]. Переносные синонимичные значения слов *путь – дорога*

делают более глубокой мысль И.П. Бардина: жизнь человека, его образ действий в стремлении к счастью связаны с работой, преодолением трудностей. Метафора *жизнь – дорога (путь)* усиливает эмоциональную, оценочную окраску письма, передает отношение адресанта к обдумываемому им явлению. Она индивидуализирует характеристику описываемого явления, дополняет ее познавательное значение, углубляя представление об этом явлении: «Нельзя смотреть на жизнь как на лотерею<…> Жизнь – это дорога, и чем она труднее. Тем больше возможностей к открытию нового» [6, с. 176]. Размышления, заданные метафорой, поддерживаются весомыми историческими именами и народной мудростью: «Великий итальянский ученый и инженер Леонардо да Винчи сказал по этому поводу так: «По проторенной дороге удобнее идти, но можно меньше найти» [6, с. 176]. Коммуникативная установка и порождаемая ею прагматическая направленность определяют состав языковых средств.

Публицистическая направленность письма к С. Гукову повлекла активное использование языковых средств публицистического стиля, таких лексико-фразеологических стандартизированных единиц, как *человеческое общество*, *стремление к лучшему будущему*, *вершина счастья*, *преодоление препятствий*, *высший класс работы*, *великий русский инженер* и т. д. Используется в письме, хотя и умеренно, заимствованная лексика: *лозунг*, *лотерея*, *капитал*, *профессия*, *наука*, *физика*, *химия*, *природа* и др. Это традиционно используемые в публицистических текстах слова.

Письмо академика И.П. Бардина С. Гукову благодаря глубине изложения в нем мыслей, умению убеждать в важности обычно не замечаемых в повседневной жизни таких понятий, как труд, работа, познание окружающего мира, собственная самооценка и т. д., делают это письмо настоящим программным документом даже для современного молодого человека.

Специфика индивидуального стиля складывается из особенностей употребления множества языковых средств, но все-таки о некоторых из них можно говорить как о постоянных, то есть присутствующих, если не в каждом, то в большинстве писем.

Для писем академика И.П. Бардина – это производственная и научная лексика и фразеология. Представлена она в большинстве случаев терминологическими словосочетаниями: *конверторная сталь*, *мартеновский чугун*, *нагрев ка*уперов, *система водоснабжения*, *нагрев рам*, *завалочные окна*, *продувка кислородом* и др.

Употребление этих языковых средств особенно подчеркивает четкую прагматическую направленность в их употреблении, детерминированность причинами внеязыкового характера. Так, в письме заместителю министра черной металлургии тов. П.Е. Соколову И.П. Бардин пишет: «<…> считаю необходимым сообщить следующее. В настоящее время наметились три основных направления в интенсификации скрап-рудного процесса производства стали:

1. Комбинированное применение кислорода в мартеновских печах, характеризующееся вводом кислорода в ванну для фришевания металла и в факел для дожигания образующейся окиси углерода и создания более окислительной атмосферы в рабочем пространстве печи.

2. Производство стали во вращающемся агрегате, именуемом ротором <…>» [5]. Для читателя далекого от металлургии такое обилие специальной терминологии должно сделать письмо малопонятным, но это не совсем так. Термины не закрывают обсуждаемой проблемы. После прочтения письма остается убеждение, что действительно «перенесение центра тяжести исследовательских работ на новые агрегаты <…> сейчас было бы неоправданным <…>» [5]. Характерная особенность использования терминологии И.П. Бардиным – это ее употребление строго в интересах дела, не для красоты слога.

Письма И.П. Бардина его сыну Михаилу в определенной степени отличаются от остальных писем. В них больше места занимают семейные темы: забота о близком человеке, информация о здоровье, сетования на занятость и т. п.

Так, письмо, написанное после перенесенной болезни, начинается сразу с отчета о здоровье: «Дорогой Миша. Я понемножку вхожу в нормальный рабочий режим, какой у меня был и до болезни. Понемногу уменьшается отдышка, и самочувствие становится лучше» [5]. Описание состояния здоровья вызвано желанием избавить дорогого человека от беспокойства: «Получил от Наташи письмо, в котором она сообщает, что ты приехал от меня с плохим настроением, и связывает это с моим здоровьем. Действительно, первые дни я чувствовал себя хуже, но теперь <…> состояние <…> лучше» [5].

В письмах Михаилу особенно чувствуется напряженный ритм жизни академика И.П. Бардина: «Сижу все время в Москве и завалился делами, среди которых главным считаю строительство института <…> и <…> абсолютно не имею времени» [5].

Желание чаще видеться и общаться в письмах выражается путем приглашения приехать: «Жду с нетерпением твоего приезда <…> в Москву отдыхать на даче» или в просьбе: «Пиши почаще <…>» [5].

Однако письма отца сыну это не только разговор на бытовые темы, это, в большей степени, общение двух интересных людей, имеющих близкие взгляды на жизнь, труд, отношение к окружающим. В этом общении нет старших и младших: «<…> у тебя имеется для меня очень интересное сухогрузное судно для перевозки руды <…> сейчас идут переговоры <…> относительно продажи <…> керченской руды <…> Прошу разыскать описание этого судна и дать свое компетентное мнение» [5].

В языковом отношении письма И.П. Бардина сыну Михаилу характеризуются употреблением в основном нейтральных в стилевом отношении слов, лексики разговорного стиля мало: *несколько статеек*, *чем-то вроде бездельников*, *если будет охота (в знач. желание)*, *завалился делами* и т. п.

Однако в этих письмах по-прежнему много специальных терминов, правда, чаще из других отраслей знания: *корабль-матка*, *кораблестроение*, *траулер*, *ракетные двигатели*, *сухогрузное судно* и др.

В письмах сыну Михаилу звучит речь русской научной интеллигенции середины XX века с точно отобранной лексикой, правильно построенными предложениями, с легким юмором: «Посылаю тебе книжку «Начертательная геометрия». Меня попросили на нее дать отзыв. Но я порядочно позабыл эту редкую науку» [5].

Шутливый оттенок создает столкновение смыслов: редкий – «появляющийся через большие промежутки времени» и редкий – «встречающийся не часто, а потому ценный».

«Я очень рад твоим успехам по службе. Не так велика материальная сущность этого дела, а внимание начальства»[5]. Предложение очень перекликается с русской пословицей, приведенной в словаре В.И. Даля: «Не дорог подарок, дорога любовь» [1, т. 2, с. 160] и этикетным выражением: «Не дорог подарок – дорого внимание».

Выводы. Эпистолярное наследие И.П. Бардина представляет современному читателю человека неординарного, талантливого, чье трудолюбие вызывает истинное уважение и является примером для воспитания в себе высших личностных качеств. В языковом отношении письма И.П. Бардина являются отражением высокой речевой культуры русской интеллигенции.

Литература:

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. – М., 1956.
2. Гвоздарев Ю.А. Современный русский язык. Лексикология и фразеология. – Ростов н/Д: издательский центр «МарТ», 2008. – 352 с.
3. Кожин А.Н. Функциональные типы русской речи: учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов / А.Н. Кожин, О.А. Крылова, В.В. Одинцов. – М.: высшая школа, 1982. – 223 с.
4. Львов М.Р. Словарь антонимов русского языка. – М.: Русский язык, 1984. – 384 с.
5. Материалы научно-технического музея им. И.П. Бардина Новокузнецкого частного учреждения «Культурно-спортивный центр металлургов».
6. Мезенцев В.А. Бардин. – М.: Молодая гвардия, 1970. – 208 с.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1986. – 797 с.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
9. Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1985-1988.

Педагогика

УДК 340.11

доцент кафедры судебной деятельности Безруков Юрий Иванович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Уральский государственный юридический университет» (г. Екатеринбург);
доктор юридических наук, профессор кафедры теории государства и права Пучков Олег Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Уральский государственный юридический университет» (г. Екатеринбург)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ В ЮРИСПРУДЕНЦИИ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ2

Аннотация. Статья раскрывает понятие и основные признаки знаний как особого феномена современной научной и практической деятельности. Применительно к юридической сфере, авторы анализируют сущность знания, устанавливают его отличие от специальных познаний. Раскрывается структура специальных знаний, обосновывается их значение при использовании в юридической работе.

Ключевые слова: Юриспруденция, правоведение, эмпирическое и теоретическое знание, специальные знания.

Annotation. The article reveals the concept and basic signs of knowledge as a special phenomenon of modern scientific and practical activities. With reference to the legal sphere, the authors analyze the essence of knowledge, establish its difference from special knowledge. The structure of special knowledge is revealed, their value is justified when used in legal work.

Keywords: Jurisprudence, jurisprudence, empirical and theoretical knowledge, special knowledge.

Введение. Современное российское правоведение представляет из себя комплекс юридических наук, в рамках которых усилиями ученых-правоведов осуществляется разноплановое и эффективное получение новых знаний о государстве и праве. Эти новые знания не носят характер хаотического нагромождения информации. В силу задач, возникающих перед юриспруденцией (правоведением), юридические науки эффективно реализуют функцию упорядочения правовых знаний, что придает им системность в той мере, в какой системны государственная правовая политика, российское законодательство и юридическая практика. Сказанное позволяет утверждать, что специальные знания являются продуктом естественного развития юридической науки и целого ряда новых правовых средств и технологий, в силу чего представления об этих специальных знаниях и технических средствах должны своевременно осмысливаться, подвергаться рефлексии и упорядочиваться в соответствии с потребностями и ожиданиями юридической практики. В то же время, следует признать, что в науке теории государства и права проблема специальных юридических знаний изучена недостаточно, в силу чего имеется необходимость начать наше познание с общетеоретического анализа специальных юридических знаний как таковых.

Изложение основного материала статьи. Как того требует научная методология познания любых явлений (к которым относятся и явления правовой действительности), прежде всего логично определиться с исходными, ключевыми понятиями и терминами, которые будут использоваться при изложении идей настоящей статьи. Определиться с понятиями – значит определиться с инструментами и направлениями познания того или иного объекта окружающей действительности. В силу сказанного, рассмотрим содержание понятий «знание», «специальные знания». Для прояснения этих вопросов обратимся к истокам научных трактовок названных феноменов.

Прежде всего следует признать, что знание – это результат деятельности субъекта, осуществляющего познавательный процесс в отношении какого-либо объекта или явления. Знание от информации отличается тем, что знание имеет истинный характер, т.е. соответствует природе вещей, сущности познаваемых явлений. Например, научное суждение «право выражает меру свободы личности» является истинным знанием, соответствующим природе такого феномена, каким является право.

Знание как таковое изучалось и изучается в рамках одного из направлений философии – эпистемологии. Еще Р.Декарт [1] и Ф. Бэкон [2] примером подлинного знания признавали только *научное знание*. Также этот подход применяли Г.В. Лейбниц [3] и И. Кант [4] и другие. Со второй половины XIX в. оформляется в

[2] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-29-16148.

особую область исследований философия науки, которая предметом своего интереса делает научное знание и методы его получения. Благодаря усилиям Э. Маха [5], А. Пуанкаре, Э. Нагеля, К. Поппера, Т. Куна, И. Лакатоса философия науки пришла к ответам на вопросы о том, что такое научное знание, какими методами оно достигается. Авторы утверждали, что научное знание имеет свою структуру (об этом ниже).

Современные ученые трактуют знание еще более сложно, в том плане, что знание – это обоснованная, общезначимая, интерсубъективная знаковая система [6]. Более того, выдвигаются мнения о том, что необходим более широкий подход. В частности, В.И. Кудашов и М.А. Петров в совместной статье утверждают, что «…чисто эпистемологический анализ знания недостаточен, он должен включать в себя социально-философский и культурно-антропологический аспекты» [7]. Думается, с указанным мнением следует согласиться.

Итак, как следует из указанных философских концепций, знание – это результат процесса познавательной деятельности [8].

Авторы настоящей статьи под *научным знанием подразумевают получаемый на основе научных доказательств результат познавательной деятельности, который соответствует истине, может быть логически или фактически обоснован, отражает закономерности познаваемого объекта и допускает их эмпирическую или практическую проверку*.

Важно подчеркнуть, что говоря о знании, подразумевают *истинное* знание. Истинное знание – это такое верное отражение действительности в мышлении человека, которое описывает то, что есть в реальной действительности [9].

С точки зрения философии, знание — это идеальный образ реальности, который складывается у субъекта в форме понятий и представлений. Широкое понимание знания приближает, отождествляет его с понятием информации. Обычно знание объективируется, фиксируется, выражается в языке или какой-либо другой знаковой системе, знаковой форме. Однако в зависимости от того, что понимать под знанием, можно и утверждать, что знание может быть также зафиксировано в чувственных образах, получено путём непосредственного восприятия.

Выделяют различные виды знания: научное, ненаучное (ложное), обыденно-практическое (обыденное, здравый смысл), интуитивное, религиозное и др. [10].

Научное знание в правоведении выступает чаще всего в виде системы логически обоснованных умозаключений, суждений, понятий, конструкций и терминов. Примером такого научного знания может считаться текст этой статьи потому, что этот текст отвечает критериям, в соответствии с которыми научное знания признается именно таковым. Вот эти критерии научных знаний:

1) систематизированность знания. Этот критерий предполагает, что научное знание упорядочено, состоит из логически взаимосвязанных смысловых блоков, иерархизировано (имеет фундаментальную теоретико-доктринальную часть и эмпирическую часть).

2) непротиворечивость знания. Непротиворечивость научного знания означает, что знания в различных областях науки дополняют друг друга, а не исключают. Этот критерий непосредственно вытекает из предыдущего. Первый критерий в большей мере помогает устранять противоречие - строгая логичная система построения знания не даст одновременно существовать нескольким противоречивым законам.

3) обоснованность знания. Научное знание может подтверждаться путем многократного повторения одного и того же действия (т. е. эмпирически). Обоснование научных концепций происходит путем обращения к данным эмпирического исследования либо путем обращения к возможности описывать и предсказывать явления (проще говоря, опираясь на интуицию).

Научное знание и специальные знания можно и нужно подвергать сравнению и изучению в силу того факта, что эти два феномена имеют единую и упорядоченную субстанцию. Таковой следует признать *внутреннюю структуру науки (нормы познания, т.е. методология)*, и *факты*, составляющие соответствующую картину мира.

Для правоведения, представляющую из себя систему юридических наук, как и для юридического знания и специального знания, указанная субстанция едина. Диалектика знания заключается в том, что научные факты многообразны и в силу этого многообразно «семейство» знаний, среди которых выделяются группы общенаучных правовых знаний и специальных знаний, реализуемых и применяемых в правовой сфере.

Каков характер знания, применяемого в юриспруденции практикующими юристами? Бесспорно, юристы применяют научные юридические знания, поскольку в основе их юридической деятельности лежит законодательство – рационально выстроенная система общеобязательных правил. Соблюдая право юристы действуют рационально, в соответствии с требованиями системы научных знаний. В своей деятельности ими применяются такие научные знания, как:

1) эмпирические (применяемые на основе личного опыта или наблюдения);

2) теоретические (это тип знаний, который характеризуется наличием научных абстракций, понятий, терминов, умозаключений, схем и т.д. Возникает закономерный вопрос: является ли право отдельной формой знания? На этот вопрос следует ответить отрицательно, т.к. основная функция права не открывать новые закономерности природы и общества, а регулировать общественные отношения.

Другие характеристики научного знания подразумевают, что:

1) Знание носит персональный характер (т.е. они всегда «чьи-то», имеется субъект, носитель этого знания);

2) Знание всегда подтверждаемо и, как правило, истинно;

3) Знание может служить фундаментом получения нового знания;

4) Знание обладает доказательностью, воспроизводимостью полученных результатов. Научное знание отличается систематичностью, и опирается на целенаправленные познавательные процедуры.

В связи со сказанным, крайне важным является решение вопроса о том, в чем заключается *специфика того знания*, которое используют юристы в процессе правовой деятельности?

Анализ программ подготовки современного юриста показывает, что в учебном заведении студент получает *три типа знаний – общеправовые* знания (знания о нормах права, юридических фактах, законах, теориях, понятиях, институтах и отраслях права), *процедурно-правовые знания* (т.е. информация о методах профессиональной деятельности, способах применения правовых знаний), и, условно говоря, *проблемно-прикладные знания* (знания особого типа, позволяющие решать стандартные и нестандартные правовые проблемы в профессиональной деятельности юриста) [11]. Таким образом, современный юрист – это

носитель *общей правовой информации*, носитель информации и знаток отраслей и институтов права в целом [12].

При подготовке юриста не предполагается углубление в тонкости и нюансы фундаментальных положений отдельных юридических наук или глубокое освоение отдельных узко-специальных знаний. Например, современный юрист, изучая курс криминалистики (раздел «судебная фотография») не получает тех узкоспециальных познаний, которые составляют содержание знаний профессионального фотографа. Так, юрист должен знать *что и как* фотографировать на месте дорожно-транспортного происшествия, как оформляется фотографирование с учетом норм административно-процессуального или уголовно-процессуального законодательства. Однако в этом случает юристу не требуются знание таких специальных фотографических понятий как «диафрагма», «выдержка при фотографии», «баланс белого», «зум» и т.д. Эти понятия относятся к разряду специальных познаний. Поэтому нужно признать, что современный юрист имеет общие правовые знания по юриспруденции и не обладает глубоким знаниями в области других специальных наук.

В силу сказанного, уместно определиться с пониманием термина «специальные знания», (в ряде работ авторы используют термин «специальные познания»), ибо это связано не только с общим направлением и темой диссертационного исследования, но и позволит отграничить этот *тип знаний* от тех знаний, которыми обладают *все* или большинство юристов – выпускников современных юридических вузов и факультетов, т.е. знаний юридических, общепрофессиональных.

Общепрофессиональными знаниями следует, по нашему мнению, признавать информацию, полученную и усвоенную юристами в результате систематического профессионального образования в рамках получаемого уровня образования (бакалавриат, магистратура, специалитет), т.е., информацию, связанную с юриспруденцией, знанием законодательства и его применением.

Что же такое *специальные знания*, которые наряду с общепрофессиональными знаниями, в необходимых случаях могут быть использованы в процессе применения права?

Внимание к выяснению значения и смысла этого понятия объясняется не только тем, что оно является ключевым для целей настоящей диссертации, но и тем, что оно встречается в текстах законодательных актов: понятие встречается в статьях 57, 58 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации и статьях 2, 7, 9 Федерального закона «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации».

В современной отечественной юридической науке вопросу о специфике специальных знаний уделяется достаточно много внимания [13]. При этом каждый исследователь, представляющий отдельную науку - уголовного процесса, криминалистику и т.д. - не ставит перед собой цель выработать общее, родовое понятие «специальные знания», относящееся *ко всем* юридическим наукам. Напротив, все исследователи считают необходимым сформулировать не «узкую», сугубо отраслевую дефиницию, которая несла бы в себе все черты соответствующей науки, в рамках которой формируется такое понятие [14].

Так, еще в конце 70-х годов прошлого века в книге «Использование специальных познаний при расследовании преступлений» отмечается, что к специальным знаниям нельзя относить юридические знания, «познания перестают быть специальными, как только они становятся общедоступными, общеизвестными» [15].

Современный исследователь Л.М. Исаева пишет: «специальные знания – это совокупность теоретических знаний, практических умений и навыков сведущих лиц – представителей различных видов профессиональной или иной деятельности (за исключением профессиональных знаний, умений и навыков должностных лиц органа, осуществляющего оперативно-розыскную деятельность; представителей суда, стороны обвинения и защиты), применяемых в случае и порядке, определенных законом, и необходимых для выявления, раскрытия, расследования преступлений и рассмотрения уголовных дел в суде в целях содействия установлению истины по делу» [16]. В данном определении автор делает акцент на четырех наиважнейших особенностях специальных знаний:

1) это совокупность теоретических знаний и практических умений и навыков;
2) это знания, которыми не обладают сотрудники правоохранительных органов и юстиции;
3) это знания, которые используются в установленной законом форме;
4) это знания, которые используются для уголовных дел в суде в целях содействия установлению истины по делу.

По мнению В.Р. Гайнельзяновой, «специальные знания - …это совокупность знаний в различных областях теоретической и практической деятельности, полученных лицом в результате профессионального образования по определенной специальности и используемых сторонами уголовного судопроизводства и судом в целях раскрытия и расследования преступлений» [17]. Общим недостатком, характерным для дефиниций, даваемых Н.А. Трифоновой и В.Р. Гайнельзяновой, является то, что они противоречат требованиям формальной логики. Указанные авторы дают определения, которые содержат логическую ошибку – понятие определяется через *то же самое* понятие: «специальные *знания* - …это совокупность *знаний»* (выделено нами – Ю.Б., О.П.) [18].

Думается, было бы более точным определять *специальные знания как результат интеллектуальной деятельности человека, выраженный в обладании информацией конкретного содержания и типа (представлениями, понятиями о реальных объектах действительности), позволяющей решать сложные практические, прикладные задачи в различных сферах деятельности человека.*

Как следует из вышеизложенного определения, в определении акцент сделан на качественном своеобразии специальных знаний, которые специфичны тем, что являясь по сути узкоспециальной информацией, эти знания несут информацию о глубинных закономерностях [19] (сторонах, свойствах) тех или иных объектов. При этом специальная информация получает свое выражение в письменной или устной форме и направлена на решение сложных практических задач.

Становится понятно, что к специальным знаниям следует относить только такую информацию, которая *не является* общедоступной и общеизвестной.

Обратим внимание на следующий важный момент, раскрывающий природу специальных знаний вообще. С нашей точки зрения, любое специальное знание, в отличие от общепрофессионального типа знания, характеризуется следующими важными тремя *признаками*:

1. Специальное знание выражается *в терминах собственного языка* [20], использующего узкоспециальный психологический тезаурус (понятийно-терминологический набор специальных слов, выражений, понятий);

2. Специальное знание обозначает (выражает) специфический объект познания и выражает познанные закономерности жизни, существования этого объекта;

3. Специальное знание должно быть зафиксировано в соответствующей форме, установленной административно-процессуальным или уголовно-процессуальным законом.

Поэтому любое специальное знание, применяемое в ходе применения права функционально сильно зависит от *собственно объекта осмысления* и познания (с одной стороны), а с другой стороны зависит *от содержания* того знания, которым *лично* обладает специалист (эксперт, сведущее лицо).

Скажем, эксперт, специалист-баллистик крайне внимательно относится к изучению взаимосвязанных факторов динамического взаимодействия деталей и частей оружия между собой; специалист - психолог для познания особенностей личности может сконструировать опросник каузальных ориентаций и применить его в нужных целях. Понятно, что это есть именно специальные знания, которыми не может обладать юрист, получивший общепрофессиональную подготовку.

Каково *содержание* специальных знаний, используемых в юридической деятельности ? Вопрос важный, не простой.

Мнение ряда исследователей сводятся к тому, что специальные знания структурно включают в себя такие элементы, как профессиональные опыт, навыки и умения.

Наш подход к структуре специальных знаний профессионала во многом обусловлен вышеизложенным и подготовлен исследователями данной проблемы.

Так, авторы монографии «Использование специальных знаний при расследовании преступлений, связанных со взрывами», считают, что «профессиональный опыт – это совокупность психических и психофизиологических особенностей человека … необходимых для достижения общественно-приемлемой эффективности в той или иной деятельности», навыки – это «доведенные до совершенства действия, которые выполняются субъектом максимально эффективно», … умение – это «способность человека правильно и эффективно осуществлять какие-либо действия [20]». Представляется, что объем данного понятия следует дополнить таким компонентом, как знания и информация, востребуемые в криминалистической практике. Достоинство этого уточнения кроется в том, что в понятие специальных знаний мы включаем не только некие эффективные действия специалиста, но и ту полезную информацию о каком-либо предмете, объекте, свойстве, которая может быть востребована в процессе применения права.

С нашей точки зрения, специальные знания, которые могут быть использованы в ходе применения права, включают в себя следующие *структурные элементы*:

1. *Специальная научная информация, не являющаяся правовой информацией*, но представляющее из себя теоретические научные сведения и общетеоретические положения из области соответствующей специальности (профессии). Например, расследуя преступления в области информационной (компьютерной) безопасности, сотрудниками полиции могут привлекаться соответствующие специалисты по IT- безопасности, цифровой среде, защите информации. На их плечи ложится обязанность выявить все подробности о механизме совершения IT-преступления, например, были ли в момент совершения правонарушения преодолены средства шифрования данных, средства защиты от вирусов и т.д.? Была ли у пострадавших возможность предотвратить правонарушения? Соответствующий специалист выясняет, как и в каких условиях случилась утечка информации, оценивает состояние средств информационной защиты, причиненный правонарушением ущерб и затраты, которые понадобятся на их восстановление.

2. *Практический опыт деятельности* в конкретной профессиональной области знаний, составляющий неотъемлемый фундамент научных познаний. К такому опыту можно отнести опыт по информационной среде, защите информации и т.д. В этом случае практический опыт позволяет установить механизм совершения компьютерного преступления.

3. *Практические навыки* [21] *и профессиональные умения*, выражающие способность специалиста поступать *в соответствии с нормами* профессиональной деятельности.

К практическим навыкам можно, например, отнести, навыки обеспечения компьютерной безопасности, навыки работы в безопасной информационной среде и т.д.

Поэтому специальные знания – это неразрывное единство трех *элементов*, обеспечивающих успех деятельности специалиста в ходе применения права**: специальные знания + специальные умения + специальные навыки.**

Связь названных нами трех элементов в структуре специального знания объясняется тем, что эта связь имеет не только логическое обоснование, но и выражает действительное, сущностное их единство. Следует исходить из того, что знания как таковые выступают фундаментом любой рациональной деятельности, из которых вырастают умения и навыки судьи, следователя (дознавателя), прокурорского работника, чиновника и т.д.

Мы исходим из того, что содержательно специальные знания очень разнообразны и множественны, они существуют в разных областях человеческой и природной деятельности, выражаются в разных формах. Применительно к юридической деятельности по применению права, *специальные знания объективируются в разных видах и содержательно обусловлены различными процессами, осуществляемыми в рамках разнообразной юридической деятельности*.

Рассуждая в методологическом аспекте, мы должны констатировать, *что специальное знание, применяемое в юридической профессиональной деятельности, обладает множественностью форм своего выражения и закрепления и направлено на получение новой информации, нового знания.*

Современная юридическая правоприменительная деятельность многопланова, но в тоже время, с нашей точки зрения, специальные знания должны применяться далеко не во всех случаях, когда осуществляются определенная юридическая значимая деятельность. Авторы исходит из того, что специальные знания применяются прежде всего для обоснования обоснованности и достоверности подготавливаемых ими правовых актов, выносимых ими правоприменительных решений (приговор суда, постановление следователя, акт экспертизы, акт заключения специалиста и т.д.).

Выводы. Сказанное позволяет сделать следующие умозаключения.

1. Юристы, работники государственного аппарата, судьи, иные лица, уполномоченные законом на осуществление юридической, правоприменительной деятельности, по особенностям своей образовательной подготовки обладают общими профессиональными юридическими знаниями и общими (пропедевтическими, вводными, ориентирующими) в иных научных направлениях. Сформированный у них запас профессиональных знаний, умений и опыта позволяет им своевременно диагностировать ситуацию, при которой использование специальных познаний становится остро необходимым для успешного осуществления своих должностных обязанностей. Общепрофессиональные знания – это информация, полученная и усвоенная правоприменителями в результате систематического профессионального образования в рамках специальности «юрист».

2. Специальные знания - это результат интеллектуальной деятельности человека, выраженный в обладании информацией конкретного содержания и типа (представлениями, понятиями о реальных объектах действительности), позволяющей решать сложные практические, прикладные задачи в различных сферах деятельности человека.

Носителями специальных знаний в юридической деятельности признаются профессионально подготовленные специалисты в конкретных областях человеческого знания.

3. Специальные знания – это информационная структура, включенная в профессиональное сознание (врача, механика, психолога и т.д.), состоящая из тесно связанных между собой элементов: профессиональные знания в области конкретной науки, профессиональные умения и профессиональные навыки.

Литература:

1. Декарт Р. Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках и другие философские работы / Пер. с лат., М.: Академический проект, 2011. 335 с.
2. Бэкон Ф. Новый органон // Бэкон Ф. Сочинения: В 2 т. М., 1977-1978. Т. 1. С. 142-143.
3. Лейбниц Г. Новые опыты о человеческом разуме, М. - Л., «Соцэкгиз». 1936 г. С. 327.
4. Соловьёв Э. И. Кант: знание, вера и нравственность // Наука и нравственность: Сборник статей / Сост. и авт. введ. В.И. Толстых. М.: Политиздат. 1971. 440 с. С. 196-267.
5. Мах Э. Популярно-научные очерки. М.: URSS. 2015. 344 с.
6. Касавин И. Т. Критерии знания: собственно эпистемические или социальные? // Эпистемология: перспективы развития. М.: Канон+, 2012. С. 50-61; Никифоров А. Л. Понятие истины в теории познания // Никифоров А. Л. Понятие истины в социогуманитарном познании. М.: ИФ РАН, 2008. С. 12-28; Петров М. А., Райбекас А. Я. Феномен информации и знание. Красноярск: КГУ, 2006. 135 с. и др.
7. Кудашов В.И., Петров М.А. Эпистомологические проблемы понятия «знание» // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2012. № 4 (18): в 2-х ч. Ч. II. С. 112-114.
8. Философия: Энциклопедический словарь. / Под ред. А.А. Ивина. М.: Гардарики 2004.1072 с. С. 57.
9. Пржиленский В.И. Юриспруденция, философия и поиски объективной истины: проблемы институционализации одного философского понятия // Lex russica. 2013. № 4. С. 353-360.
10. Копнин П.В. Гносеологические и логические основы науки.ж М.: Мыль. 1974. 568 с.
11. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, К.Г., О.В. Соколов. М.: АПК и ПРО. 2003. 101 с.
12. Приказ Минобрнауки России от 01.12.2016 N 1511 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата)" (Зарегистрировано в Минюсте России 29.12.2016 N 45038).
13. Использование специальных знаний при расследовании преступлений: учебник / под общей ред. А.И. Бастрыкина. Москва: ЮНИТИ. 2016. 255 с.
14. Войшвилло Е.К. Понятие как форма мышления. М.: Изд-во МГУ. 1989. 239 с. С. 158-162.
15. Использование специальных познаний при расследовании преступлений / отв. ред. Ф.В. Глазырин. Свердловск. 1978. 79 с. С. 3.
16. Исаева Л.М. Криминалистическое учение о специальных знаниях сведущих лиц: автореф. дис. … доктора юрид. наук. Санкт-Петербург. 2009. 61 с. С. 12.
17. Трифонова Н.А. Специальные знания в раскрытии и расследовании корыстно-насильственных преступлений: диссертация…. канд. юрид. наук. Иркутск. 2006. 195 с. С. 8.
18. Гайнельзянова В.Р. Использование специальных знаний при расследовании преступлений, связанных с нарушением правил дорожного движения и эксплуатации транспортных средств // Автореф. дис. … соискание ученой степени канд. юрид. наук. Челябинск. 2012. С. 11.
19. Латынов В.В. Психологические закономерности объяснения неэтичных поступков / Психологический журнал. 2015. Том 36. № 1. С. 61–70.
20. Использование специальных знаний при расследовании преступлений, связанных со взрывами: учеб. пособие / М.А. Асташов, А.А. Беляков, Л.В. Грушин и др. – Челябинск: Челябинский юридический институт МВД России. 2007. 132 с. С. 23.
21. Старшейбаум Г.В. Тренинг навыков практического психолога. М.: Психотерапия. 2008. 416 с.

УДК: 372.881.111.1

кандидат филологических наук, доцент Белова Екатерина Евгеньевна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант 1 года обучения Косарева Анастасия Евгеньевна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ТОПОНИМИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросу учебной мотивации, которая выражена стремлением обучающихся получать новые знания, в том числе лингвострановедческой направленности – в данном случае, через топонимические фразеологизмы. В работе исследуются способы семантизации фразеологических единиц с топо-элементом, а также приемы моноязычного способа их семантизации: наглядность, контекстуальная языковая догадка, дефиниция, толкование на иностранном языке, использование синонимов, использование антонимов, и др. Грамотно подобранный материал, творчески передаваемый с учетом актуальной реальности лингвокультурного сообщества, способствует возникновению осознанного желания изучать иностранный язык.

Ключевые слова: мотивация, изучение иностранных языков, фразеологическая единица, топоним, семантизация, лингвострановедение.

Annotation. The article deals with the issue of academic motivation expressed via the students' intention to acquire knowledge, including knowledge in language and culture studies – in this context with the help of toponymic phraseological units. The article studies the means of toponymic phraseological unit semantization as well as methods of monolingual semantization: visual expression, contextual linguistic guess, definition, interpretation, use of synonyms, use of antonyms, etc. Appropriately selected material which is creatively transferred with due regard to the actual state of a certain language and culture community contributes to a conscious desire to study a foreign language.

Keywords: motivation, foreign language learning, phraseological unit, toponym, semantization, language and culture studies.

Введение. Мотивация является движущей силой и главной личностной основой в процессе изучения иностранных языков. Живой интерес, желание и стремление студента к познанию, а также его осознанная включенность в образовательный процесс являются гарантами успешного овладения им нового лексического, фонетического и грамматического материала. Представляя собой совокупность побуждений, ценностных направленностей и инициатив, мотивация определяет количество сил и энергии, прилагаемых обещающимися на занятиях, способствует концентрации внимания, стимулирует их активность в выполнении классных и домашних заданий, а также обогащает и закрепляет их экстралингвистические знания, необходимые для формирования иноязычной коммуникативной компетенции [5].

Вопросом определения роли мотивации в изучении иностранных языков занимались ведущие отечественные педагоги: И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, А.А. Леонтьев, и др. Они позиционировали мотив как внутреннее осознание важности энергичного участия в образовательной деятельности [11], центральную причину для овладения иностранным языком, которая определяется содержанием учебного материала [1; 6; 7; 9]. Важно отметить, что контент, передаваемый от преподавателя к ученикам, должен быть разноплановым, не оторванным от национально-культурной реальности сообщества постигаемого языка.

С учетом контекста изучения и усвоения иностранного языка как основной деятельности обучающихся, а также их интересов, личных потребностей и особенностей индивидуального развития, по мнению Т.В.Щербаковой, можно выделить несколько видов учебной мотивации. Прежде всего, это коммуникативная мотивация, представляющая собой потребность учеников в общении с использованием средств иностранного языка. Второй вид мотивации – это когнитивная (познавательная) мотивация, выраженная стремлением обучающихся в получении новых знаний лингвистической направленности, отработки и закрепления лексического, грамматического и фонетического материала, исследования лакунарных языковых феноменов, не встречающихся в родном языке. Кроме того, существует страноведческая мотивация, которая складывается из эмоциональной вовлеченности учеников в образовательный процесс, их уже имеющихся знаний о стране изучаемого языка, личного интереса и тематики занятий [10].

Изложение основного материала статьи. Следовательно, обучение английскому языку – сложный, многоуровневый процесс, предполагающий передачу не только лингвистических знаний, но и сведений о стране изучаемого языка, ее исторической и культурной эволюции для получения и развития знаний, умений и навыков, необходимых для успешной межкультурной коммуникации. К сожалению, в современной системе общего образования уделяется недостаточно времени для изучения вопросов лингвострановедческого характера, что приводит к сложностям в формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Естественно, что лучшим вариантом решения данной проблемы было бы выделение в учебном плане часов для уроков по лингвострановедению англоязычных стран. К сожалению, подобный предмет изучается только в гимназиях и школах с углубленным изучением иностранных языков.

Примечательно, что и английской фразеологии уделяется намного меньше внимания на уроках иностранного языка, чем требуется на ее изучение. Несмотря на это, задания на понимание идиом предлагаются на олимпиадах по английскому языку, тексты, содержащие устойчивые выражения, включаются в экзаменационные вопросы, а умение гармонично употреблять в речи популярные фразеологические единицы являются гарантом хорошего владения языком. Более того, как уже было озвучено, особенности исторического развития страны, традиции и обычаи её народа, культурные и бытовые реалии и фольклорные мотивы, а также сведения географической, политической и экономической направленности находят отражение во фразеологии изучаемого языка [3]. В особенности данное утверждение

касается фразеологизмов с топонимическим элементом, поскольку именно топо-элемент является одним из главных маркеров культурно-этнической семантической составляющей таких идиоматических выражений.

Объяснение происхождения и значения фразеологических единиц с топонимическим компонентом позволяет расширить знания и представления обучающихся о Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии, а также лучше понять специфику национального менталитета государства, его природно-географической среды, инфраструктуры и отношения представителей разных этнических групп внутри одного языкового сообщества. Иногда названия городов, деревень и рек – единственное, что осталось от событий прошлого, поэтому они могут служить универсальным источником страноведческих сведений, а также украсить в составе идиом речь говорящего, тем самым показав его высокий уровень владения языком. Кроме того, осознание собственных успехов, подкрепленное искренним интересом в предлагаемом педагогом учебном материале, эффективно стимулирует учеников в процессе изучения иностранного языка.

Очевидно, что овладение английским языком на достаточном для успешной коммуникации уровне невозможно без усвоения его выразительных средств, т.е. фразеологических единиц. Именно понимание и своевременное и уместное использование идиом, характерных для иноязычной речи, является одним из главных показателей сформированной иноязычной коммуникативной компетенции. Соответственно, являясь неотъемлемой частью английской лексики, фразеологизмы должны вводиться в речь обучающихся таким же способом, что и другие лексические единицы – путем семантизации [2].

Семантизация лексических единиц – это объяснение значения слова, фразеологического выражения или целой фразы, а также разъяснение особенностей употребления нового лексического материала в речи. Согласно Е.И.Пассову существует 6 путей семантизации лексических единиц:

1. Путь рассказа;
2. Путь беседы;
3. Путь рассказа с элементами беседы;
4. Путь отдельных ситуаций;
5. Путь отдельных предложений;
6. Путь самостоятельного ознакомления со словом [7].

При введении в лексику обучающихся английских фразеологизмов с топонимическим элементом эффективнее всего применять первые три пути, поскольку при включении географических идиом в активный словарь школьников нужно раскрывать их культурно-национальную специфику. Отдельные ситуации и предложения также можно использовать при условии прозрачности образа, заключенного во фразеологической единице, а также уверенного знания обучающимися топо-компонента (*the lungs of London* – парки и сады Лондона).

Самостоятельное ознакомление с топонимической идиомой предполагает сформировавшиеся навыки поиска, отбора, анализа и организации информации, поэтому прибегать к данному пути рекомендуется на уроках в старших классах. Кроме того, для снятия трудности понимания нововведенных фразеологизмов с компонентом-топонимом рекомендуется подбирать и организовывать их по определенной тематике – например, устойчивые выражения, обозначающие положительные или отрицательные черты характера; сферы общественной жизни британцев; сельскохозяйственные понятия, и т.п. Также важно учитывать когнитивные потребности обучающихся, их интеллектуальный багаж, возрастные особенности и познавательные возможности.

Также выделяют два способа семантизации лексического материала: переводный и беспереводный. Переводный способ характерен для применения на уроках английского языка в младшем и среднем звене, поскольку основан на использовании родного языка учеников как базы и опоры для определения определенных парадигм образования вводимых географических идиом. Он включает в себя перевод топонимических фразеологизмов на родной язык обучающихся и/или толкование изучаемой фразеологической единицы на родном языке. Язык перевода – язык, на котором школьники думают и говорят, это универсальный аппарат, содержащий в себе этно-культурный компонент значения (который присутствует и в изучаемом языке), что, в свою очередь, позволяет сравнивать через сопоставление и сравнение получить уникальный лингвистический опыт, сопровождаемый необходимой для полноценного восприятия страноведческой информацией [2].

Беспереводный способ является одноязычным способом семантизации лексических единиц, т.е. объяснение значение нового материала происходит на изучаемом языке – в данном случае, на английском. Естественно, что использование такого метода имеет некоторые ограничения – он предполагает хороший уровень владения языком, высокую познавательную мотивацию обучающихся, достаточные лингвострановедческие знания. Моноязычный способ семантизации включает в себя следующие приемы:

1. Наглядность – использование карт, иллюстраций, фотографий и видеороликов позволяет создать представление у учеников о месте, название которого является элементом фразеологизма, а также раскрыть образ, содержащийся в нем – в первую очередь это касается идиом, обозначающих конкретные, неабстрактные понятия – инструменты, продукты, предметы: *Dutch hoe* (садовая мотыга), *Dutch oven* (тяжелая чугунная кастрюля с массивной крышкой), и др.

Более того, важно включать элементы языковой и слуховой наглядности на старшем этапе обучения языка. Всевозможные аутентичные аудиотексты, а также постоянная речь учителя на английском языке обеспечат глубокое погружение в новый языковой материал, что приведет к его прочному усвоению и впоследствии к успешному применению.

2. Контекстная, или контекстуальная, языковая, догадка – контекст, т.е. заданная ситуация, законченная мысль, которая позволяет через предположение прийти к значению фразеологизма с топо-компонентом. Впрочем, данный прием требует наличие высокого уровня овладения языком, а также конкретность, недвусмысленность контекста, умение устанавливать ассоциации между словами и выражениями, сравнивать их с уже изученными ранее лексическими единицами, а также обращение к пассивному словарю. Например, *James didn't want to answer Brian's letter back because of his unacceptable behavior. So he decided to send him to Coventry.* Из данной ситуации можно понять, что выражение *to send to Coventry* употребляется в переносном смысле. Джеймс не хочет отвечать на письмо Брайана, он решает игнорировать его, а не отправить в ссылку в Ковентри.

3. Дефиниция – это раскрытие содержания устойчивого выражения с топонимическим элементом в составе, описание типичных признаков и характерных особенностей явления, обозначаемым данным

фразеологизмом. С одной стороны, это удобный и функциональный прием, который позволяет интерпретировать изучаемую единицу с разных аспектов. С другой стороны, такой метод введения новой лексики подразумевает определенную степень владения английским языком. Пример: *London ivy* – идиома*; an air pollutant associated with the image of London*.

4. Толкование на английском (иностранном) языке – прием, близкий к дефиниции, но менее официальный и сложный для восприятия. Как правило, толкование идиомы использует нейтральный стиль изложения, ссылается на общеизвестные события и феномены. Это куда более подробный способ раскрытия лексического значения фразеологизма [4], совмещающий и включение синонимичного ряда, и описание, и указание на мотивирующее слово, которым в данном случае является топонимический компонент фразеологической единицы. Пример: *Newgate bird – a thief, a sharper, a swindler; an imprisoned person who cheats in cards; (old-fashioned) a thief who was frequently caged in Newgate Prison in London (see Newgate).*

5. Использование синонимов должно подчиняться некоторым закономерностям – к топонимическим фразеологизмам достаточно сложно подобрать стилистически равные синонимичные идиомы. Более того, подбор в качестве синонимов аналогичных фразеологических единиц с топо-компонентом нельзя воспринимать как полноценную семантизацию, если только они не были изучены ранее. Предпочтительнее использовать устойчивые выражения без компонента-топонима: *as old as Glastonbury tor – as old as time* – очень старый, древний.

6. Использование антонимов имеет схожие ограничение с применением в качестве приема семантизации синонимичного ряда. Прежде всего, подбираемые фразы и выражения с противоположным топонимической идиоме значением должны быть стилистически равными, содержать соответствующую коннотативную составляющую. Более того, описательное пояснение фразеологизма с топо-компонентом (т.е. не содержащее образ) выступает неполноценным антонимом к оригинальному выражению именно из-за отсутствия эмоционального аспекта его значения.

Следовательно, для правильного и грамотного применения данного метода необходимо подбирать английские идиомы, не включающие ономастический элемент: *simple as the men of Bolton* (доверчивый, бесхитростный; простой как кисель густой) – *sly as a fox* (хитрый как лиса).

Разумеется, данный прием сложен как в исполнении – поскольку не всегда существует соответствующий лексически и стилистически фразеологический антоним, – так и в понимании. Усвоение нового материала при подобном пути его представления требует высоких когнитивных, языковых и речевых навыков обучающихся, умения воспринимать образы и разграничивать понятия «буквальное значение» и «переносное значение», а также определенный набор лингвострановедческих знаний.

7. Анализ компонентов фразеологического выражения, или словообразовательный анализ его компонентов, – ещё один трудоемкий прием семантизации географической идиоматической единицы. Преимущественно используется при введении в речь обучающихся фразеологизмов, выполняющих адъективную функцию, поскольку для раскрытия значения пословиц, субстантивных, адвербиальных и глагольных фразеологических единиц уместнее применять другие способы и методы разъяснения заключенного в них образа. *Marlborough-handed → Marlborough + handed → Marlborough + hand + -ed → a treat of character connected with people who live in Marlborough and their manner of making something using their hands.*

8. Этимологический анализ топонимической идиомы как единой лексической единицы, а также анализ топо-компонента как самостоятельного языкового феномена – один из наиболее эффективных приемов семантизации фразеологической единицы, содержащий географическое имя собственное. Именно определение происхождения, источника, а главное, причины возникновения того или иного устойчивого выражения с компонентом-топонимом позволяет передать всю лингвокультурную информацию, необходимую для полноценного понимания изученного фразеологизма и его уместного употребления в речи обучающихся.

Преподнесение свежего лексического материала через анализ его этимологической составляющей позволяет воплотить не только номинативную функцию вводимой единицы, но и информационно-накопительную; через этимологический анализ обучающиеся расширяют свои представления о стране изучаемого языка, особенностях ее культуры и истории, специфику развития ее языкового сообщества.

Так или иначе, знание не только значения географического фразеологизма, но и обстоятельств его образования выступает залогом закрепленности данного выражения в речи обучающихся, а также их уверенности в осознанности его использования в процессе коммуникации. Например: *to dance the Tyburn jig – to be hanged, to be executed by hanging; Tyburn was a place of public execution in the county of Middlesex from c. 1200 to 1783. People accused of robbery or manslaughter were executed by being hanged. As they were hanged, their feet started moving and kicking as if they had been dancing jig*.

Выводы. Для успешного введения английских фразеологизмов с топонимическим компонентом важно сочетать переводный и беспереводный способы семантизации, учитывая возрастные особенности обучающихся, уровень их обученности и обучаемости, а также их подготовленность в вопросах лингвострановедческого характера, познавательные потребности и личные предпочтения. Грамотно подобранный материал, оригинально и творчески передаваемый с учетом экстралингвистического контекста и не изолированный от повседневной актуальной реальности лингвокультурного сообщества, способствует возникновению осознанного желания изучающих иностранный язык в получении новых знаний. Мотивация обучающихся к самостоятельному обучению усиливается, повышается интерес к предмету, растет удовлетворение от выполнения поставленной учителем задачи, расширяются знания о стране изучаемого языка, ее культуре, социальном укладе и современной жизни.

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. Ариян М. А., Шамов А. Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учебное пособие / М. А. Ариян, А. Н. Шамов; отв. Ред. А. Н. Шамов. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 224 с.

3. Быканова В. И.. Фразеологизмы в преподавании лингвострановедения // Вопросы методики преподавания в ВУЗе, 2013, № 2 (16). С. 164-170.

4. Зимина М.В., Кудрявцева Т.А. Метафора как основа образности фразеологизма // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции 5 апреля 2018 года / Под ред. Е.Е. Беловой. Вып.2. Н.Новгород: НГПУ им. К.Минина, 2018. С. 181-184.
5. Куликова Е. В. Практики повышения мотивации при изучении английского языка // Высшее образование в России, 2011. № 11. С. 160-163.
6. Минеева О.А., Оладышкина А.А., Клопова Ю.В. Способы повышения мотивации студентов к изучению английского языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 125-128.
7. Минеева О. А., Еремеева О.В. Психолого-педагогические условия повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. №3.
8. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.
9. Смоловик О.В. Мотивация к изучению иностранного языка у студентов: эмпирические оценки // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-11. С. 329-336.
10. Щербакова Т. В. Формирование мотивации у студентов к изучению иностранного языка // Интерэкспо Гео-Сибирь, 2011, том 6. С. 1-3.
11. Ivanova N.V., Minaeva E.V., Lapin N.I., Suvorova O.V., Mamonova Y.B. Specifics of the dynamics of educational activity motivation and antimotivation in students of a pedagogical university. Espacios, Vol №38 (40), 2017. P. 20.

Педагогика

УДК 37.018.4
заведующий кафедрой иностранных языков, кандидат политических наук,
доцент Бикбаев Вадим Манцурович
Новосибирское высшее военное командное училище (г. Новосибирск)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. Настоящая работа посвящена рассмотрению общих подходов к понятию «коммуникация». В статье дается краткая характеристика различных точек зрения отечественных и зарубежных исследователей относительно рассматриваемого понятия.

Подчеркивается, что коммуникация, предметом которой является взаимное обогащение знаниями, носит междисциплинарный характер и объединяет группу родственных понятий, в т.ч. иноязычную коммуникацию. В ходе исследования основной акцент ставится на всестороннем и междисциплинарном исследовании понятия коммуникации.

Большое внимание автор уделяет рассмотрению распространенной в настоящее время технократической концепции коммуникаций. В данной работе подчеркивается, что в рамках технократической концепции многообразие коммуникаций укладывается в ряд формальных моделей и алгоритмических схем при незначительных временных и пространственных изменениях.

Автор всесторонне и взвешенно указывает на указанный дисбаланс, который, в свою очередь, в определенной степени задает противоречия, формирующие проблему данного исследования.

В данной работе исследуется позиция авторов, характеризующая структуру коммуникации, ее характер и содержание, которые определяются главным образом принадлежностью к определенной культуре, обладающей собственными уникальными коммуникационными механизмами.

Заслуживает внимания обоснование автором тезиса о том, что культурные различия – есть объективное основание для изучения коммуникаций в век информационной цивилизации и в условиях глобализации в связи с усилением информационного потока, ростом влияния СМИ на все сферы жизни различных слоев населения многонациональных и поликонфессиональных государств.

Позитивным достоинством работы является всесторонний анализ сущности феномена коммуникации при одновременном рассмотрении атрибутивных характеристик и онтологической сущности феномена коммуникации в технократической и интеракционной концепциях как взаимодействие двух противоположностей, находящихся в диалектическом единстве, и определяющих развитие научных представлений в этой области.

По мнению автора, природа коммуникаций может быть определена на основе личностно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: коммуникация, технократическая концепция, интеракционный подход, информационная эпоха.

Annotation. This work is devoted to consideration of General approaches to the concept of "communication". The article provides a brief description of different perspectives of domestic and foreign researchers concerning the concept under consideration.

The presented review article is a scientific matter. The disclosed work creatively with individual opinion and approach of the author.

It is emphasized that communication, the subject of which is mutual enrichment with knowledge, interdisciplinary and brings together a group of related concepts, including foreign language communication.

The presented review article is a scientific matter. In the study, the focus is on a comprehensive and interdisciplinary study of the concept of communication.

Great attention is paid to the consideration of common now a technocratic conception of communication. This paper emphasizes that in the framework of a technocratic concept of diversity communications fit into a number of formal models and algorithmic schemes for minor spatial and temporal changes.

The author comprehensively and carefully indicates that the specified imbalance which, in turn, to a certain extent sets the contradictions that shape the problem of this study.

In this work, we study the position of authors characterize the structure of communication, its nature and content, which are determined primarily by membership in a particular culture with its own unique communication mechanisms.

Noteworthy is the justification the author of the thesis that cultural differences – there is an objective basis for studying communications in the age of information civilization and in the context of globalization in connection with the strengthening of the information flow, the growing influence of the media on all spheres of life of different segments of the population multiethnic and multiconfessional States.

The positive advantage of this work is a comprehensive analysis of the essence of the phenomenon of communication with simultaneous consideration of attributive characteristics and ontological essence of the phenomenon of communication in a technocratic and interactional concepts as the interaction of two opposites in dialectical unity, and determine the development of scientific ideas in this area.

According to the author, the nature of communication can be determined on the basis of personal activity approach.

Keywords: communication, technocratic concept, interaction approach, information era.

Введение. Коммуникация, являясь частью человеческой деятельности, обеспечивающей взаимодействие и реализацию связей между людьми, – явление настолько древнее, как и само человеческое общество. Труды Н.Н. Ладыгиной-Котс [1, с. 108], И.П. Павлова [2, с. 736] и других авторов доказывают природное происхождение коммуникаций и унаследование их человеком от животных с последующим формированием у человека второй сигнальной системы. Вторая сигнальная система, использующая слово и позволяющая не только передавать, но и обрабатывать, моделировать и хранить информацию, не знает ограничений в своем расширении и потому способна обеспечивать когнитивные функции человека во всем их многообразии и сложности. Применение человеком слова и обозначающих его символов в качестве основы коммуникативного акта предполагает наличие системы кодировок и средств коммуникации, достаточно быстро, а в условиях информационного общества – в темпах, опережающих потребности человечества, и, как оказалось, меняющих сами смыслы коммуникаций, создающих противоречия в определении их онтологической сущности.

Изложение основного материала статьи. Интерес к онтологии коммуникации задается неоднозначным отношением коммуникативистики к процессам общественного развития.

Мы разделяем мнение О.Э. Ивановой в том, что «… при смещении акцентов, в силу развития средств связи, с общения на коммуникацию, «информационно-накаченная» реальность ставит перед человеком необходимость обращения к глубинным аспектам коммуникации, исключающим ее редукцию к механическим представлениям» [3, с. 300].

С другой стороны, недостаточно продуктивной является и глубокая гуманистическая трактовка коммуникации, «поднимающая» ее выше целей и смыслов, систем кодировок и средств коммуникации в исследованиях Б.И. Липского [4, с. 85–87] и других авторов.

«Коммуникация, – пишет, например С.Р. Крастынь, – является фундаментальным способом выражения человеческого отношения к миру, к миру природы, к миру других людей к самому себе. Другими словами, коммуникации характеризуют всеобщие и необходимые условия человеческого существования» [5, с. 6].

Такая трактовка, без сомнений в ее справедливости, в сопоставлении с системными исследованиями военно-профессиональной деятельности А.Я. Анцупова [6, с. 527], А.В. Барабанщикова [7, с. 323] и др. ученых не в полной мере раскрывает ее важнейшие структурные компоненты: предмет и цели, субъект, средства, методологию.

Более продуктивные (опять же, в рамках конкретного исследования) философские подходы к определению феномена коммуникации располагаются в широком диапазоне, крайние позиции в котором занимают технократическая и интеракционная концепции.

Технократическую концепцию коммуникаций в полной мере можно назвать парадигмальной, поскольку она имеет в своей основе чрезвычайно распространенные в настоящее время идеи:

- информационного общества как принципиально новой формации, где средствам и технологиям коммуникаций принадлежит главенствующая роль в историческом развитии человечества [8, p. 238; 9, с. 608]. Поскольку теоретическое знание, накопленные объемы информации и технологии работы с ней играют роль ключевого фактора в дальнейшем развитии информационного общества, то и в коммуникациях они занимают системообразующее место, оттесняя человека, смыслы и цели построения коммуникаций на второй план;
- информационно-коммуникационного пространства [10, p. 355; 11, с. 466].

По мнению авторов, коммуникация – это сообщение (объем информации), определенным образом оформленное, «заключенное в оболочку». Исследователи полагают, что коммуникации существуют вне зависимости от человека, образуя коммуникационное поле, а способность участвовать в коммуникации определяется владением коммуникационной технологией, допуском к информации, возможностью ее расшифровать, понять и использовать, с учетом информационного контекста и подтекста.

- математического, формального объяснения коммуникаций [12, p. 184].

Как мы видим, в рамках технократической концепции многообразие коммуникаций укладывается в ряд формальных моделей и алгоритмических схем (инвариантная часть) при незначительных временных и пространственных изменениях (вариативная часть). Субъективная составляющая незначительна. Владение коммуникацией – это владение способом ее организации на основе математического описания.

Следует отметить, что такие трактовки встречаются в большинстве словарей, а, в целом, механистическое понимание феномена коммуникации значительно определяет современный дискурс явления.

Необходимо также подчеркнуть, что этот дисбаланс в определенной степени задает противоречия, формирующие проблему данного исследования. Крайняя, технократическая позиция, являясь достаточно интересной в описании операционального и инструментального оснащения коммуниканта, на наш взгляд, односторонне раскрывает само понятие «коммуникация» и образует ограниченный взгляд на целенаправленную подготовку коммуниканта (субъекта коммуникации).

В.Б. Кашкин, опираясь на интеракционную концепцию коммуникации, подчеркивает, что гораздо продуктивнее весть речь не об обмене, а о взаимном обогащении информацией, эмоциями, чувствами, схемами поведения и пр., происходящем в совместной деятельности [13].

Для деятельностного подхода к определению онтологической сущности коммуникации, как пишет В.Б. Кашкин, характерна процессуальность (единство сознания и деятельности), континуальность (непрерывность, отсутствие разделенности на фрагменты), контекстуальность (обусловленность контекстом, конкретной ситуацией) [Там же].

Мы разделяем мнение ученого в том, что он (деятельностный подход) и интеракционная концепция более уместны там, где речь идет о целенаправленной подготовке субъекта коммуникации.

Атрибутивной характеристикой человеческой коммуникации в интеракционной концепции выступает приоритет коммуниканта: субъекта, (человека, группы, аудитории, общности) и условий, в которых он функционирует, смысла (текста, контекста и подтекста) и цели коммуникации, условий в которых она осуществляются и пр.

В исследованиях интеракционных коммуникаций, как совершенно верно отмечают исследователи, «…требовалось учитывать не только состояние и поведение источника и получателя информации, но и влияние социальных институтов, стереотипов группового и общественного сознания, уровни взаимодействия и характерологические особенности взаимодействующих субъектов, устанавливать и прослеживать пути распространения информации и т.п.» [6, с. 224].

В исследованиях последнего десятилетия, посвященных проблеме коммуникаций в современном мире и выполненные в интеракционном ключе [14, с. 139], коммуникация рассматривается как междисциплинарное явление, одну из сторон совместной деятельности людей, идентичную общению, но выделяющуюся из нее особой целенаправленностью, замыслом, заблаговременным выбором средства и метода, плановостью и подготовкой.

Понятие «коммуникация» в них исключает спонтанность взаимодействия и потому чаще используется в профессиональных системах, где коммуникации служат решению профессиональных задач.

Как сложное и многоплановое явление, коммуникация в рамках интеракционной концепции задает множество дисциплинарных и междисциплинарных теоретико-методологических направлений, например:

- теории межкультурного взаимодействия [15, p. 599; 16, p. 407].

Структура коммуникации в данных исследованиях, ее характер и содержание, в решающей степени задаются принадлежностью к определенной культуре, для которой характерны собственные уникальные коммуникационные механизмы. Культурные различия – есть объективное основание для изучения коммуникаций, особенно, в условиях глобализации в связи с усилением информационного потока, ростом влияния СМИ на все сферы жизни различных слоев населения многонациональных и поликонфессиональных государств;

- теории социального взаимодействия [17, с. 718; 18, с. 186].

Коммуникации, как считают авторы, принадлежит ведущая роль в социальных процессах. Она есть «…необходимый элемент взаимодействия людей, групп, народов, государств, в ходе которого осуществляется передача и взаимопередача информации, чувств, оценок, значений, смыслов, ценностей» [18, с. 93].

- теории межличностного взаимодействия [19, с. 338]. Главным образом коммуникация характеризуетсякак производная от индивидуальной деятельности конкретного человека с учетом субъективной составляющей, формируемой особенностями личности.

Атрибутивные характеристики и онтологическая сущность феномена коммуникации в технократической и интеракционной концепциях имеют характер противоположностей, находящихся в диалектическом единстве, и определяющих развитие научных представлений в этой области. Подчеркнем, что при детальном учете положений технократической концепции (механистических теорий) в разработке операциональной и инструментальной составляющих коммуникаций, мы, в большей степени, склоняемся к иному, интеракционному подходу, где, природа коммуникаций может быть определена с учетом его основных положений и на основе ведущего методологического личностно-деятельностного подхода [20, с. 368; 21 с. 352].

Рабочее определение, используемое в данной статье – есть очередная попытка поиска компромисса между двумя концепциями и поэтому может подвергаться критике. Однако, на наш взгляд, крайние позиции не способны обеспечить решение поставленных задач.

Выводы. Коммуникация, как мы считаем, – есть фиксированный во времени, ограниченный в объеме, определенный в средствах и способах акт совместной, управляемой (самоуправляемой) деятельности людей, предметом которой является их взаимное обогащение знаниями, включающими информацию об окружающей действительности, оценках и отношениях к ней, а также способах ее преобразования. Как категория современной науки, коммуникация объединяет группу родственных понятий, в т.ч. иноязычную коммуникацию.

Литература:

1. Ладыгина-Котс Н. Н. Предпосылки человеческого мышления / Н. Н. Ладыгина-Котс. – М.: Наука, 1965. – 108 с.
2. Павлов И. П., Мясников, А.Л. Академик Павлов. Избранные сочинения / И. П. Павлов, сост. А. Л. Мясников. – М.: Эксмо, 2015. – 736 с.
3. Иванова О. Э. Влияние коммуникации на смысл: парадигмальный подход: дис. ... докт. философ. наук: 09.00.01. – Челябинск, 2015. – 300 с.
4. Липский Б. И. Рациональность, истина, коммуникация / Б. И. Липский // Человек-Философия-Гуманизм: Тезисы докладов и выступлений Первого Российского философского конгресса (4–7 июня 1997 г.). В 7 томах. Т. 3. Онтология, гносеология, логика и аналитическая философия – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 1997. – 85–87 с.
5. Крастынь С. Р. Онтологические основания коммуникации: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.01 / Крастынь Сергей Робертович. – СПБ., 2009. – С. 6.
6. Анцупов А. Я., Помогайбин В. Н., Пошивалкин О. А. Методологические проблемы военно-психологических исследований – XX в. – М.: СГИ, 2000. – 527 с.

7. Барабанщиков А. В., Давыдов В. П., Утлик Э. П., Феденко Н. Ф. Военная педагогика и психология. – М.: ВПА, 1973. – 323 с.
8. Bell D. The coming of post-industrial society: A venture of social forecasting / D. Bell. – N.Y.: Basic Books, 1973. – 238 p.
9. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. Пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
10. McLuhan M. Understanding Media: The Extensions of Man / Marchand P. Marshall McLuhan. – Cambridge; London: MIT Press, 1994. – 355 p.
11. Baldwin C. A. Vanishing Aesthetics: Mediality and Literature after Merleau-Ponty, Virilio, and McLuhan / C. A. Baldwin // Dissertation for Ph. D. degree. – New York: New York University, 1999. – 466 p.
12. Bull P. Communication Under the Microscope: The Theory and Practice of Microanalysis / P. Bull. – London; N.Y.: Routledge, 2002. – 184 p.
13. Кашкин В. Б. Основы теории коммуникации. – М., 2007. – [Электронный ресурс]. – URL: http://kachkine.narod.ru/CommTheory/Contents/Contents.htm (дата обращения: 13.08.2017).
14. Коротков В. Е. Коммуникация: логико-философские основы: введение в философскую коммуникациологию: монография. –Ставрополь: Изд-во СГУ, 2008. – 139 с.
15. Lewis R. D. When cultures collide: managing successfully across cultures / R. D. Lewis. – Boston; London: Nicholas Brealey International, 2006. – 599 p.
16. Hirsch E. D., Kett, J. F., Trefil J. The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know / E. D. Hirsch, J. F. Kett, J. Trefil. – Boston; NY.: Hougthon Mifflin, 2002. – 407 p.
17. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – 718 с.
18. Родионов Б. А. и др. Феномен социальной коммуникации: монография / Б. А. Родионов, О. П. Соколова, Р. В. Солонинко. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2009. – 186 с.
19. Афанасьева Л. А. Человек как субъект коммуникации: универсальное и специфическое: моногр. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2006. – 338 с.
20. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Национальное образование, 2016. – 368 с.
21. Леонтьев, А.Н. и др. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин. – М.: Смысл, 2005. – 352 с.

Педагогика

УДК: 372.851

кандидат педагогических наук, доцент Бреус Ирина Анатольевна
Институт математики, механики и компьютерных наук
имени И. И. Воровича Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению проблемы развития пространственного мышления обучающихся при освоении математики, геометрии, в частности. В работе охарактеризованы некоторые направления изучения путей развития способности оперирования пространственными образами учащихся различных возрастных категорий. Также в статье изложены пути формирования методических умений будущих учителей математики по развитию пространственного мышления школьников. Приведены и проанализированы примеры упражнений на развитие пространственного мышления, указаны принципы их разработки и критерии составления.

Ключевые слова: пространственное воображение, пространственное мышление, образ геометрической фигуры, типы оперирования образами, показатели сформированности пространственного мышления, диагностика.

Annotation. This article is devoted to the problem of development of spatial thinking of students in the development of mathematics, geometry, in particular. The paper describes some directions of studying the ways of developing the ability to operate with spatial images of students of different age categories. Also in the article the ways of formation of methodical skills of future teachers of mathematics on development of spatial thinking of school students are stated. Examples of exercises for the development of spatial thinking are given and analyzed, the principles of their development and the criteria for compiling are indicated.

Keywords: Spatial imagination, spatial thinking, the image of a geometric figure, types of operating images, indicators of formation of spatial thinking, diagnostics.

Введение. В данной статье охарактеризованы некоторые направления исследований путей развития пространственного мышления обучающихся. Анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что активное внимание данной проблеме уделялось в послевоенные годы, когда возникла острая необходимость в квалифицированных инженерных кадрах, поскольку необходимо было стремительными темпами восстанавливать разрушенные города, производство, другие отрасли народного хозяйства. Ученые, педагоги в то время были обеспокоены низким уровнем развития у учащихся пространственного воображения и представлений, необходимых для осуществления процессов политехнизации советской школы. Значительный вклад в решение данного вопроса внесли такие замечательные отечественные исследователи как: Н.Ф. Четверухин, Г.А. Владимирский, П.Г. Казаков, Л.М. Лоповок, А.Н. Поляков, А.Д. Семушин, Г.П. Сенников, А.И. Фетисов, А.Н. Чалов и др. [8]. На современном этапе развития образования проблема развития пространственных представлений и мышления обучающихся не потеряла своей актуальности.

Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, предметные результаты изучения предметной области «Математика и информатика» включают, в частности, следующие требования: «овладение геометрическим языком; развитие умения использовать его для описания предметов окружающего мира; развитие пространственных представлений, изобразительных умений,

навыков геометрических построений» [12]. В старшей школе эти требования расширяются и включают: «владение основными понятиями о плоских и пространственных геометрических фигурах, их основных свойствах; сформированность умения распознавать на чертежах, моделях и в реальном мире геометрические фигуры; применение изученных свойств геометрических фигур и формул для решения геометрических задач и задач с практическим содержанием» [13].

Изложение основного материала статьи. Многие современные научные исследования посвящены поиску возможностей формирования пространственных представлений и развития пространственного мышления школьников. Указанная способность является наиболее востребованной на этапе изучения геометрии в старшей школе, поскольку учащиеся в этот период обучения погружаются в мир объемных геометрических фигур и их свойств. При этом изучение теоретического материала, решение задач в основном опираются на умения учащихся грамотного построения и чтения проекционного чертежа, на способность видеть в плоском изображении, выполненном по определенным правилам, стереометрический объект, анализировать его структуру, рассматривать умственным взором геометрическое тело с различных ракурсов. Дадим краткую характеристику некоторых исследований, раскрывающих пути развития пространственного мышления школьников при изучении геометрии в старшей школе.

В психолого-педагогических исследованиях обосновывается, что активность учащихся является одним из условий качественного, прочного, осознанного усвоения знаний, приобретения навыков. А.Р. Черняева выясняет, что условием развития пространственного мышления старшеклассников является обучение, построенное на основе деятельностного подхода [14]. Конкретизация предложенной автором методики осуществляется при освоении курса геометрии, а именно, при изучении методов построения сечений многогранников. Деятельностный подход нашел свое отражение при разработке автором учебно-методического комплекса, а именно: при отборе содержания учебного предмета, при выборе форм, методов и средств обучения. А.Р. Черняева формулирует требования к системе задач на построение сечений многогранников, способствующей формированию пространственного мышления учащихся, приводит классификацию указанных задач. В качестве основных средств обучения, наряду с традиционными, автором предлагаются компьютерные технологии, способствующие формированию пространственного мышления учащихся.

В других научных работах рассматриваются возможности развития пространственного мышления в процессе исследовательской деятельности учащихся. Так, А.Т. Баданова разрабатывает основы методики изучения стереометрии и развития пространственного мышления старшеклассников с помощью применения синергетического подхода в обучении, который, в свою очередь, раскрывает и стимулирует творческое начало обучающихся, побуждает их в дальнейшем к самообразованию [2]. Автор предлагает комплекс учебно-исследовательских проектов, являющихся ведущим методом обучения, приводит систему задач для их реализации. В процессе выполнения проектов активизируется совместная деятельность учителя и учащихся, а также востребованным становится умение самоорганизации школьников. При этом содержание проектов отражает дифференцированный подход в обучении, учитывает как уровень развития пространственного мышления учащихся, так и степень развития их познавательного интереса.

Таким образом, исследователи рассматривают пути формирования пространственного мышления при изучении курса геометрии в старших классах. Помимо этого, некоторые ученые уделяют внимание развитию указанной способности при изучении элективных курсов на старшей ступени образования. Так, Н.Н. Зепнова уделяет внимание роли специальных элективных курсов по геометрии старшей школы в развитии способности оперирования пространственными образами. При этом автор считает важным использование преднамеренно разработанных для достижения этой цели дидактических средств: оригинальных задач, системы тестов [10]. Исследователем впервые показано, как с помощью аппарата неевклидовой геометрии, используемого при решении задач стереометрии, можно развивать пространственное мышление учащихся.

Также роли элективных курсов в совершенствовании обучения стереометрии посвящено исследование Н.Н. Орловой [11]. Автор уделяет внимание методике обучения решению задач на комбинации геометрических тел, при этом в качестве основного современного средства обучения предлагаются мультимедийные технологии, способствующие развитию пространственного мышления. С этой целью Н.Н. Орловой разработан элективный курс «Изображение геометрических тел в мультимедийных средах», создана библиотека опорных формул и конфигураций, а также готовых чертежей, графических тестов. Указанные мультимедийные средства позволяют учителю работать с ними на интерактивной доске, организовывать дифференцированное обучение, сопровождать индивидуальную работу с учащимися. Автором уделяется внимание развитию пространственного мышления учащихся благодаря накоплению представлений о геометрических фигурах посредством динамических мультимедийных моделей.

Вследствие того, что при изучении стереометрии чрезвычайно важным является наличие у старшеклассников сформированного пространственного мышления, следует уделить внимание его заблаговременному развитию. В психологических исследованиях выявлено, что сензитивным периодом для развития способности оперирования пространственными образами является младший подростковый возраст. Поэтому большое число научных изысканий посвящено важности пропедевтического этапа обучения геометрии в развитии пространственного мышления. Курс математики 5-6 классов предоставляет для этого широкие возможности. Изучению условий развития пространственного мышления у учащихся данной возрастной категории посвящен ряд научных работ.

Так, И.В. Асланян рассматривает роль фузионистского курса геометрии в 5-6 классах в развитии способности оперирования пространственными образами и предлагает методику контроля развития пространственного мышления [1]. Под фузионизмом автор понимает слитное изучение планиметрии и стереометрии и полагает, что данный подход способствует более эффективному решению задач геометрического образования. И.В. Асланян формулирует принципы составления системы заданий на развитие пространственного мышления и уточняет, что в процессе их решения ребенку необходимо будет обращаться к своему личному опыту, к своим накопленным пространственным образам, применять эти знания и опыт к решению жизненных задач. Также автор предлагает систему задач для контроля степени развития пространственного мышления. И.В. Асланян считает, что использование предложенной системы контроля позволит планомерно и более эффективно осуществлять развитие способности оперирования пространственными образами.

Пропедевтическому этапу изучения геометрии посвящено исследование А.Г. Белоусовой. Автор предлагает курс наглядно-практической геометрии для учащихся 5-6 классов и разрабатывает методическое обеспечение к нему [3]. Исследователь рассматривает условия, в которых эффективно формируется пространственное мышление при изучении математики в 5-6 классах, а именно, указывает, что необходимо учитывать особенности мотивации в изучении математики, зону ближайшего развития мышления в соответствии с младшим подростковым возрастом, уровень общего интеллектуального развития. Пропедевтический курс геометрии способствует накоплению у школьников динамических представлений геометрических форм, развивает пространственное мышление и интуицию на геометрические образы, формирует умения геометрических построений и измерений, способность решать практические задачи и задачи из смежных дисциплин. Методическое обеспечение курса включает специально подобранные упражнения, проекты, лабораторные работы, графические работы и тесты, средства контроля и стимулирования и составляет целый комплекс геометрического материала, имеющего несомненную практическую значимость для учителя математики.

Для того, чтобы педагог мог грамотно и эффективно развивать у обучающихся различных возрастных категорий способность оперирования пространственными образами, необходимо осуществлять в вузах соответствующую методическую подготовку студентов. Так, например, М.И. Габова предлагает формировать соответствующие методические умения у будущих педагогов дошкольного образования в рамках изучения дисциплины по выбору [9]. Преобладающими методами обучения студентов, способствующими формированию умений по развитию пространственного мышления детей, являются эвристические методы, метод проектов, различные творческие задания, самостоятельная поисковая деятельность.

Важным является также осуществление соответствующей методической подготовки педагогов школьного математического образования. В связи с этим, охарактеризуем некоторые аспекты обучения будущих учителей математики в Институте математики, механики и компьютерных наук им. И.И. Воровича Южного федерального университета. С целью формирования у студентов методических умений развития и диагностики пространственного мышления школьников изучается соответствующая дисциплина по выбору: «Развитие пространственного мышления учащихся при изучении курса геометрии средней школы». Её содержание освещает проблемы формирования, функционирования и трактовки способности создания и оперирования пространственными образами, к которой в различных научных источниках применимы такие термины, как: «пространственные представления», «пространственное воображение», «пространственное мышление» [4]. Дисциплина по выбору знакомит будущих учителей математики с психологическими, философскими и методическими аспектами проблемы. На практических занятиях у студентов формируются профессиональные навыки составления заданий для развития, своевременной диагностики и корректировки пространственного мышления школьников [6, 7].

Студенты получают представление о понятии внутрипредметной интеграции как механизме включения пространственного мышления в процесс геометрической подготовки школьников [5]. При этом текст-диалоговая модель развития пространственного мышления, построенная на основе семиотической оппозиционности и интеграции континуального и дискретного языков, выступает в качестве основной в развитии способности оперирования пространственными образами. Практическое применение данной модели усваивается будущими учителями математики посредством разработки ими методических материалов, благодаря участию в моделировании фрагментов учебного процесса, в деловых играх.

Студенты обучаются самостоятельному составлению задач, способствующих развитию пространственного мышления. В основу разработки заданий положены три типа оперирования пространственными образами, предложенные И.С. Якиманской: 1 тип – приводящий к изменению положения воображаемого объекта, при помощи перемещения точки отсчета (рассмотрение объекта при изменении точки наблюдения); 2 тип – приводящий к изменению структуры объекта; 3 тип – комбинированный [15].

Задачи могут быть сгруппированы различным образом, как по типам оперирования образами, так и по видам геометрических фигур, изучаемых в школьном курсе геометрии. Последний вариант группировки, с нашей точки зрения, является наиболее целесообразным, поскольку в этом случае такие задачи можно использовать в качестве развивающего средства непосредственно на уроке геометрии при изучении конкретной фигуры. Также педагог может использовать эти задания на внеклассных занятиях по математике.

Следует учесть, что планиметрический материал, так же как и стереометрический, дает богатые возможности для формирования у учащихся способности оперирования пространственными образами. Охарактеризуем возможный вариант работы по развитию пространственного мышления учащихся посредством решения специально подобранных или составленных задач при изучении геометрии в основной школе. Выделив основные планиметрические фигуры школьного курса: треугольник, параллелограмм, трапеция, прямоугольник, ромб, квадрат, круг, можно составить к каждой из них несколько задач на различные типы оперирования образами. Целесообразно включать задачи со спичками, на сгибание бумаги, на разрезания и др. Приведем примеры.

Фигура «Квадрат».

Задача на 1 тип оперирования. *На запотевшем оконном стекле мальчик, сидя в комнате, нарисовал квадрат. Из его центра провел прямые линии к левой верхней и левой нижней вершинам. Нарисуйте, какое изображение видят на стекле друзья мальчика, гуляющие на улице.*

Задача на 2 тип оперирования. *Разделите квадрат двумя прямыми линиями на четыре одинаковых по форме и площади четырехугольника, не являющихся ни квадратами, ни прямоугольниками.*

Задача на 3 тип оперирования. *В своем воображении представьте и согните квадрат по диагонали. В получившемся прямоугольном треугольнике мысленно совместите вершины его острых углов с вершиной прямого угла и четко зафиксируйте образовавшиеся при этом линии сгибов. Какая фигура у вас получилась? Представьте, что Вы развернули лист бумаги. Какие фигуры образовались линиями сгибов?*

Фигура «Трапеция»

Задача на 1 тип оперирования. *Мальчик начертил в тетради прямоугольную трапецию с меньшим верхним основанием и прямыми углами слева вверху и внизу. Затем провел две прямые линии от вершины острого угла к серединам верхнего основания и боковой стороны. Ученик, сидящий за партой впереди, обернулся посмотреть на изображение. Нарисуйте, каким он увидел чертеж.*

Задача на 2 тип оперирования. *Представьте прямоугольную трапецию с меньшим верхним основанием и прямыми углами слева вверху и внизу. Мысленно вообразите вторую трапецию, симметричную первой*

относительно её нижнего основания. Объедините обе трапеции в одну фигуру. Нарисуйте, что у Вас получилось.

Задача на 3 тип оперирования. *Равнобедренную трапецию вырезали из полупрозрачной бумаги. Затем согнули по средней линии. После этого согнули еще раз по оси симметрии и посмотрели на получившуюся фигуру на просвет. Изобразите получившуюся фигуру и просвечивающие линии на ней, которые можно будет увидеть.*

Творческая работа по разработке заданий на развитие пространственного мышления учащихся неизменно вызывает у студентов искренний интерес, активность, тренирует их личную способность оперирования пространственными образами. При составлении заданий были соблюдены показатели уровня сформированности пространственного мышления, предложенные И.С. Якиманской: полнота, динамичность, широта [15].

Первый показатель дает основание для отбора задач, отражающих различные существенные свойства геометрических фигур: наличие симметрии, прямых углов или равных сторон, параллельных отрезков и др. Полнота и точность отражения этих свойств в мысленном образе фигуры характеризует уровень развития пространственного мышления школьника.

Второй показатель задает признак, в соответствии с которым объект или его части по условию задачи должны находиться в движении, переворачиваться, сгибаться, перемещаться и др. Эти преобразования, как правило, должны выполняться мысленно для наиболее эффективной тренировки пространственного мышления. В случае ошибочного выполнения задания необходимо продемонстрировать все преобразования на модели и откорректировать неверные представления учащегося.

Третий показатель позволяет отбирать и конструировать задачи на различном геометрическом материале, максимально разнообразить его, используя изображения или словесное описание, тем самым обогащая запас пространственных представлений учащихся, что способствует повышению эффективности функционирования пространственного мышления.

Таким образом, основными принципами составления упражнений являются:

1. Соответствие трем типам оперирования образами.
2. Согласованность с показателями уровня сформированности пространственного мышления.
3. Вариативность способов предъявления информации (наглядных, словесных, практических).
4. Соответствие уровню знаний и умений учащихся.
5. Диагностируемость результатов выполнения.

Выводы. На основе рассмотрения научных исследований можно сделать вывод, что эффективными условиями для развития пространственного мышления являются: непрерывность и преемственность данного процесса на различных ступенях образования, методическая подготовка будущих педагогов к организации и проведению работы по формированию, диагностике и корректировке у учащихся способности оперирования пространственными образами.

Литература:

1. Асланян И. В. Методика контроля развития пространственного мышления учащихся 5-6 классов средней школы при изучении геометрического материала с позиции фузионизма: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Ставрополь, 2006.
2. Баданова Т. А. Методика формирования пространственного мышления учащихся при изучении геометрии на основе синергетического подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Калуга, 2009.
3. Белоусова А.Г. Формирование пространственного мышления младших подростков (на примере обучения математике): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.02. – Воронеж, 2005.
4. Бреус И.А. Анализ определений понятия пространственного воображения, его структуры в психолого-педагогической литературе. / Сборник научных работ аспирантов и молодых преподавателей. Ч.1: Педагогика, психология. – Ростов н/Д: РГПУ, 2000.
5. Бреус И.А. Внутрипредметная интеграция как механизм развития пространственного воображения будущих учителей математики / Актуальные проблемы подготовки будущих учителей математики. Межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 5. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2003.
6. Бреус И.А. О формировании методических умений будущих учителей математики по развитию пространственного мышления школьников при обучении решению стереометрических задач. // Научная перспектива. – Уфа: Инфинити, 2013. – №4 (38).
7. Бреус И.А. Подготовка будущих учителей математики к диагностике пространственного мышления школьников. // Методический поиск: проблемы и решения. – Армавир: АГПА, 2015. - №3 (20).
8. Бреус И.А. Развитие способности оперирования пространственными образами при обучении геометрии как науковедческая проблема // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2011. – № 16.
9. Габова М. А. Подготовка студентов к реализации методики развития пространственного мышления детей дошкольного возраста (На материале графики): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02, 13.00.08. – Сыктывкар, 2002.
10. Зепнова Н. Н. Формирование и развитие пространственного мышления учащихся на элективных курсах по геометрии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Иркутск, 2005.
11. Орлова Н.Н. Обучение решению задач на комбинации геометрических тел с использованием мультимедийных технологий: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – Самара, 2011.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 кл.) URL: http://минобрнауки.рф/докумены/938.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10-11 кл.) URL: http://минобрнауки.рф/докумены/2365.
14. Черняева А. Р. Реализация деятельностного подхода в процессе формирования пространственного мышления учащихся при обучении построению сечений многогранников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Омск, 2004.
15. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. - Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1980.

УДК 373.1

кандидат педагогических наук, доцент Бурнашева Элиетта Павловна
Шадринский государственный педагогический университет (г. Щадринск);
кандидат исторических наук, доцент Парфенова Светлана Алексеевна
Шадринский государственный педагогический университет (г. Щадринск)

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ВЫСТРОЕННОСТИ ИННОВАЦИОННО-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕНЕДЖМЕНТА

Аннотация. В работе рассматриваются критерии и методы, позволяющие определить уровень выстроенности инновационно-предпринимательской компетентности будущих специалистов в области менеджмента в контексте профессионального образования. Критериями и показателями сформированности данного вида компетентности у студентов соответствующего профиля являются следующие: позиционный, когнитивный, личностно-оценочный, креативный и глубинно-профессиональный.

Ключевые слова: инновационно-предпринимательская компетентность, уровни выстроенности, оценка, критерии, показатели.

Annotation. The paper explores the criteria and methods for determining a formation level of innovative and enterprise competence of future specialists in the field of management within professional education context. Criteria and indicators concerning the development of this competence among the students of the relevant speciality are the following: positional, cognitive, personality-evaluative, creative and profoundly professional.

Keywords: innovation and enterprise competence, formation levels, assessment, criteria, indicators.

Введение. Определяя уровень выстроенности инновационно-предпринимательской компетентности (далее – ИПК), мы основывались на методиках психолого-педагогического характера, предложенных Э.Ф. Зеером, Л.А. Марычевой, В.М. Пушкиной и Л.Т. Ямпольским. При установлении стремлений и принципов, которым учащийся планирует соответствовать в контексте профессиональной деятельности, применялась адаптированная для нашего исследования версия подхода, разработанного И.Я. Каплунович, Т.А. Пушкиной и Л.М. Фридманом. Результаты, продемонстрированные в рамках рассматриваемой специальности, оценивались на базе тестов, составленных В.М. Мельниковым и Л.Т. Ямпольским [9]. При анализе факторов, способствующих реализации нестандартных инновационно-предпринимательских задач, авторы статьи опирались на методику Л.Р. Кабардаевой [4]. Особенности личностной мотивации выявлялись через подход, описанный в работе Г.А. Карповой [6]. Система, изложенная в труде «Методика диагностики в менеджменте», использовалась для диагностики самооценки студентов [15], а концепция Ю.А. Миславского – для определения их способности к самоконтролю, к регулированию собственного психологического состояния и его внешних проявлений [3]. Методика «Поведенческий портрет по данным наблюдения» послужила основой для комплексного исследования поведения, свойственного учащимся в различных ситуациях инновационно-предпринимательского характера [14].

Изложение основного материала статьи. На первом этапе эксперимента группы учащихся, принимающих участие в исследовании, имели равный уровень выстроенности ИПК. Студенты были разделены на контрольную и экспериментальную группы, на базе которых проводилась оценка и модификация педагогических условий.

Для уточнения перспективности факторов, благоприятствующих формированию ИПК, мы принимали во внимание, что будущие менеджеры осваивают программу (дисциплины теоретического и прикладного характера) с помощью передовых методов и технологий, которые помогают студентам в определении своей профессиональной стези, а преподавателям – в разработке модели образовательного процесса. На наш взгляд, реализацию всех педагогических условий нужно контролировать одновременно с осуществлением четвертого условия, подразумевающего внедрение в процесс обучения и воспитания структурно-прикладной концепции выстраивания ИПК.

В рамках экспериментальной группы № 1 (далее – ЭГ-1) авторами осуществлялась верификация первого условия – введение в практику специального курса «Венчурное предпринимательство»; в рамках группы № 2 (далее – ЭГ-2) проверялось соблюдение второго условия – использования комплекса психолого-педагогических приемов на основе имеющейся информации; в рамках группы № 3 (ЭГ–3) осуществлялась оценка такого фактора, как выстраивание особой образовательной среды, стимулирующей студентов на уровне интеллекта и эмоций; в рамках группы № 4 (ЭГ– 4) мы опирались на ряд обязательных и достаточных педагогических факторов, способствующих выстраиванию ИПК. В контрольной группе (КГ) формирование ИПК осуществлялось по традиционному принципу [5].

Проверка включала в себя три этапа.

1. Предварительный (констатирующий) этап – определение ключевых исследовательских методов, конкретизация цели и задач, разработка механизма и условий выполнения проверки, установление исходного уровня ИПК студентов в обеих группах (экспериментальной и контрольной): уровня компетентности в сфере инновационного предпринимательства, умения применять доступную информацию на практике, способности к прогнозированию положительных и отрицательных моментов, созданию дополнительных сценариев на случай незапланированных затруднений. В рамках данного этапа в качестве основных методов выступают следующие: анализ научных трудов, наблюдение, тестовый метод и анкетирование [7].

2. Преобразующий (формирующий) этап – осмысление информации, собранной на констатирующем этапе, реализация на практике структурно-прикладной концепции выстраивания ИПК будущих специалистов в соответствующей сфере, формулирование доводов в пользу эффективности предлагаемой концепции. На данном этапе главными методами являются наблюдение, тестовый метод, проведение бесед и интервью, анкетирование, а также изучение итоговых показателей [8].

3. Обобщающий (заключительный) – анализ полученных результатов согласно установленным критериям, реализация структурно-прикладной концепции выстраивания ИПК будущих студентов, генерализация полученных данных и выявление степени их соответствия поставленным целям и задачам данного исследования, формулирование выводов. Данный этап базируется на двух ключевых методах – беседе и анкетировании [10].

С учетом структурно-прикладных особенностей ИПК участников исследования, а также сущностной специфики концепции выстраивания ИПК и тех ресурсов, которыми представлена система педагогических факторов, благоприятствующих выстраиванию ИПК, авторы данной статьи считают разумным сформулировать ряд принципов, выступающих основой организации опытно-экспериментальной деятельности [13].

Принцип ориентированности нацелен на практическую реализацию структурно-прикладной концепции вместе с педагогическими факторами, благоприятствующими выстраиванию ИПК будущих менеджеров, и мониторингом эффективности ее осуществления. Содержание данного принципа заключается в том, что образовательный процесс в целом и любая конкретная задача должны приближать педагога к достижению главной цели – выстраиванию ИПК будущих менеджеров. Принцип ориентированности определяет статус каждого отдельно взятого учебного и/или воспитательного мероприятия как одного из нескольких этапов, которые необходимо пройти для успешного завершения экспериментальной работы.

Теперь рассмотрим **принцип индивидуализации**, теоретическая и практическая значимость которого в контексте экспериментальной деятельности обусловлена трудно устранимым противоречием, существующим между групповым характером выполняемой работы и глубоко личностным характером «сценария» получения новых знаний, а также освоения новых умений и навыков. Данный процесс зависит от субъективных факторов, мотивирующих к знакомству с окружающим миром, от способностей, индивидуальных качеств студента. Специфика ментальных реакций, памяти, устойчивость внимания, скорость развития навыков, степень активности, уровень имеющихся знаний (общих и специальных), личностные свойства, особенности темперамента, склонности и интересы – все это составляет индивидуальность учащегося и должно приниматься во внимание при осуществлении экспериментальной деятельности по выстраиванию ИПК будущих менеджеров [1].

В соответствии с рассмотренным принципом, следует учитывать не только те свойства индивида, которые обусловлены его природными задатками и возрастной спецификой, но и влияние среды образовательного учреждения на личность как таковую, на развитие или частичное улучшение ее характеристик. Отмечаются особое значение эволюции личности в процессе выстраивания ИПК участников исследования, возможность заниматься самосовершенствованием с максимальной пользой для самого себя и окружающих людей. Посредством внутренней мотивации студент может сосредоточиться на базовых компетенциях инновационно-предпринимательского характера, стремиться к эффективному сочетанию интеллектуального и эмоционального компонентов в контексте своей профессиональной деятельности [2].

Руководствуясь принципом индивидуализации, педагог должен соблюдать следующие четыре правила:

1) осуществлять всесторонний анализ различных аспектов студенческой жизни: умственного, волевого, эмоционального и т.д.;

2) тщательно выбирать приемы и методы, помогающие стимулировать учащегося к выполнению определенной деятельности на базе его личностных особенностей;

3) использовать различные стимулы, принимая во внимание личностные особенности и внешнюю ситуацию;

4) деятельно поддерживать студента и предоставлять ему подробную консультацию по любым вопросам, связанным с затронутой темой.

Принцип научности реализуется посредством логически аргументированной связи, наблюдающейся между установлением сущности экспериментальной деятельности и степенью ее соответствия теоретическим предпосылкам и методам, применяемым при анализе вопросов, связанных с выстраиванием ИПК будущих менеджеров. Данный принцип позволяет корректно интерпретировать рассматриваемые объекты, верно определять этапы эволюции научного знания, информировать студентов о его перспективах и создавать у них мотивацию к участию в исследовании, направленном на педагогическое изучение и выполнение задач инновационно-предпринимательского характера.

Принцип личностной активности направлен на обеспечение эффективной деятельности, целью и основной функцией которой является выстраивание ИПК студентов через их психологическую интеграцию в работу в сфере менеджмента. Будущие специалисты должны воспринимать профессиональную деятельность не только как источник финансов или важную составляющую собственного имиджа, но и как нечто важное само по себе, как фактор непрерывного интеллектуально-нравственного саморазвития. Активность студентов репрезентируется в желании осваивать выбранную профессию, потребности в формировании соответствующих умений и навыков, в ощущении личной ответственности за результат обучения, в принятии обоснованных промежуточных решений.

Упомянутый принцип способствует раскрытию потенциала учащегося в рамках экспериментальной деятельности, имеющей отношение к выстраиванию ИПК. При этом должны соблюдаться следующие условия:

– осмысленная и ориентированная на конкретную цель организация познавательной деятельности учащихся на основе осознания тех успехов, которых планируется достичь, и тех трудностей, с которыми необходимо справиться;

– учет интересов и потребностей студентов;

– формулирование ситуаций проблемного характера, содержащих противоречия, способные «разжечь» желание думать, размышлять, конкретизировать проблему и решать ее самостоятельно, с помощью собственных умственных ресурсов;

– реализация задач, связанных с контекстом (как непосредственно учебных, так и воспитательных, направленных на закрепление определенных моральных норм и формирование личного этического кодекса);

– стимулирование студентов к применению полученной информации на практике, в определенном ситуативном контексте;

– привлечение учащихся к коллективной работе с задачами теоретического и прикладного типа, успешное распределение заданий в рамках учебной группы, эффективный ненавязчивый контроль над действиями студента, согласование персональных схем поведения с коллективными тактиками и стратегиями [12].

Применительно к экспериментальной деятельности по выстраиванию ИПК принцип личностной активности должен благоприятствовать продуктивному освоению студентами методов, технологий и опыта, – результатов многолетнего труда десятков тысяч профессионалов, – а также вселять в будущих менеджеров

чувство уверенности в завтрашнем дне и своих профессиональных возможностях.

Принцип создания комфортного психологического климата в ходе проверки предлагаемой концепции является итоговым и, вероятно, наиболее значимым. Подобный климат предполагает обязательное наличие следующих факторов:

– оптимальных условий для выстраивания эффективной многосторонней деятельности каждого учащегося и всего коллектива;

– толерантного и радушного отношения студентов друг к другу в рамках межличностных контактов.

Соблюдение всех разобранных принципов приведет к созданию комфортного психологического климата: такое осуществление экспериментальной работы, при котором коллективная деятельность доставляет учащимся положительные эмоции, также повышает уровень их внутренней мотивации, делает образовательный процесс более увлекательным.

Предложенный комплекс принципов представляет собой систему основных требований, предъявляемых к верификационной стадии данного исследования. Все принципы, рассмотренные в нашей статье, неотделимы один от другого и репрезентируют особенности выстраивания ИПК молодых людей, планирующих проявить себя в области менеджмента.

Проведя анализ научных трудов, посвященных методам осуществления педагогического исследования, авторы статьи определили критерии его успешности и выбрал определенную исследовательскую методику.

Под критерием понимается средство верификации, экспериментальной или теоретической проверки какого-либо тезиса, гипотезы, деятельности [11].

Для критериев характерна некоторая взаимная корреляция диагностического типа, без осознания которой не представляется возможным выстроить критериальную систему, имеющую принципиально иной уровень эффективности (В.И. Журавлев, В.М. Полонский и др.).

Следовательно, критерии ИПК будущих менеджеров представляют собой значимые показатели, сигнализирующие о наличии или отсутствии определенных достижений, о воспроизведении и реализации соответствующей компетенции на том или ином уровне.

В рамках данного исследования ИПК понимается авторами как сложное понятие, интегрирующее ряд профессионально-важных качеств, указывающих на способность к осуществлению предпринимательской деятельности инновационного характера, что проявляется в степени восприимчивости к преобразованиям и новаторским решениям; как умение увидеть элементы новизны в чем-то достаточно устойчивом, традиционном; как возможность сформулировать оригинальное решение реально возникшей или смоделированной проблемной ситуации.

Опираясь на представленное толкование, авторы статьи выделяют три уровня выстроенности ИПК студентов, получающих образование в области менеджмента: низкий, средний и высокий. Необходимо подчеркнуть, что высокий уровень выстроенности ИПК следует считать оптимальным, соответствующим творческой сущности ИПК по всем ключевым показателям; средний – воспроизводящим (то есть обеспечивающим поддержание достигнутого уровня эффективности, не предполагающим педагогических прорывов и открытий), а низкий – некондиционным, не отвечающим минимальным требованиям.

Выводы. Полученные результаты позволили нам выделить следующие проверяемые *критерии* выстроенности ИПК будущих менеджеров: *позиционный* (мотивирование студента к формированию позиции по отношению к инновационно-предпринимательской деятельности), *когнитивный* (обладание определенными знаниями в области реализуемой деятельности), *личностно-оценочный* (степень объективности при оценке собственных достижений, вера в себя, в собственный потенциал, способность анализировать свое поведение в случае возникновения конфликта), *креативный* (тактика и стратегия решения инновационно-предпринимательских задач, контроль над собственными действиями, содержащими элемент творчества) и *глубинно-профессиональный* (интуиция, активирующаяся в затруднительных ситуациях).

Литература:

1. Беденко Н.Н., Мачехина О.Н. Научные основы социализации личности в условиях глобализации и информатизации общества: Монография / Н.Н. Беденко, О.Н. Мачехина. – Москва: РУДН, 2017. – 152 с.

2. Караванова Л.Ж. Концепция и модель профессионально-личностного развития специалиста по социальной работе в период вузовского обучения: Монография / Л.Ж. Караванова. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2014. – 392 с.

3. Колчина В.В., Сергеева М.Г. Формирование инновационно-предпринимательской компетентности у студентов вуза – будущих менеджеров [Текст] / В.В. Колчина, М.Г. Сергеева; Региональный финансово-экономический институт. – Курс, 2016. – 290 с.

4. Королева Г.Э., Сергеева М. Г. Информационно-коммуникационные технологии в экономическом образовании старшеклассников [Текст] / Г.Э. Королева, М.Г. Сергеева; Региональный финансово - экономический институт. — Курск, 2016. — 202 с.

5. Орешкина А.К. Образовательный процесс в социальном пространстве системы непрерывного образования: Учебник / А.К. Орешкина. – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 114 с.

6. Орешкина А.К., Е.Б. Горягина. Методологические основы развития педагогических систем непрерывного образования: Учебное пособие / А.К. Орешкина, Е.Б. Горягина. – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 194 с.

7. Пряжникова Е.Ю. Психологические аспекты профессионального самосознания профконсультантов: Монография / Е.Ю. Пряжникова. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2015. – 242 с.

8. Сергеев А.А. Формирование и развитие педагогического мастерства преподавателя: Монография / А.А. Сергеев. – Тверь: ВА ВКО, 2007. – 196 с.

9. Сергеева М.Г. Взаимодействие региональных рынка труда и рынка образовательных услуг с учетом механизма социального партнерства / М.Г. Сергеева // Alma mater. 2013. № 1. С. 48- 55.

10. Сергеева М.Г. Дидактическая модель формирования экономических компетенций обучающихся на разных уровнях образования / М.Г. Сергеева // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2015. № 1 (52). Том 1.С. 107-114.

11. Сергеева М.Г. Конкурентоспособность выпускника средней профессиональной школы как показатель качества его подготовки / М.Г. Сергеева // Человеческий фактор: общество и власть. 2004. № 4. С. 68-69.

12. Сергеева М.Г. Принципы развития непрерывного образования в условиях рынка / М.Г. Сергеева // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». 2012. № 3. С. 3–15.
13. Сергеева М.Г. Развитие педагогического мастерства преподавателя в современных условиях: Монография / М.Г. Сергеева. – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 180 с.
14. Сергеева М.Г. Формирование конкурентоспособного выпускника колледжа посредством практикума «Учебная фирма» / М.Г. Сергеева // Человеческий фактор: общество и власть. 2004. № 1-2. С. 31-32.
15. Соколова А.С. Научные основы построения и развития профессиональной карьеры: Монография / А.С. Соколова. – Курск, 2017. – 396 с.

Педагогика

УДК: 796.8

Президент Региональной Общественной Организации Бучин Николай Иванович
«Ассоциация Айкидо Айкикай Свердловской Области» (г. Екатеринбург)

СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЗАЩИТЫ В АЙКИДО ПОСРЕДСТВОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ АТАКУЮЩИХ ДЕЙСТВИЙ НОГАМИ

Аннотация. Разработан авторский способ совершенствования защиты в айкидо посредством моделирования атакующих действий ногами на примере применения приема защиты *Ирими-нагэ* от атакующего удара *Мае-гери,* используемого в карате. В основе способа лежит совокупность специально подобранных педагогических методов. Проведен педагогический эксперимент, построенный на сравнении результатов экспертного оценивания экспериментальной и контрольной групп. Для установления достоверности различий в экспертных оценках, полученных по шкале порядка, использовался непараметрический Т-критерий Уайта.

Ключевые слова: способ совершенствования защиты, педагогические методы, атакующие удары в айкидо, действия защиты в айкидо, метод экспертных оценок, Т-критерий Уайта.

Annotation. The author developed a method of improving protection in aikido by simulating attacking actions with his feet, using as an example the application of *Irimi-nage'*s defensive technique against *Mae-geri*'s karate attack. The basis of the method is a set of specially selected pedagogical methods. A pedagogical experiment was conducted, based on a comparison of the results of expert evaluation of the experimental and control groups. To establish the reliability of differences in expert estimates obtained on a scale of order, White's non-parametric T-test was used.

Keywords: method of improving protection, pedagogical methods, attacking strikes in aikido, protective actions in aikido, the method of expert assessments, White's t-test.

Введение. Эффективность выполнения техник – один из основных критериев оценки уровня мастерства в айкидо. При анализе атакующих действий спортсменов, занимающихся айкидо (далее – айкидок), было выявлено, что применения базовой техники против атакующих действий ногами недостаточно. Проблемой является тот факт, что айкидока, не имея навыков атакующих действий ногами, не зная и не понимая принципов ударной техники ногами, не может эффективно проводить защитные действия против спортсменов, владеющих арсеналом нападающих ударов (к примеру – каратистов). Таким образом, необходимо разработать способ улучшения точности двигательных действий айкидок в защите от атакующих действий ногами, базирующийся на формировании навыков и умения применения атакующего действия ногами Мае-гери (прямой проникающий удар подушечной ступни), взятого из арсенала карате. Тем самым обеспечивается функциональное соединение атаки и защиты, используемое в практике, развивается координация и чувство гармонии, которые являются сутью искусства айкидо.

Изложение основного материала статьи. Цель работы. Разработать эффективный способ улучшения качества применения защитных приемов в айкидо, используя формирование и совершенствование техники атакующего удара Мае-гери.

Исходя из цели, были поставлены следующие задачи:

1. Изучить эффективность двигательных действий айкидок при выполнении защитных действий Ирими-нагэ от атакующих Мае-гери.

2. Дать сравнительную характеристику эффективности двигательных действий айкидок контрольной и экспериментальной групп на основе метода экспертных оценок с применением непараметрического Т-критерия Уайта.

При анализе литературных источников [1-5] и собственного профессионального опыта работы инструктором и экспертом по айкидо была выявлена проблематика в защитных действиях айкидок. Определены цели и задачи для решения проблемы. Выбраны средства, с помощью которых можно повысить эффективность защитных действий в айкидо. Средством атаки представлен прямолинейный удар ногой Мае-гери. Средством защиты – бросок Ирими-нагэ. Поставленные задачи были решены с помощью определённых конкретных методов, их рациональным сочетанием с общепедагогическими методами.

а) Педагогический метод. Применялись метод использования слова и метод обеспечения наглядности. Метод использования слова содержит в себе рассказ, объяснение, беседу, лекцию, инструктирование, комментарии и замечания, распоряжения, указания, команды. В метод обеспечения наглядности входили: метод непосредственной наглядности; метод опосредованной наглядности; методы направленного прочувствования двигательного действия; метод «срочной информации».

б) Специфический метод. Группа специфических методов включала в себя методы строго регламентированного упражнения и игровой метод.

Методы строго регламентированного упражнения обладают большими возможностями. Они позволяют осуществлять двигательную деятельность занимающихся по утвержденной программе; строго регламентировать нагрузку по объёму и интенсивности, а также управлять её динамикой в зависимости от психофизического состояния занимающихся и решаемых задач; точно дозировать интервалы отдыха между

частями нагрузки; избирательно воспитывать любое физическое качество человека; эффективно осваивать технику физических упражнений. Для выполнения основной задачи, усовершенствования точности двигательных действий защиты в айкидо, были изучены и адаптированы в тренировочный процесс методы воспитания необходимых в айкидо физических качеств. Методы воспитания физических качеств были сведены к следующим пяти типам: равномерный, переменный, повторный, интервальный и круговой методы.

Игровой метод - это такой способ использования двигательных действий, когда организация и сам процесс двигательной деятельности построены по определённому замыслу и плану, то есть на сюжетной основе.

Для достижения поставленной цели необходимо было, прежде всего, повысить уровень развития скоростных и координационных физических качеств. При совершенствовании скоростных способностей особое внимание было уделено развитию сложной двигательной реакции, которая делится на два вида: реакция на движущийся объект; реакция с выбором, связанная с необходимостью выбора из нескольких возможных вариантов одного наиболее подходящего действия. Основным методом её воспитания является повторный метод – быстрое многократное реагирование на внезапно появляющийся известный сигнал (контратака Ирими-нагэ на атаку Мае-гери).

К координации движений можно отнести целый ряд способностей, из которых были выделены три группы. Первая группа: способности точно соизмерять и регулировать пространственные, временные и динамические параметры движений. Вторая группа: способности поддерживать статическое и динамическое равновесие. Третья группа: способности выполнять двигательные действия без излишней мышечной напряжённости.

Для улучшения координации айкидок мы использовали основные методы воспитания координационных качеств. Во-первых, обучение новым разнообразным движениям с постепенным увеличением их координационной сложности. Во-вторых, воспитание качества перестраивать двигательную деятельность в условиях внезапно меняющейся обстановки. В-третьих, повышение пространственной, временной и силовой точности движений на основе улучшения двигательных ощущений и восприятий. Для развития координационных способностей при разучивании новых достаточно сложных двигательных действий был применен стандартно-повторный метод, так как овладеть такими движениями можно только после большого количества повторений их в относительно стандартных условиях. Также был использован метод вариативного упражнения со строгой регламентацией вариативности действий и условий выполнения, а именно:

– строго заданное варьирование отдельных характеристик или всего освоенного двигательного действия;
– изменение исходных и конечных положений;
– изменений способов выполнения действия;
– «зеркальное» выполнение упражнений;
– выполнение двигательных действий после воздействия на вестибулярный аппарат;
– выполнение упражнений с исключением зрительного контроля – с закрытыми глазами.

Рациональное сочетание перечисленных выше методов позволило нам эффективно корректировать тренировочный процесс и значительно улучшить практическое применение защитных действий в айкидо против атакующих действий ногами.

в) Метод экспертных оценок. Большинство педагогических явлений не имеет количественного выражения. Необходимо оценивать качество и эффективность проводимого приёма. В таком случае используется метод экспертных оценок с привлечением специалистов-экспертов. В основе экспертизы, использованной в нашей работе, лежит ранжирование – определение относительной значимости объектов экспертизы на основе упорядочения. Так как используемый метод во многом носит субъективный характер, необходимо применить методы математической статистики для определения достоверности экспертных оценок. Для нашего исследования мы использовали методику определения достоверности различий по Т-критерию Уайта [6]. Сущность методики заключается в следующем. Результаты экспериментальных и контрольных групп ранжируют в общий ряд и находят их ранги. Затем эти ранги суммируют отдельно для каждой группы. Если сравниваемые результаты этих групп совершенно не отличаются один от другого, то эти суммы их рангов должны быть равны между собой, и наоборот. Чем значительнее расхождение между полученными результатами, тем больше разница между суммами их рангов.

Организация исследования.

В исследовании приняло участие15 айкидок – мужчины в возрасте от 30 до 40 лет, имеющие мастерский уровень 1-2 дан. В экспериментальной группе было 8 человек, в контрольной группе – 7. Были привлечены три эксперта, мастерский уровень которых 3 дан.

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе проводились теоретические исследования, был разработан план эксперимента. На втором этапе длительностью шесть месяцев был осуществлен эксперимент, включающий в себя входной экспертный контроль исходного уровня защитной техники айкидок, учебно-тренировочный процесс, в котором экспериментальная группа дополнительно разучивала атакующий удар Мае-гери и защитный прием Ирими-нагэ. На третьем этапе проводился повторный экспертный контроль. Обрабатывались и анализировались полученные данные.

Для повышения валидности экспертного контроля была разработана методика интегрального тестирования. Техники выполнения приемов айкидо участниками экспериментальной и контрольной групп оценивались экспертной комиссией по 10-бальной шкале, где 1 балл – наихудший результат, 10 баллов – наилучший результат. Комплексная оценка в баллах выставлялась за техническое действие с учётом следующих параметров:

– чувство дистанции (маай);
– время реагирования на атаку;
– время выполнения защитного действия;
– состояния психологической мобилизации до и после выполнения технического действия (дзансин);
– эффективность защитного технического действия.

Входной контроль выполнения технических приемов участниками экспериментальной и контрольной групп показал средне-стабильный уровень подготовки айкидок (таблица 1).

Таблица 1

Экспертная оценка техники айкидок экспериментальной и контрольной групп при первичном тестировании

Группа	N, чел.	Баллы							
Экспериментальная	8	7,5	7,7	7,9	8,0	8,1	8,2	7,9	8,0
Контрольная	7	7,6	7,8	8,2	7,7	7,3	8,1	7,8	–

Спортсмены экспериментальной и контрольной групп в течение шести месяцев занимались по определенным для каждой из них учебно-тренировочным планам. Айкидоки экспериментальной группы в течение этого времени дополнительно освоили и развивали навыки выполнения атакующего удара Мае-гери и защитного приема Ирими-нагэ по разработанной авторской методике.

Занимающиеся распределяются на несколько групп. Каждая из групп занимает определённую «станцию» − специально оборудованное место в тренировочном зале. Каждая станция предназначена для совершенствования определённой формы проявления быстроты. Количество станций может быть различным. Например, при четырёх станциях:

– на первой совершенствуют скорость одиночных ударов ногой Мае-гери (улучшается время выполнения одиночного движения);

– на второй – скорость защитных действий с применением броска Ирими-наге от удара Мае-гери (улучшается время двигательной реакции);

– на третьей – скорость передвижений (улучшается время выполнения одиночного движения – уход с линии атаки с применением блокировки);

– на четвёртой – быстроту серийных ударов Мае-гери (улучшается частота одиночных движений в единицу времени), выполняемых с максимально возможной частотой.

Время выполнения упражнений на станциях должно составлять 2-3 минуты, в зависимости от уровня подготовленности занимающихся.

По команде инструктора занимающиеся начинают одновременно выполнять упражнения. После отдыха, необходимого для восстановления работоспособности, группа переходит на следующую станцию. Пройдя полный круг, занимающиеся выполняют упражнения на расслабление и растягивание тех мышечных групп, которые наиболее интенсивно подвергались нагрузке.

При использовании метода круговой тренировки, как одиночные, так и серийные удары целесообразно выполнять на специальных снарядах (мешках, грушах), а отработку передвижений и защитных действий в паре с партнёром. При отработке серий ударов с максимальной частотой каждые 10-15 секунд необходимо делать 20-30 секундный перерыв.

Таким образом, при 2-х минутной работе на станции, занимающийся может выполнять 3-4 серии, а при 3-х минутной работе – 5-6 серий.

По окончании шести месяцев тренировочных занятий был проведен повторный экспертный контроль выполнения технических приемов айкидо спортсменами обеих групп, который показал рост оценок техники экспериментальной группы по отношению к контрольной (таблица 2).

Таблица 2

Экспертная оценка техники айкидок экспериментальной и контрольной групп по окончании эксперимента

Группа	N	Баллы							
Экспериментальная	8	8,5	8,6	8,4	9,0	9,2	9,4	9,1	8,8
Контрольная	7	7,8	8,0	8,2	7,9	8,5	8,5	8,1	-

Выводы. Собранный, изученный и систематизированный материал позволил сформировать теоретическую основу работы, доказывающую, что разработанный способ совершенствования защиты в айкидо посредством моделирования атакующих действий ногами на примере применения защитного приема Ирими-нагэ от атакующего удара Мае-гери, способствует повышению эффективности тренировочного процесса. В основе способа лежит совокупность специально подобранных педагогических методов. Был

проведён эксперимент с применением методов математической статистики, который подтвердил эффективность разработанного способа.

В рамках данной работы были изучены тактико-технические особенности удара ногой Мае-гери, теория атаки и защиты в айкидо. Всё это в совокупности позволяет моделировать безопасный и эффективный тренировочный процесс.

Таким образом, изучение этой темы имеет практическую значимость, оно помогает выстроить гармоничное представление о том, как повысить эффективность применения базовой техники айкидо против атакующих действий ногами.

Литература:

1. Уэсиба Киссёмару. Лучшее айкидо. Основы / Киссёмару Уэсиба, Моритэру Уэсиба; пер. В.А. Устинова. – М.; АСТ: Астрель, 2009. - 191, [1] с. Ил.

2. Сиода Г. Полный курс айкидо: Уроки мастера / Годзо Сиода; при участии Ясухисы Сиоды. – пер. с англ. Ю. Гольдберга. – М.: «Издательство ФАИР», 2010 – 224 с.; ил.

3. Вестбрук, Адель. Айкидо и динамическая сфера. Иллюстрированное пособие / А. Вестбрук, О. Ратти; пер. с англ. А.Н. Степановой – М.: Астрель: АСТ. 2008. – 383, [1] с.

4. Бранд Рольф. Айкидо. Учение и техника гармоничного развития / Рольф Бранд. Пер. с нем. – М.: «Издательство ФАИР», 2009 – 320 с.: ил.

5. Микрюков В.Ю. Каратэ-до / В.Ю. Микрюков. М.: АСТ: АСтрель, 2009 – 428, [4] с.: ил.

6. Железняк Ю.Д., Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Д. Железняк, П.К Петров. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Коняева Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск);
кандидат педагогических наук, доцент Царапкина Юлия Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Цыплакова Светлана Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В данной статье рассматривается формирование профессионально-педагогической компетентности студентов вуза в условиях инновационной деятельности. Авторами изучены теоретические и экспериментальные исследования, касающиеся инновационной деятельности в профессионально-педагогическом образовании. Определение инновационных процессов с точки зрения различных подходов и моделей, классифицируются в исследованиях различных авторов (И.В. Батищева, Е.Н. Васильева, И.В. Глазова, В.С. Иванов, Т.М. Иванова и др.). Изученные в процессе исследования определения понятия «инновация» позволяют говорить о том, что инновация является результатом инновационной деятельности в форме методов и средств организации учебного процесса, новых подходов к организации педагогического процесса и наполнения содержания образования. Выявлено, что инновационные процесс подразделяется на основные этапы (создание, распространение, внедрение, реализация выбор, освоение, использование различных новшеств), которые в совокупности образуют определенную целостность и представляют собой жизненный цикл нововведения. Анализ литературы по внедрению инновационных процессов в систему высшего образования выявил, что основная трудность в развитии инновационных технологий в вузе заложена в психологической неготовности к инновационным аспектам инновационной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное образование; профессиональное обучение; профессионально-педагогическое образование; компетентность; профессионально-педагогическая компетентность; инновация; инновационная деятельность; педагог профессионального обучения.

Annotation. This article discusses the formation of professional and pedagogical competence of university students in the context of innovation. The authors studied theoretical and experimental research on innovative activities in vocational and pedagogical education. The definition of innovation processes from the point of view of various approaches and models is classified in the studies of various authors (I.V. Batischeva, E.N. Vasilyeva, I.V. Glazova, V.S. Ivanov, T.M. Ivanova, etc.) . Studied in the research process, the definitions of the concept “innovation” suggest that innovation is the result of innovation in the form of methods and means of organizing the educational process, new approaches to organizing the pedagogical process and filling the content of education. It is revealed that the innovation process is divided into the main stages (creation, distribution, introduction, implementation, selection, development, use of various innovations), which together form a certain integrity and constitute the life cycle of innovation. Analysis of the literature on the introduction of innovative processes in the higher education system revealed that the main difficulty in the development of innovative technologies in the university lies in the psychological unpreparedness for innovative aspects of innovative activity.

Keywords: professional education; professional education; professional and pedagogical education; competence; professional and pedagogical competence; innovation; innovation activity; professional education teacher.

Введение. В настоящее время в исследованиях многих ученых (И.В. Батищева, Е.Н. Васильева, И.В. Глазова, В.С. Иванов, Т.М. Иванова и др.) [1, 2, 3] уделяется особое внимание различным инновационным процессам, протекающим в образовательных организациях. Рассмотренные труды, посвящены инновационным процессам в высшем профессиональном образовании, направлены на изучение инновационных технологий развития образования, определение их структуры и формирование инновационной направленности студентов. Изученные в процессе исследования определения понятия «инновация» позволяют говорить о том, что инновация является результатом инновационной деятельности в форме методов и средств организации учебного процесса, новых подходов к организации педагогического процесса и наполнения содержания образования.

Проведенный теоретический обзор показал, что инновационные процессы, протекающие в производстве, бизнесе, промышленности и науке определяют изменения в профессиональной деятельности современных специалистов различных отраслей народного хозяйства, что требует от них высокого уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций [1, С. 174]. Особенно остро проблема формирования профессиональных компетенций в процессе инновационной деятельности застрагивает профессорско-преподавательский состав высшего учебного заведения. Ведь именно преподаватели формируют инновационную направленность личности будущих бакалавров и магистров.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является рассмотрение проблемы формирования профессионально-педагогической компетентности связанную с инновационными тенденциями развития образовательных систем, новыми целями и содержанием высшего образования.

Изложение основного материала статьи. В процессе исследования мы определили понятие «профессионально-педагогическая компетентность» - как уровень личностных качеств педагога профессионального обучения, с точки зрения социального, профессионального и нравственного развития, направленных на качественное выполнение своей профессиональной деятельности.

В постановке проблемы исследования и ее разработке мы опирались на работы И.А. Зимней, Л.М. Митиной, Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой, А.А.Вербицкого, Ю.М. Орлова, Н.Ф.Талызиной, А.Ю. Петрова, И.В. Тухман и мн.др. [1, 2, 3, 4]. Теоретический обзор публикаций на предмет инновационного аспекта в профессионально-педагогической компетентности выявил недостаточную разработанность данной темы не смотря на ее актуальность. Большинство трудов направлено больше на исследование образовательных технологий, нежели на исследование путей инновационного развития будущих педагогов профессионального обучения. Можно говорить о том, что условия развития профессионально-педагогической компетентности будущих педагогов профессионального обучения не до конца исследованы, не обозначены особенности инновационной деятельности преподавателей и способы ее организации [3, С. 98].

Целью статьи является изучение формирования профессионально-педагогической компетентности у студентов в условиях инновационного развития вуза.

С позиций развития современного общества во всех сферах деятельности большое значение уделяется инновациям, инновационным проектам и программам развития тех или иных систем. Данные процессы зависят не только от современных технологий их реализации, но и от уровня профессиональной подготовки специалистов, их реализующих. Инновационная деятельность подразумевает под собой не только умением специалиста применять на практике сформированные общекультурные и профессиональные компетенции, но так же и умением использовать знания из других областей науки, оценивать производственные процессы, владеть личностными качествами [5, С. 26]. Следовательно, важнейшей задачей высшей школы является психолого-педагогическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения к инновационным аспектам их будущей профессиональной деятельности.

Согласно К. Сумнительному, можно выделить следующие виды инноваций:

- аналоговая – модификация сносится в какой-либо уже известный подход;
- сущностная – возникает совершенно новый подход;
- ретроинновация – модицированный подход вносится в существующую практику;
- комбинаторская – при интеграции нескольких подходов получается новый продукт [6, С. 79].

В современной педагогической науке существует множество классификаций инноваций, основные идеи которых можно представить в следующей классификации:

1. По источнику возникновения:
– внешние (источник находится за пределами образовательной системы);
– внутренние (разрабатывается внутри образовательной системы) [7, С. 125];
2. По виду деятельности:
– педагогические (применяемые в педагогическом процессе);
– управленческие (применяемые в управление образовательной системой);
3. По характеру изменений:
– радикальные (принципиально новые);
– комбинаторные (сочетание уже известных);
– модифицирующие (направлены на дополнение уже известных);
4. По масштабу изменений:
– локальные;
– модульные [1, С. 174].

Внедрение и использование практических и теоретических инноваций в образовании является результатом инновационных процессов – это может быть вариативная постановка целей обучения, разработка и внедрение нового содержания обучения, использование новых методик и технологий обучения, изменение форм обучения и применяемых средств и т.д.

Инновационная деятельность – это особый вид деятельности, назначение которой состоит в изменении способов и содержании практики образования с целью повышения ее эффективности [8, С. 43].

В настоявшее время высшая школа активно вовлекается в инновационную деятельность. Основной целью внедрение инноваций в образовательное пространство вуза является повышение качества подготовки будущих бакалавров и магистров. То есть инновации в образовании должны не только модернизировать педагогические технологии, но и прививать будущим специалистам инновационную направленность в профессиональной деятельности [9, С. 223].

С точки зрения развития профессиональной педагогики важным является не само новшество, а результат его внедрения в образовательный процесс. Так как системы высшего образования уходит от канонических принципов инновационного менеджмента, акценты ставятся на практическое применение достижений науки и техники. Вуз предоставляет студентам теоретическую базу по формированию профессионально-педагогической компетентности, а умение использования инноваций в профессиональной деятельности зависит от личностных качеств специалистов. С другой стороны мы можем говорить о том, что личностный фактор не ограничивается способностями студентов, влияние оказывают и мотивация человека, его эмоциональные и волевые усилия [3, С. 59].

Согласно А.С. Киселеву, цель инновационного обучения в нынешних условиях формулируется целым рядом ученых не как передача готовых образцов знаний, не как усвоение все возрастающего количества информации, а как формирование сознательной и ответственной перед обществом личности, способной осуществлять рациональный, прагматический выбор решения самых разных задач в ситуациях общественного бытия.

Таким образом, при постоянном декларировании переизбытка выпускников по педагогическим направлениям подготовки, очевиден дефицит специалистов в инновационной педагогической деятельности, что является одним из сдерживающих факторов экономического развития.

Поскольку инновации являются одной из актуальных проблем, требующих компетентных специалистов, основной целью инновационной деятельности в отношении подготовки будущих педагогов профессионального обучения является вовлечение их в инновационные процессы вуза [10, С. 41].

Волов В.Т. подчеркивает, что не следует забывать о том, что образовательная система является подсистемой социальной системы, соответственно инновационные преобразования должны быть направлены в первую очередь на социально-общественный запрос.

Следовательно, вышеописанные инновационные преобразования особенно актуальны на сегодняшний день в профессионально-педагогическом образовании. Поэтому особенно важно, чтобы они получили инновационный опыт в процессе профессиональной подготовки. Таким образом, данный процесс способен обеспечить интеграцию образовательной системы общества с экономической.

Изучение различных подходов к внедрению инноваций в образовательное пространство будущих педагогов профессионального обучения показал, в основе наиболее эффективных из них лежит практико-ориентированный подход. Поэтому следует уже в вузе строить учебный процесс таким образом, чтобы в процессе разработки и реализации инновационных программ в вузе, студенты выступали в роли активных субъектов данного процесса [2, С. 12].

Обзор имеющихся исследований по изучаемой теме показал, что развитие инновационных качеств особенно важно для будущих педагогов профессионального обучения, поскольку инновационность является следствием традиционной рыночной практики т.е. конкуренции на рынке образовательных услуг [1, С. 175].

Основной особенностью инновационной деятельности в процессе обучения будущих педагогов профессионального обучения является еще большая гибкость и мобильность в инновационных преобразованиях. Содержательная и организационная концепция подготовки педагогических кадров должна постоянно корректироваться с учетом возникновения новых социально-экономических условий и потребностей общества.

Профессиональная компетентность педагога профессионального обучения, являясь комплексным, интегративным образованием имеет свою структуру.

Т. Б.Серебровская рассматривает профессионально-педагогическую компетентность как совокупность:

–специальной компетентности, характеризующей высокий уровень профессиональной деятельности и способность проектировать свое дальнейшее развитие;

–коммуникативной компетентности – владение принятыми в профессионально-педагогической деятельности приемами социального общения, ответственность за результаты своего профессионального труда;

–индивидуально-личностной компетентности – владение приемами самореализации в педагогической деятельности, желание профессионального роста и личностного саморазвития [6, С. 115].

В. Н. Дружинин подчеркивает взаимосвязь профессионально-педагогической компетентности с инновационной деятельностью. Согласно его определению: «профессионально-педагогическая компетентность выражается в умении применять имеющиеся знания для установления педагогических целесообразных взаимоотношений, а также для выработки способов инновационной деятельности [1, С. 182].

Выводы. Большинство авторов отмечают, что в полной мере любая грань профессионально-педагогической компетентности может реализоваться только в процессе педагогической деятельности. В то же время, основы профессиональной компетентности закладываются в процессе вузовской подготовки. Следовательно, любой из рассмотренных выше видов компетентности: коммуникативная, педагогическая, личностная др. нуждается в благоприятных психологических условиях для их развития, а также в непосредственном формировании.

Таким образом, одной из основных актуальных тенденций в процессе формирования профессионально-педагогической компетентности является развитие инновационной культуры у будущих педагогов профессионального обучения.

Литература:

1. Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Инновационные технологии в подготовке бакалавров в области стандартизации, сертификации и метрологии // Техническое регулирование в едином экономическом пространстве Сборник статей Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием. Российский государственный профессионально-педагогический университет. 2015. С. 172-183.

2. Варковецкая Г.Н., Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Инновационные технологии в подготовке бакалавров профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 12.

3. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Образовательная система: управление и социальное партнерство: учебное пособие / Мининский университет. Нижний Новгород, 2016.

4. Александрова Н.М., Маркова С.М. Проблемы развития профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2015. № 1 (9). С. 11.

5. Маркова С.М. Концептуальные основы проектирования системы деятельности учебных заведений интегративного типа: монография / Нижний Новгород, 2001.

6. Маркова С.М. Проектирование педагогических систем и их реализация в условиях региональной системы профессионального образования (на примере Мининского университета) // Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. Москва, 2017.
7. Царапкина Ю.М., Миронов А.Г. Применение инновационных технологий в профессиональном обучении как средство формирования коммуникативно-адаптаптивной компетенции обучающихся // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8. № 1-1. С. 119-133.
8. Коняева Е.А., Михайлова Н.В., Новикова Т.К. Применение инновационных технологий в профессиональной образовательной организации // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития сборник статей по материалам IV Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2018. С. 41-45.
9. Дири М.И. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. №2 (19). С. 221-226
10. Ногина А.С., Коняева Е.А. Инновационные подходы к управлению современной образовательной организацией // В сборнике: Профессиональное образование: методология, технологии, практика Сборник научных статей. Редактор: Садырин В.В.. Челябинск, 2017. С. 40-43.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Виноградов Владислав Львович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
«Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский институт (филиал) (г. Елабуга);
кандидат педагогических наук, доцент Талышева Ирина Анатольевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
«Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский институт (филиал) (г. Елабуга)

О ВЗАИМОСВЯЗИ СТИЛЯ КОММУНИКАЦИИ И ОЦЕНКИ ЕЕ РЕЗУЛЬТАТА УЧИТЕЛЯМИ

Аннотация. Учитывая, что в образовательном процессе наиболее эффективно формируются те качества (знания, умения, владения), которые наиболее высоко оцениваются, важно, чтобы критерии оценки результата выполнения учебного задания максимально соответствовали сути самого задания. В статье приводятся наблюдения за действиями учителей – участников мастер-классов коммуникативной направленности, указывающие на наличие проблем в этой области. Выявлены проблемы стиля коммуникации в образовательной деятельности. Новизна исследования видится в том, что симметричное, равноправное взаимодействие коммуникантов в процессе педагогического взаимодействия определяется как наиболее эффективный способ оценивания результатов образовательного процесса.
Ключевые слова: коммуникация в образовании, результаты образования, адекватность оценивания.
Annotation. Given that in the educational process the most effectively formed those qualities (knowledge, skills, possession), which are most highly valued, it is important that the criteria for evaluating the result of the educational task as much as possible consistent with the essence of the job. The article provides observations of the actions of teachers-participants of master classes of communicative orientation, indicating the presence of problems in this area. The problems of communication style in educational activity are revealed. The novelty of the research is seen in the fact that the symmetrical, equal interaction of communicants in the process of pedagogical interaction is defined as the most effective way to evaluate the results of the educational process.
Keywords: communication in education, results of education, adequacy of assessment.

Введение. Принятие в течение последних нескольких лет целого комплекса законодательных актов, регламентирующих деятельность общеобразовательных организаций, принципиально изменило требования к учителю. Наиболее ярко выявились проблемы формирования у учителя способности к организации коммуникативной деятельности в школе, и связано это, прежде всего, с обширными требования ФГОС нового поколения к результатам освоения школьниками программы основного общего образования (личностным, метапредметным, предметным) и ориентированного, главным образом, на становление личностных характеристик выпускника.

Коммуникативная компетентность учителя создает основу для реализации основных требований к деятельности педагога, определяет направления профессионального роста педагога, его творческого поиска, а так же способствует личностному росту обучающихся. Сегодня коммуникативная деятельность педагога неразрывно связана с обеспечением эффективной системы оценивания ее результата учителями.

Изложение основного материала статьи. В современной школе оценка достижения требований стандартов второго поколения предполагает оценку достижения планируемых результатов. Такая переориентация в оценивании коммуникативной компетенции учителя отвечает потребностям образовательного процесса. Очевидно, что качество образования, прежде всего, определяется формами и особенностями коммуникации, выстраиваемой между участниками образовательного процесса. Именно поэтому способность учителя управлять коммуникацией отмечается практически во всех профессиональных стандартах, регламентирующих его деятельность.

Нормативной основой программы «Оценивание эффективности учебно-воспитательного процесса» стали следующие документы: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ; Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». – Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. №544н; Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897; ФГОС ООО. Профессиональный стандарт требует от педагога уметь «обеспечивать коммуникативную и учебную «включенности» всех учащихся в образовательный процесс» [5].

Трудовые действия, будучи отраженными в перечне профессиональных компетенций, предполагают оценивание своей эффективности как с позиций внешнего контроля, так и с точки зрения организации образовательного процесса самим учителем. Тем более, что формирование у обучающихся «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» относится к личностным результатам освоения программы основного общего образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования [6]. Это лишний раз подчеркивает важность адекватности оценивания формирования соответствующей компетентности школьников, как с процессуальной, так и с результативной (дискретной) позиции [1]. При этом нужно учитывать, что в итоге у обучающихся более активно будет формироваться именно та компетенция, результат которой выше оценивается учителем. Иными словами, противоречие между постулируемым результатом и результатом высоко оцениваемым будет решаться в пользу последнего.

Наличие проблем в этой области было определено в ходе наблюдения за действиями участников мастер-классов в рамках Международного Фестиваля школьных учителей в Елабуге 2018 [7]. На Международный фестиваль школьных учителей в качестве модераторов приглашаются специалисты из ведущих отечественных и зарубежных университетов. Участниками фестиваля становятся учителя, имеющие значительные достижения в своей профессиональной деятельности. Программой Фестиваля для учителей предусмотрены публичные лекции, деловые игры, мастер-классы, тренинги, презентации передового педагогического опыта, выставки, культурная программа, творческие и профессиональные конкурсы. На одном из мастер-классов, предложенных участникам Фестиваля Ю. Койновой-Цельнер (Технический университет, Дрезден) по теме: «Я – ты – мы: «видимые» и «невидимые» формы коммуникации» был проведён эксперимент, в котором приняли участие 82 разновозрастных учителей участников Фестиваля. Теоретическая составляющая занятия включала реактивацию знаний о коммуникативной и интерактивной компетентностях учителей в структуре предметной деятельности, как «…системе внутренних ресурсов и установок, используемых для построения эффективного коммуникативного действия в определённой ситуации межличностного общения» [3, с. 4] и «способности влиять на межличностное общение» [2, с. 98] и основывалась, в том числе, на теории коммуникации Пауля Вацлавика. В частности, внимание аудитории акцентировалось на различении симметричной и комплиментарной коммуникации (симметричные отношения отличаются стремлением к равноправию между партнерами, в то время как комплиментарное взаимодействие базируется на их различиях, дополняющих друг друга, как, например, в случае с матерью и ребенком, доктором и пациентом, учителем и учеником) [4, с. 19].

Для определения отношений при коммуникации и оценивания его эффективности, действующим и будущим учителям, было предложено задание на невербальную коммуникацию с установкой на симметричное взаимодействие. Еще раз подчеркнем – это важно – именно симметричное, равноправное взаимодействие коммуникантов было определено как наиболее эффективное в образовательном процессе. Учителям было предложено на собственном опыте прочувствовать результаты такого взаимодействия. Разбившись по парам, они должны были вдвоем взяться за один фломастер, и в ситуации обмена информацией без помощи слов, то есть в ситуации невербальной коммуникации, вместе нарисовать на листе бумаги (А4) дом, дерево и собаку. Само задание и последовавшее за ним знакомство с полученными результатами своих коллег, оформленными в виде своеобразной выставки, вызвало всплеск эмоций и обсуждений.

После этого последовало следующее задание – каждый из партнеров должен был самостоятельно выбрать из всех рисунков наиболее понравившийся и обосновать свой выбор своему коллеге. В случае, если выборы были разными, каждый пояснял критерии своего выбора и партнеры должны были прийти к общему мнению.

Интерес вызвало соотнесение результатов выполненных заданий. Очевидно, что симметричное взаимодействие двух людей, до этого не знакомых друг с другом и не имеющих опыта невербальной коммуникации, затрудняло выполнение сложного рисунка, имеющего мелкие детали и характеризующегося согласованностью элементов и их завершенностью (тем более, в условиях ограниченного времени). Такой результат чаще соответствует комплиментарному взаимодействию, причем в том его варианте, когда один из партнеров выполняет доминирующие (а не дополняющие) функции. Как показали наблюдения, среди участников нередко наблюдались случаи, когда один из «художников», в погоне за «красивым» рисунком, добровольно отказывался от симметричного взаимодействия в пользу комплиментарного. В таком случае, один из партнёров просто брался за верхушку фломастера, чтобы «минимально мешать» другому партнёру выполнять задание. При этом подмена стиля коммуникации ее участниками происходила скорее подсознательно, так как большинство коммуникантов настаивали на том, что их взаимодействие выстраивалось на равноправной основе. На это указывают результаты самооценки выполненных ими действий. Можно предположить, что в ситуации сознательного или подсознательного замещения стиля коммуникации, коммуниканты, также сознательно или подсознательно, хотели скрыть доминантность одного из коммуникантов и обозначали доли авторства как 50/50.

Анализ рисунков по принципу их гармоничности и завершенности, а также последующей дискуссии участников, достаточно четко позволили соотнести стратегию коммуникативного взаимодействия (симметричная/ комплиментарная) с полученным результатом по принципу «гармоничность/целостность».

Обсуждение результатов методами «Galleryway» и общей дискуссии показало, что рисунки типа «А» получились более «чувственными», абстрактными, напоминающими детский рисунок, что отмечалось участниками, в то время как рисунки типа «В» - более академичными. Вероятно, это можно считать закономерным результатом, вытекающим из задания «невидимой коммуникации» – невербальная симметричная коммуникация имеет более выраженное чувственное наполнение по сравнению с комплиментарной.

Для оценки эффективности выполненного задания участникам мастер-класса было необходимо отметить понравившиеся рисунки каким-либо значком (галочка, крестик, точка и т.п.) в углу рисунка. Подсчитав количество поставленных отметок и придав каждой из них вес в один балл были получены следующие «усредненные» результаты:

1. Рисунки типа «А» (симметричная коммуникация авторов) – 3,2 балла.

2. Рисунки типа «В» (комплиментарная коммуникация авторов) – 6,4 балла.

Таким образом, по результатам двух заданий достаточно четко проявилось противоречие между установкой на конкретный стиль взаимодействия учителей-участников занятия и оценкой ими же результатов этой коммуникации. Результаты симметричного взаимодействия (как целевого в соответствии с установкой) получили более низкую оценку, в то время как результаты комплиментарной коммуникации были оценены в итоге в два раза выше.

Вне зависимости от того, определялось ли обозначенное противоречие сознательными или подсознательными действиями, само его наличие свидетельствует о серьезной проблеме в отношении учителей – участников мастер-класса. Стремление к более «красивому» результату в ущерб принятой ранее цели, попытка скрыть способ достижения этой цели – всё это способно вызвать серьезную дисфункцию в образовательном процессе. Более того, если у школьников этими учителями будет сформировано отношение к таковым подменам как к социальной и профессиональной норме, то дисфункциональные проявления будут иметь тенденцию распространиться на гораздо более широкий спектр социальных отношений.

Выводы. Несмотря на свою серьезность, выдвинутые предположения имеют гипотетический, а не утвердительный характер и нуждаются в более детальной проработке. Выводы, представленные в статье, актуализируют проблему стиля коммуникации в образовательной деятельности, вынося на обсуждение необходимость формирования коммуникативной и интерактивной компетентностей в процессе непрерывного педагогического образования. Предложенные наблюдения могут лечь в основу методики оценивания способности действующих или будущих учителей к выстраиванию образовательной коммуникации и к адекватной оценке результатов коммуникации.

Литература:

1. Асхадуллина Н. Н., Талышева И. А. Исследование проблемы комплексной оценки результатов деятельности педагогических работников / Н. Н. Асхадуллина, И. А. Талышева // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч. 4. – С. 27-30.
2. Бодалев А. А. Личность и общение. / А. А. Бодалев – М.: Международная пед. академия, 1995. – 328 с.
3. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении: Практ. Пособие. МГУ им. М.В. Ломоносова, Фак. Психологии / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников – Киров: ЭНИОМ, 1991. – 94 с.
4. Мерманн Э. Коммуникация и коммуникабельность / Э. Мерманн. Пер. с нем. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 296 с.
5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html/.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации №1897 от 17.12.2010. – Режим доступа: http://fgos.ru/.
7. Фестиваль школьных учителей в Елабуге 2018. Режим доступа: http://fest.kpfu.ru.

Педагогика

УДК: 796.011.3

преподаватель Воронина Екатерина Геннадиевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат педагогических наук, доцент Чайченко Мария Владимировна
Государственный социально-гуманитарный университет (г. Коломна)

ПРОБЛЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация. На данный момент исследователям понятны недостатки в университетской системе физического воспитания. Мониторинги показывают низкий уровень здоровья студентов, низкую заинтересованность в занятиях физической культурой, низкий уровень физической подготовленности, а соответственно низкую продуктивность труда. В нашей работе мы проанализировали основные проблемы физического воспитания в университетах, а также наметили пути их решения.

Ключевые слова: физическое воспитание, здоровье, студенты, физическая подготовленность, система, проблема.

Annotation. At the moment, the shortcomings in the University system of physical education are clear. Monitoring shows a low level of health of students, low interest in physical education, low level of physical fitness and low productivity. In our work we have considered the main problems of physical education in universities, as well as ways to solve them.

Keywords: physical education, health, students, physical fitness, system, problem.

Введение. Основой системы физического воспитания детей и молодежи являются обязательные занятия в дошкольных, средних и высших учебных заведениях всех типов и форм собственности по предмету “Физическая культура” и учебной дисциплины “Физическое воспитание”. Их содержание определяется программами, которые учитывают возрастные особенности, связанные с другими предметами, формирующими личность в процессе образования. Формами физического воспитания детей и молодежи помимо основной (урока) являются внеурочные формы: мероприятия в режиме дня, занятия в секциях, группах общей физической подготовки, лечебной физической культуры, а также занятия в спортивных школах, клубах по интересам, в отделениях высших учебных заведений, региональных спортивных клубах. Важной формой являются самостоятельные занятия физическими упражнениями. Все названные формы физического воспитания учащихся меняются в рамках государственной системы [1, 7, 8, 9].

Критериями эффективности физического воспитания детей и молодежи является уровень физической подготовленности и показателей здоровья, умение использовать основные средства и формы физического воспитания, придерживаться здорового образа жизни, отсутствие негативных привычек.

С целью содействия удовлетворению потребностей общества в достижении оптимума физкультурного образования, состояния психического и физического здоровья, физического развития и двигательной подготовленности подрастающего поколения разработаны новые программы по физической культуре для общеобразовательных школ и вузов. Они предлагают для детей и молодежи учебное приоритетный материал, упражнения для обязательного повторения и домашних заданий, контрольные учебные нормативы и требования, ориентировочные комплексные тесты оценки состояния физической подготовленности [2, 6].

На современном этапе развития общества физическое совершенство определяется как оптимальный уровень всесторонней двигательной подготовленности человека, которая необходима ему в сфере социально обусловленных видов деятельности. Достижение физического совершенства человека средствами физической культуры требует оптимальной организации специализированного педагогического процесса. Сегодня физическое воспитание студенческой молодежи, к сожалению, далеко от совершенства, что обусловлено рядом объективных причин: 1) недостаточное количество занятий по учебному плану; 2) низкий уровень мотивации к систематическим занятиям физическими упражнениями; 3) низкий уровень использования технических средств во время учебных занятий; 4) недостаточное финансовое обеспечение; 5) низкая эффективность управления физическим воспитанием, которое осуществляется в высших учебных заведениях [3, 4, 6, 9].

Однако, на современном этапе развития общества мы стоим перед фактом кризиса национальной системы физического воспитания, которая отвечает требованиям и международным стандартам физической подготовленности человека. Устаревшие формы и методы преподавания не только приводят молодежь к нервно-психическим перегрузкам, но и ограничивают творческое развитие, нивелируют их индивидуальность, необоснованно используют далеко не безграничные ресурсы организма. Понятно, что необходимо вносить научно обоснованные коррективы в действующую систему физического воспитания [2, 5].

Насущная потребность внесения изменений обусловливается следующими причинами: существующая реальность ставит повышенные требования к образу жизни человека, что повышает актуальность воспитания у подрастающего поколения навыков здорового образа жизни, умение контролировать и влиять на свое физическое состояние; необходимость формирования устойчивых убеждений в высокой эффективности занятий физическими упражнениями; воспитание сознательной потребности в систематической двигательной деятельности [3, 7].

Цель исследования – провести анализ основных проблем физического воспитания в организациях высшего образования.

Результаты исследования. Социальная практика свидетельствует о том, что до недавнего времени все представления о здоровье человека и взгляды на проблему его сохранения целиком и полностью ассоциировалась с медициной. В последнее время в качестве важного фактора укрепления здоровья рассматривают физическую культуру. Необходимо отметить, что речь идет не о лечебной физической культуре, а о физической культуре как части общей культуры нации, народа.

Существует много подходов к определению понятия “здоровье”. Они обусловлены отсутствием четкой классификации его носителей. Одни определяют здоровье и здоровье как индивидуальный показатель, другие - на уровне популяции.

В работах ученых представлены другие результаты исследований состояния здоровья студентов. Согласно самооценки, хорошим считают свое здоровье лишь 44,2% опрошенных, 32,9% - не очень хорошим, 18,5% - оценивают здоровье как удовлетворительное, почти каждый 20-й студент утверждает, что у него плохое здоровье. Самооценка состояния своего здоровья студентами значительно отличается. Согласно этим данным до 90% студентов имеют существенные отклонения в состоянии здоровья.

Анкетирование показало, что значительная часть студентов достаточно терпимо относится к алкоголю - 46,1%, к курению – 39,1%, наркомании – 5,7%, проституции – 24%. Такое тревожное состояние по мнению авторов, требует дополнения системы мероприятий физического воспитания такими, которые способны лишить студентов вредных привычек.

По данным исследований в процессе обучения в вузе значительно снижается уровень здоровья студентов. Если условно принять уровень здоровья студентов I курса за 100%, то на II курсе оно ухудшилось в среднем до 91,1%, на III курсе - до 83,1%, на IV – до 75,8%.

Данная тенденция прослеживается и в исследованиях с участием студентов технических вузов России. Лишь 12-15% студентов технических вузов систематически занимаются спортом и оздоровительной физической культурой, в то время, как в состав специальных медицинских групп попадает 32-37% от общего количества студентов, обучающихся в этих заведениях [4, 6, 7, 8].

Изучение ценностных ориентаций студентов технических вузов (более 4000 человек) показало, что 74,2% респондентов считают здоровье “главной ценностью в жизни”, 22,1% - считают более весомыми другие ценности (материальное положение, карьера), от которых зависит уровень здоровья и благополучия, 3,5% - не задумываются над этим вопросом.

Студенты выделяют ряд факторов риска по отношению к здоровью: злоупотребление алкоголем – 76,9%; курение – 72,3%; недостаточная двигательная активность – 34,2 %; загрязнение окружающей среды – 32,7 %; большая учебная нагрузка – 32,2 %.

Вместе с этим, более 74,7% студентов-юношей регулярно курят и употребляют слабоалкогольные напитки, за последние годы значительно увеличился процент студенток, которые курят (до 62,9%), многие из них считают курение средством борьбы с лишним весом, стрессовыми ситуациями, а также средством для физического расслабления. В физкультурно-спортивной деятельности заведения практически не принимают участия более 72% студенческой молодежи, отдают предпочтение другим способам двигательной активности, развлечениям и проведению свободного времени. Как следствие этого, можно отметить увеличение венерических заболеваний, количества абортов, психических расстройств и других негативных явлений, которые прогрессируют в студенческой среде [4, 5].

Как известно, физическое воспитание студентов в режиме учебной работы вузов осуществляется в таких формах:

1. Учебные занятия, предусмотренные учебным планом и расписанием учреждения.

2. Факультативные занятия, являются продолжением и приложением к учебным занятиям. Они включаются в учебное расписание вуза по согласованию с кафедрой физического воспитания, чтобы обеспечить студентам возможность их посещать. На факультативных занятиях осуществляется физическая подготовка студентов согласно программным требованиям, углубляется профессиональная физическая подготовка, улучшаются знания по теории и методики физкультурно-спортивной деятельности.

Исследователи выяснили, что большинство студентов предпочитают занятия спортивными играми и утренней гимнастикой. Следующей популярной формой занятий физическими упражнениями для мужчин является атлетическая гимнастика для женщин - плавание и туристические походы. Менее всего студенты склонны к занятиям ездой на велосипеде и ходьбой на лыжах, студентки – к занятиям атлетической гимнастикой [2, 7].

Bccktljdfntkb приводят несколько иные показатели активности студентов в различных видах занятий. Проведенное ими анкетирование свидетельствует, что 84% студентов желают заниматься, но не имеют возможности, из них 28% до поступления в ВУЗ занимались в спортивных секциях, что позволяет говорить о сформированности у этих студентов устойчивого интереса к занятиям определенным видом спорта. Одновременно установлено, что 17% первокурсников не изъявляют желание совершенствоваться в любом виде физических упражнений со спортивной направленностью. Утреннюю гимнастику выполняют 12,7% респондентов, до учебного заведения 87,1% опрошенных доезжают транспортом и пешие прогулки применяют очень редко [7].

Во многих странах наблюдается демократический подход к программированию и нормированию физического воспитания в высшей школе. В частности, физическое воспитание студенческой молодежи Польши и Норвегии тяготеет к европейской модели физического воспитания, где студент самостоятельно выбирает учебный материал для изучения.

Особенным в физическом воспитании в Норвегии отношение к студентов-инвалидов, студентов с отклонениями в состоянии здоровья. Все такие студенты и школьники, занимаются вместе в одной группе со здоровыми ровесниками. Таким образом моделируются будущие общественные взаимоотношения здоровых и лиц с ограниченными возможностями здоровья в государстве.

Для Соединенных Штатов Америки, страны с позитивным отношением подавляющего количества населения к занятиям физическими упражнениями и культа активного отдыха, характерным является то, что физическое воспитание не является для студентов обязательной учебной дисциплиной. Физическое воспитание в большинстве ведущих университетов США осуществляется на основе свободного выбора вида спорта. Соответственно, спортивные занятия проходят в свободное от основной учебной нагрузки время [1, 2].

Одной из массовых форм привлечения студентов к регулярным занятиям физическими упражнениями называют специалисты утреннюю гигиеническую гимнастику. Эта необходимое гигиеническое требование в режиме дня каждого человека недостаточно используется в воспитании студентов. Предложено немало комплексов утренней гимнастики, авторы которых в основном руководствовались принципом общеукрепляющего и тонизирующего влияния упражнений на организм. При этом утренняя гимнастика рассматривается как один из гигиенических средств, что способствует повышению работоспособности и укреплению здоровья путем воздействия на отдельные нужные для конкретной работы ключевые психофизиологические функции.

На сегодняшний день существует около 300 видов оздоровительной гимнастики, поиск новых видов и форм оздоровительных занятий продолжается. Непрерывно возникают и совершенствуются авторские системы оздоровления. Все системы оздоровительной гимнастики можно условно поделить на 3 группы: восточные, европейские и американские, что стали интернациональными.

Восточные системы (йога, цигун, ушу и др.) имеют давнюю историю. Особое внимание в них уделено комплексности триады: движение, дыхание, сознание. Специфика восточных систем заключается в том, что они сочетают этические правила и физические упражнения.

Европейские и американские системы гимнастики сравнительно молодые. К ним относятся калланетика, степ-аэробика, фанк-аэробика, аква-аэробика и др. Их суть состоит в сочетании общеразвивающих упражнений с беговыми, прыжковыми и танцевальными движениями, которые выполняют преимущественно под современную эмоциональную музыку. В отечественной практике оздоровительной тренировки применяются такие виды оздоровительной гимнастики, как основная, женская, ритмическая, атлетическая, стретчинг, шейпинг.

Занятия физической культурой и спортом осуществляются под влиянием определенных стимулов, побуждений, выступающих в роли движущих сил учебной деятельности студентов. Такими побуждающими силами являются потребности, интересы, убеждения, идеалы, ценностные ориентации. Они образуют мотивационную сферу учебной деятельности. Физическая культура и спорт должны стать ежедневной потребностью каждого человека. Если продолжать воспитывать эту потребность в студенческие годы, то можно обеспечить на будущее фундамент сохранения работоспособности, укрепления здоровья и долголетия. Специалисты утверждают, что любая деятельность начинается с потребности, которая является первой причиной побуждения к деятельности. Под потребностью в целом понимается состояние субъекта, которое складывается на основе противоречия между имеющимся и необходимым (или выдается субъекту необходимым) и побуждает его к деятельности по устранению этого противоречия [3, 7].

Физкультурно-оздоровительная и спортивная активность студентов в значительной степени зависит от сформированности у них отношения к учебной деятельности и физическим упражнениям. То есть от мотивов деятельности. Понятие “мотив” означает определенную побудительную причину действий и поступков человека. Именно от мотивов зависит, что содержит в себе в психологическом плане то или иное действие, какой субъективный смысл он имеет для человека.

Несмотря на различное определение понятия мотива, подавляющее большинство отечественных и зарубежных ученых сходятся во мнении, что мотив является стержневым фактором в сознательной и целенаправленной деятельности. Такими стимулирующими составляющими являются его потребности, которые становятся мотивами только тогда, когда осознаются объекты, способные удовлетворить эти потребности.

Научные исследования и практика работы в вузе свидетельствуют, что главным в процессе привлечения студентов к физическому самосовершенствованию является формирование их интереса к физической культуре. Интерес является формой проявления потребностей и выступает своеобразной ориентацией человека в его связях с действительностью. От направленности интересов зависит образ жизни человека, его поведение и деятельность. Появление интереса вызывает желание действовать, формирует мотив поведения. Результаты анкетирования показали, что интерес студентов к физическому воспитанию и спорта невысок и зависит от курса обучения.

На первом курсе 46,6% студентов имеют “высокий” интерес к физической культуре, 30,0% - “средний”, а 23,3% - “очень высокий”. На втором курсе наблюдается снижение интереса. В частности, уменьшилось количество студентов с “очень высоким” интересом на 19,1% и появились студенты с ”низким” интересом к физической культуре – 12,5%. На третьем и четвертом курсах продолжается тенденция снижения интереса студентов. Растет количество студентов с “низким” интересом к физической культуре. У 4,1% третьекурсников и 6,5% четверокурсников интерес вообще отсутствует.

Низкий интерес студентов к физической культуре и спорту, по мнению выше упомянутых авторов, объясняется невысоким уровнем физкультурной образованности будущих специалистов, слабым организационно-методическим и материально-техническим обеспечением учебного процесса, недостатками в организации физического воспитания в вузе, недооценкой преподавателями важности этого направления работы [2, 6, 8, 9].

Анкетный опрос студентов технических вузов России свидетельствует о различных мотивационных преимуществах, которые необходимо учитывать при организации физкультурно-спортивной деятельности. Большинство студентов первого и второго курсов важнейшими мотивационными преимуществами в физкультурно-спортивной деятельности называют: желание иметь красивое привлекательное тело, расширить круг общения и желание самовыражения и самореализации. Пятикурсниками были отмечены несколько другие преимущества: желание иметь работоспособное и здоровое тело и желание моральных и эстетических изменений. Меньше всего студентов первого и второго курсов, желающих моральных и эстетических изменений, иметь здоровое тело и повысить свой культурный уровень и студентов пятого курса, желающих повысить культурный уровень и расширить круг общения.

Для изучения мотивов учебной деятельности по физическому воспитанию, Штаничева Л.А. разработала специальную анкету, в которой необходимо было, отвечая на вопросы, прорейтинговать по степени важности мотивы деятельности. Как свидетельствуют результаты анкетирования, за последние годы только в 48,15% состояние здоровья улучшилось; у 44,44% опрошенных – остался без изменений, а у 7,41% - даже ухудшилось. Изучение самочувствия студентов под влиянием учебных нагрузок показало, что 16,37% респондентов устают довольно быстро, 58,18% - ощущают усталость после длительной и напряженной работы и 25,45% - практически ее не чувствуют. Такое положение, свидетельствует о невысоком уровне физической и умственной работоспособности студентов. Нужно заметить, что два раза в год студенты сдают сессию. Экзамены для них являются своеобразным критическим моментом в учебной деятельности. В это время значительно увеличивается объем, продолжительность и интенсивность учебной работы, мобилизуются все силы организма. Происходит своеобразное изменение жизнедеятельности студентов. В это время часто возникают негативные эмоции, неуверенность в своих силах, волнение страх.

Специалисты считают, что процесс экзаменов требует значительных психоэмоциональных и энергетических затрат. В то же время высокий уровень физической подготовленности помогает организму студентов рационально и экономно справляться с требованиями экзаменационного периода. Не все студенты понимают, что только с помощью физических упражнений можно улучшить состояние здоровья и выполнять учебные задания с наименьшими эмоциональными и энергетическими затратами. По мнению 88,89% респондентов, занятия физическими упражнениями положительно влияют на физическое состояние. Вместе с тем 7,4% опрошенных дали полярные ответы, а 3,7% - не смогли ответить. Одновременно выявлен факт, что после занятий физической культурой у 72,22% студентов самочувствие улучшается, а у 27,78% остается без изменений.

Выводы:

1. На современном этапе в печатных трудах отечественных и зарубежных ученых отражены результаты разнообразных исследований вопросов совершенствования системы физического воспитания в вузе. Большинство авторов исследовали проблемы оздоровления студентов при условии рационального дозирования нагрузок в соответствии с индивидуальными показателями физического состояния.

2. Исследования свидетельствуют о существенном, постепенном росте количества студентов с отклонениями в состоянии здоровья на протяжении обучения в университете, низкий уровень физической подготовленности во время обучения в высшей школе, формирование вредных привычек и невыполнение оптимальных объемов двигательной активности.

3. Выявлено равнодушие студенческой молодежи к учебному процессу по физическому воспитанию с традиционными формами его организации. В учебном процессе целесообразно отказаться от “командно-строевых” методов проведения занятий по физическому воспитанию и обратиться к личности студента, его интересам и потребностям в сфере физического и духовного формирования.

4. В западных странах, в частности, в высшей школе Польши, Норвегии и США наблюдаются демократические подходы к программированию и нормированию физического воспитания с учетом личностных интересов и индивидуальных возможностей студентов.

5. Возникает настоятельная потребность в изменениях организационных и методических форм физического воспитания в университете, суть которых должна сводиться к формированию физической культуры личности.

Литература:

1. Воронин Д.М. Методика оптимизации системы физического воспитания / Д.М. Воронин / Проблемы современного педагогического образования Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. № 52-5. - С. 118-126.

2. Воронин Д.М. Модель инновационной здоровьесберегающей среды Государственного гуманитарно-технологического университета / Д.М. Воронин, Н.В. Привезенцева, А.В. Кузнецов // Проблемы современного педагогического образования Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. № 53-6. - С. 91-98.

3. Воронин Д.М. Стратегия развития образования в сфере физической культуры и спорта / Современные здоровьесберегающие технологии – Орехово-Зуево: ГГТУ - №4. – 2017. – С. 43-50.

4. Воронин Д.М. Формирование здоровьесберегающей среды в образовательных организациях / Д.М. Воронин // Инновационные технологии в физическом воспитании и спорте: Материалы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / Под ред. А.Ю. Фролова. – Тула: Тул. Производственное полиграф. предприятие, 2016. – С. 305-312.

5. Лопатин Н.А. Роль кафедры ВУЗа в формировании здорового образа жизни студентов / Медицина в Кузбассе. – Серия: Педагогика, Т.16. - №2., 2017. – С. 55-58.

6. Лопатина Р.Ф. Здоровье студентов вуза как актуальная социальная проблема / Р.Ф. Лопатина, Н.А. Лопатин // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств, 2017. – С. 272-278.

7. Нечаев А.В. Применение инновационных технологий во время проведения занятий по физической культуре в контексте улучшения общего состояния здоровья студенчества // Современные здоровье сберегающие технологии - Орехово-Зуево: ГГТУ. - №4. - 2017. – С. 114-119.

8. Пузанова Ж.В. Управление здоровьем: научные подходы к исследованию здоровья и здоровьесберегающего поведения у студентов / Ж.В. Пузанова, И.С. Вялов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология, 2013. – С. 94-102.

9. Пузанова Ж.В. Здоровый образ жизни: понимание и отношение студенческой молодежи (по результатам фокус-групповых исследований) / Ж.В. Пузанова, И.В. Чеховский // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология, 2014. – С. 135-150.

Педагогика

УДК 371.9

кандидат педагогических наук, доцент Воронова Анастасия Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат психологических наук Додзина Оксана Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В МОСКОВСКОМ ГОРОДСКОМ АРНОЛЬДО-ТРЕТЬЯКОВСКОМ УЧИЛИЩЕ ГЛУХОНЕМЫХ

Аннотация. XIX век – время открытия в России учебных заведений для детей с нарушениями слуха, особенности обучения в которых изучены на сегодняшний день фрагментарно. Авторы обращаются к становлению обучения в одном из ярких заведений прошлого - в Арнольдо-Третьяковском училище для глухонемых детей, выделяют предпосылки, условия и результаты за более, чем 50-летнюю историю училища до момента его реорганизации в Московский институт глухонемых.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, глухие, система обучения глухих, Московское городское Арнольдо-Третьяковское училище глухонемых, Иван Карлович Арнольд.

Annotation. XIX century - time of opening in Russia of educational institutions for children with hearing impairments, features of training in which are studied today fragmentary. The authors turn to the formation of training in one of the brightest institutions of the past - in the Arnold-Tretyakov school for deaf children, identify the prerequisites, conditions and results for more than 50-year history of the school until its reorganization in the Moscow Institute of deaf.

Keywords: children with hearing impairments, deaf, deaf education system, Moscow city Arnold-Tretyakov school of deaf and dumb, Ivan Karlovich Arnold.

Введение. В современных условиях обновления подходов к обучению и воспитанию детей с нарушениями слуха актуально обращение к истории специальных образовательных учреждений прошлого. Реконструкция образовательных систем минувших лет позволяет лучше понять истоки отечественных традиций, проанализировать особенности коррекционного обучения, выявить пути модернизации специального образования в настоящее время. История первых специальных школ – источник знаний о труде первых русских дефектологов, которые несли порой подвижнический подвиг, преодолевая множество трудностей на своем профессиональном пути. История как учитель позволяет нам глубже усвоить базовые национальные ценности социальной солидарности, гражданственности, науки крайне важные в педагогической деятельности.

Период с начала XIX века до начала XX века - период обретения глухими детьми права на обучение, период становления отечественной системы специального образования.

Первое училище для глухих открывается при непосредственном участии Императрицы Марии Федоровны в 1806 году в г.Павловске, а в 1809 году переведено в столицу. Открытое для детей всех сословий училище достаточно быстро приобрело аристократических характер и стало доступным лишь для детей из привилегированных и богатых семейств.

В период с 1809 по 1875 годы, по данным Н.Н.Малофеева, открывается шестнадцать специальных школ, преимущественно в западных провинциях империи. Школы эти часто открывались по инициативе католического духовенства, частных лиц [3, с. 157-158]. Их функционирование – ежедневное преодоление трудностей, финансовых, кадровых, организационно-методических. Они первые, разрозненные. Их организация часто основывалась на желании родителей качественно подготовить детей к самостоятельной жизни в обществе. Ее стержень – энтузиазм людей, ступивших на нелегкий путь обучения детей с нарушениями слуха.

Эти особые условия накладывали отпечаток на продолжительность существования специальных школ для глухих в российской Империи. Одни существовали около одного года, другие – около 10 лет. Две школы для девочек (с 1843 г.) и для мальчиков (с 1869 г.), открытые в Одессе при деятельном участии бывшего директора Петербургского училища для глухих Г.А.Гурцева и его семьи, просуществовали до 1896 года [3, с. 157-158].

Второе дыхание устроители школ для глухих обретают в последней четверти XIX века. Начиная с 1884 года список учебных заведений пополняется практически ежегодно. По данным Н.Н. Малофеева, за 30 лет открывается 60 учреждений для глухих [3, с. 213-216]. Появляются новые типы учреждений: школы-приюты, детские сады, мастерские, ферма-приют и др.

Малочисленность учебных заведений, непродолжительность их работы не решала вопроса полноценного массового обучения детей с нарушениями слуха в Российской Империи. Столетняя история Опытного училища Императрицы Марии Федоровны в Петербурге – «это история прекрасного, отдельного единичного учебного заведения, которое на протяжении многих десятилетий практически не влияло на ситуацию в стране» [3, с. 154].

Анализ деятельности учебных заведений для детей с нарушениями слуха в Российской Империи позволяет особо выделить училище, открытое в Москве в 1860 году. Открытое по инициативе глухого художника оно со временем становится учебно-методическим центром и приобретает статус опытно-показательного. История его достаточно ярка, но на сегодняшний день изучена фрагментарно [2, 3]. В начале XX века это училище официально называлось Арнольдо-Третьяковское, по имени двух своих самых ярких благодетелей.

Изложение основного материала статьи. Остановимся на вкладе каждого из них более подробно, определив его значимость для становления системы обучения детей с нарушениями слуха в обозначенном училище.

Иван Карлович Арнольд (1805-1891) – основатель училища, одаренный художник, лишившийся в возрасте двух лет слуха, стараниями своего отца получивший хорошее образование сначала в Петербургском училище глухонемых, потом в условиях домашнего обучения, затем в училище глухонемых Берлина. Он закончил в Германии академию художеств с серебряной медалью и дипломом художника.

С юных лет И.К.Арнольд хранил в сердце мечту – облегчить участь подобных себе глухим, дать им путевку в жизнь, устроить для них специальное учебное заведение. С этой целью он в 1824-1825 годах объездил многие города Германии, изучая методы и приемы, практиковавшиеся в немецких училищах глухонемых [8].

Но мечту свою исполнить Иван Карлович смог только после смерти отца, около 30 лет протрудившись художником при Императорском Эрмитаже, топографом в Департаменте Государственных Имуществ [3].

Сначала И.К.Арнольд трудится в качестве гувернера при глухонемом мальчике в частном доме. Занятия шли успешно. Иван Карлович окончательно утвердился в своем решении и в 1852 году открыл в Петербурге небольшой пансион. Из шести первых его воспитанников почти все были или сироты, или из совершенно бедных семейств. Иван Карлович тратил на содержание пансиона свои собственные чрезвычайно ограниченные средства.

Неустанными стараниями Арнольда в 1853 году было получено разрешение на открытие частного училища для глухонемых в Петербурге. Много огорчений и унижений пришлось ему испытать при испрашивании пособий для своего учебного заведения.

В 1860 году училище переходит в Москву. Заручившись одобрением правительства и разрешением Московского генерал-губернатора Павла Алексеевича Тучкова, Иван Карлович с пятью учениками (остальных шестерых родители не пожелали отпустить в Москву) и наставником А.Ф. Владычанским в апреле 1860 года переехал в Москву. 24 апреля состоялся первый в Москве публичный экзамен воспитанников Ивана Капрловича. Успешные результаты его трудов были засвидетельствованы присутствовавшими на экзамене. Таким образом, 24 апреля 1860 года официально считается днем открытия Арнольдовского училища глухонемых в Москве.

Иван Карлович являет нам образец активного члена общества, энтузиаста, горячо любящего свое дело, глубоко убежденного в необходимости развития системы образования для детей с нарушениями слуха. Превозмогая все трудности, И.К. Арнольд сам заботился о поиске средств для существования организованного им частного учебного заведения.

В 1863 году благотворители предложили И.К.Арнольду оставить в своем ведении только учебно-воспитательную часть дела, а для управления хозяйством, изыскания материальных средств для училища организовать специальный распорядительный комитет.

Создание и работа распорядительного комитета определяет еще одну особенность организации обучения глухих детей. Анализ его деятельности убеждает нас в том, что организация обучения строилась на основе принципа социального взаимодействия. В условиях частного учебного заведения всегда особо остро встает вопрос материального обеспечения учебного процесса.

Первым председателем комитета был избран Отто Иванович Левенштейн, а в число семи его членов вошел Павел Михайлович Третьяков, который ныне нам известен более как основатель картинной галереи в Москве, который с 1869 года до последних своих дней был председателем комитета и много сил положил на благоустройство училища.

При незабвенном попечительстве П.М.Третьякова училище было поставлено на должный материальный уровень. К примеру, неприкосновенный капитал училища с 24 с небольшим тысяч рублей в 1869 году к 1899 году возрос до 200 тысяч, несмотря даже на то, что в 1891 году из капитала было изъято около 35 тысяч рублей на единовременную уплату долга Московскому городскому кредитному обществу по ссуде на постройку училищного дома [8]. Деятельность П.М.Третьякова впечатляет своей многогранностью: он не только жертвователь своих личных средств, он организатор материального попечения о единственном училище для детей с нарушениями слуха в Москве, он наблюдатель за постановкой и результатами работы училища.

При переводе из Петербурга в Москву Арольдовское училище глухонемых долгое время не имело собственного помещения. В течение первых пяти лет оно пять раз меняло квартиры.

В 1873 году были приобретены дом и земля у Звенигородского купца Н.И.Комарова (на Донской улице) и начата постройка здания училища. В течение двух лет шло строительство. В феврале 1876 года училище уже перешло в собственное помещение. Главный корпус училищного здания каменный, трехэтажный, с подвальным этажом. Комнаты большие, высокие, светлые. На верхнем этаже располагалась спальня и даже комнаты для холостых учителей и незамужних учительниц.

При училищном здании были два деревянных одноэтажных флигеля. В одном, примыкавшем вплотную к главному корпусу, располагалась квартира директора, а над нею, на антресолях, лазарет. В другом – в передней части квартира одного семейного учителя, а в задней – прачечная.

Решение жилищной проблемы учителей – важный, с одной стороны, гуманный, а с другой, соблюдающий традиции учреждений XIX века интернатного типа, шаг.

Лазарет на антресолях директорского флигеля не удовлетворял гигиеническим требованиям: помещался он в четырех низких, тесных и душных комнатах, при том примыкал непосредственно к училищу. Заразных больных приходилось отправлять в городские больницы. Для решения этой проблемы в 1890 году на средства П.М.Третьякова в училищном саду была выстроена прекрасная больница на 22 кровати и снабжена необходимым инвентарем.

Кроме всех этих зданий, при училище находился просторный двор и сад. Вообще училищу принадлежало около полторы десятины земли под постройками, двором и садом.

Появление собственного достаточно просторного здания позволило училищу увеличить число воспитанников: к 1899 году их было уже 154 человека против 40 человек в 1869 году. Часть из них получало образование бесплатно из средств благотворителей, за часть учеников полную плату вносили родители. Были ученики, за обучение которых родители платили только часть требуемой суммы, другая часть выплачивалась благотворителями [6, с. 9].

Важной особенностью организации обучения глухих детей становится четкое определение вектора образования, который определяет направление обучения и воспитания детей с нарушениями слуха и в наши дни – подготовка учащихся к самостоятельной жизни, умственное развитие обучающихся [7, с. 8].

Устав училища предписывал по началу изучение следующих предметов: Закон Божий (чтение из Библии, краткий катехизис, молитвы, краткая Священная история и объяснение литургии), краткая грамматика русского языка (чтение, правописание и словосочинение, мимическое диктование и упражнения в кратких сочинениях), арифметика (арифметические операции над целыми и именованными числами и дробями), география (общий обзор физического разделения земного шара), краткая история России, естественная история в общедоступных рассказах, чистописание и черчение. Кроме обозначенных предметов, в программу училища обязательно входило приучение воспитанников доступным для них ремеслам как способу приобретения в дальнейшем средств для жизни [4, с. 18].

Первые сотрудники Ивана Карловича были как и он сам глухие. При таком составе преподавателей в обучении преобладала мимика. Хотя основатель и обучал детей устной речи, но, будучи сам глухонемым, не мог контролировать правильность выговора и интонации. Вообще обучение должно было страдать многими несовершенствами. Все недостатки искупались глубокой преданностью своему делу и желанием посильной пользы со стороны преподавателей.

Сами воспитанники отмечали, что отношениями между учителями и воспитанниками были не казенно-формальные, а семейно-родственные. Дети делились с наставниками всеми своими впечатлениями, радостями и горестями [8].

К концу 1860-х годов мимический метод был признан училищной корпорацией весьма устаревшим и в 1870 году Попечительное общество Арнольдовского училища отправляет директора Д.К. Органова за границу для непосредственного знакомства с новыми методиками обучения глухонемых. Он побывал в Германии, Швейцарии, Франции, Англии и Бельгии. Это был важный шаг в деле совершенствования работы училища в условиях отсутствия в Российской Империи системы подготовки кадров для обучения и воспитания детей с нарушениями слуха.

Результатом Д.К. Органова поездки было официальное введение в училище 11 ноября 1870 года устно-звукового метода. Анализ практики использования этого метода позволяет констатировать, что результаты по овладению устной речью значительно улучшились.

Важной особенностью образования в училище была постановка профессиональной подготовки. С первых дней деятельности задача учебного заведения отражала потребность и необходимость направлять самых способных в учителя для глухих детей. Это выделяло училище среди остальных специальных школ того периода.

Несколько человек по окончании училища служили учителями в самом училище. Выпускники трудились в частном пансионе Тулы, Петербургском училище для глухонемых, в отделении для глухонемых при церковно-приходской школе Вязников [1].

Особо было поставлено дело овладения ремеслами. В 1867 году в образовательную практику училища были введены сапожное и портняжное дело. Направление и содержание занятий ремеслами определяли практические нужды училища. Например, после подготовки нового комплекта одежды уже в 1870 году портняжное дело не велось.

Благодаря деятельному участию распорядительного комитета в организации процесса образования, в начале 1870-х годов несколько воспитанников обучались в типографии Рис и заведении конторских книг Гаген.

В начале XX века при училище действовали собственные переплетная, портновская, столярная и сапожная мастерские. Обучение организовывали штатные специалисты и совместители. Они же обеспечивали полноценную работу мастерских, куда поступали заказы как от училища, так и от сторонних заказчиков. Работа мастерских приносила прибыль училищу, но позволяла самим обучающимся, овладевая прфессиональными навыками, погружаться в полноценный производственный процесс. Знакомство с ремеслом воспитаннику училища давало путевку в самостоятельную жизнь. Человек становился в производственном плане полноценным членом общества. Общество тем самым несколько преображалось: глухонемые обретали право и возможность получения специального образования [1].

В 1899 году признана недостаточной программа обучения, рассчитанная 7 лет. Она была расширена до 8 лет обучения [6, с. 13].

В 1899 году у училища появился новый директор, в последствии доктор педагогических наук, профессор, известный сурдопедагог и логопед, член-корреспондент АПН РСФСР (1947), имя которого, наверное, сегодня известно практически каждому учителю-дефектологу - Федор Андреевич Рау (1868—1957). В 1900 году, им совместно со своей женой Натальей Александровной Рау (1870—1947), был открыт первый в России детский сад для глухонемых дошкольников.

При Ф.А. Рау продолжается поиск форм работы с детьми по овладению устной речью. Одной из таких эффективных форм был признан вечер.

Вечера проводились по разным поводам. Например, вечер на масленице 2 февраля 1904 года с участием исключительно воспитанников Арнольдо-Третьяковского училища и детского сада для глухонемых Ф.А. Рау. «В начале вечера группа учеников, под управлением директора, хорошо и отчетливо произнесла народный гимн. Затем были представлены басни в лицах, маленькие юмористические сценки, составленные специально для обучающихся младших и средних классов («Лакомка», «Татарин» и «У сапожника»). Под конец были устроены живые картины. Каждая из них сопровождалась декламацией учениками соответствующих детских стихов: «Масленица», «Заинька», «Продавец игрушек», «У лесной опушки», «Белоснежка у карликов» [6, с. 8].

С приходом в училище (1900) Ф. А. Рау особенно возросла роль училища как опытно-показательного.

Училище постепенно нарабатывает свой опыт и делится им с общественностью. Например, на III съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в Петербурге училищем были выставлены образцы типографской, переплетной, нумеровальной, линевальной работы, сапожного дела и рукоделия. По инициативе училища организован съезд учителей глухонемых, на котором выступили с докладами следующие педагоги: старший учитель П.А.Надеждин «Глухонемые бродяги и глухонемой перед судом», заведующая женским отделением Ф.Ф.Томкеева «О послешкольной судьбе глухонемых», учитель Ф.М.Митрофанов «Временные летние педагогические курсы для учителей глухонемых», учитель садоводства Н.А.Александров «О желательности устройства сельско-хозяйственных школ-колоний для глухонемых и организация их в общих чертах», Н.А. Рау «О детских садах для глухонемых» [9, с. 11].

Ф.А.Рау ввел в практику проведение бесед по вопросам обучения глухонемых детей. Например, по субботам в 1910 году проводились беседы по физиологии звуков и постановке их у детей с нарушениями слуха, причем практические приемы демонстрировались на учениках. На встречах присутствовали учителя, учительские помощники, лица, посещающие классы для ознакомления со способами обучения воспитанников училища, а также и лица, занимающиеся педагогической деятельностью, преимущественно с умственно отсталыми детьми [5, с. 18-19].

Кроме этого, педагоги Арнольдо-Третьяковского училища публикуют учебные и методические пособия. Учитель Г.Г. Григорьев издал справочную книгу «Таблицы глаголов» [5, с. 19].

В начале XX века с целью ознакомления с методом обучения глухонемых училище посещают не только педагоги, работающие с глухонемыми ребятами (из Саратова, Харькова, Москвы), но лица, имеющие только общую педагогическую практику.

Сам директор училища Ф.А. Рау в 1906 г. разработал устав училища глухонемых в Перерве (дачная местность под Москвой); в 1911 г. – Кабинет машинописи при Городской Управе. Он принимал участие в организации училища глухонемых в г. Туле [10].

В 1910 и 1917 годы Ф.А. Рау организовывал Съезды учителей глухонемых. В период 1913–15 гг. устроил курсы для матерей и воспитательниц глухонемых детей дошкольного возраста.

Много потрудился Ф.А.Рау в направлении совершенствования процесса обучения своих воспитанников. В 1907 году организована сельско-хозяйственная колония для глухонемых детей [10]. В 1918 году организовал специальные классы для оглохших и филиальное отделение в Даниловом монастыре.

После революции в новых социально-политических условиях училище становится государственным учреждением. Его переименовывают в Московский институт глухонемых.

Выводы. Анализ дореволюционного опыта организации обучения детей с нарушениями слуха в Московском городском Арнольдо-Третьяковском училище убеждает нас в том, что становление практики специального образования происходило как уникальной авторской системы, основанной на энтузиазме педагогического коллектива, члены которого были глубоко убеждены в социальной значимости их труда, основанной на лучших традициях благотворительности и помощи ближним, свойственных русскому менталитету, на творческом использовании элементов европейского опыта обучения глухих. С деятельностью училища связано имя известного мецената Павла Михайловича Третьякова, труды которого удивляют своей многогранностью. Училище в начале XX века становится площадкой формирования научного знания в области сурдопедагогики под руководством знаменитого отечественного дефектолога Федора Андреевича Рау. Стремясь к совершенствованию своей работы, педагоги училища делятся опытом с педагогами из разных уголков нашей Родины. Арнольдо-Третьяковское училище являет собой яркий пример союза науки и практики, сотрудничества производства и образования, модели сопряженного профессионального и общего образования.

Литература:

1. Воронова, А.А. Профессиональная подготовка обучающихся в Московском городском Арнольдо-Третьяковском училище для глухонемых детей // «Дискуссия». – Екатеринбург, 2017. - №1 (75). – С. 105-112
2. Долгов, Д.В. Обучение детей в Московском Арнольдовском училище для глухонемых в 1970-е годы / Д.В. Долгов // Вопросы гуманитарных наук. – 2010. - № 1(45) – С. 18-19.
3. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. Учеб. пос. для студентов пед. вузов. В 2 ч. Ч. 1 / Н.Н.Малофеев. – М.: Просвещение, 2010. – 319 с.
4. Отчет Московского Арнольдовского училища глухонемых детей обоего пола за 1867 и 1868 г. - М.: Тип. Современных Известий, 1869. – 20 с.
5. Отчет Московского городского Арнольдо-Третьяковского училища глухонемых за 1910 год. - М.: Тип. Арнольдо-Третьяковского училища глухонемых, 1911. – 36 с.
6. Отчет Московского городского Арнольдо-Третьяковского училища глухонемых за 1904 год. - М.: Городская тип, 1906. – 21 с.
7. Отчет Московского городского Арнольдо-Третьяковского училища глухонемых за 1869 год. - М., 1906. – 10 с.
8. Отчет Московского городского Арнольдо-Третьяковского училища глухонемых за 1900 год. - М.: Тип. Арнольдо-Третьяковского училища глухонемых, 1901. - 12 с.
9. Отчет Московского городского Арнольдо-Третьяковского училища глухонемых за 1902 год. - М.: Городская тип, 1903. - 11 с.
10. Федор Андреевич Рау. Биография // Музей института коррекционной педагогики РАО – Режим доступа: http://museum.ikprao.ru

УДК 372.8

кандидат педагогических наук Высочан Леся Михайловна
ГВУЗ «Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника» (г. Ивано- Франковск);
кандидат физико-математических наук, доцент Кондур Оксана Созонтовна
ГВУЗ "Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника"(г. Ивано- Франковск)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ МЕТОДИК НА УРОКАХ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности использования игровых методик на уроках естествознания, приводятся их примеры и анализируются методы их проведения.

Ключевые слова: игровые приемы, интересные материалы, обучение.

Annotation. In this article we consider the peculiarities of the use of game techniques in the lessons of natural science, their examples are presented and methods of their conducting are analyzed.

Keywords: game receptions, interesting materials, education.

Problem formulation. Public changes in the country give new trends in the development of education. The coming era - the era of change, innovation, intelligence dictates its living conditions, introduces new requirements to each individual. Society needs people creative, active, capable of non-standard thinking, solving complex socio-political and economic problems. Qualitatively new changes in society convince that the greatest value is a unique personality - creative, active, bright. This leads to a responsible and creative attitude towards the tasks of the elementary school teacher. A modern teacher should awaken cognitive interest in schoolchildren, help students develop their individual qualities, inclinations, abilities, promote their creativity, encourage diligence, initiative, and creative search. Primary school as a basis for the formation of personality is of particular importance to provide the child with a comprehensive development - intellectual, physical, creative. The basis of the education of a person seeking self-improvement and self-development is a positive motivation for learning, the presence of cognitive interest. It is known that the revival of cognitive interest of junior pupils is carried out gradually through an individual approach, didactic game, theatricalization. It is the cognitive interest that underlies the development of cognitive activity and the positive motivation of learning. Both the active search and the lively interest in the intellectual direction of the subject greatly increase when the teacher uses a good joke, warm, cheering word, playing elements.

Actuality of recent researches and publications. Since ancient times the elementary school has been an important link in the education and upbringing of the younger generation. A child of the junior school age is supportive of the upbringing action from the outside. Psychologists (L.S. Vygotsky, D.B. Elkonin, L.V. Zankov, V.V. Davydov, G.I. Shchukin, etc.) found that the junior pupil is characterized by a desire for action, for contacts with people , which made it possible to conclude that the most important developing ways are activity and communication. However, the school that developed in Ukraine in the XX century, hindered these factors, it simply did not allow them to child. The student was the subject of study. His predominant activity was model-based (do as I do, think like me, speak like me). Independence of the child, her creative potential was suppressed. So far, this approach comes from school. Therefore, it is very important now to give the teacher a "tool" in which he will return the child to study its natural need for independent activity and communication. In preschool children, the main kind of activity of children was a game that gave them great opportunities for communication. With the advent of a school, their activities change: the teacher becomes a teacher. However, there should not be a sharp limit to the activities of the child in transition to school. Educational activity should "grow up" from the game. Therefore, at the stage of school learning, the game must occupy a certain place. V.A. Sukhomlinsky advocated that the strange world of nature, game, music, fairy tales, which surrounded the child to school, did not close the door of the classroom [57, c. 72]. Only then will the child love the school, the class, when the teacher will keep for her the joys that she had before. One of the means to save this joy is a game that does not cease to influence the development of the child and in the school's educational process. The use of games in the educational process helps to intensify the activity of the child, develops cognitive activity, observation, attention, memory, thinking, maintains interest in , being studied, develops creative imagination, imaginative thinking, removes fatigue in children, because the game makes the learning process interesting to the child. In this connection, we set the goal to develop educational games and explore the technique of using games x receptions and interesting material at the lessons of natural science.

The purpose of the article. Consider the influence of the didactic game on the formation of a positive motivation for studying in elementary school.

Presentation of the main research material. Y.A. Komensky noted that education should stimulate "interest in knowledge and hunting for doctrine." Excite an interest in learning in a variety of ways. One of them, as believed, A.Y. Komensky, the brightness of books for children, the liveliness of the language. These ideas he outlined in the book for children "The World of Sensual Things in Pictures." The book is really made taking into account its curiosity for children [1, 32]. In the curriculum of public schools there was a study subject "Natural Sciences". For the initial stage of studying natural science in 1876, Zuev V.F. He prepared a textbook called "Image of Natural History". Methodological manual for the textbook was not developed, but the author in his introduction provided advice to teachers. There were also no guidelines for using games. Analyzing the texts of the textbook, it can be noted that they are written in a vibrant, colorful language. So, V.F. Zuyev, without introducing the term "curiosity" of the mind and practically applied it when writing a textbook. Textbook and ideas of V.F. Zuyev was used in the study and at the beginning of the XIX century. But in the middle of the XIX century. the reaction is changing in politics. Progressive ideas of V.F. Zuyev was eradicated from the educational process. Materials in textbooks on natural science for this period contained endless descriptions of plants and animals, so the students learned by heart these descriptions. Thus, in the middle of the XIX century. There was no curiosity and games in particular in the training. [3,12]. Such an approach to teaching did not satisfy the advanced teachers. Of great interest are the ideas of K.D. Ushinskogo He considered science as an educational subject that interests a child and arouses her interest in learning. He urged to provide direct contact with the student with nature, widely apply visibility in the lessons. "An object that faces the eyes of the student or vivid features embedded in his memory himself raises the question of the child," that is, he is interested in himself. "At that time, the most important ways of forming an interest in learning were the application in the educational process of visibility, acceptance of comparison, research approach to

knowledge formation. The question of natural science games was not specifically raised. In the post-revolutionary period, problems with using the game were of interest to N.K. Krupskaya She noticed that "the school takes too little place in the game, immediately impose the child's approach to any activity by adult methods. It underestimates the organizational role of the game. The transition from game to serious lessons is too harsh, between free play and regulated school activities is a gap not filled. Here you need transitional forms. " Such and advocateaddict games and other interesting materials. This peculiar form of educational activity appears already in the preschool age. The follower N.K. Krupskaya was A.S. Makarenko In his opinion, the game is an important educational factor in the process of becoming a person. The game is not only a fun, fun hangout. It always requires the activity of the child, and therefore is a kind of preparation for work, a school that produces communication skills, ingenuity, endurance, wit. Games only seem something unnecessary in the life of the future citizen, in reality, they require the maximum energy, intelligence, independence, sometimes becoming a relentlessly hard work, which leads to the pleasure of effort. "The game plays an important role in the life of the child," wrote A.S. Makarenko - What kind of child is in the game, it will be so much in work when it grows up. Therefore, the upbringing of the future figure occurs primarily in the game. "Based on the words of the great teacher, one can conclude that the game for the child is needed and at the same time the game is a very close and habitual activity for the child in which the child feels comfortable and relaxed Our contemporaries appreciated the unique possibilities of the game as an active participant in the educational process. Sh.A. Amonashvili defines "the exclusive role of the game is to increase the cognitive interest of children, to facilitate the complex process of learning, to accelerate development." [1, 32] The game of a junior student is "doomed" to success in advance because practically all children do not quite understand what it means to study, are ready good play for school and students. In the educational system T.V. Bashayeva offers samples of sensory standards of various properties (shapes, colors, sizes, etc.) that a child can learn in game lessons. For the development of each type of perception, a system of games is developed that gradually become more complex. Thanks to the gaming system it is allowed to develop a leading cognitive process in junior pupils in an accessible and interesting form. Therefore, during its formation and development, the game was a kind of evolution. Having emerged from the need for interest in learning, she drew the attention of psychologists, didactics, methodologists. To date, its significance is revealed in the study. A large number of educational games have been developed. In the methodology of natural science, they pay enough attention, but they are not systematized enough. Changing the priorities of the goals of education required the development of new games, updated approaches to their use in the educational process.

The significance of natural games in the development of students.

In theory and practice, the educational process attaches great importance to the use of games for the organization of children's activities. A game for the child - one of the important sources of information about the world around. In addition, the game as an activity by which the child tries to turn reality, change the world, helps shape and manifest the needs of the child to influence the surrounding world, become an entity, the main thing in their activities. Solving a certain task in the game involves mental stress, overcoming the difficulties that accustomed the child to mental work, simultaneously develops logical thinking. In the game, children learn to observe, compare, classify objects by one or another feature; train memory, attention; to show cleverness, ingenuity, and most importantly - they are interested in learning activities [2,8]. In conducting games, it should be noted:

• a child who has gone through games, prepared for creative activity;

• a form of the game should be accessible to children in terms of content, to match their level of development;

• vivid visibility facilitates the conduct of the game;

• Game and interesting material should be diverse, have a close connection with the material being studied, on the topic.

In educational and extra-curricular activities in the elementary school, effective games of developing character. The child reveals himself and makes the first steps to establishing relationships with a teacher and peers in the game; establishes the norms of communication in the team; playing, the child enters the world of human actions and relationships, acquires the necessary knowledge, skills and abilities.

A lesson game can perform certain functions:

• To educate the student about the ability to learn, and not only to develop specific learning skills;

• The student should be aware that classes are learning, not playing at school;

Teacher, knowing what functions should play in school education, can check whether he successfully used the game in a class in one particular or another particular case. The game should facilitate the free development of the child's individual as a whole, enrich her inner world, and determine the direction of her interests.

In the sensory development of students, the game plays an invaluable role. It contributes to the development of observation, creative abilities, ingenuity, self-affirmation, perseverance, desire for success. The game has a special role and is the possibility of painless transition of the child from the game to the educational activities, which is the main task of the initial stage of training.

Games and curiosity give the teacher the opportunity not only to renew scientific knowledge, but also to significantly expand the means for the formation and development of representations and concepts of students about certain natural phenomena, the development of interest among students in the study of natural science. Children in an exciting, bright, playful form are given the opportunity to learn new material, to enrich the previously acquired knowledge. Capture students, pushing for search activity, the attitude toward the goal of solving the problem situation, finding the independent solution is just the lessons of using games. The systematic inclusion of interesting material into lessons helps to not only enrich, diversify the educational process, but also forces children to take a different look at the world around them.

Improving the professional qualities of a teacher should be the development, organization and conduct of games. The teacher acquires an additional stock of new knowledge; Ability to plan foreseeable in the game of action; distribute in time the mental load associated with the plot of the game in the process of developing and conducting games at the lessons. Thus, the system of educational education, adopted by a particular teacher, enriched with their own ideas and tumors in various fields and, in particular, in the field of gaming, improve the person himself teacher.

Conclusion. Primary education is the first educational level that puts the foundation of general education for schoolchildren. Therefore, the priority task of studying at elementary school at the present stage is the formation of a certain amount of knowledge, general educational abilities and skills for students, ensuring the further development of the child's personality, development of his mental abilities, and also the ability to think independently, creatively. And this is possible with the intensification of cognitive interest, which is inseparable from the motivation of

learning, which affects the formation of key and subject competences in students. In a variety of forms of training, a significant place belongs to the educational game. The peculiarity of the educational game as a form of positive influence on the motivation of learning lies in the fact that it achieves its goal imperceptibly for the student, since it does not require any means of violence against a person. Therefore, the teacher's positive attitude towards gaming activity is highly effective.

Formation of motivation to study - the main problem that continues to worry educators, psychologists. The system of natural and personal factors that prompt for learning activities is influenced by a conscious need - a motive that is formed under the influence of pedagogical tools, among which the leading place belongs to the didactic game. Positive motivation of the study consists of such components as educational and cognitive interest, the motive of cooperation, the motive of creative search, novelty, self-affirmation, the desire for self-improvement.

The game helps:

- to discover the independent creative abilities of the child and give them an impetus for development;
- to identify positive features of the character;
- to encourage cooperation with peers;
- to develop memory, thinking, imagination, fantasy;
- to find a solution to non-standard situations;
- aims at opening.

Formation of motivation for students to study is one of the problems of a modern school. Educational motivation is the basis of school success or failure. The source of positive motivation for learning is, first of all, the interest in the material, and the awakening of interest is carried out with the help of various techniques and techniques, first of all in the didactic game, which is amazing and aims at the discovery.

References:

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: Навчальний посібник. - 2-ге видання. - К.: Веселка, 1998. - с. 334

2. Балаєва Н.І. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках у початкових класах // Педагогіка і психологія. - 2004. - №278. - С. 8-10.

3. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: Навч.-метод. посіб. для вчителів початкових класів. - К.: ІЗМН, 1997.

Педагогика

УДК: 378.2

магистрант Глушкова Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НАГЛЯДНО-ПРАКТИЧЕСКИМИ МЕТОДАМИ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности нарушения предметной лексики у дошкольников с ОНР, состояние активного и пассивного словаря. На конкретных примерах показаны ошибки при подборе синонимов и антонимов, замены их схожими по внешним признакам словами. Проанализированы проблемы, возникающие у дошкольников в процессе классификации предметов, такие как: неумение обобщать, выделять лишний предмет из предложенных, обозначенный далеким по смыслу словом. Дан анализ некоторым методическим программам по коррекции и развитию предметной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольники, предметная лексика, активный словарь, синонимы, существительные, коррекция, дидактические игры.

Annotation. The article deals with the peculiarities of violation of subject vocabulary in preschool children with ONR, the state of active and passive vocabulary. Specific examples show errors in the selection of synonyms and antonyms, replacing them with similar words in appearance. The problems arising at preschool children in the process of classification of subjects, such as: inability to generalize, to allocate the excess subject from the offered, designated by the word far in sense are analyzed. The analysis of some methodical programs on correction and development of subject lexicon at preschool children with the General underdevelopment of the speech is given.

Keywords: General underdevelopment of speech, preschoolers, subject vocabulary, active vocabulary, synonyms, nouns, correction, didactic games.

Введение. Богатая и хорошо развитая речь служит средством адекватного и полноценного общения в развития личности. Лексика как важнейшая часть языкового кода языка имеет огромное общеобразовательное и практическое значение. Богатый словарь выступает признаком высокого развития речи ребенка. Нарушения формирования лексического кода языка обедняют речь детей, при этом ее нельзя считать достаточно развитой. Коррекция речевых нарушений вообще и в частности обогащение словарного запаса являются необходимым условием для развития коммуникативных компетенций ребенка.

Проблема развития предметной лексики занимает важнейшее место в современной логопедии, а вопрос о состоянии словаря при общем недоразвитии речи (ОНР) и о методике его развития является одним из актуальных вопросов.

Изучение детей с общим недоразвитием речи и накопленный опыт их воспитания и обучения убеждают в возможности успешной коррекционно-логопедической работы с ними, а также в необходимости дальнейшего изучения их, совершенствования и детализации специальных методик, так как в этом направлении до настоящего времени имеется ряд неразрешенных вопросов.

Изложение основного материала статьи. Нарушения формирования предметной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи проявляются в неправильном употреблении слов, ограниченности активного и пассивного словаря, сложностях актуализации словаря.

Одной из характерных особенностей речи детей с ОНР является значительно выше нормы расхождение объема активного и пассивного словаря. Дети понимают значения большинства слов, но их употребление в экспрессивной речи, а также актуализация словаря вызывают определенные сложности.

Бедность словаря выражается в том, что 5-6-летний ребенок с ОНР не знает многих слов, например, названий рыб, ягод, цветов, профессий, животных, инструментов, предметов, частей тела и др. Вследствие чего возникают значительные трудности в восприятии слов отвлеченного, обобщенного значения. Отличительной особенностью словаря дошкольников с ОНР можно назвать также неточность употребления слов. Иногда они используются слова в слишком широком смысле, в других случаях – наоборот, в узком.

У детей с ОНР весьма распространены замены слов, относящиеся к одному семантическому полю. В отношении существительных преобладают замены слов с помощью объединения их в одно понятие по родовому признаку:

«кастрюля- сковорода»,

«лось-олень»,

«коза-корова» и др. [2].

Нарушение формирования предметной лексики у данных детей проявляется в незнании не только многих слов, но также и в сложностях поиска известного слова, в нарушении актуализации пассивного словаря.

Кроме того, характерной особенностью словаря дошкольников с ОНР является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях. Проявления неправильного употребления или неточности слов и речи детей с ОНР весьма многообразны.

Зачастую дошкольники с ОНР используют слово только в определенной ситуации, при этом, слово не вводится в контекст в процессе оречевления других ситуаций. То есть, понимание и использование слова носит в основном ситуативный характер.

На примере существительных можно убедиться в том, у детей с ОНР в речи преобладают замены слов, входящих в одно родовое понятие [5].

Смешение понятий у дошкольников с ОНР происходит на основе следующего сходства:

– по их функциональному назначению

(«метла – щетка», «миска-тарелка»);

– по объединению похожестью ситуации

(«лед - каток»);

– по признаку внешней схожести

(«рубашка - майка», «матрешка- неваляшка»);

– части и целого слова

(«поезд - паровоз», «рука - локоть»);

– обобщающих определений и слов конкретного значения

(посуда -тарелки»; «обувь - ботинки» и др.);

– словосочетаний и понятий, с ними связанных

(«плита – горит газ», «стул – чтобы на нем сидеть»);

– существительных и слов, которые обозначают действия, либо наоборот

(«лекарство – болеть»; «дверь - открывать»).

Для дошкольников с ОНР характерна многовариантность предметных лексических замен, а поиск нужного слова у них протекает очень медленно и не имеет достаточной степени автоматизации. Различные нарушения актуализации словаря выражаются в искажении слоговой, звуковой структуры слова. Большие трудности возникают при классификации предметов: дети не умеют обобщать, не выделяют лишний предмет из предложенных, обозначенный далеким по смыслу словом. Кроме того, значительные трудности возникают и при подборе антонимов и синонимов [4].

Как правило, дети с ОНР подбирают по одному синониму на предлагаемое слово-стимул (солдат - боец, улица – проспект, праздничный – красивый). При этом допускают большое количество смысловых ошибок. К примеру, вместо нужных синонимов дошкольники с ОНР воспроизводят:

- близкие по смыслу слова, часто сходные ситуативно

(зоопарк – парк, весенний – праздничный, торопиться – бежать, быстро идти; улица – дорога);

- противоположные по значению слова, часто повторение исходного слова с использованием частицы не

(маленький – огромный; верный – не верный; шагать – не шагать; доктор – не доктор);

- слова, близкие по своему звучанию

(создание – здание; парк – парта);

- слова, связанные с исходным словом синтагматическими связями

(проспект – красивый);

- формы начального слова либо родственные слова

(бой – боец; праздник – праздничный; радостно – радостный) [6].

Вместо наименований детенышей животных («теленок», «ягненок», «поросенок») – дети с ОНР называют «овчонок», «коровенок», «свиненок». Также, допускают ошибки при образовании и употреблении уменьшительно-ласкательных существительных («оконышко», «тетраденька», «коровенька»), с суффиксами «иц» («салатница – салат», «перечница – перчовка»).

В заданиях на выбор синонимов, также, как и антонимов, у детей с нарушениями речи проявляются следующие трудности: значительная ограниченность словарного запаса, сложности с актуализацией словаря, неспособность определить существенные семантические признаки в смысловой структуре слова, выполнять сравнение значений слов в соответствие с единым семантическим признаком.

Таким образом, у дошкольников с ОНР основные связи между языковыми лексическими единицами сформированы недостаточно. В этой связи необходимо выделить целый комплекс трудностей, приводящих к неправильному выполнению упражнений:

- сложность в выделении существенных семантических дифференциальных признаков, в соответствие с которыми противопоставляется значение слов;

- определенное недоразвитие мыслительных операций обобщения и сравнения;
- слабая активность процесса поиска нужного слова;
- несформированность семантических границ в структуре лексической системы языка;
- неравномерность парадигматических связей внутри лексической структуры языка;
- ограниченность объема словаря, что существенно осложняет процесс выбора правильного слова [7].

Во время поиска слова дошкольники с патологией речи часто путают цель задания, противопоставляют слова по ситуативным, несущественным признакам. По этой причине дети зачастую называют слова, не противоположные по своему значению, а совершенно другие, семантически близкие к слову-антониму, что указывает на неумение определить характерный признак исходного слова. Распространенной ошибкой дошкольников с ОНР является также воспроизведение слов из другой грамматической категории. В некоторых случаях на существительное-образец дети называют прилагательное, а на слово-образец прилагательное могут назвать наречие, что говорит о недостаточной дифференциации значений слов по категориям.

Исследование программ обучения детей с ОНР показало, что одной из главных задач коррекционной работы является использование наглядно-практических методов для усвоения лексических форм языка. В дошкольных учреждениях реализация указанной задачи должна осуществляться на логопедических индивидуальных и фронтальных занятиях по развитию предметной лексики и формированию связной речи в процессе работы над лексическими темами, например, «Овощи и фрукты», «Осень», «Деревья», «Животные» и др. [9].

Как отмечает в своих работах Н.Ю. Дунаева, в настоящее время дошкольники с речевыми нарушениями составляют основной контингент специальных дошкольных учреждений. Со старшими дошкольниками с ОНР осуществляется работа по развитию понимания смысловой структуры речи. Детей обучают вслушиваться в обращённую к ним речь, правильно находить названия действий, признаков, предметов, понимать общее значение слова, а также выбирать из предлагаемых двух-трех слов наиболее подходящее к конкретной ситуации. Одновременно их учат понимать смысл текста с конфликтной, усложнённой ситуацией [1].

В процессе коррекционных занятий у дошкольников с ОНР развивается умение выделять части у предмета. Лексический предметный материал должен быть непосредственно связан с изучением окружающих детей предметов. Во время изучения и осмысления признаков предметов дети научаются группировать их в практической деятельности. Кроме того, уточняется смысловое значение существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

В ходе коррекционной работы по усвоению предметного словаря дошкольники знакомятся с различными методами словообразования. На первом этапе детям предлагаются задания аналитического свойства, способствующие развитию ориентировки в морфологической структуре слова, например, выбрать из предлагаемых образцов родственные слова, сопоставить их по содержанию и длине, вычленить различно и одинаково звучащие части слов [10].

Учитывая тот факт, что дошкольники с ОНР испытывают определенные трудности в распознавании различий и сходных признаков слов, близких по назначению и звучанию, особое внимание в коррекционной работе необходимо уделять данному направлению. Для этого дети должны в первую очередь внимательно вслушаться в предлагаемые слова. К примеру, показывая горсть чая, ребенка нужно спросить: «Что это?» - Чай. При этом объяснить, что чай заваривают в чайнике, а посуда, из которой его пьют, называется чайной. Одновременно значимая часть слова выделяется интонационно. На следующем этапе дети учатся различать родственные слова при показе других различных предметов (сахар – сахарница, соль-солонка).

Особый акцент необходимо уделять образованию признака предмета от названия, состояния предмета либо действия (например, мыло-мыльница - мыльный-намыливать) [7].

Основой системы работы по развитию предметной лексики дошкольников с недоразвитием речи, являются следующие принципы:

1) деятельностный подход, формирующий построение и содержание обучения с учётом основной деятельности;

2) принцип системности, помогающий развивать речь как сложную функциональную структуру, системные элементы которой находятся в постоянном взаимодействии;

3) формирование чувства языка, выражающее в том, что при многократном воспроизведении текста и использовании в собственной речи аналогичных форм у детей на подсознательном уровне развиваются аналогии, вследствие чего он начинает усваивать языковые закономерности;

4) принцип компенсации и коррекции, требующие гибкого соответствия педагогических коррекционных технологий и индивидуального дифференцированного подхода к характеру нарушений речи у детей;

5) общедидактические принципы (доступность и наглядность материала, индивидуальный подход, постепенный переход от простых заданий к сложным, от конкретного к абстрактному) [3].

Во время коррекционных занятий по развитию предметной лексики нужно учитывать современные психолингвистические и лингвистические представления о слове, смысловом значении слова, правилах и закономерностях формирования предметной лексики в онтогенезе, а также особенности лексики у дошкольников с нарушением речи. С учётом указанных факторов развитие предметной лексики осуществляется по следующим направлениям:

- увеличение объёма активного словаря с одновременным расширением представлений об окружающей действительности, целенаправленным развитием познавательной деятельности;
- объяснение значений слов;
- формирование семантического единства слова в системе основных его элементов;
- организация лексической системы, семантических полей;
- активизация словаря, улучшение процессов поиска слова, перевод слова из пассивного словаря в активный [3].

Учитывая тесную взаимосвязь процессов словообразования и развития предметной лексики, перечисленные направления должны включать в себя в том числе и задания на словоизменение, уточнение смысловой составляющей слова, овладение системой грамматических значений, закрепление связей между словами.

Среди множества дидактических упражнений и игр, применяемых в процессе работы по формированию лексической составляющей речи у детей с ОНР, могут использоваться следующие:

1. Развитие ассоциаций. Учитель-логопед предлагает детям следующее задание: «Я буду называть вам слова, а в ответ вы назовите первое слово, какое сможете вспомнить (либо какое придет в голову)». Слова нужно называть по одному.

2. Группировка предметов по картинкам. Детям показываются картинки, которые им нужно разложить на две группы (какой именно, не уточняется). Картинки можно показывать сериями, включающие несколько видов предметов, к примеру фрукты и овощи.

3. Задание «Найди лишний предмет». Дошкольникам предлагается серия картинок, среди которых находится одна картинка, изображение на которой не относится к такой же тематической группе, как и другие предметы, изображенные на картинках. Детям необходимо найти «лишнюю» картинку, а также объяснить, почему именно она оказалась лишней.

4. «Разложите картинки по своему сходству». На доске выкладываются по вертикали в ряд следующие картинки: баран (или овца), корова, дерево, колос. Детям раздаются следующие картинки: кофта или свитер, шапка, перчатки или шерстяные варежки, шарф (к картинке «баран»); забор, стол, деревянные грабли, стул (к картинке «дерево»); масло, молоко, сыр, мороженое (к картинке «корова»); батон, хлеб, рогалик (к картинке «колосья»). У каждого ребенка на руках по 1-2 картинки. Учитель-логопед предлагает каждому положить свою картинку к одной из четырех картинок на доске и объяснить, почему именно таким образом он ее положил.

5. Подобрать одно слово к серии картинок. После сообщения детьмям обобщающего слова, им предлагается назвать любые другие предметы, относящиеся к той же тематической группе [8].

На занятиях по развитию предметной лексики и связной речи дошкольников с ОНР уточняется пассивный словарь детей и проводится устная речевая практика.

В ходе усвоения предметного словаря на базе графических схем дошкольники знакомятся с различными методами словообразования, в т. ч. образованием слов из двух частей (например, гриб+ник), родственных слов (луг – лужок - лужочек).

Выводы. Таким образом, на каждом занятии рекомендуется изучать новую тему, направленную на постепенное расширение, уточнение словаря. его систематизацию на основе наблюдений и логических приемов анализа, сравнения, синтеза и обобщения. Последовательность появления словообразовательных форм в речи детей с ОНР определяется их семантикой и функцией в общей структуре языка.

Литература:

1. Дунаева Н. Ю. Учимся правильно произносить звуки. Веселая школа / Н. Ю. Дунаева, С. В. Зяблова. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2014. 96 с.
2. Жукова Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. Изд-во: КнигоМир, 2011. 320 с.
3. Козырева О.А. Использование речевых игр на логопедических занятиях / О.А. Козырева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. № 2. С. 11-13.
4. Лалаева Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. Ростов н/Д: «Феникс», 2014. 224 с.
5. Логопедия. Основы теории и практики // сост. Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. Москва: Эксмо, 2011. 288 с.
6. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. СПб.: «СОЮЗ», 2013. 192 с.
7. Нищева Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с ОНР (с 4 до 7 лет) // Н.В. Нищева. СПб Детство-Пресс, 2009. 352 с.
8. Ромусник М. Н. Комплексный подход в работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Логопед в дет. саду. 2016. № 7. С. 15-16.
9. 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, 2010. 192 с.
10. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей. // М.: Просвещение, 2010. 192 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Гогоберидзе Зураб Меджитович
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук Джукаев Мурат Халитович
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. За последние годы в отечественной литературе появилось немало научных трудов, посвященных решению различных проблем воспитания школьников. Это объясняется тем, что целый ряд неблагоприятных социально-экономических изменений, которые произошли в нашей стране в конце двадцатого века, прежде всего, затронули подрастающее поколение и особенно детей школьного возраста. По мнению ряда ученых, в настоящее время возникли существенные противоречия между декларируемыми целями физического воспитания, физической подготовки подрастающего поколения и реальными возможностями государства их осуществления для каждого человека.

Поиск новых путей, решения проблемы развития физических качеств школьников как основы физической подготовленности связан с необходимостью изучения закономерностей, методологических и методических условий совершенствования процесса развития физических качеств школьников как основы физической подготовленности.

Ключевые слова: школьный возраст, подростковый возраст, воспитание школьников, социально-экономические изменения, ученые, противоречия, физическое воспитание, физическая подготовка, подрастающее поколение.

*Annotation***.** In recent years, many scientific papers have appeared in the domestic literature on the solution of various problems of the education of schoolchildren. This is explained by the fact that a number of adverse socio-economic changes that occurred in our country at the end of the twentieth century, primarily affected the younger generation and especially children of school age. According to a number of scientists, at present, there are significant contradictions between the declared goals of physical education, the physical training of the younger generation and the real possibilities of the state for their implementation for each person.

The search for new ways to solve the problem of developing the physical qualities of schoolchildren as the basis for physical fitness is associated with the need to study patterns, methodological and methodological conditions for improving the development of the physical qualities of schoolchildren as the basis for physical fitness.

Keywords: school age, adolescence, upbringing of schoolchildren, socio-economic changes, scientists, contradictions, physical education, physical training, the younger generation.

Введение. Существенной особенностью раннего детства является взаимосвязь и взаимозависимость состояния здоровья, физического и нервно-психического развития детей [2].

Крепкий, физически полноценный ребенок не только меньше подвергается заболеваниям, но и лучше развивается психически [4].

Начиная с трехлетнего возраста, ребенок многое умеет, очень подвижен. Физические упражнения развивают и укрепляют опорно-двигательный аппарат, предупреждают нарушение осанки и деформацию скелета. Занятия физическими упражнениями имеют не только оздоровительное, но и воспитательное значение. У детей воспитывается внимание и наблюдательность, развиваются волевые качества, вырабатывается характер [5].

Следовательно, комплексный анализ психического состояния детей позволяет более объективно судить и о процессе физического воспитания.

В настоящее время для школьного образования характерны существенные изменения в основании структуры и содержания собственного педагогического процесса: его целей и задач, средств, методов и форм организации учебной деятельности школьников. Физическое воспитание здесь не является исключением.

Также ведутся интенсивные поиски научно-обоснованных подходов по совершенствованию преподавания учебного предмета физической культуры, его направленности и содержания, разработки основ методики его преподавания на соответствующих ступенях обучения в школе.

Среди нашедших в последнее время научных подходов и концептуальных конструкций, определяющих пути совершенствования образования школьников в области физической культуры, можно выделить два из них: физический, педагогический.

Первый ориентирован на преимущественное совершенствование основ физической подготовки учащихся в сочетании с относительным усилением предметного содержания физического воспитания учебным материалом по отдельным аспектам исторических и медико-биологических знаний в области физической культуры.

Второй подход определяет необходимость в изменении структуры, содержания и направленности учебного предмета физической культуры, его непосредственного соотнесения с предметом физкультурной деятельности, с задачами по формированию личности учащихся, развитию их интереса и потребностей в самостоятельных формах занятий физическими упражнениями.

Наличие программ обусловливает объективную необходимость не только в обосновании целесообразности привносимых в них новаций, но и актуализирует проблему разработки методических подходов по основам преподавания их учебного материала. Причем преподавания в условиях сохраняющихся форм занятий и объема учебных часов, предусмотренных для предмета физической культуры базисным учебным планом общеобразовательных учреждений Российской Федерации [2].

Хорошо известно, что методическими основами физического воспитания школьников преимущественно являлись положения концепции сенситивных периодов, впервые предложенной. Эти концептуальные положения соотносятся с процессом физической подготовки школьников, который отражен в работах и многих других, и раскрывают особенности методических подходов по целенаправленному воспитанию физических качеств учащихся в соответствующие возрастные периоды школьного онтогенеза.

Вместе с тем принятая в настоящее время целевая установка школьного образования на целостное формирование личности учащихся делает очевидным недостаточность только концепции сенситивных периодов. Для совершенствования основ целостного педагогического процесса, разработки соответствующих методик преподавания учебного предмета, необходимо ориентироваться на развитие физической культуры личности учащихся как качественного свойства человека, проявляющееся в единстве физического, психического и нравственного здоровья, а так же в знаниях и умениях организовывать целесообразные формы занятий физическими упражнениями, приобретенными им в процессе физкультурной деятельности.

В связи с этим для теории физического воспитания становится актуальной проблема поиска научно обоснованных подходов по развитию основ школьного физкультурного образования, разработки современных педагогических методик, направляющих учебный процесс на единство физического и психического развития учащихся, формирования их личности в процессе освоения учебного предмета физической культуры.

Цель статьи - изучение физического воспитания детей школьного возраста, раскрытие основы методики развития физического воспитания детей школьного возраста.

Изложение основного материала статьи. Особенностью урочных форм занятий с детьми школьного возраста является углубленное обучение базовым видам двигательных действий выделяет Мухина М.П. (гимнастика, легкая атлетика, лыжный спорт, спортивные игры, плавание) [2].

В подростковом возрасте увеличиваются индивидуальные различия детей, что необходимо учитывать в обучении движениям и при развитии двигательных способностей. В этой связи для группы школьников и отдельных учащихся следует дифференцировать задачи, содержание, темп овладения программным материалом, оценку их достижений. Дифференцированный и индивидуальный подход особенно важен для учащихся, имеющих или низкие или высокие результаты.

При выборе средств и методов, используемых на занятиях; необходимо в большей мере, чем в младшем школьном возрасте, учитывать половые особенности учащихся.

Соотношение практических методов (игрового, строго регламентированного упражнения) примерно равное.

Физическая активность подростка реализуется, прежде всего, в организованных формах - на уроках физкультуры, физкультпаузах, во время активного отдыха, турпохода и т.п. Значительная часть подростков занимается в спортивных секциях. Для всех остальных обязательны ежедневная утренняя зарядка и еженедельные двух - трехразовые самостоятельные тренировки. Общая продолжительность занятий 70 - 90 мин.

Независимо от формы занятий существенным элементом физической подготовки подростков являются соревновательные нагрузки, участие в различных состязаниях [3].

Следует максимально использовать потребность детей среднего возраста в состязаниях, предоставлять им широкие возможности помериться силами со спортивными соперниками. Виды соревнований желательно разнообразить с тем, чтобы предоставить ребенку как можно больше шансов на успех.

Особенностью урочных форм занятий с детьми среднего школьного возраста является углубленное обучение базовым видам двигательных действий (гимнастика, легкая атлетика, лыжный спорт, спортивные игры, плавание).

В подростковом возрасте увеличиваются индивидуальные различия детей, что необходимо учитывать в обучении движениям и при развитии двигательных способностей. В этой связи для группы школьников и отдельных учащихся следует дифференцировать задачи, содержание, темп овладения программным материалом, оценку их достижений. Дифференцированный и индивидуальный подход особенно важен для учащихся, имеющих или низкие или высокие результаты.

При выборе средств и методов, используемых на занятиях, необходимо в большей мере, чем в младшем школьном возрасте, учитывать половые особенности учащихся [2].

Соотношение практических методов (игрового, строго регламентированного упражнения) примерно равное.

В процессе физического воспитания детей дошкольного возраста необходимо решать образовательные задачи: формирование двигательных навыков и умений, развитие двигательных и физических качеств, привитие навыков правильной осанки, навыков гигиены, освоение специальных знаний.

Благодаря пластичности нервной системы двигательные навыки и умения формируются у детей сравнительно легко. Большинство движений (ползанье, ходьба, бег, ходьба на лыжах, катание на велосипеде и др.) используются детьми в обычной жизни для передвижения, что облегчает связь с окружающей средой и способствует ее познанию. Ребенок, научившись ползать, сам приближается к тем предметам, которые его интересуют, и знакомится с ними. Дети, умеющие передвигаться на лыжах, кататься на велосипеде, лучше узнают свойства снега, ветра. При плавании дети знакомятся со свойствами воды

Правильное выполнение физических упражнений положительно влияет на развитие мышц, связок, суставов, костного аппарата (происходит развитие физических качеств). Например, ребенок, научившись правильно метать на дальность способом «из-за спины через плечо», выполняет замах и бросок с большей амплитудой движения туловища, ног, рук, что способствует лучшему развитию соответствующих мышц, связок и суставов [4, С. 82].

Сформированные двигательные навыки и умения позволяют экономить физические силы. Если ребенок делает упражнение легко, без напряжения, то он тратит меньше нервно-мышечной энергии на его выполнение. Благодаря этому создается возможность повторять упражнение большее количество раз и более эффективно влиять на сердечнососудистую и дыхательную системы, а также развивать двигательные качества.

Использование прочно сформированных навыков и умений позволяет осмысливать задачи, возникающие в непредвиденных ситуациях в процессе двигательной, особенно игровой, деятельности. Так, ребенок, научившись правильно прыгать в длину с разбега, уже думает не о том, как надо прыгать через рок в игре «волк во рву», а о том, как лучше спастись от волка.

В процессе формирования навыков и умений у детей вырабатывается способность легко овладевать более сложными движениями и различными видами деятельности, включающими эти движения (трудовые операции).

Основными средствами физического воспитания детей являются физические упражнения, с помощью которых у подростков формируются жизненно важные умения и навыки, повышаются физические способности (качества) и адаптивные свойства организма. К ним относятся:

I. Гимнастические и акробатические упражнения.

Гимнастические упражнения являются эффективным средством развития координационных и кондиционных способностей (силы рук, ног, туловища, силовой выносливости, гибкости), содействуют воспитанию смелости, решительности, уверенности (упражнения на снарядах).

II. Легкоатлетические упражнения.

III. Лыжная подготовка.

IV. Спортивные игры. В качестве базовых игр рекомендуются баскетбол, ручной мяч (гандбол), волейбол, футбол (для мальчиков), а в качестве дополнительных - настольный теннис, бадминтон и др.

По своему воздействию спортивная игра является комплексным и универсальным средством физического воспитания. Специально подобранные игровые упражнения, выполняемые индивидуально, в

группах, командах, подвижные игры и задания с мячом создают неограниченные возможности для развития координационных, скоростных, скоростно-силовых способностей, выносливости, оказывают многостороннее влияние на развитие психических процессов учащегося (восприятие, внимание, память, быстрота и рациональность мышления, воображение и др.).

V. Плавание:

VI. Физическая подготовленность. Дети школьного возраста должны показывать результаты не ниже среднего уровня показателей, характеризующих развитие основных физических качеств. [2].

Выводы. Итак, физиологические механизмы, обусловливающие различные формы взаимосвязи силы, скорости и выносливости в школьном возрасте разнообразны. Важное значение имеют условно-рефлекторные факторы.

Объективность оценки физической подготовленности во многом определяется знанием возрастных особенностей и закономерностей развития у школьников моторной сферы, в том числе физических качеств. Наиболее важными из этих особенностей являются их обусловленность незавершенностью формирования физиологических структур организма и наличие в динамике физического развития ребенка чувствительных к внешним воздействиям периодов. Характерными для школьников считаются также большая изменчивость пропорций тела и неравномерность развития функциональных систем организма. Все это диктует необходимость реализации строго соответствующих возможностям детей методов обучения и диагностики развитии двигательных навыков и физических качеств.

Основными двигательными качествами человека принято считать ловкость, быстроту, гибкость, равновесие, глазомер, силу, выносливость. При выполнении любого упражнения в той или иной степени проявляются все двигательные качества, но преимущественное значение приобретает какое-нибудь одно из них. Например, при беге на короткие дистанции – быстрота, при беге на длинную дистанцию – выносливость, а при прыжках в длину и в высоту с разбега – сила в сочетании с быстротой.

В настоящее время для школьного образования характерны существенные изменения в основании структуры и содержания собственного педагогического процесса: его целей и задач, средств, методов и форм организации учебной деятельности школьников. Физическое воспитание здесь не является исключением.

Также ведутся интенсивные поиски научно-обоснованных подходов по совершенствованию преподавания учебного предмета физической культуры, его направленности и содержания, разработки основ методики его преподавания на соответствующих ступенях обучения в школе. Задачами физического воспитания в школьном возрасте являются: образовательные, оздоровительные, воспитательные.

Подростковый возраст - это период продолжающегося двигательного совершенствования моторных способностей, больших возможностей в развитии двигательных качеств. У детей школьного возраста достаточно высокими темпами улучшаются отдельные координационные способности (в метаниях на меткость и на дальность, в спортивно-игровых двигательных действиях), силовые и скоростно-силовые способности; умеренно увеличиваются скоростные способности и выносливость.

Низкие темпы наблюдаются в развитии гибкости. Особенностью урочных форм занятий с детьми школьного возраста является углубленное обучение базовым видам двигательных действий (гимнастика, легкая атлетика, лыжный спорт, спортивные игры, плавание).

В подростковом возрасте увеличиваются индивидуальные различия детей, что необходимо учитывать в обучении движениям и при развитии двигательных способностей. В этой связи для группы школьников и отдельных учащихся следует дифференцировать задачи, содержание, темп овладения программным материалом, оценку их достижений. Дифференцированный и индивидуальный подход особенно важен для учащихся, имеющих или низкие или высокие результаты.

При выборе средств и методов, используемых на занятиях; необходимо в большей мере, чем в младшем школьном возрасте, учитывать половые особенности учащихся.

Соотношение практических методов (игрового, строго регламентированного упражнения) примерно равное. Физическая подготовленность. Дети среднего школьного возраста должны показывать результаты не ниже среднего уровня показателей, характеризующих развитие основных физических качеств.

Литература:

1. Гордияш И. А. Модель организации учебно-воспитательного процесса по формированию физической культуры личности учащихся среднего школьного возраста: диссертация кандидата педагогических наук: - Волгоград, 2009. - 162 с.

2. Мухина М.П. Физкультурное образование школьников: учеб. пособие; Сибирский гос. ун-т физ. культуры и спорта. - Омск: Изд-во СибГУФК, 2014. - 400 с.

3. Хазова С.А., Бгуашев А.Б. Потенциал физической культуры и спорта в воспитании и развитии школьников: монография. - Майкоп, изд-во АГУ, 2012. - 154 с.

УДК 378.2

кандидат философских наук Гогоберидзе Фатима Юсуповна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск);
аспирант Чомаев Артур Манафович
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Аннотация. Неотъемлемой частью жизни современного подрастающего поколения в настоящее время являются монитор компьютера или дисплей смартфона, планшета, wi-fi и другие технологии. Меняется связь человека с реальностью. Аккаунты в социальных сетях хранят больше информации, чем знают об индивиде его родители. Бумажные книги заменяются электронными.

В результате взаимодействия средств массовой информации и аудитории, возникает феномен формирования особой реальности, которая формирует картину мира человека, которую мы именуем как медиареальность. Для социологии данный феномен представляет интерес непосредственного влияния масс-медиа на социальную реальность, каким образом средства масс-медиа её отображают, и как это отражается на индивиде и обществе в целом. Объяснение социальной реальности является одной из проблем в социологии.

Ключевые слова: социальная реальность, коммуникация, массовая коммуникация, масс-медиа, медиареальность.

Annotation. An integral part of the modern life of the younger generation is currently a computer monitor or a display of a smartphone, tablet, wi-fi and other technologies. Man's connection with reality is changing. Social media accounts store more information than his parents know about the individual. Paper books are replaced by electronic.

As a result of interaction between the media and the audience, a phenomenon of formation of a special reality arises, which forms a picture of the human world, which we refer to as media reality. For sociology, this phenomenon is of interest to the direct influence of the mass media on social reality, how the mass media reflects it, and how this affects the individual and society as a whole. The explanation of social reality is one of the problems in sociology.

Keywords: social reality, communication, mass communication, mass media, media reality.

Введение. Актуальность данной статьи обусловлена все возрастающим развитием информационных технологий, особенно связанных с использованием глобальной сети интернет, видоизменились не только формы масс-медиа, но и облик современного общества. Под воздействием медиа технологий оказываются все сферы общественной жизни, и кто знает, к чему это приведет в будущем. Растущее разнообразие форм масс-медиа требует их анализа и изучения. Иначе невозможно ни объяснить их влияние на повседневную жизнь общества, ни спрогнозировать дальнейшие последствия их развития. В процессе сравнения их с традиционными формами масс-медиа можно выявить и проанализировать их различия.

Медиареальность как особый вид реальности создаётся масс - медиа в процессе массовой коммуникации. Масс - медиа и массовая коммуникация являются объектом изучения множества научных сообществ.

Предметом статьи является изучение одной из проблем социологии - объяснение социальной реальности.

Мы поставили перед собой следующую основную задачу:

- выделить основные аспекты конструирования реальности.

Изложение основного материала статьи. Социальная реальность представляется как совокупность социальных фактов, представляющих мир, окружающий индивида, не зависящий от него и обладающий принудительной силой. Источником социальных фактов являются социальные институты. Они, как формы организации жизни общества являются контролирующей и регулирующей силой.

Следующим понятием для понимания социальной реальности выступает социальное действие. Термин социальное действие ввёл в научный оборот один из основоположников социологической науки Макс Вебер. Он определял социальное действие как действие, которое по "предполагаемому действующим лицом смыслом соотносится с действиями других людей и ориентируется на них" [5].

Идеи Вебера продолжил Т. Парсонс, рассмотрев социальное действие "как единицу с точки зрения определенной системы координат" [7]. Социальное действие, рассматриваемое им как единичный акт, состоит из актора, цели деятельности, социальной ситуации и нормативной системы. Социальные действия он заключил в систему действий - структурированный набор единичных актов.

Система действий в свою очередь состоит из подсистем: социальной, культурной, личностной и органической. Социальная реальность выступает здесь как результат взаимозависимости системы и действия и выражается в исполнении социальных ролей, определенных системой ценностей и норм общества [7].

Такой подход показывает объективную сторону социальной реальности, но не учитывает включенность индивида в интерпретацию ценностей и норм, которая является аспектом конструирования реальности. Многие исследователи отмечают, что реальность не может быть в полной мере определена объективными теориями, так как каждый индивид характеризуется разными уровнями воспитания, социализации, интеллектуальных способностей, то есть его реальность интерпретируется с субъективной, его личной стороны. В противовес позитивистской точки зрения на социальную реальность возникла субъективная точка зрения, получившая свое развитие в теориях символического интеракционизма, феноменологии и этнометодологии. Сторонники феноменологического подхода включают в объяснение социальной реальности субъективный аспект, т.е. сознание личности. В таком аспекте социальная реальность предстаёт не только как внешний мир, существующий вне индивида, но и как деятельность его сознания, интерпретирующая этот мир.

Классик немецкой социологии Георг Зиммель утверждал, что общество не представляет собой четкую структуру, где между собой взаимосвязаны институты, группы и классы. Общество, по его мнению,

представляет собой процесс создания социальной реальности посредством событий, составляющих обыденную жизнь каждого человека. Считается, что Зиммель явился своего рода предшественником символического интеракционизма, в рамках которого начинает рассматриваться социальная реальность в том контексте, который подводит к объяснению её конструирования [7].

Одно из значимых отличий символического интеракционизма от иных социологических теорий состоит в рассмотрении понимания условий социального действия, описанного Вебером. Социальное действие осуществляется благодаря осмыслению индивидами своих взаимосвязанных интересов, возникающих на основе морального, нравственного или психологического единства. Субъектами могут выступать как индивиды, так и социальные группы. В данной интерпретации социального действия тем самым закладывается субъективное начало, послужившее предпосылкой для включения его в социальную реальность.

Представители символического интеракционизма Д. Мид и Г. Блумер рассматривали социальное действие через процесс социального взаимодействия, в результате которого человек наделяет свои действия и действия другого человека определенными смысловыми значениями. "Значения создаются в процессе социального взаимодействия и изменяются в процессе интерпретации человеком окружающих вещей", т.е. всего того в мире, что поддается восприятию индивида [7].

Таким образом, социальное действие является процессом презентации этих смысловых значений. В связи с этим Д. Мид употребляет слово "вещи", а Г. Блумер "объекты", которые индивид наделяет смыслом и тем самым создаёт собственное представление об окружающем его мире. Это положение и определяет суть социальной реальности - субъективной и не одинаковой для всех, а человек выступает как субъект, её конструирующий.

Альфред Шюц определял предметом феноменологической социологии непрерывный процесс социального взаимодействия, в ходе которого человек конструирует мир и разделяет его с другими участниками интеракции. В рамках данной работы значительным является изложение некоторых воззрений феноменологической социологии, которые раскрывают смысл конструирования социальной реальности.

Мир, окружающий человека, представляет собой очевидный порядок вещей. Э. Гуссерль определял его как "жизненный мир". Человек признаёт его естество путем рутинного повторения и осознания своего опыта при социальном взаимодействии. Ключевым моментом конструирования реальности является наличие знания, которое определяет этот мир. А. Шюц называет такое знание наличным (knowledge at hand). Это знание не представляет собой научные теории, доказанные учёными. Оно является неким объективным опытом предшествующих поколений, признанным общественностью и выражается в существующих на данный момент традициях, культуре, законах [6].

Отличной от объективной стороны социальной реальности является интерсубъективная её сторона. П. Бергер и Т. Лукман писали: "Повседневное знание - это знание, которое я разделяю с другими людьми в привычной самоочевидной обыденности повседневной жизни". "Теория конституирования интерсубъективности тесно связана с тезисом о взаимности перспектив" [7].

По мнению А. Шюца, объективный мир и субъективный мир человека тесно взаимодействуют. Происходит это следующим образом. Человек, находясь в постоянном социальном взаимодействии, получая социальный опыт, осознаёт себя частью социальной реальности, которая существовала до него и является общей с другими людьми, и создаёт свою интерпретацию происходящего, т.е. субъективную реальность.

Таким образом, интерсубъективность детерминируется тем, что индивид предполагает, что видит мир приблизительно таким же, как видят его другие люди, тем самым может возникать социальное взаимодействие [6].

Итак, социальная реальность представляет собой совокупность объективной и субъективной реальностей: "Повседневная жизнь представляет собой реальность, которая интерпретируется людьми и имеет для них субъективную значимость в качестве цельного мира" [6].

Начальным механизмом конструирования социальной реальности по А. Шюцу являются типизации. Это своего рода установки, на которые человек ориентируется, интерпретируя повседневный мир. Типизации возникают посредством отождествления человеком сходных ситуаций на основе существующего знания. Между ними образуются смысловые связи, таким образом ситуация превращается в типичную. Типизации служат для установления упорядочивания социальной реальности. Важно заметить, что типизируя один объект с другим, человек наделяет его уникальностью или не наделяет. Если это происходит, то значит, что типизация завершена. Наделяя же объект индивидуальными чертами, проявляются индивидуальные особенности сознания индивида. Индивид находится в определенной социальной среде, где занимает свою позицию, имеет социальный статус, социальные роли, ценностные и идеологические установки [6].

При типизации играет роль предыдущий индивидуальный опыт, условия жизни индивида, его социальное окружение, моменты биографии. Бергер и Лукман отмечали, что знание о реальности распределено таким образом, что каждый индивид обладает им в разной степени за счет выше перечисленных условий. То есть, например, крестьянка, живущая в деревне, и бизнесмен, живущий в городе, конструируют различные реальности, так как обладают различным знанием о существующем мире. Такие условия являются границами типизаций.

Общий тезис о взаимности перспектив объясняет, почему человек так уверен в своих действиях. Этот тезис объединяет две идеализации: во-первых, идеализацию взаимозаменяемости точек зрения и, во-вторых, идеализацию совпадения систем релевантностей [7].

В первом случае полагается, что один индивид, будучи на месте другого воспринимает "вещи" так же, как и он сам, и наоборот.

Во втором случае, предполагается, что индивидуальные различия не настолько ярки, чтобы воспринимать "вещи" совершенно по - иному.

Из этого следует, что различные индивиды действуют и интерпретируют действия так, будто существуют одинаковые для всех критерии. Описание идеализаций непосредственно связано с действиями.

Шюц разделяет действия и акты. Социальное действие - есть процесс, а акт - результат этого процесса. Прежде чем человек совершает действие, он задумывается о его будущем результате. Шюц обозначает это высказыванием "мыслить - значит уточнять будущее". Получается, что человек предвосхищает результат. Временная отправка в будущее имеет отношение к мотивам социального действия. В социальном действии Шюц выделяет два мотива. Первый он называет "для - того - чтобы", а второй "потому что". Мотив "для-того-чтобы" относится к будущему. Человек предвосхищает результат совершаемого им действия, приблизительно продумывая пути его достижения. Другими словами, этот мотив - есть цель. Второй мотив "потому что" относится в свою очередь к прошлому человека, к тому, что побудило его совершить данное действие [6].

Таким образом, посредством типизаций человек обретает некоторый набор действий, которые становятся образцом его поведения в будущем и освобождают его от постоянного выбора и принятия решения. То есть в большинстве случаев действия совершаются автоматически. Бергер и Лукман связывают этот феномен с хабитуализацией. "Всякая человеческая деятельность подвергается хабитуализации (т.е. опривычиванию). Любое действие, которое часто повторяется, становится образцом, впоследствии оно может быть воспроизведено с экономией усилий и ipso facto осознано как образец его исполнителем. Кроме того, хабитуализация означает, что рассматриваемое действие может быть снова совершено в будущем тем же самым образом и с тем же практическим усилием" [7].

"Социальные институты - исторически сложившиеся, устойчивые формы организации совместной деятельности, регулируемой нормами, традициями, обычаями и направленной на удовлетворение фундаментальных потребностей общества" [7].

Процесс образования институтов находит так же свое место в определении аспектов конструирования социальной реальности. Следующий этап конструирования социальной реальности после типизаций Бергер и Лукман связывают с конструированием институтов - институализацией. Она же является по их мнению истоком "социального порядка". "Социальный порядок - это человеческий продукт, или точнее, непрерывное человеческое производство. И в своем генезисе (социальный порядок как результат прошлой человеческой деятельности), и в своем настоящем (социальный порядок существует, только поскольку человек продолжает его создавать в своей деятельности) - это человеческий продукт" [7].

Формирование институтов - "объективированной человеческой деятельности" происходит при социальном взаимодействии, в котором образуются взаимные типизации. Так как типизации представляются как обобщение человеком своих действий, как типичных, через приписывание им определенных значений, институционализация обретает объективный характер, контролирующий поведение человека, устанавливая его определенные нормы.

Таким образом, возникают институты. Получается, что институционализированный мир, представляющийся индивиду как объективная данность, на самом деле является субъективным. Но так как он опосредован давностью, индивид воспринимает его как неоспоримый факт. Конечно, по истечении времени, в обществе происходят изменения, тем самым институты меняются. Но происходит это не столь быстро, соответственно эти изменения не улавливаются индивидом настолько, чтобы не воспринимать реальность объективно [7].

Следующим этапом конструирования реальности являются легитимации. Легитимации представляют собой систему знаний, заключенных в виде правил поведения, моральных, этических норм, так же ценностей, верований и политических убеждений. Легитимации служат для установления порядка реальности, воспринимаемой индивидом объективно. Их существование обусловлено необходимостью признания общественностью существующих институтов.

Так как они в прошлом явились субъективированной реальностью, при передаче следующему поколению теряется их первоначальный смысл. Для его сохранения необходима убедительная интерпретация, коей и являются различные нормы. Они выступают контролирующим механизмом общественной жизни. Легитимации - конечный результат институционализации. Их значимость заключается в установлении порядка и формировании некоторых границ социальной реальности, которые человек усваивает и признает в процессе социализации и повседневных взаимодействий с другими членами общества [7].

Выводы. Следуя теории конструирования реальности и субъективной реальности, следует вывод, что социальная реальность не существует сама по себе, а является результатом практической и сознательной деятельности субъекта общества, подвергается влиянию институтов и запаса знания того общества, в котором находится субъект. Запас знания общества организован таким образом, что одна его часть является значимой для всех членов общества, а другая лишь для определенных его членов в соответствии с социальными ролями.

Таким образом, опираясь на теории конструирования реальности А. Шюца, П. Бергера и Т. Лукмана, мы выделяем следующие характеристики социальной реальности:

1. Объективированность.
2. Интерсубъективность.

А так же аспекты конструирования реальности:

1. Типизация.
2. Хабитуализация.
3. Институционализация.
4. Легитимация.

Литература:

1. Антонов К.А. Телевизионные новости в массово - коммуникационном процессе: социологический анализ механизмов социально - политического конструирования: монография / ГОУ ВПО "Кемеровский государственный университет". - Кемерово: ООО "Фирма Полиграф", 2006. - 282 с.
2. Бакулев Г.П. Массовая коммуникация: западные теории и концепции: Учеб. пособие. - М.: Аспект Пресс, 2005. - 176 с.
3. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. - М.: "Медиум, 1995.
4. Брайант Д., Томпсон С. Основы воздействия СМИ.: Пер. с англ. - М.: Издательский дом "Вильямс", 2004. - 432 с.
5. Вебер М. Основные социологические понятия /пер. с нем.М.И. Левиной - Избранные произведения. М., 1990
6. Шютц Альфред. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / Сост.А.Я. Алхасов; Пер. с англ.А.Я. Алхасова, Н.Я. Мазлумяновой; Научн. ред. перевода Г.С. Батыгин, М.: Институт Фонда "Общественное мнение", 2003, - 336 с.
7. Общая социология. Хрестоматия / Сост.А.Г. Здравомыслов, Н.И. Лапин; Пер.В.Г. Кузьминов; Под общ. ред. Н.И. Лапина - М.: Высш. гик., 2006. - 783 с.

УДК:37.7

кандидат педагогических наук, доцент Голуб Владимир Витальевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный университет правосудия (Ростовский филиал) (г. Ростов-на-Дону)

СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОСТРАНСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья является продолжением авторской серии научных статей, систематизирующих историю и современность, теорию и практику непрерывного профессионального образования в различных модификациях Автор выявляет особенности образовательного пространства как педагогической категории, делает краткий обзор различных подходов к определению професионально-образовательного пространства. Формулируется авторское определение пространства непрерывного военно-профессионального образования, раскрывается теоретико-педагогическая и общепрофессиональная значимость его реализации и доказывается типологичность полученных выводов.

Ключевые слова: методология, педагогическое моделирование, образовательное пространство, инновации, военно-профессиональное образование.

Annotation. The article is a continuation of the author's series of scientific articles that systematize history and modernity, the theory and practice of continuing professional education in various modifications. The author reveals the features of the educational space as a pedagogical category, makes a brief overview of various approaches to the definition of vocational educational space. The author's definition of the space of continuous military vocational education is formulated, the theoretical-pedagogical and general professional significance of its implementation is revealed, and the typology of the findings obtained is proved.

Keywords: methodology, pedagogical modeling, educational space, innovations, military professional education.

Введение. Анализ обусловленности возникновения, исторического развития и современного наполнения содержания образовательного пространства непрерывного профессионального образования свидетельствует о том, что осмысление понятия «образовательное пространство» затруднялось однонаправленностью, т.к. в педагогической теории недостаточно были представлены методологические основы для понимания его многомерности, многослойности педагогических феноменов, актуализированных новой социальной практикой. В современных, значительно измененившихся условиях, понятие «образовательное пространство» обновляется и наполняется новым содержанием, что требует нового концептуального обоснования и методологии его реализации, чтобы исследовать необходимость и педагогическую целесообразность моделирования пространства непрерывного военно-профессионального образования, его инновационной направленности, интегративности и воспитательных возможностей.

Целью статьи является раскрытие научно-теоретической сущности понятия «образовательное пространство» и авторского определения понятия «пространство непрерывного военно-профессионального образования», методологии его моделирования и типологичность полученных результатов.

Изложение основного материала статьи. Анализ научно-педагогических трудов, проведенный автором с целью изучения подходов и трактовок понятия «образовательное пространство», показал, что исторически данное научное понятие введено в научную педагогическую лексику в конце 80-х годов и вошло в Закон РФ «Об образовании», как стремление сохранить единство в сфере образования при его децентрализации. К середине 90-х содержания понятие «образовательное пространство» трактовалось как «место», где субъективно задаются множества отношений и связей по развитию личности и ее социализации и как «внутренне формируемое, индивидуальное образовательное пространство, становление которого происходит в опыте каждого». По мнению Колесниковой И.А., «введение данного термина в научный оборот связано с отказом от принятого ранее (в рамках прежней парадигмы) представления об образовательных процессах как линии, траектории или некоего канала, по которому нормативно должен двигаться обучающийся» [5, с. 63].

Методология моделирования пространства непрерывного военно-профессионального образования, разработанная автором, опиралась на:

- научные исследования В.Г. Афанасьева, В.А. Веникова, Б.А. Глинского, И.Б. Новик, В.А. Штоффа, Г.В. Суходольского в области педагогического моделирования;
- исследование проблем проектирования и моделирования образовательного пространства в работах Е.А. Александровой, Н.В. Гафуровой, С.И. Осиповой, В.В. Серикова, В.А. Ясвина и др.;
- теории педагогического проектирования (Е.С. Заир-Бек, В.А. Сластенин, В.В. Сериков, В.М. Монахов, М.А. Чошанов, Т.И. Шамова и др.);
- исследования непрерывного профессионального образования в разных модальностях в трудах В.В. Арнаутова, А.П. Владиславлева, Р.П. Жданова, Н.Э. Касаткиной, Ю.Н. Кулюткина, А.М. Новикова, Ю.В. Сенько, Н.К. Сергеева, Р.М. Шерайзиной, Г.А. Ягодина, В.М. Филиппова;
- обоснование методологии психолого-педагогических исследований В.И. Загвязинского, В.П. Зинченко, В.В. Краевского, А.М. Новикова, М.В. Рыжакова, Д.И. Фельдштейна;
- работы военных педагогов А.В. Барабанщикова, А.В. Буданова, И.В. Горлинского, В.Н. Герасимова, В.С. Емца, Ф.К. Зиннурова, Н.В. Караваева, А.В. Клопова, К.М. Левитана, А.Д. Лазукина, М.А. Лямзина, Н.И. Кравчуна, В.Я. Кикотя, Ю.М. Кудрявцева, В.П. Масягина, Ю.Ф. Подлипняка, А.М. Столяренко, В.Я. Слепова, Т.С. Сливина, В.А. Собины, Г.Г. Чанышевой;
- вопросы воспитания курсантов военных вузов, рассмотренные в работах В.А. Андрощука, Н.Г. Басанца, И.В. Большаковой, Ю.А. Галушко, П.Н. Городова, А.Н. Григорьева, Н.Г. Иванова, А.М. Лаврова, А.Ю. Кривцова, Л.Н. Мардахаева;
- педагогические дидактические теории деятельностного подхода к процессу обучения (М.Н. Скаткин, А.Н. Леонтьев, Г.И. Щукина), роли познавательно интереса в обучении (Г.И. Щукина, А.К. Маркова); поэтапного формирования умственных действий (Н.Ф. Талызина); теоретических исследованиях по активизации познавательной деятельности (Т.И. Шамова, Г.И. Щукина).

В ходе сравнительного анализа существующих понятий автор определил, что их осмысление затруднялось понятийной неопределенностью и недостаточностью методологических оснований для

понимания многомерности, многослойности подобных педагогических феноменов, актуализированных новой социальной практикой [8].

Использование в педагогике понятия «образовательное пространство» явилось альтернативой традиционному понятийно-терминологическому тезаурусу. Понятие «образовательное пространство» определяли: как окружающую зону активности человека и ближайшего развития; как «территорию», где существуют источники развивающего влияния ,порождаются его факторы, действуют закономерности и принципы, осуществляются различные виды деятельности, реализуются педагогические технологии (Колесникова И.А.); как многообразие деятельностей, удовлетворяющих требования совместности и участия в них обучающегося в качестве проектировщика и реализатора собственного замысла [7]; как совокупность возможностей для развития и совершенствования субъектами образования своего социального и пространственно-предметного окружения [4]. Для определения сущности «пространственного» взгляда на образовательный процесс и моделирования пространства военно-професионального образования автором исследовалась их сущность в теории и практики педагогики.

Первоначально образовательное пространство определено как организованное интегративное пространственно-временное поле функционирования непрерывного военно-профессионального образования, совокупность образовательных институтов и организаций, направленных на коллективную педагогическую деятельность по созданию образовательных условий и содержательных ресурсов для многомерного движения личности в образовательном пространстве и возможностей ее саморазвития [2]. При этом понятие «образовательное пространство» соотнесено с понятиями «неопределенность», «интерпретация», «вероятность», не в полной мере педагогически осмысленными вследствие отсутствия достаточного теоретического и эмпирического материала. Проведенное исследование показало, что адекватным отображением сущности образовательного пространства является достижение ценностно-смыслового единства коллективной педагогической деятельности; предотвращение вероятностных кризисных ситуаций в образовании; установление желаемых тенденций развития образования.

«Пространственный» подход в педагогике связан с построением множества вариантов образовательных возможностей, стимулирующих личность к саморазвитию, индивидуализировать организацию образовательных процессов и моделировать педагогическую деятельность, исходя из инициативы, интересов и мотивации обучающихся.

По мнению И.А.Колесниковой, переориентация смысла педагогической деятельности, создание возможности для реализации потребности личности вызывает необходимость в специальной организации образовательного пространства [5]. Переход от знаниевой педагогики к личностной, от ответной к ответственной, связь интегрированного обучения с проектным подходом, сочетающего теоретические и практические исследования всеми участниками образовательного процесса, позволяют организовать образовательный процесс на основе интересов обучающихся. Моделирование опирается на ряд моделей образовательного пространства и пространств личности. В частности, С.К. Нартова-Бочавер моделирует структуру введенного ею понятия «психологическое пространство личности». Она утверждает, что жизненное пространство- это то, что находится внутри границ освоенной человеком «территории» [6]. Б. Д. Эльконин и И. Д. Фрумин рассматривали образовательное пространство как пространство развития как формирование совместной «культуросозидательной и культуроосвоительной» работы педагога и обучающегося. У Ю. В. Сенько образовательное пространство – это пространственно-временная связь людей, помогающая непосредственным участникам образовательного процесса открывать новые смыслы образования и осуществлять их. С. Ф. Жилкин рассматривает образовательное пространство как фактор непрерывности образования при сохранении основополагающих элементов его системы, как совокупность единых (глобальных) требований к отбору содержания, методов и средств обучения, характерных для образовательного сообщества в целом. Т.А. Фомина рассматривает образовательное пространство как систему управления развитием личности. Выделенные автором подходы свидетельствовали о неустоявшемся понимании данного понятия, обусловленном ценностно-нормативной неопределенностью, стихийностью целеполагания результатов педагогической деятельности. Исходя из проведенного анализа, автором сделан вывод, что характеристики понятий «образовательное пространство», «пространственный подход», «пространство непрерывного военно-профессионального образования» содержат в себе пространственный контекст как инвариантную составляющую Он различен по соотношению между жесткими параметрами военного образования, параметрами образовательного пространства социума образовательных пространств организаций-партнеров и духовного пространства каждого обучаемого [3].

Одним из изначальных факторов моделирования пространства непрерывного военно-профессионального образования являлся фактор определенной закрытости с одновременной территориальной распределенностью. Моделирование пространства непрерывного военно-профессионального образования явилось генерализующей концептуальной авторской идеей, которая стала основой разработки методологии моделирования пространства непрерывного военно-профессионального образования. Опыт прошедших преобразований военного образования свидетельствовал, что невозможно добиться кардинального решения ключевых проблем военного образования, если программы ограничиваются только ведомственными рамками. Пространство непрерывного военно-профессионального образования определено автором как специфическая подсистема пространства непрерывного профессионального образования, действующая на основе субординации уровней профессионального образования; система, кооперирующая деятельность образовательные организаций, способных к инновационной профессионально-образовательной деятельности; «часть» социального наполненного духовного пространства, из которого обучающийся «черпает» ресурсы для формирования гражданских и морально-нравственных качеств.

Компонентный состав образовательного пространства непрерывного военно-профессионального образования моделировался автором на основе включения следующих составляющих: персональное образовательное пространство курсанта; пространство профессиональных образовательных возможностей социума (региона); территориальное пространство военного вуза; специфическое пространство военного образования.

Исходным концептуальным положением было принято положение о том, что персональное образовательное пространство курсантов моделируется на основе методологии, позволяющей обновлять и расширять все направления реализуемого военно-профессионального пространства, исходя из внешних возможностей вуза и социума и внутренней потребности курсантов. В персональном образовательном

пространстве курсанта переплетаются такие подпространства как: личное психологическое пространство, специфическое пространство военного образования и морально-нравственного воспитания, территориальное пространство военного вуза, пространство профессиональных образовательных возможностей региона. Курсант является и субъектом моделируемого пространства и объектом, влияющим на обогащение содержания развивающегося пространства, поскольку каждый получает возможность развиваться в соответствии со своими способностями, возможностями, личностными ценностями и строит собственное пространство непрерывного военно-профессионального образования (Крылова Н.Б.). Пространство непрерывного военно-профессионального образования моделировалось как полинаправленное и полифункциональное, создающее поле профессионально-образовательных возможностей курсантов в соответствии с их мотивацией в профессионально-личностном развитии и саморазвитии и индивидуально-психологическими особенностями.

В процессе моделирования и реализации пространства непрерывного военно-профессионального образования автор опирался на понимание образования как процесса и результата. Одновременно учитывалось, что каждый образовательный процесс протекал в срок, определенный стандартом, и завершался определенным результатом- выдачей диплома о полученном образовании. Моделируемый процесс предполагал непрерывность последовательного освоения военного образования с частично- параллельным освоением других уровней и специальностей профессионального образования и получении дипломов о полученных уровнях образования. Пространство непрерывного военно-профессионального образования моделировалось как система, решающая проблему пространственного и временного распределения, упорядочивающая протекание параллельных процессов и обеспечивающая целостность процесса непрерывного военно-профессионального образования.

В моделировании пространства непрерывного военно-профессионального образования участвовали образовательные организации: высшего образования Южного федерального округа; профессионального образования Ростовской области (РО); муниципальные образовательные организации общего среднего образования г.Ростова-на-Дону.

В реализации методологии моделирования пространства непрерывного военно-профессионального образования участвовали: курсанты военного вуза, получающие параллельно среднее профессиональное или дополнительное профессиональное образования (модель параллельного обучения);учащиеся профильных лицеев и кадетских корпусов (модель пеемственного обучения); преподаватели военных и гражданских вузов (в т.ч. –филиалов), колледжей и общеобразовательных школ.

Инициатором создания пространства непрерывного военно-профессионального образования стал Ростовский военный институт ракетных войск (РВИ РВ)-, основанный в 1951 году как первый российский ракетный вуз. Военный институт, располагающий квалифицированными научно-педагогическими кадрами; уникальной учебно-материальной и научно-исследовательской базой, стал одним из немногих военных вузов, который избрал путем своего обновления сотрудничество с образовательным социумом на основе моделирования и создания пространства непрерывного военно-профессионального образования. Возрождая традиции военного образования по ранней военно-профессиональной ориентации и подготовке, расширяя открытость военного образования и сферу влияния вуза на развитие профессионального образовательного пространства, развивая интеграцию военного и гражданского образования, институт явился базовым профессиональным образовательным учреждением для реализации концептуальных идей непрерывности, фундаментальности военно-профессионального образования.

Пространство непрерывного военно-профессионального образования моделировалось как гибкая, открытая, интегративная, саморазвивающаяся модель, полиструктурная по наличию компонентов и реализуемым уровням профессионального образования; многофакторная по условиям моделирования; разнонаправленная по векторам интеграции, имеющая целостную концептуальную основу, обеспечивающую скоординированную инновационную деятельность по подготовке высоко мотивированных специалистов для Вооруженных сил РФ.

Сущностными характеристиками пространства непрерывного военно-профессионального образования являлись следующие.

Полисегментарность , которая представлена сегментом военного вуза и сегментами разноуровневых и разнопрофильных образовательных организаций -партнеров. Создание пространства непрерывного военно-профессионального образования было направлено на расширение его образовательных возможностей путем параллельного освоения гражданских специальностей разного уровня и направленности на основе дистанционных технологий, позволяющих обучающимся достаточно закрытой и режимной образовательной организации моделировать и реализовать индивидуальные траектории профессионально-личностного развития.

Полинаправленность содержания реализуемых специальностей: технические (6), социально-экономические (3), гуманитарные (3).

Полиуровневость структуры реализуемых уровней образования: профильное общее среднее образование; среднее профессиональное образование;высшее образование;дополнительное профессиональное образование профессиональная переподготовка и повышение профессионально-педагогической квалификации;послевузовское военно-профессиональное образование.

Моделирование пространства непрерывного военно-профессионального образования на основе совместного инновационного развития его участников позволили автору сделать следующие **выводы:**

1. В результате поэтапного моделирования пространство непрерывного военно-профессионального образования формируется в институциональную инновацию, подчиняясь специфическим закономерностям развития и функционирования.

2. Потребности развития непрерывного военно-профессионального образования обусловили необходимость моделирования новых эффективных структур и технологий подготовки военных специалистов, ориентированных на развитие профессиональной компетентности, самореализации и инновационного мышления.

3. Развивающиеся инновационные процессы направлены на обогащение содержания военно-профессионального образования на основе реализации компетентностного и модульного подходов и интеграционных процессов.

4. Институциональные и организационные инновации проявляются в моделировании интегративного

содержания военно-профессионального образования; расширении числа получаемых специальностей и уровней подготовки; создании совместных инновационных структур; повышении конвергентности военно-профессионального образования, позволяющей создать интегративное многонаправленное, многофакторное, многоаспектное, многоуровневое пространство непрерывного военно-профессионального образования и реализовать курсантам избранные образовательные траектории.

5. В условиях пространства непрерывного военно-профессионального образования значительно изменяется роль педагога, возрастает функции тьюторства, сопровождения, сотрудничества курсантов и преподавателя, в процессе которой формируются навыки научного исследования и инновационной военно-профессиональной деятельности.

Полученные результаты подтвердили, что пространство непрерывного военно-профессионального образования дает возможность повысить уровень фундаментальности военно-профессионального образования, создать организационно-педагогические и учебно-методические условия повышения мотивации выпускников в продолжении военной службы, целенаправленно и непрерывно осуществлять морально-нравственную подготовку будущих защитников страны, в системе осуществлять мониторинг и анализ получаемых результатов и определять направления дальнейшего исследования по расширению направлений подготовки в пространстве непрерывного военно-профессионального образования.

В результате исследования сущности и основных понятий моделирования пространства непрерывного военно-профессионального образования автором разработана и опубликована серия монографий: Моделирование и проектирование преемственной инновационной деятельности в сфере непрерывного профессионального образования. Монография. - Ростов–на-Дону.: Изд-во ЮжНИЦ. - 2015. – 224 с.; Концептуально-методологические основания моделирования инновационно-ориентированного образовательного пространства на основе интегративного подхода: монография. - Ростов–на-Дону.: Академ. Лит. - 2017. – 209 с.; Методология моделирования пространства непрерывного военно-профессионального образования: монография. - Ростов-на-Дону.: Академ. Лит. - 2018. - 426 с.

Литература:

1. Бондаревская Е.В. К новому типу методологической деятельности / Гуманитарная методология исследования инновационных процессов в педагогическом образовании: Монография. - Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2013. - С. 5-30
2. Голуб В.В. Концептуально-методологические основания моделирования инновационно-ориентированного образовательного пространства на основе интегративного подхода: монография. - Ростов–на-Дону: АкадемЛит. - 2017. – 209 с.
3. Голуб В.В.Методология моделирования пространства непрерывного военно-профессионального образования: монография. - Ростов-на-Дону.: Академ. Лит. - 2018. - 426 с.
4. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. – Екатеринбург. - 2002. - 126 с.
5. Колесникова И.А.Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. - СПб., 2000
6. Нартова-Бочавер С.К.Понятие «психологическое пространство личности»:обоснование и прикладное значение // Психологический журнал. - 2003. - №6. - С. 31-35
7. Олисова О.В. К определению понятия «ценность». - [Электронный ресурс]. - URL: http://my.samara.ry,
8. Семенова Е.В., Семенов В.И. Современное образовательное пространство: многомерность понятия. // Современные проблемы науки и образования. - 2013. №4
9. Холина Л.И. Абаскалова Н.П. Дахин А.Н. Моделирование и неопределённость педагогических результатов // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 101–110.

Педагогика

УДК:376.1

доктор педагогических наук, профессор Горюнова Лилия Васильевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);
доктор педагогических наук, профессор Мареев Владимир Иванович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье определены основные факты, повлиявшие на формирование стратегии становления и развития системы регионального инклюзивного образования. Раскрыты основные направления, которые претерпели существенные изменения в ходе формирования системы инклюзивного образования в Ростовской области, ставшие ее структурными компонентами.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образование детей с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. In article the basic facts which influenced formation of strategy of formation and development of system of regional inclusive education are defined. The main directions which underwent the essential changes during formation of system of inclusive education in the Rostov region which became its structural components are opened.

Keywords: inclusive education, education of children with limited opportunities of health.

Введение. Переход отечественной образовательной системы к инклюзивному образованию, как новой образовательной идеологии персонификации и гуманизации образования предопределен рядом знаковых событий. Во-первых, ратификация Россией международной Конвенции, касающейся прав инвалидов, что придало серьёзный импульс модернизационным процессам в сфере образования вообще, и образования лиц с

ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью в частности. Во-вторых, принятие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», позволило признать и обеспечить право каждого человека на получение образования, а так же не допустить дискриминацию в сфере образования, в том числе людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. В-третьих, введение федеральных государственных образовательных стандартов для детей с ограниченными возможностями здоровья, способствует развитию новых форм самообразования и образования. Реализация данных стандартов в отечественной системе образования определила структурно-функциональные, содержательные и технологические направления ее модернизации. Специфика данного стандарта заключается в том, что он обеспечивает возможность реализации детям с ограниченными возможностями здоровья своего потенциала, при условии своевременной и адекватной организации процесса обучения и воспитания, а так же удовлетворения общеобразовательных потребностей, особых образовательных потребностей, которые заданны характером нарушения их развития.

Изложение основного материала статьи. Инклюзия как категория социальной философии, представляет собой практику включения человека в общество и культуру, что способствует обогащению, как культуры общества, так и самого человека. С другой стороны инклюзия как категория педагогики подразумевает включение людей с особыми потребностями в образование и обеспечивает им возможность обучаться всем вместе, тем самым реализуя свое право на образование. Следовательно, инклюзия становится новой стратегией развития современной отечественной системы образования. В связи с этим современные учебные заведения требуют реформирования своих образовательных систем и перепланировку учебных помещений таким образом, что б они отвечали потребностям и удовлетворяли нужды всех без исключения обучающихся. Безусловно, наиболее существенных изменений требует система образования в части инклюзивного образования людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

При построении инклюзивного образования Ростовской области проектные усилия были ориентированы, прежде всего, на развитие системы как определенной целостности, а при ее структурном формировании необходимо было следовать правилу изоморфности структуры функциям, которые она должна выполнять. Следует отметить, что в целостной системе образования области, на динамику развития инклюзивного образования может влиять как недостаток, так и избыток компонентов данной системы. В связи с этим, набор компонентов системы должен быть таким, что бы обеспечить логику развертывания инклюзивного образовательного процесса и эффективность его реализации в образовательном пространстве региона. В ходе построения инклюзивного образования в регионе, возникла существенная задача, связанная с проектированием механизма взаимодействия системы специального и инклюзивного образования. Анализ опыта других регионов показал, что чаще всего регионы шли по пути сокращения специального образования и увеличение доли инклюзивного. Однако, при таком пути построения инклюзивного образования возникала проблема ресурсного обеспечения данного процесса. Система специального образования в Ростовской области имеет значительный опыт и традиции, что находит свое отражение в разработанных и используемых уникальных практиках образования людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Следовательно, сложившаяся система специального образования обладает значительным потенциалом и ресурсами для развития инклюзивного образования в регионе.

Н. Н. Малофеев в своих работах отмечал, что реализация инклюзии должна опираться на идеи единого образовательного пространства, что позволит обучающимся реализовать различные образовательные маршруты, поскольку основная цель инклюзии это «школа для всех», а не интеграция такой категории детей как дети с ограниченными возможностями здоровья в образование [1]. Поэтому, в основу построения системы образования людей с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью в Ростовской области была положена идея создания единого образовательного пространства, эффективное функционирование которого будет обеспечено тесным взаимодействием двух систем образования как единой структуры. Структурная полнота системы обеспечивается проектными действиями, направленными на проектирование организационных и содержательных путей межсетевого взаимодействия в едином образовательном пространстве региона. Итак, в ходе построения инклюзивного образования в регионе не была «сломана» система специального образования, а была выбрана стратегия проектного «выращивания» изменений, как в системе общего, так и в системе специального образования. Данная стратегия построения единого инклюзивного образовательного пространства региона позволяет как бы «улавливать» любые изменения в системе, интерпретировать их причины, определять развивающие позитивные тенденции и создавать внутри системы новые поддерживающие элементы. Проектирование системы инклюзивного образования стало носить практико-ориентированный характер, что позволило выявить новые потребности, интересы системы. Система стала выступать субъектом собственного совершенствования. Преобразование направлений деятельности которой, со временем институализировались на уровне создания новых структурных компонентов.

Построение подобной системы инклюзивного образования региона позволило организовать эффективное сотрудничество между различными структурами. Необходимость обеспечения вариативности моделей обучения детей с ограниченными возможностями здоровья детерминирует создание комплексной системы сетевого взаимодействия. Система сетевого взаимодействия охватывает учреждения общего, дополнительного образования детей, включая межведомственное взаимодействие с учреждениями таких сфер как здравоохранение, социальная защита, спорт, культура, общественными организациями инвалидов, родителей детей-инвалидов, а для учета и охвата образованием всех детей, имеющих инвалидность необходимо постоянное взаимодействие с отделениями Пенсионного фонда муниципальных образований.

Итак, первое направление, которое претерпело существенные изменения в условиях построения системы инклюзивного образования региона стала ранняя комплексная диагностика, помощь в реабилитации, включая в себя сциокультурную, образовательную реабилитацию и абилитацию. Отметим, что дети в возрасте до 3-х лет находятся в поле зрения системы здравоохранения, однако выявление «особого» ребенка на более ранних этапах его жизни возможно только при построении эффективного взаимодействия учреждений здравоохранения с образовательными организациями, центрами психолого-педагогической и социальной помощи. Раннее выявление такой категории детей позволит организовать им комплексную помощь различного вида, а так же реабилитацию/абилитацию максимально используя ресурсы растущего детского организма. Эффективность ранней помощи детям в регионе составляет не менее 80%, что позволит им успешно обучаться в инклюзивных общеобразовательных организациях. При реализации ранней помощи

такой категории детей в регионе предусмотрено, что услуги оказываются не только детям от рождения до 3-х лет и их семьям, но возможна их пролонгация до 7-8 летнего возраста ребенка при значительных нарушениях структур и функций организма и ограничениях жизнедеятельности. Необходимо сделать раннюю помощь доступной для всех категорий детей по месту жительства, поэтому особую роль стали играть психолого-медико-педагогические комиссии, функции и полномочия которых на сегодняшний день расширяются. Закрепленные в рекомендациях психолого-медико-педагогической комиссии необходимость создания специальных условий, для получения образования, определяет обучающегося как ребенка «с ограниченными возможностями здоровья». В связи с этим образовательная среда должна быть организованна с учетом возможностей такого ребенка, включать соответствующий коррекционный компонент и обеспечивать эффективный процесс его комплексного сопровождения. Важно создать равновесие между образовательными воздействиями и индивидуальными возможностями ребенка.

Второе направление, подлежащие изменениям в условиях построения системы инклюзивного образования в регионе стала система дошкольного образования. Вместе с тем, рост количества детей с ОВЗ диктуют необходимость развития различных форм предоставления доступного качественного образования детям дошкольного возраста. Задача охвата детей-инвалидов дошкольного возраста образованием, решается с опорой на положения вариативного подхода, через создания условий для реализации различных образовательных траекторий воспитанников и достигается это путем формирования в дошкольных образовательных организациях групп компенсирующей или комбинированной направленности, консультационных пунктов/центров, открытием инклюзивных групп и групп кратковременного пребывания. В настоящее время в Ростовской области существует система помощи детям дошкольного, в том числе раннего (от 0 до 3 лет) возраста.

Определение специальных условий обучения и воспитания, форм и степени образовательной инклюзии детей с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья в образовательные организации системы инклюзивного образования, возможно на основе заключений Бюро медико-социальной экспертизы и психолого-медико-педагогическими комиссиями. Количество детей, которых принимает ПМПК в Ростовской области, ежегодно растет. В 2014 году составило 12 386 детей, в 2015 году – 13 881 ребенок получил консультации и рекомендации ПМПК, а 2016 году эта цифра составила уже 16 283. В ходе постоянного мониторинга процесса реализации инклюзивного образования в регионе были выявлены ряд проблем требующих своего решения. С оной стороны достаточно важной задачей является своевременное выявление проблем у детей данной категории и направление их на консультацию в ПМПК. Однако, с другой стороны зафиксированы факты направления обучающегося на ПМПК с целью получения рекомендаций по обучению по программе для детей с интеллектуальными нарушениями и по созданию специальных условий получения такой категории детей образования в преддверии государственной итоговой аттестации в 8-9 классе. По каждому такому случаю минобразования области разбирается индивидуально, поскольку в данном случае очень остро встает вопрос о качестве оценки освоения программы данным ребенком и объективных основаниях его перевода из класса в класс в конкретной образовательной организации. Еще одной существенной проблемой, выявленной в ходе постоянного мониторинга процесса функционирования системы инклюзивного образования в регионе является продолжение обучения после 4 класса ребенка про программам для детей с задержкой психического развития. Существование таких прецедентов говорит о том, что в образовательной организации не были во время выявлены обучающиеся данной категории**,** не усваивающие общеобразовательную программу и нуждающиеся в создании особых условий получения образования. Следует отметить, что в случае отсутствия заключения ПМПК и при выявлении трудностей в освоении образовательной программы, первым шагом администрации и специалистов образовательной организации должно становится привлечение внимания родителей к данной проблеме и рекомендации им посетить ПМПК. В случае несогласия родителей проходить ПМПК, обучающемуся уже на общих основаниях оказываются образовательные услуги. Только представленное родителями заключение комиссии является основанием для создания рекомендованных в заключение условий для обучения и воспитания детей. Отметим, что устранение данных проблем требует системного решения в пространстве тесного сетевого взаимодействия всех субъектов, участников процессов. Специалисты ПМПК на данный момент выступают в качестве связующего звена между образовательной организацией и родителями ребенка с ограниченными возможностями здоровья**.** Именно они могут достаточно результативно убедить родителей в необходимости получения образования в соответствии с возможностями их ребенка в специальной или массовой школе, коррекционном или обычном классе. Однако только за родителями, согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» закреплено право определять/выбирать в какой форме и где будет получать образование ребенок. В случае если родители ребенка, не осваивающего программу, настойчиво игнорируют посещение ПМПК, в ряде муниципалитетов области имеется успешный опыт взаимодействия с комиссиями по делам несовершеннолетних и защите их прав. Поскольку можно рассматривать такое поведение родителей, как препятствие реализации права ребенка на образование, то данные структуры в полной мере могу включаться в процесс и оказать посильную помощь. В то же время, руководители образовательных организаций, соблюдая законное право детей на обучение по адаптированным образовательным программам по месту жительства, несут ответственность за соблюдение в полной мере специальных условий получения образования, обозначенных в заключении ПМПК.

С целью расширения деятельности ПМПК по охвату большего количества детей нуждающихся в помощи, министерство оказывая необходимую помощь муниципалитетам, увеличило государственное задание Центральной ПМПК, которая сегодня обеспечивает обследование детей в муниципалитетах с количеством детского населения менее 10 тыс. В связи с этим, на местах, в муниципалитетах, произошло полное укомплектование штатов муниципальных психолого-медико-педагогических комиссий в соответствии с Положением о психолого-медико-педагогической комиссии [2]. Параллельно шел процесс полного комплектования штатов служб комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях и дошкольных образовательных организациях (психолого-медико-педагогический консилиум - ПМПк) в соответствии с требованиями приказа Минобрнауки России «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования», приказа Минобрнауки России «Об утверждении

Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования».

Следующим направлением, которое претерпело существенные изменения в условиях построения системы инклюзивного образования региона, стала образовательная среда. Создание условий доступности получения качественного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью стало возможным благодаря реализации программы «Доступная среда». Специальные условия, которые должны быть созданы в образовательной организации, представлены в статье 79 ФЗ-273 «Об образовании в РФ»[3]. Ростовская область имеет успешный опыт создания условий доступности в получении образования обучающимися с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья как в инклюзивных образовательных организациях – участницах государственных программ «Доступная среда», так и в образовательных организациях, которые не принимали участие в данной программе. В области регулярно проводится качественная оценка результативности мероприятий Государственной программы «Доступная среда». С 2016 года изменены критерии оценки показателя доступности образования для такой категории детей, с количества образовательных организаций, где созданы специальные условия, на количество обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, для которых созданы условия доступности образования.

Обновление нормативной базы инклюзивного регионального образования, становится еще одним направлением изменений в ходе построения системы инклюзивного образования региона. В процессе становления системы инклюзивного образования, были изучены нормативные документы и локальные акты образовательных организаций, регламентирующие реализацию образовательного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Результаты проведенного анализа показали, что не все локальные акты, а в особенности уставы общеобразовательных организаций позволяют создать условия для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидность по адаптированным образовательным программам, а также не предусматривают выдачу свидетельств об обучении для выпускников с умственной отсталостью. Согласно сделанным выводам была организованна более тщательная ревизия документации и организован процесс по внесении необходимых изменений.

Ключевым моментом, давшим положительное ускорение процессам внедрения инклюзии в образовательные организации региона стало утверждение и реализация федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Утвержденные и принятые к реализации вышеперечисленные стандарты гарантируют каждому ребенку реализацию его права на образование, которое соответствует его потребностям и возможностям, в независимости от степени тяжести имеющихся у него нарушения, уровня сформированности способностей к освоению цензового уровня образования, а так же вида образовательной организации и особенностей региона проживания. В стандартах, введены варианты обучения, что позволяет охватить всех детей образованием, соответствующим их индивидуальным возможностям. В Ростовской области внедрение образовательных стандартов проводилась по нескольким направлениям: совершенствование нормативно-правовой базы; развитие кадрового потенциала; повышение степени архитектурной доступности; обеспечение коррекционным и реабилитационным оборудованием; усиление научно-методического и информационного сопровождения; формирование толерантной образовательной среды. Федеральные стандарты апробировались на базах пилотных площадок - специальных образовательных учреждениях Ростовской области.

Обучение детей с ограниченными возможностями и инвалидностью на дому, это еще одно направление, которое претерпевает определенные изменения, поскольку так же должно быть включено в общую региональную образовательную систему обучения и воспитания такой категории детей. На дому обучаются дети, имеющие к этому необходимые медицинские показания. Данная форма обучения имеет несколько отрицательных моментов, прежде всего это проблема изоляции ребенка, которая на прямую связанна и с изоляцией семьи такого ребенка. При организации обучения ребенка на дому следует помнить, что требования образовательного стандарта по объемам учебной нагрузки для всех обучающихся, в том числе для обучающихся на дому, должны быть выполнены полностью. Это означает, что не возможно допустить в ходе организации образовательного процесса для ребенка обучающемуся на дому уменьшение учебных и контактных часов работы по отдельным предметам с учителем. Однако при реализации обучения ребенка на дому, следует создавать условия для его сначала частичной инклюзии, а затем возможно и полной инклюзии. Для решения данной задачи в регионе была внедрена модель «ресурсные классы» или «адаптационные классы». Данная модель позволяет осуществлять включение ребенка в коллектив дозировано, постепенно по мере его готовности и представляет собой как бы переходный вариант между надомным обучением такой категории детей и их обучением в классном коллективе. Постановление министерства общего и профессионального образования области, регламентирующего обучение на дому внесло соответствующие изменения в части объема учебной нагрузки при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья на дому.

В ходе построения инклюзивной системы образования в регионе, кадровое обеспечение данного процесса, стала еще одним из ключевых направлений подлежащих изменению. Анализ обеспеченности кадрами системы инклюзивного образования показал, что в образовательных организациях наблюдается недостаток педагогических кадров, способных к эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзии. На данный вызов системы регионального инклюзивного образования откликнулись вузы Ростовской области, специализирующиеся на профессиональной подготовке педагогов.

Выводы. Таким образом, основу построения системы образования людей с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью в Ростовской области составила идея создания единого образовательного пространства, эффективное функционирование которого обеспечивается тесным взаимодействием системы специального и инклюзивного образования как единой структуры. В ходе формирования системы регионального инклюзивного образования изменения шли по ряду ключевых направлений, которые позволили выстроить данную систему, основными характеристиками которой являются ее целостность, упорядоченность, эмерджентность, адаптивность, открытость, мультипликативности, вариативность, сетевое взаимодействие.

Литература:

1. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. Учебное пособие для студентов пед. вузов. М.: Просвещение. 2009. 319 с.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20 сентября 2013 г. N 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://base.garant.ru
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru

Педагогика

УДК:371

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

3D ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье затрагивается проблема развития пространственного мышления в младшем школьном возрасте. Для развития пространственного мышления авторы предлагают инновационную технологию – 3D ручки. В статье описывается исследовательская работа, проведенная на базе общеобразовательной школы: разработана и апробирована программа курса внеурочной деятельности по развитию пространственного мышления младших школьников с применением 3D-ручки.

Ключевые слова: пространственное мышление, младший школьный возраст, 3D технологии.

Annotation. The article addresses the problem of the development of spatial thinking in the early school years. For the development of spatial thinking, the authors offer an innovative technology - 3D pens. The article describes the research work carried out on the basis of a comprehensive school: a program of extracurricular activities for the development of spatial thinking of younger students using a 3D pen was developed and tested.

Keywords: spatial thinking, primary school age, 3D technologists.

Введение. Интеллектуальное развитие детей младшего школьного возраста является фундаментом их активного будущего. Развитие пространственного мышления младших школьников занимает особое место в развитии их мышления в целом. Современное общество сложно представить вне развития инновационных технологий. Интенсивное внедрение и применение ИКТ в жизни человечества предполагает поиск учителями практиками, педагогами-учеными оптимального применения новых технологий в образовательном процессе, как одно из условий модернизации образования.

Анализ образовательной практики обучения в начальных классах выявил следующие проблемы: развитию пространственного мышления младших школьников недостаточно уделяется внимание, несмотря на ее важность в общем развитии мышления детей, также недостаточно методических разработок по развитию пространственного мышления учащихся. Такая тенденция приводит к параномии между значимостью существующей проблемы и его разработанностью.

Различные исследования по проблеме развития пространственного мышления уделялось в научных трудах Н.Ф. Четверухина, А.И. Фетисова, Г.Г. Масловой, Р.С. Черкасова и др. Благодаря их работам расширялась и углублялась научно-теоретическая база по данной теме, результаты которых успешно внедрялись в практику обучения математике. Тем не менее, как показал анализ психолого-педагогической литературы, наблюдается тенденция отхода от проблемы развития пространственного мышления, растворения и потери его приоритета в общем развитии личности обучающегося. Данная стагнация привела к определенным трудностям, с которыми сталкиваются обучающиеся при осуществлении умственных операций, связанных с созданием различных пространственных образов, в ходе которых решаются различные теоретические и практические задачи.

В ходе исследования определена еще одна «помеха» в решении проблемы развития пространственного мышления обучающихся. Анализ психолого-педагогической литературы выявил ситуацию неопределенности в понимании процесса пространственного мышления. Данным понятием определяется процесс, к которому существуют различные интерпретации: пространственное представление, зрительное мышление, наглядное представление, пространственное воображение и другие.

Таким образом, отметим, что проблема развития пространственного мышления обучающихся имеет ряд вопросов и задач, требующих его решения. Целью данного исследования является определение сущности понятия пространственного мышления, выявление достоинств применения 3D-технологии в развитии пространственного мышления младших школьников.

Изложение основного материала статьи. В ходе исследования пространственного мышления были рассмотрены научные труды исследователей в данной области, таких как И.Я. Каплунович, И.С.Якиманская, С А. Коногорская, Н.Д.Мацько и другие.

И.Я. Каплунович определяют пространственное мышление как одной из составляющих интеллекта, связанной с пространственными образами и их оперированием, как взаимосвязанные и трансформируемые ступени [2].

И.С. Якиманская утверждает, что предпосылкой проявления пространственного мышления является потребность в ориентации, также считая, что первоначально оно входит в структуру мышления и только входе своего развития оно начинает выступать как отдельный компонент [4].

На наш взгляд, пространственное мышление – это вид мышления и мыслительных операций, требующих решения как теоретических, так и абстрактных и пространственных задач, предполагающих создание различных образов с ориентацией в пространстве.

Каждый возраст характеризуется периодом сенситивности, восприимчивости и эффективному освоению определенных знаний, умений и навыков. По мнению С А. Коногорской: «роль пространственного мышления в общем интеллектуальном развитии ребенка, по результатам исследования, наиболее весомой оказалась в младшем школьном возрасте. Именно на начальном этапе обучения пространственное мышление выступает в качестве доминирующего базового интеллектуального фактора, необходимого для успешного освоения основных школьных навыков: письма, чтения и счета» [3].

В младшем школьном возрасте восприятие информации сосредоточено на зрительных образах, характеризующее навыками наглядно-образного мышления. По мере развития данног навыка он преобразуется в словесно-логическое мышление. Таким образом, происходит совершенствование и развитие мышления в целом. На данном этапе и происходит развитие пространственного мышления как отдельного компонента. Необходим поиск эффективных методов и приемов развития пространственного мышления в контексте модернизации образования.

Современный мир – это глоабальное инновационное информационное общество. Происходит экспансия информационно-коммуникативных технологий во все сферы жизнедеятельности человечества. Данная тенденция требует модернизации образования, отвечающей новым вызовам времени, что ставит цель информатизацией современного образовательного процесса. А. А. Бариева отмечает: «Главная цель внедрения информационных технологий в учебный процесс – повышение его качества и эффективности. Информатизации в значительности степени можно реализовать за счет внедрения в учебный процесс информационных технологий. В условиях современного динамичного развития общества и усложнения его технической и социальной инфраструктуры важнейшим стратегическим ресурсом становится информация» [1]. Таким образом, применение ИКТ в учебно-воспитательном процессе обеспечивает его эффективность, способствует совершенствованию методов обучения.

На наш взгляд, применение 3D технологии в образовательном процессе решит многие проблемы в развитии творческих способностей обучающегося, в частности формирования пространтсвенного мышления. Как показывает анализ педагогической практики применения ИКТ в учебно-воспитательном процессе успешно применяются 3D- моделирование: 3D-принтер и 3D-ручка. Особую популярность пиобретают 3D-ручка. Это объясняется простотой его использования, нетребующей больших затрат и дополнительного устройства, а также доступностью. Возможности 3D-ручки неограничены, способствуют развитию творческих способностей, воображения, мелкой моторики, пространственного мышления и др.

Данное исследование является попыткой решения проблемы развития пространственного мышления младших школьников посредством 3D технологии. В ходе которого было проведено опытно-экспериментальное исследование с целью проверки возможности применения 3D-ручки в образовательном процессе по развитию пространственного мышления младших школьников.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе общеобразовательной школы города Якутска. В эксперименте приняли участие учащиеся 1 «е» и «а» класса в количестве 67 человек, из них в контрольной группе – 32 учащихся.

На констатирующем этапе эксперимента были подобраны диагностические методики, направленные на выявление уровней пространственного мышления, такие как: «Пройди через лабиринт» А.Л. Венгера, «Домик» Н.И. Гуткиной, Д.Б. Эльконина «Графический диктант». Данные методики доступны для учащихся 1 класса и в комплексе дают объективную картину уровня развития их пространственного мышления.

Для определения критериев уровня развития пространственного мышления, полагались на характеристики пространственного мышления И.С. Якиманской: «1) тип оперирования пространственными образами, 2) широта оперирования с учетом используемой графической основы, 3) полнота образа (преимущественное отражение в нем формы, величины, пространственной размещенности объектов), 4) используемая устойчиво система отсчета (пространственная ориентация «от себя», от баз, от произвольной точки отсчета)» [4].

На наш взгляд тип оперирования является основным показателм развития пространственного мышления, связанная с широтой и полнотой оперирования образом.

По результатам трех проведенных методик, была выявлена недостаточно развитое пространственное мышление у учащихся 1 класса, что определило следующую цель: разработка и апробация программы внеурочной деятельности по развитию пространственного мышления младших школьников «3D фантазия». Ожидаемый результат реализации программы: повышение уровня развития пространственного мышления у обучающихся посредством 3D технологии.

На формирующем этапе, согласно разработанной программе были проведены занятия практической направленности, центральной идеей которой являлось применение 3D-ручки на практике. На вводном занятии был проведен инструктаж по правилам безопасного применения, несмотря на простоту принципа работы 3D-ручки, наконечник головки ручки нагревается до температуры 240°С, что при небрежном отношении возможен риск получения ожога. Также на данном занятии обучающиеся были ознакомлены с правилами поведения и взаимоотношения в коллективе, что также является необходимым условием работы в группах с 3D-ручкой.

На следующих практических занятиях дети учились простым правилам работы с 3D ручкой. На занятиях младшие школьники учились работать по алгоритму подготовки 3D ручки к работе, выполняли ряд упражнений на прописях, тренировались на простых упражнениях по выполнению различных линий, фигур и т.д.

Далее упражнения постепенно усложнялись, дети самостоятельно разрабатывали эскизы своих работ, воображали свои рисунки, представляли детали к своим работам. По мере изучения применения ручек, обучающиеся создавали различные объемные геометрические фигуры. Также проводились контрольные занятия, с целью определения усвоения техники применения 3D-ручки, где дети выполняли индивидуальные задания, выполняли работу в парах и в группах. Были проведены итоговые занятия на темы: «Эйфелева башня», «Герои мультфильмов». Проведя анализ проведенной работы, можно сделать вывод, что 3D-ручки развивают самостоятельность и творчество.

Формирующий этап эксперимента заключался в реализации разработанной нами программы по повышению уровня пространственного мышления детей младшего школьного возраста на основе использования 3D-ручек. Таким образом, благодаря 3D моделированию развивается пространственное мышление, через анализ структуры, свойств объектов, их манипуляцию и трансформацию. На данном этапе

младшие школьники осуществляли все виды деятельности, где требовались умения мыслить в системе образов. Применение 3D-ручек способствовало развитию абстрактного мышления через воссоздание образных объектов в реальные объекты. Операция образами посредством перекодирование объектов из вымысла в реальность, способствовало формированию умения прогнозировать, предвидеть конечный результат, как результат развития мышления пространственными образами.

Повторная диагностика уровня развития пространственного мышления учащихся на контрольном этапе выявило значительное повышение уровня развития пространственного мышления младших школьников. Таким образом, мы наглядно видим признаки эффективности реализации программы внеурочной деятельности по развитию пространственного мышления посредством 3D технологии.

Выводы. В наши дни эффективное развитие пространственного мышления учащихся в процессе обучения выходит на передний план. Данная тенденция обусловлена развитием инновационных технологий, требующих определенных знаний и умений, связанных с развитием пространственного мышления. Все области человеческой жизнедеятельности связаны с оперированием пространственного мышления. Оно тесно связано с деятельностью во всех сферах жизнедеятельности человека, связанной с изобразительной, графической, конструктивной работой. Применение 3D технологии должно иметь разностороннее его применение, что в результате даст возможность широкого его внедрения в образовательный процесс.

Литература:

1. Бариева А. А. Внедрение современных информационных технологий в образовательный процесс [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). — Уфа: Лето, 2015. — С. 228-230.
2. Каплунович И.Я. Содержание мыслительных операций в структуре пространственного мышления [Электронный ресурс] URL: http://www.voppsy.ru/issues/1987/876/876115.htm (дата обращения: 27.10.2018).
3. Коногорская С.А. Программа поэтапного развития пространственного мышления младших школьников // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2014. С. 161-166
4. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. - М.: Просвещение, 1980. - 324 с.

Педагогика

УДК 371

преподаватель, художник Давыдова Наталья Сергеевна
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение города Москвы
«Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ КОНТЕНТА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭУК (ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА) В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрен вопрос разработки контента при создании ЭУК в дополнительном образовании художественного направления. Определен основной вид контента ЭУК в художественном обучении, и особенности его разработки.

Ключевые слова: контент, ЭУК, ЭОР, дополнительное образование, дистанционное обучение, художественное образование, творчество, качество обучения, видеоматериал.

Annotation. This article discusses the issue of content development when creating an e-learning course in additional education of the artistic direction. The main type of content of e-learning course in art education, and features of its development are determined.

Keywords: content, EUK, EOR, additional education, distance learning, art education, creativity, quality of education, video

Введение. Сегодня ЭУК (электронный учебный курс) художественного направления можно встретить на просторах Интернета. Но в государственных образовательных учреждениях ЭУК в дополнительном образовании художественного направления практически нет, только в виде отдельных ЭОР, типа электронного каталога, книг и т.д. Организация ЭУК занимает довольно много времени и сил, особенно это чувствуется преподавателем на первых этапах построения траектории образовательного пути с внедрением ЭУК для своих учащихся. Преподаватель ставит для себя важнейшие этапы работы, такие как:

1. Формулирование целей и задач курса.
2. Составление плана работы, создание рабочей программы, календарно-тематического плана и метаданных курса.
3. Работа над созданием контента.
4. Работа в СДО по созданию модулей и тем, подбор компонентов ЭОР к содержанию курса.
5. Работа с компонентами ЭОР.
6. Проверка и корректировка курса.
7. Внедрение ЭУК в образовательный процесс.

Каждый из этапов наполнен большой методической работой для преподавателя. В зависимости от поставленных целей и задач он разрабатывает и собирает все необходимые материалы для своего курса.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая дополнительное художественное образование, внедрение ЭУК в образовательный процесс может хорошо и полноценно «выиграть» в модели смешанного обучения. Но необходимо учитывать возможности того направления творчества, которое выберет преподаватель. И обязательно учесть на первых этапах целеполагания и создания рабочей программы «процент» традиционного обучения (в классе) и «процент» дистанционной работы (через ЭУК). Если взять для сравнения, допустим, две программы «Декоративно-прикладного искусства»: «Резьба по дереву» и «Роспись по дереву»-тогда в первом случае, больший процент работы будут занимать аудиторные занятия в классе, так как здесь важно учитывать такие параметры, как техника безопасности и работа с колюще-режущими предметами (где важно под присмотром преподавателя выполнять всю практическую работу).

Если рассматривать второй вариант- возможно применение меньшего процента работы в классе. Здесь важно «поставить руку» на роспись изделий. Это возможно сделать за несколько занятий- далее навык отрабатывается самостоятельно путем практики, которую преподаватель может задать дистанционно. Но для того, чтобы учащийся смог овладеть техникой художественного творчества, нужно создать максимально доступный и интересный материал не только для формата очных занятий, но и для дистанционной работы (при просмотре учащимся ценного контента и выполнения заданий). Контент в этом случает будет выступать в роли информационного содержания ЭУК. Он должен быть уникальным, созданным в оригинальном формате, содержащим всю полезную информацию. Ведь преподаватель, прежде чем создать свой курс, должен понимать всю суть своего предмета. И при обучении своих учащихся подавать не только те знания, которые уже есть, но и свои знания, сформированные практическим опытом. Чтобы создать качественный контент ЭУК в дополнительном образовании художественного направления, необходимо учесть следующее, что ЭУК будет состоять здесь из тех основных разделов/ модулей (это важно учесть при разработке контента):

1. Теоретический раздел.

Здесь могут быть представлены лекции, в виде интерактивной книги с тестовыми вопросами для закрепления пройденного материала и т.д.

2. Практический раздел (раздел по отработке навыков росписи, художественного письма-тренировочные упражнения).

Представляет из себя модуль, который будет состоять из тренировочных упражнений по отработке каких-либо навыков (например, навыков росписи по дереву, где важно выполнить ряд упражнений для постановки руки «под роспись»).

3. Самостоятельная работа (выполнение творческой работы).

Этот раздел может представлять из себя выполнение творческой работы на основании отработанных ранее приемов, элементов, навыков художественного творчества.

В зависимости от этого созданный контент будет формироваться в компоненты ЭОР, типа «лекций» и «заданий». Основную часть из этого конечно же будут составлять «задания». И здесь важно понять, что большое количество контента нужно создавать по заданиям, и представлять его в формате **видеоматериалов**, так как такой формат обучения наиболее удобен и доступен обучающимся в художественном образовании. Но прежде, чем создать этот контент, нужно учесть схему последовательности работы, а именно:

1) Составление плана работы над контентом.

Необходимо четко сформулировать основные этапы работы, составив план, где также можно указать сроки выполнения того или иного задания, указанного в плане. Такой план в виде тайм-менеджмента очень хорошо организует всю последующую работу преподавателя. План может быть описан и на листке бумаге (но лучше в ежедневнике или отдельной тетради, где можно вести записи по идеям, схемам курса и т.д.), а может и на компьютере, в зависимости от удобства того или иного формата.

2) ***Выборка методических материалов для работы над контентом.*** У любого преподавателя по художественной дисциплине есть свои любимые книги, иллюстрации, фотографии по темам дисциплины, которую он преподает в очном формате. По этому методическому материалу, в дальнейшем, собирается информация для контента (например, при создании интерактивной презентации)- либо, если это запись видеоматериала в формате мастер-класса- то данный методический материал может быть применен для записи тренировочных упражнений (например, выполнение копии художественного элемента с репродукции).

3) ***Создание контента (обучающих материалов).*** Так как для художественного образования было определено создание основного типа контента-видео, тогда рассмотрим подробнее создание данного вида контента и его особенностей. Рассматривать будем создание **авторского контента**, так как (в большинстве случаев) подбор видеоматериала в Интернете не удовлетворяет основной запрос преподавателя художественных дисциплин для решения обучающих задач в своем курсе дополнительного образования.

Видеоматериал лучше организовывать в формате небольших мастер-классов в виде коротких обучающих роликов (от 4-х до 15-ти минут). Это нужно для того, чтобы внимание учащихся не рассеивалось и максимально было направлено на работу мастера в видео. Необходимо при создании видео понимать, что на основании просмотра-учащийся должен выполнить задание, которое ему предоставит преподаватель. Поэтому видеоматериал должен быть максимально доступным для понимания . Этому могут содействовать различные факторы при записи: качество записанного материала, отсутствие отвлекающих факторов на видео, комментарии преподавателя за кадром (или в кадре), поясняющие все этапы выполнения художественной работы. Почему все эти факторы важны и в чем их особенность?

Перед созданием видео необходимо подготовить материалы для его записи (краски, кисти, иллюстративные материалы-в зависимости от выбранного художественного направления). Это нужно во избежание потери времени на поиск того или иного материала, который вдруг понадобится. Для съемки необходимо подобрать оптимальный вариант видеокамеры. Это может быть и хороший фотоаппарат (предполагающий съемку) или хороший телефон. Качество видеозаписи будет влиять на качество контента (приятнее смотреть на четкую картинку изображения). Также важно подобрать нужный штатив для фиксации камеры.

По формату мастер-класса- обязательно необходимо определить цвет фона для записи. Акцент должен быть именно на работе мастера, чтобы не было никаких отвлекающих моментов. Если съемка производится на столе- стол должен быть чистым и нейтрального фона: белого или светло-серого, без рисунков и орнаментов. Темные оттенки лучше не подбирать-так как они будут «поглощать» освещение и видео будет впоследствии темным. Если преподаватель не располагает светлым чистым столом-тогда можно воспользоваться светлой однотонной скатертью (тканевой, которая не будет давать блеска и блика на видео из-за освещения (типа скатерти из ПВХ), но здесь нужно быть готовым к тому, что если краска попадет на тканевую скатерть-то ее будет крайне сложно отстирать, особенно если это краска, в составе которой масло (масляные художественные краски) или клей ПВА (темпера поливинилацетатная). Как еще один вариант фона: большая матовая доска для лепки -либо большой формат доски (из фанеры или ДСП), предварительно закрашенный водоэмульсионной белой матовой краской. Рабочее место мастер-класса должно быть достаточно освещено. В дальнейшем можно приступать к записи (это может быть создание картины, изделия прикладного искусства и т.д.).

Каждое из видео можно снимать как по отдельности, так и большей продолжительностью (при монтаже большой фильм можно «разбить» на отдельные части). Комментирование видео лучше делать через программу видеомонтажа.

По каждой теме видео дополнительно можно составить список необходимых материалов для работы. Это нужно для того, чтобы в дальнейшем (при разработке ЭУК) в компонентах ЭОР (типа «задание») указывать те самые необходимые материалы, которые понадобятся обучающемуся при изучении темы.

После съемки и импорта видео наступает самый трудоемкий этап создания обучающего видеоматериала: его обработка в компьютерной программе видеомонтажа. Для начала все видеоматериалы необходимо «обеззвучить». Это можно сделать в данной программе.

Видеоредакторов много: здесь необходимо подобрать свой вариант программы, удобный по интерфейсу и функционалу. При необходимости в Интернете можно найти обучающие ролики по работе с программой.

Важно максимально полно и полезно предоставить видеоматериал зрителю. Особенность здесь еще будет заключаться на акценте деталей процесса работы посредством замедления видео процесса. Функционал программы позволяет сократить или удлинить нужный момент видеозаписи. Преподаватель сам варьирует «этот момент» в зависимости от своих целей и задач.

При озвучке видео в программе важно подготовить хорошую гарнитуру с шумоподавлением. Озвучивание лучше проводить в тихом месте, чтобы ничто не мешало. Это важно для качества контента. Кто-то из обучающихся может и не заметить возникающие шумы, а кому-то они будут дико мешать при изучении материала. Так что здесь важно ответственно отнестись к этой задаче. При озвучке видео можно прослушивать и перезаписывать свой голос то количество раз, сколько необходимо (если вдруг качество записи не очень понравилось).

Также для видеоматериала «фоном» можно поставить легкую музыкальную композицию, акцент здесь именно делается на «легкости». Музыка не должна отвлекать зрителя от работы, она должна быть мелодичной, без резких звуков, нейтральной для прослушивания. При необходимости, мелодию в некоторых местах видео можно подавлять, акцентируя внимание на голосе автора (озвучке), а в других местах, наоборот, усилить громкость музыки, где нет закадрового голоса преподавателя. Важно еще учесть фактор авторского права на мелодию, чтобы в дальнейшем на сторонних ресурсах созданное видео не было заблокировано. Для этого можно найти музыку в Интернете без авторского права, в Сети ее достаточное количество.

Озвучивание каждой видеозаписи и монтировки занимает, пожалуй, самое длительное время. Но оно того стоит.

По окончанию работы все авторские видео важно сохранить и произвести загрузку на обучающий ресурс (в дальнейшем, при работе в СДО, ссылка на ресурс помещается в один из используемых компонентов ЭОР).

Выводы. Таким образом, создав качественный, ценный, авторский контент в дополнительном художественном образовании- ЭУК представит собой эффективный инструмент для приобретения новых знаний, повышения квалификации, организации досуговой деятельности не только детей, но и взрослых. Важно учитывать особенности разработки контента художественного направления при организации ЭУК и его большие возможности для обучения!

Литература:

1. Вайндорф-Сысоева М.Е. Грязнова Т.С. Шитова В.А. Методика дистанционного обучения. М.: Юрайт, 2017.
2. Денисенко В.И. Электронное учебное пособие как эффективное средство интерактивного обучения теории изобразительной деятельности // Теория и практика общественного развития. 2010. № 2. С. 301-308

Педагогика

УДК 372.879.6

преподаватель Долгин Дмитрий Сергеевич
Кузбасский институт Федеральной Службы Исполнения Наказаний России (г. Новокузнецк)

ТЕХНОЛОГИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ КУЗБАССКОГО ИНСТИТУТА ФСИН КАК СРЕДСТВО УЛУЧШЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Высокий уровень физических качеств, крепкое здоровье являются одними из слагаемых успешности несения службы в любых службах. В данной статье рассматривается технология физического воспитания курсантов Федеральной Службы Исполнения Наказаний, разработанная в Кузбасском институте.

Annotation. A high level of physical qualities, good health are among the components of the success of service in any services. This article discusses the technology of physical education cadets of the Federal Service for the Execution of Punishments, developed at the Kuzbass Institute.

Ключевые слова: физическая культура, технология физического воспитания, курсанты, физическая подготовленность, здоровье.

Keywords: physical culture, technology of physical education, cadets, physical fitness, health.

Введение. Несение службы сотрудниками УИС предъявляет высокие требования к уровню их физической подготовленности и здоровью. Только добившись высоких показателей в уровне физической подготовленности и уровне здоровья можно ожидать и высоких показателей в трудовой деятельности. Понятно, что высокая производительность и высокое качество труда зависит и от мотивации к трудовой деятельности, и от режима труда и отдыха, и от денежного довольствия, и от условий несения службы, а не только от уровня здоровья и уровня развития физических качеств, но без них осуществление трудовой деятельности невозможно. Поэтому, актуальность укрепления здоровья и развития физических качеств является весьма важной и необходимой.

Формулировка цели статьи. Для улучшения развития физических качеств и укрепления здоровья необходимо разработать технологию физического воспитания для курсантов Кузбасского института ФСИН России и проверить её на практике.

Задачи исследования.

1. Определить необходимость технологии физического воспитания для курсантов Кузбасского института ФСИН России;
2. Разработать технологию физического воспитания для курсантов Кузбасского института ФСИН России;
3. Экспериментально проверить разработанную технологию.

Изложение основного материала статьи. Физическое воспитание курсантов представляет собой целенаправленный процесс, в который включено очень много составляющих частей. Курсант большую часть учебного дня занят в институте и поэтому организовать процесс физического воспитания представляется достаточно несложным делом. Вместе с тем, курсант испытывает обширный спектр неблагоприятных факторов, которые могут оказывать отрицательное воздействие на его здоровье и физическую подготовленность. Это такие факторы как: гиподинамия за счёт нахождения на учебных занятиях и в часы самоподготовки в учебных аудиториях, не всегда адекватная форма одежды которая может не соответствовать погодным условиям, не всегда сбалансированное питание по разным причинам, нервное напряжение, связанное с особенностями несения службы и т.д. Учебные занятия по прикладной физической подготовке или элективным дисциплинам по физической культуре и спорту содержат широкий спектр средств и методов и являются достаточными для решения задач стоящих перед этими учебными дисциплинами. На занятиях используются средства: легкой атлетики, гимнастики, лыжной подготовки, спортивных игр, единоборств. Но данные занятия осуществляются не каждый день, а согласно учебному расписанию и перерывы между занятиями могут достигать от 1 до 10 дней. Используются и другие формы физического воспитания: занятия в спортивных секциях, спортивные дни, спартакиады и другие соревнования. Так же используются так называемые «малые формы» физического воспитания с использованием естественных сил природы. Всё это является факторами, которые позволяют определить необходимость их упорядочивания в следствии создания технологии физического воспитания для курсантов, как одну из первейших задач исследования. Это связано с несколькими второстепенными задачами:

1. Оптимизация двигательного режима.
2. Периодичность проведения занятий, мероприятий для достижения и поддержания на приемлемом уровне развития основных физических качеств.
3. Подчинению технологии физического воспитания единому плану воспитательной работы, принятому в институте.

Рассмотрим их более подробно. Оптимизация двигательного режима, должна соответствовать нормативной части суточной нормы двигательной активности. Необходимо добиваться того, чтобы уровень двигательной активности в течении учебной недели был сбалансирован с другими видами активности, для избежания перегрузок, перетренированности и травм. Спорт дни и участие в спортивных мероприятиях необходимо осуществлять в дни, когда нет учебных занятий по физической подготовке. И наоборот если в первой части учебного дня были лекционные и семинарские занятия, то во второй части дня необходимо включать двигательную активность. Это могут быть дополнительные занятия по физической подготовке или строевой подготовке. Периодичность проведения занятий так же должна быть сбалансирована, как по срокам проведения, так и по направленности. Сбалансированность по срокам нужна для поддержания уровня физической подготовленности на одном уровне, чтобы не допустить его падения. Сбалансированность по направленности необходима чтобы не допустить разнонаправленного воздействия на развиваемые физические качества. Например, в одном занятии развивать общую выносливость и силу и др. Подчинение технологии физического воспитания единому плану воспитательной работы. Это необходимо делать для повышения эффективности всего воспитательного процесса. Таким образом можно сделать вывод о том, что технология физического воспитания жизненно необходима для института. Она поможет повысить эффективность физического воспитания и благотворно скажется на здоровье курсантов. Технология физического воспитания для курсантов должна включать в себя как основные формы физического воспитания, так и дополнительные внеурочные мероприятия и так называемые «малые формы» физического воспитания.

Для разработки технологии физического воспитания для курсантов Кузбасского института ФСИН России использовалась концепция интегрированной личностно-ориентированной физической культуры разработанная Звягинцевым М.В. [1]. Данная концепция включает в себя широкий спектр средств физической культуры, включающей все виды физической активности и разнообразные формы реализации. Анализируя данную концепцию, были отобраны средства физической культуры, которые можно максимально быстро и эффективно интегрировать в образовательную среду Кузбасского института ФСИН.

Исходя из вышеизложенного нами была разработана технология физического воспитания для курсантов Кузбасского института ФСИН. Она включает в себя основные формы и «малые формы» физического воспитания. Основные формы это: учебные занятия по прикладной физической подготовке и элективным дисциплинам по физической культуре и спорту, занятия в группах спортивного совершенствования, спорт час в дни, когда нет учебных занятий по физической подготовке и элективным дисциплинам, спорт день. Малые формы это: утренняя зарядка, подвижные перемены, физкультминутки направленные на профилактику близорукости и дальнозоркости, участие в спартакиаде и соревнованиях различного ранга, занятия физической подготовкой на личном времени.

Учебные занятия организовывались согласно расписанию учебных занятий и программы, могут быть два раза в неделю по одной паре, либо один раз в неделю две пары. Вариант два раза в неделю предусматривает занятия на территории института и включает в себя занятия лёгкой атлетикой, гимнастикой, спортивными играми и боевыми приёмами борьбы. Вариант совмещенные две пары один раз в неделю связана с выездом на Загородную учебную базу, где проводятся занятия на полосе препятствий, лыжной подготовке и марш-броскам. Занятия в группах спортивного совершенствования проводятся с курсантами, которые ранее занимались спортом по тем видам, которые есть в программе спартакиады ФСИН. Занятия проводятся от 3 до 5 раз в неделю и направлены на повышение спортивного мастерства. Спорт-час, организовывается в дни, когда нет занятий по физической подготовке в нём принимает участие 100% личного состава. Направленность занятия как правило на развитие общей выносливости, средства бег, бег на лыжах в зависимости от сезона на дистанцию от 5 до 10 километров. Спорт-день проводится в выходной день и

включает в себя бег, бег на лыжах, ускоренное передвижение, участие в спортивных играх, проводится за территорией института в специально отведённых местах.

Утренняя зарядка проводится каждый день на территории института, основной задачей является переход от состояния сна к бодрствованию. Проводится на открытом воздухе, чтобы максимально задействовать естественные силы природы, в благоприятное время года осуществляется закаливание путём принятия воздушных ванн.

Подвижные перемены необходимы для снятия утомления возникающего в результате учебных занятий. Проводятся между занятиями во время проветривания аудиторий. Включают в себя аэробные упражнения (ускоренное передвижение) выполняющееся на открытом воздухе в составе подразделения, могут дополнятся гимнастическими упражнениями.

Физкультминутки, проводятся во время перерыва на учебном занятии. Включают в себя упражнения для глаз (глазная гимнастика по У. Бейтсу), отдых для глаз (пальминг) и упражнения для шейно-воротниковой зоны направленные на снятие утомления (повороты, наклоны, круговые повороты).

Участие в Спартакиаде института. Цель Спартакиады института по мимо главной, определение лучших спортсменов в тех или иных дисциплинах, содержит и второстепенную: задействование как можно большего числа курсантов в физкультурно-спортивной деятельности. Участвует 100% личного состава института за исключением больных и освобождённых. Предлагаются различные виды спорта от личных до командных в которых курсанты могут себя проявить. Естественно, что курсанты к ним готовятся: проводятся тренировки, прикидки, отборочные соревнования.

Участие в соревнованиях различного ранга. Курсанты-спортсмены допускаются до участия в соревнованиях городского масштаба, как правило это соревнования по игровым видам спорта и различным видам борьбы. Участие в них предполагает подготовку, которую курсанты осуществляют на личном времени или на тренировках в группах спортивного совершенствования.

Занятия физической подготовкой на личном времени. Осуществляется после учебных занятий в спортивном зале института или в спортивном городке. Организуются для тех курсантов, которые не попали в группы спортивного совершенствования, но хотели бы продолжить заниматься тем видом спорта, которым занимались ранее. Как правило это единоборства: бокс, рукопашный бой, кикбоксинг, лёгкая атлетика, воркаут.

Данные виды физической активности были структурированы и внедрены в план воспитательных мероприятий исходя из принципа целесообразности, для получения технологии физического воспитания.

Данная технология была внедрена в 2017 – 2018 учебном году на I курсе Кузбасского института ФСИН России. Для оценки эффективности использовались стандартные нормативы для оценки уровня физической подготовленности сотрудников и учащихся специальных учебных заведений УИС. Для сравнения были использованы данные полученные на II курсе у курсантов института. В экспериментальной группе (Э) курсантов I курса было 48 человек (30 мужчин и 18 женщин), в контрольной группе (К) курсантов II курса было 54 человека (40 мужчин и 14 женщин). Эксперимент проводился с сентября 2017 года по июнь 2018 года на I курсе использовалась разработанная технология физического воспитания, на II курсе система физического воспитания была стандартной и включала в себя: зарядку, учебные занятия, участие в группах спортивного совершенствования и участие в Спартакиаде института.

Во время оценки уровня физической подготовленности после получения результата его соотносили со стандартной шкалой и распределяли в одну из трёх групп с соответствующей отметкой: удовлетворительно, хорошо, отлично. Отдельно оценивались данные полученные у мужчин и женщин. Для объективности исследования был определён индекс здоровья (И.З.), который оценивался по среднему количеству дне пропущенных курсантами по болезни.

Были получены следующие результаты.

Таблица 1

Результаты полученные у курсантов мужского пола в экспериментальной (Э) и контрольной (К) группах после окончания педагогического эксперимента

Норматив	Группы	Удовл. (%)	Хорошо (%)	Отлично (%)
Бег 100 метров	Э	20	30	50
	К	25	35	40
Сгибание-разгибание рук в висе на перекладине	Э	15	35	50
	К	10	25	65
Бег 3000 метров	Э	20	28	52
	К	54	35	11
Индекс Здоровья (И.З.)	Э	В среднем 16 дней.		
	К	В среднем 24 дня.		

Анализируя полученные результаты можно сделать вывод, что в беге на 100 метров наблюдается небольшое превосходство экспериментальной группы над контрольной в сегменте хорошо и отлично на 5% (80% у экспериментальной, против 75% у контрольной). Это можно объяснить благотворным влиянием разработанной технологии физического воспитания на физическое качество быстроту.

Результаты в сгибании-разгибании рук в висе на перекладине в контрольной группе несколько выше в сегменте хорошо и отлично чем в экспериментальной группе (90% против 85%) это связано с тем, что данное упражнение является одним из самых популярных у курсантов и курсанты II курса выполняют его дольше и имеют средний результат выше, что и выразилось в конечном результате.

Результаты в беге на 3000 метров показывают полное превосходство экспериментальной группы над контрольной, что можно объяснить более высоким уровне развития выносливости у экспериментальной группы, что произошло благодаря разработанной технологии физического воспитания.

Индекс Здоровья. Количество пропущенных дней по болезни в контрольной группе оказалось несколько выше чем в экспериментальной. Это можно объяснить положительным влиянием технологии физического воспитания на здоровье курсантов в связи с широким использованием естественных сил природы.

Таблица 2

Результаты полученные у курсантов женского пола в экспериментальной (Э) и контрольной (К) группах после окончания педагогического эксперимента

Норматив	Группы	Удовл. (%)	Хорошо (%)	Отлично (%)
Бег 100 метров	Э	38	34	28
	К	29	35	36
Комплексно силовое упражнение (КСУ)	Э	2	42	56
	К	7	39	54
Бег 1000 метров	Э	13	48	39
	К	35	47	18
Индекс Здоровья (И.З.)	Э	В среднем 25 дней.		
	К	В среднем 32 дня.		

Анализируя полученные результаты можно сделать вывод, что в беге на 100 метров, результаты, показанные контрольной группой несколько выше чем результаты экспериментальной группы по сегменты хорошо и отлично (71% против 62%), это связано с тем, что в технологии физического воспитания разработанной нами, мало времени уделялось технике спринтерского бега, в основном была работа на общую выносливость и силу.

Результаты в комплексно силовом упражнении говорят о небольшом превосходстве экспериментальной группы над контрольной (98% против 93%) в сегменте хорошо и отлично. Хотя данные примерно одинаковые. Это говорит о благотворном влиянии технологии физического воспитания на силовые способности курсантов женского пола.

Результаты в беге на 1000 метров, говорят о следующем. Превосходство экспериментальной группы в сегменте хорошо и отлично над контрольной составило 22% (87% против 67%). Это можно объяснить так же положительным влиянием данной технологии на развитие общей выносливости, особенно это видно в сегменте отлично, где превосходство экспериментальной группы более чем в 2 раза.

Показатели в Индексе Здоровья так же свидетельствуют, о том, что курсанты женского пола экспериментальной группы, проболели в среднем за год на неделю меньше, чем курсанты женского пола в контрольной группе. Это свидетельствует о благоприятном влиянии разработанной технологии на кардио-респираторную систему, плюс внесение в технологию естественных сил природы, также дало свои результаты.

Выводы:

1. Повышение эффективности физического воспитания курсантов возможно, через создания технологий физического воспитания.
2. Для эффективности всего воспитательного процесса института данные технологии должны быть гармонично включены в план воспитательной деятельности.
3. Для работы в данной технологии необходима гибкость при планировании, чтобы не совмещать дни, когда есть физическое воспитание с тренировками, спорт-часами и другими активными занятиями.
4. Для повышения уровня здоровья необходимо шире использовать аэробные упражнения, и так же шире использовать благотворный эффект, оказываемый естественными силами природы.
5. Разработанная технология доказала свою эффективность, т.к. не было получено результатов, которые бы говорили о вреде для здоровья полученному в ходе реализации данной технологии. Кроме того, полученные данные о развитии физических качеств говорят, что данная технология повлияла на них, но с разной степень эффективности. Наибольший эффект был достигнут при развитии выносливости, как у курсантов мужского, так и женского полов.

Не отвергаем других объяснений полученных результатов, т.к. физическая подготовленность и уровень здоровья чрезвычайно многоплановые показатели и часть этих показателей не была включена в анализ нашего исследования. Анализировались только те показатели, которые были зафиксированы в результате исследования.

Литература:

1. Звягинцев М.В. Построение концепции, интегрированной личностно-ориентированной физической культуры [Текст] / М.В. Звягинцев // Научно-теоретический журнал «Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта», № 2 (156) – 2018. – С. 58 – 63.

УДК:371.72

кандидат медицинских наук, доцент Долгушина Наталья Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент Мицан Елена Леонидовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент Кувшинова Ирина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ОЦЕНКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ГОРОДЕ МАГНИТОГОРСКЕ

Аннотация. В статье проводится анализ химического загрязнения атмосферного воздуха в различных районах города Магнитогорска. Выявлено, что наиболее загрязнённой является 1-я зона города, в ней загрязнение атмосферы бенз(а)пиреном, формальдегидом, взвешенными веществами и диоксидом азота в 1,5, 1,81, 1,73 и 1,36 раз выше, чем в менее загрязнённой 4-й зоне. Суммарное загрязнение атмосферного воздуха в 1-й зоне было10,1÷0,89, что в 1,6 раза выше, чем в 4-й зоне.

Анализ заболеваемости дошкольников показал, что первое ранговое место занимают болезни ЛОР органов, второе – заболевания опорно-двигательного аппарата, третье – нарушения речи.

При оценке физического развития дошкольников было выявлено, что основная масса детей имеет нормальное физическое развитие. Однако сравнение отдельных параметров физического развития обнаружило более частую частоту встречаемости избыточной массы тела и высокого роста среди детей, проживающих в наименее загрязнённой зоне города.

Ключевые слова: загрязнение атмосферного воздуха, состояние здоровья, заболеваемость, физическое развитие, дошкольники.

Annotation. In article the analysis of chemical pollution of atmospheric air in various districts of the city of Magnitogorsk is carried out. It is shown that the 1st zone of the city, in it air pollution бенз (and) the pyrene, formaldehyde weighed by substances and dioxide of nitrogen in 1,5, 1,81, 1,73 and 1,36 times above than in less polluted 4th zone is the most polluted. Total pollution of atmospheric air in the 1st zone was 10,1÷0,89 that is 1,6 times higher, than in the 4th zone.

The analysis of incidence of preschool children has shown that the first rank place is taken by diseases of ENT organs, the second – diseases of the musculoskeletal device, the third – violations of the speech.

At assessment of physical development of preschool children it has been revealed that the bulk of children has normal physical development. However, comparison of separate parameters of physical development has found more frequent frequency of occurrence of excess body weight and high growth among the children living in the least polluted city zone.

Keywords: pollution of atmospheric air, state of health, incidence, physical development, preschool children.

Введение. В настоящее время исследования по изучению влияния различных факторов, связанных с процессами урбанизации на состояние здоровье населения, относятся к числу наиболее актуальных направлений профилактической медицины. При этом одним из проявлений влияния процессов урбанизации является увеличение дисгармоничности физического развития, снижение функциональных возможностей организма, рост показателей заболеваемости детей [3, 6].

Выявлено, чтоежегодно в Российской Федерации регистрируется около 40 миллионов случаев впервые установленных заболеваний детей в возрасте 0-14 лет, также по данным официальной статистики, отмечается неуклонный рост заболеваемости детей до 14 лет включительно [4].

Особую важность приобретают исследования, посвящённые изучению влияния химического загрязнения именно на детей, так как они являются одной из лучших моделей, объективно отражающей влияние неблагоприятных экологических факторов: у них отсутствуют вредные привычки, нет профессиональных вредностей, но вместе с тем происходит активный рост и развитие, формирование функциональных систем организма.

В условиях проживания детей в городе с развитой отраслью чёрной металлургии проведение процедуры оценки загрязнения атмосферного воздуха с выделением приоритетных веществ и неблагоприятных воздействий изучаемого фактора среды обитания на показатели здоровья детского населения представляется актуальной и эффективной. Также выдвинута взаимосвязь здоровья детей и результаты их обучения [10], поэтому важно вовремя осуществлять мониторинг здоровья детей и проводить профилактические мероприятия по снижению рисков заболеваемости. В связи с этим нами была выдвинута цель работы.

Цель работы – оценка состояния здоровья детей дошкольного возраста, проживающих в городе Магнитогорске.

Материалы и методы. Выбор методических приёмов определялся в соответствии с целью исследования. Качественная и количественная оценка загрязнения атмосферного воздуха города Магнитогорска проведена на основе анализа архивной документации Магнитогорской лаборатории мониторинга загрязнения атмосферного воздуха (Федеральной службы России по гидрометеорологии и мониторингу окружающей среды) за 2011 -2015 годы.

Пробы воздуха отобраны в соответствии с ГОСТом 17.2.3.01-86.Отбор проб воздуха проводился на 4 стационарных постах города: пост № 34 – ул. Пушкина д. 13 – 1-я зона; пост № 31 - пр. К. Маркса, стадион МГТУ – 2-я зона; пост № 33 - ул. Советская д. 160 – 3-я зона; пост № 35 - ул. Мичурина д. 136 – 4-я зона. По данным постов стационарного наблюдения оценивалось содержание в воздухе взвешенных веществ, диоксида азота, оксида углерода, формальдегида и бенз(а)пирена. Рассчитывались среднегодовые концентрации названных веществ и их ошибки, средне квадратическоеотклонение. Определялась кратность превышения фактической среднегодовой концентрации над предельно допустимой концентрацией (ПДКс.г.). Значения ПДКс.г. определялись в соответствии с «Гигиеническими нормативами ГН 2.1.6. 1338-03.

Предельно допустимые концентрации (ПДК) загрязняющих веществ в атмосферном воздухе населённых мест от 31.05.03» [2].

Оценка суммарного загрязнения атмосферного воздуха в городе Магнитогорске, была проведена путём расчёта Катм. за 2011-2015 годы наблюдения [5]. В анализ мы включили только те вещества, которые определялись во всех исследуемых зонах города: взвешенные вещества, диоксид азота, оксид углерода, формальдегид и бенз(а)пирен. В анализ не были взяты вещества, сведения о которых были неполными или они определялись только в одной зоне городе.

Согласно инструкции по комплексной оценке состояния здоровья детей, утверждённой приказом Минздрава России от 30.12.2003 №621, состояние здоровья каждого ребёнка оценивается по четырём базовым критериям:

1) Наличие или отсутствие функциональных нарушений и (или) хронических заболеваний;
2) Уровень функционального состояния основных систем организма;
3) Степень сопротивляемости организма неблагоприятным внешним воздействиям;
4) Уровень достигнутого развития и степень его гармоничности.

В своей работе мы использовали данную инструкцию, изучая состояние здоровье детей, проживающих в различных районах города.

Статистическую обработку результатов исследований проводили на ПЭВМ с использованием стандартных лицензионных программ ExcellforWindows, StatSoftStatisticaforWindows версии 6.0. Сравнение показателей по количественным признаком проводили при помощи t-критерия Стьюдента, по категорированным признакам – с помощью критерия $\chi 2$ Пирсона.

Результаты. Оценка загрязнения атмосферного воздуха химическими поллютантами в различных зонах города Магнитогорска представлены в таблице 1 [7, 8, 9].

Таблица 1

Загрязнение атмосферного воздуха химическими поллютантами (в долях ПДКс.г.) и суммарное загрязнение атмосферного воздуха города Магнитогорска за период 2011-2015 годов в различных зонах города

Химические поллютанты	Класс опас-ности	Зоны города					Значимость различий между 1-й и 4-й зонами
		1	2	3	4	итого	
Бенз(а)пирен	I	5,2÷1,53	4,6÷1,21	3,8÷1,13	3,4÷0,91	4,25÷1,20	p<0,05
формальдегид	II	3,8÷1,04	2,8÷0,84	2,5÷0,72	2,1÷0,62	2,8÷0,81	p<0,05
Взвешенные вещества	III	2,6÷0,64	2,3÷0,61	1,8÷0,54	1,5÷0,46	2,05÷0,56	p<0,05
Диоксид азота	II	1,5÷0,33	1,4÷0,38	1,2÷0,27	1,1÷0,25	1,3÷0,31	p<0,05
Катм.		10,1÷0,89	8,6÷0,76	7,2÷0,67	6,3÷0,56	8,05÷0,72	p<0,05

Таким образом, на протяжении всех 5 лет наблюдения наблюдается значительное загрязнение атмосферного воздуха города Магнитогорска химическими поллютантами: среднегодовые концентрации бенз(а)пирена, формальдегида, взвешенных веществ и диоксида азота были выше гигиенических нормативов.Суммарное загрязнение по коэффициенту Катм.находилось в пределах 7,1÷0,33-11,8÷0,55 с максимумом в 2013 году и минимумом в 2014 году.

Основной долевой вклад в суммарное загрязнение атомферного воздуха (Катм.) в г. Магнитогорскевносили бенз(а)пирен: 49,46%и формальдегид: 27,96% соответственно.

Оценка заболеваемости дошкольников представлена в таблице 2.

Таблица 2

Структура заболеваемости дошкольников города Магнитогорска в зависимости от зоны проживания

Заболевания	Зоны города				В среднем по городу	Распределение заболеваний по ранговым местам
	1-я	2-я	3-я	4-я		
Нарушения опорно-двигательного аппарата	6,9% (310)	7,5% (486)	8,9% (332)	9,9% (486)	8,3%÷1,2%	II
Нарушения сердечно-сосудистой системы	5,6% (249)	6,4% (418)	8,1% (302)	8,1% (400)	7,1%÷1,3%	V
Эндокринная патология, нарушения обмена веществ	0,6% (29)	0,3% (22)	0,7% (26)	0,9% (42)	0,6%÷0,2%	X
Патология органов дыхания	4,0% (179)	6,0% (389)	2,9% (108)	4,6% (227)	4,4%÷1,4%	VI
Патология ЛОР органов	3,1% (137)	4,7% (305)	10,4% (390)	21,7% (1070)	10,0%÷7,4%	I
Патология желудочно-кишечного тракта	0,8% (37)	0,4% (25)	1,5% (56)	0,5% (26)	0,8%÷0,3%	IX
Патология почек	3,7% (163)	1,7% (110)	1,1% (42)	2,4% (119)	2,2%÷0,8%	VIII
Гинекологические заболевания	1,0% (46)	4,7% (148)	2,3% (84)	3,5% (172)	2,9%÷0,9%	VII
Заболевания кожи	1,8% (81)	3,7% (243)	2,6% (98)	3,5% (170)	2,9%÷0,7%	VII
Онкологическая патология	0,3% (12)	0,03% (2)	0,6% (22)	0,2% (12)	0,4%÷0,1%	XI
Заболевания крови	3,8% (171)	3,3% (215)	0,2% (7)	0,4% (20)	7,7%÷2,5%	IV
Заболевания нервной системы и органов чувств	4,8% (215)	5,5% (359)	4,8% (180)	2,4% (117)	4,4%÷1,3%	VI
Нарушения речи	9,1% (407)	7,4% (478)	9,2% (342)	6,0% (297)	7,9%÷2,6%	III
Всего осмотрено	100% (4463)	100% (6489)	100% (3743)	100% (4921)		

Как видно из представленной таблицы 2, структура заболеваемости дошкольников, проживающих в городе с развитой отраслью чёрной металлургии, распределилась следующим образом: первое ранговое место занимают болезни ЛОР органов, второе – заболевания опорно-двигательного аппарата, третье – нарушения речи. В наиболее загрязнённой 1-й зоне значительно чаще наблюдалась патология почек, заболевания крови, нервной системы и органов чувств, нарушения речи по сравнению с менее загрязнённой – 4-й зоной города ($p<0,05$). Но в то же время, наоборот, нарушения опорно-двигательной системы, сердечно-сосудистой систем, гинекологические заболевания, патология ЛОР органов, заболевания кожив 1-й зоне встречались значительно реже, чем в 4-й зоне города ($p<0,05$). Данные факты, на наш взгляд, требуют дальнейшего более глубокого изучения с целью выяснения причин данного явления.

Оценка физического развития дошкольников представлена в таблице 3.

Таблица 3

Физическое развитие дошкольников города Магнитогорска в зависимости от зоны проживания

Показатели физического развития	Зоны города				Значимость различий между 1-й и 4-й зонами*
	1-я	2-я	3-я	4-я	
Нормальное физическое развитие	79,2% (3534)	80,31% (5211)	74,6% (2791)	74,68% (3675)	
Дефицит массы тела	6,5% (291)	3,9% (256)	3,2% (120)	6,9% (342)	
Избыток массы тела	4,8% (215)	3,0% (197)	2,5% (94)	7,3% (359)	$\chi2=25$; $p<0,001$
Низкий рост	4,8% (215)	6,9% (447)	9,1% (341)	4,7% (229)	
Высокий рост	4,7% (208)	5,8%(378)	10,6% (397)	6,4%(316)	$\chi2=13,8$; $p<0,001$
Всего	100% (4463)	100% (6489)	100% (3743)	100% (4921)	

Примечание*: указаны только статистически значимые различия

Как видно из представленной таблицы 3, во всех зонах города основная масса дошкольников имеет нормальное физическое развитие. При сравнении показателей физического развития детей выявлено, что избыток массы тела и высокий рост у дошкольников из 1-й зоны встречается в 1,5 и в 1,4 раза реже по сравнению с детьми из 4-й зоны города, различия имели статистическую значимость.

Распределение детей по группам здоровья отражены в таблице 4.

Таблица 4

Группы здоровья дошкольников города Магнитогорска в зависимости от зоны проживания

Группы здоровья	Зоны города				Распределение групп здоровья по ранговым местам
	1-я	2-я	3-я	4-я	
I	14,9% (663)	9,6% (622)	5,97% (223)	13,9 % (687)	II
II	74,6% (3328)	83,6 (5425)	88,40% (3310)	76,4% (3760)	I
III	9,4% (420)	6,1% (397)	5,30% (198)	7,8% (382)	III
IV	0% (0)	0,5% (33)	0,03% (1)	0,3% (14)	V
V	1,2% (52)	0,2% (12)	0,30 (11)	1,6% (78)	IV
Всего	100% (4463)	100% (6489)	100% (3743)	100% (4921)	

Следовательно, у большинства дошкольников независимо от зоны проживания отмечается II группа здоровья, второе место по частоте встречаемости занимает I группа здоровья. Статистически значимых различий по частоте встречаемости групп здоровья среди детей, проживающих в 1-й и 4-й зонах города, обнаружено не было.

Выводы. Таким образом, в ходе проведённой гигиенической оценки атмосферного воздуха исследуемых зон города Магнитогорска установлено высокое загрязнение атмосферы на всех территориях. В исследуемых зонах города отмечается одинаковый качественный состав загрязнителей атмосферы, но выраженные количественные различия. Так, самые высокие среднегодовые концентрации химических веществ на протяжении всего периода исследования определялись в 1-й зоне города Магнитогорска, здесь же отмечен и самый высокий суммарный уровень загрязнения атмосферного воздуха – Катм –10,1÷0,89, а самый низкий уровень суммарного загрязнения воздуха регистрировался в 4-й зоне - 6,3÷0,56.

Изучение заболеваемости у дошкольников выявило наличие самого широкого спектра патологии, относящейся к различным нозологическим группам. Анализируя структуру заболеваемости детей и распределив патологию по ранговым местам, мы обнаружили то, что первое ранговое место занимают болезни ЛОР органов, второе – заболевания опорно-двигательного аппарата, третье – нарушения речи. Сравнение заболеваемости дошкольников в зависимости от степени химического загрязнения атмосферного воздуха выявило некоторые противоречия, которые, на наш взгляд, требуют дальнейшего изучения.

Анализируя физическое развитие дошкольников, было выявлено, что во всех зонах города основная масса дошкольников имеет нормальное физическое развитие. Однако, при сравнении отдельных параметров физического развития, обнаружено, что избыточная масса тела и высокий рост достоверно чаще отмечался у детей, проживающих в наименее загрязнённой зоне города. Это можно объяснить стимулирующим эффектом на антропометрические показатели химических веществ, содержащихся в воздухе в концентрациях, немного превышающих гигиенические нормативы. Подобное явление описано в литературе [1]. Так, М.И. Анохин с соавт. выявили, что у детей, проживающих в экологически неблагоприятных районах Москвы антропометрические показатели выше, чем у детей из относительно чистого района. Исследователи полагают, что загрязнение воздуха может обусловливать частичное ускорение роста и биологического развития детского организма, сопровождающееся ухудшением здоровья.

Сравнение детей по группам здоровья показало, что большинство дошкольников, независимо от зоны проживания, имеют II группу здоровья. В эту группу входят здоровые дети, у которых отсутствуют хронические заболевания, но имеются некоторые функциональные и морфофункциональные нарушения. Следовательно, это дети из группы риска. И именно для этих детей необходимо разрабатывать и проводить комплекс профилактических мероприятий, направленных на сохранение и укрепление их здоровья.

Литература:

1. Анохин М.И. Рост, масса и спирографические показатели школьников в относительно чистом и загрязнённых районах города Москвы / М.И. Анохин, А.Е. Северин, А.Г. Курочкина и др. // Новые технологии в педиатрии: Материалы конгресса педиатров России. – М. - 1995. – С. 7-8.
2. «Гигиенические нормативы ГН 2.1.6. 1338-03. Предельно допустимые концентрации (ПДК) загрязняющих веществ в атмосферном воздухе населённых мест от 31.05.03.».
3. 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.
4. Здравоохранение в России: 2011. Статистический сборник Росстат М., 2011. 326 с.
5. Комплексное определение антропотехногенной нагрузки на водные объекты, почву, атмосферный воздух в районах селитебного освоения: Методические рекомендации / Утв. Госкомсанэпиднадзором РФ 26.02.1996. N 01-19/17-17.

6. Кувшинова И.А. Кувшинова И.А. Здоровьесбережение в условиях педагогического эксперимента: Учеб.-метод. пособие.– Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 56 с.
7. Комплексный доклад о состоянии окружающей среды Челябинской области в 2013 году / М-во по радиац. иэкол. безопасности Челяб. обл. – Челябинск: [б. и.]. 2014. – / [под общ. ред. Е. В. Ковальчука]. – 238 с.: ил.
8. Комплексный доклад о состоянии окружающей среды Челябинской области в 2015 году / М-во по радиац. иэкол. безопасности Челяб. обл. – Челябинск: [б. и.]. 2014. – / [под общ. ред. Е. В. Ковальчука]. – 238 с.: ил.
9. Комплексный доклад о состоянии окружающей среды Челябинской области в 2016 году / М-во по радиац. иэкол. безопасности Челяб. обл. – Челябинск: [б. и.]. 2014. – / [под общ. ред. Е. В. Ковальчука]. – 238 с.: ил.
10. Мицан Е.Л. Педагогические условия физического развития школьников в системе дополнительного образования: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2003. – 22 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Егоров Дмитрий Евгеньевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород);
преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки Цветов Сергей Викторович
Белгородский юридический институт МВД России имени И. Д. Путилина (г. Белгород);
курсант Егорова Евгения Дмитриевна
Ульяновский институт гражданской авиации имени главного маршала авиации Б. П. Бугаева УИ ГА (г. Ульяновск)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФИЗКУЛЬТУРНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. материал статьи посвящен исследованию эффективности использования современных технологий, применению в учебно-тренировочном процессе кардиомониторов, визуализации учебно-тренировочного процесса со студентами учебных заведений не физкультурного профиля.
Ключевые слова: учебный процесс, современные технологии, компьютерные технологии, оптические датчики, монитор.
Annotation. The article is devoted to the study of the effectiveness of the use of modern technologies, the use of cardio monitors in the training process, the visualization of the training process with students of educational institutions not of the physical profile.
Keywords: educational process, modern technologies, computer technologies, optical sensors, monitor.

Введение. На сегодняшний день особенностью изменений в организации и реализации учебного процесса во всех образовательных учреждениях и в вузах является широкое внедрение методов подготовки основанных на современных технологиях (компьютеры, вело и беговые компьютеры, кардиомониторы и т.д.), учебных тренингов и систем проверки эффективности профессиональной подготовки специалистов не физкультурного профиля, что повышает результативность учебного процесса и в дальнейшем трудовой деятельности.

Цель исследования: выявить возможности использования современных технологий в учебно-тренировочном процессе дисциплины физическая культура со студентами обучающихся в высших учебных заведениях не физкультурного профиля.

Изложение основного материала статьи. Различные электронные устройства достаточно активно и прочно вошли в жизнь современного человека и «завязали» на себя практически все сферы жизни: бизнес, реклама, обучение, медицина, армия и т.д. В современных условиях сложно представить деятельность, без современных вычислительных систем.

Не обошло данное условие и процесс подготовки специалистов различного уровня. Электронные устройства позволяют не только представить материал, но и контролировать и активно управлять данным процессом. Методики построенные на основе применения различных компьютерных систем позволяют повысить эффективность подготовки специалистов, расширить и углубить знания, расширить спектр умений и навыков, т.е. в сложившихся условиях без информационных и управляющих систем не обойтись.

Для определения возможности применения различных систем были проведены ряд исследований, таких как наблюдение, опрос, Эффективность применения различных устройств, применяемых на учебно-тренировочных занятиях осуществлялся по результатам этапного контроля, сдачи контрольных нормативов с выставлением зачета, а на третьем курсе в весеннем семестре наряду со сдачей нормативов проводится теоретический опрос, по результатам которых выставляется зачет.

Так же оценку эффективности проводили по результатам опроса студентов с целью выявления наиболее эффективных форм и методов обучения с точки зрения обучаемых. В опросах приняли участие студенты первого, второго и третьего курсов, опрашивались юноши и девушки. В ходе опроса выяснилось желание студентов при проведении теоретического раздела использовать современные средства телекоммуникаций и мультимедийные средства, которые позволят не только улучшению усвоения изучаемого материала, но и углубить получаемые знания. Особенно данное касается изучения техники выполнения упражнения, как с точки зрения биомеханики, так и с точки зрения других наук (физиологии, психологии и т.д.).

Установка и использование больших мониторов для визуализации упражнения и техники выполнения данного упражнения способствовали сокращению числа студентов, пропускающих занятия по неуважительным причинам. Применение мониторов в учебном процессе реализуемо в условиях спортивного зала, на стадионе использовать мониторы сложнее, этому есть целый ряд условий:

– большая площадь стадиона;

– требуется большое число мониторов, значительно большее, чем в спортивном зале;
– обеспечение электрической энергией;
– использование мониторов эффективно при потоковой системе организации занятия.

Применение средств визуализации и мультимедийных систем объяснялось желанием следовать эталонной технике и видеть варианты выполнения упражнения, возможные ошибки и травмы при нарушении техники выполнения упражнения и техники безопасности на занятиях.

Тренировка может предполагать определенный риск. Для минимизации данного риска и индивидуализации нагрузки необходимо применение в учебно-тренировочном процессе фитнес трекеров или кардиомониторов, благо их на данный момент на рынке великое множество, и выбор зависит от возможностей потребителя и личных предпочтений.

Фитнес трекер позволяет отслеживать такие показатели, как дневная активность, фазы сна, расход калорий, частота сердечных сокращений, количество шагов и просчитать пройдённое расстояние и т.д.

Так в ходе практических занятий при использовании кардиомониторов у 2% студентов были выявлены отклонения в состоянии здоровья, проявившееся в переутомлении и инкубационный период заболеваний и т.д. Причем преобладающее число данных устройств имеют оптические датчики пульса. И лишь незначительная часть «снимают» биоэлектрическую активность сердца, через датчики, крепящиеся на грудном ремне.

Анализируя различные форумы применения фитнесс трекеров или кардиомониторов и результаты собственных исследований выяснилось, что оптические датчики достаточно точно определяют пульс при ходьбе и беге. Но пользователи кардиомониторов указали, что при повышении частоты пульса до 160 уд/мин и выше измерения становятся менее точными, что совпало с данными приведёнными на сайте [1].

Но технологии не стоят на месте и появляются оптические датчики размером с небольшую монету и для быстрого и точного измерения пульса имеют большее число светодиодов, чем прежние модели. Еще одним из отличий современных датчиков является возможность носить на верхней или нижней части руки. Далее по окончанию тренировки кардиомонитор, фитнесс треккер, датчик через базу, прилагаемую к устройству или без проводного соединения синхронизируется с компьютером или другим устройством (смартфон, планшетный компьютер и т.д.), в результате данные о реакции организма на нагрузку, выполненный объем, и интенсивность прописываются в профиле пользователя для дальнейшего анализа и по необходимости коррекции тренировочного режима и объема.

Причём к одному устройству, например, планшетному компьютеру или смартфону можно подключить значительное число датчиков, количество датчиков варьируется или самим устройством (смартфон, планшетный компьютер) или используемым приложением принимающего устройства и т.д.

Фитнесс приложений достаточно много (Mi Fit, Notify & Fitness for Mi Band, Fundo Bracelet, Huawei Health и т.д.), и представлены на рынке программного обеспечения различными производителями и выбор зависит от возможностей используемых устройств, или личных предпочтений пользователя.

Проблематика применения различных устройств заключается в аппаратном обеспечении, датчиками и их видами. Так, например, существует целый ряд ситуаций, когда оптический датчик может не работать, например, неплотно прилегающий к руке, все причины приводить не станем, так как этих причин много и все они могут привести к неточностям в измерении пульса с помощью оптических датчиков или сделает невозможным их применение.

Применение кардиомониторов есть один из способов индивидуализации нагрузки для занимающихся. Кардиомонитор помогает достичь желаемой физической форме. Он показывает уровень физиологического напряжения и интенсивности во время тренировки. Преподаватель не всегда может проконтролировать динамику нагрузки выполняемую занимающимся, этому есть масса причин, таких как, количество занимающихся, разный уровень подготовленности, места занятий и т.д. Данное условие приучает выполнять студентами тренировочную нагрузку в заданных режимах и выход за обозначенные пределы ставит в известность занимающего различными способами, в зависимости от настроек устройства. Так же при применении датчиков кардиомониторов и привязанных к планшетному компьютеру позволяет отслеживать динамику нагрузки, не останавливая занимающегося для контроля, что делает более эффективным и не прерывает сам учебно-тренировочный процесс. Так же делает возможным контроль и анализ динамики нагрузки и реакцию организма на нагрузку в режиме реального времени.

В ходе эксперимента были применены датчики Polar H7 с Bluetooth на сборной команде. Polar H7 с Bluetooth комбинированный датчик частоты сердечных сокращений, передающий точные данные о частоте сердечных сокращений в режиме реального времени в мобильное приложение, например, Polar Beat. Выбор остановили на функционале, возможности подключения к различным устройствам и дистанции на которой возможно функционирование данного устройства без потери связи и качества [1].

В учебно-тренировочном процессе контролировались соблюдение параметров нагрузки и эффективность игровых действий игроков. И как результат применения данной технологии стали высокая подготовленность игроков и результативность игры. В ходе тренировочного процесса в режиме реального времени корректировалась интенсивность по ЧСС, которая отображалась на планшетном компьютере.

Применение различных устройств позволяет не только корректировать нагрузку, отслеживать число выполненных шагов, формируются умения пользования устройствами и культура их использования, отношение к своему физическому состоянию, потребность в спортивном образе жизни. Причем данное устройство должно быть не модным аксессуаром, а необходимым и используемым в ходе тренировки, так же кардиомонитор необходим в повседневной деятельности, так как позволяет контролировать состояние кардио системы и обратиться за помощью специалистов на ранних этапах отклонения в состоянии здоровья.

При организации и проведении занятий со студентами с использованием высоких технологий был выявлен более высокий интерес к данным занятиям. Снижение числа случаев пропуска занятий по не уважительным причинам. Студенты выполняли нагрузку более ответственно, не пытаясь отстраниться от ее выполнения, так как осуществлялся постоянный контроль. После занятия обязательно подводились итоги занятия, которые заносились в дневник самоконтроля, делались замечания. Так 79% студентов выполняли нагрузку в точно заданных параметрах и лишь 21% вышли из указанного диапазона. Причинами данного было жалобы на неспособность выполнить нагрузку в заданных параметрах, что говорило о низкой подготовленности студентов, часть девушек не могли выполнить данную нагрузку в силу физиологических причин.

При опросе студентов, респонденты указали на фактор повышающий интерес к занятиям использование современных устройств для контроля за реакцией организма на нагрузку. Многие студенты имеют дынные устройства и используют функционал как в повседневной жизни, так и при различных занятиях.

Но часть студентов, причем большая не используют полный функционал устройств и используют данные гаджеты только как часы, будильник и т.д. Применение современных устройств, таких как фитнесс трекеры и кардиомониторы как средства контроля за физическим состоянием данные студенты не знают, не знают и диапазоны тренировочных режимов в тренировочном процессе, что говорит о несформированной базе знаний.

70% студентов из имеющих smart устройства пользуются продукцией Xiaomi Miband. Приведем лишь часть функционала данного устройства [1].

- Поддержка пульсометра, трекер для сна;
- Passometer, фитнес-трекер;
- Напоминание сообщений, напоминание о вызове;
- 50 м водонепроницаемый, что дает возможность применения его при тренировке пловцов;
- Умный будильник для сна;

Не очень большой функционал, но дающий возможность эффективно использовать данное устройство и в учебно-тренировочном процессе на занятиях физической культурой.

Но большинство фитнес трекеров имеют более широкий функционал, например [2]:

- продолжительность и качество сна (функция – умный будильник);
- количество пройденных шагов;
- качество питания;
- показатели пульса;
- сожженные калории;
- настроение;
- уровень насыщения крови кислородом (например, Withings Pulse Wireless Activity Tracker),
- калорийность поступающей в организм пищи (как инновационная разработка – трекер HealBe GoBe).

Но значительная часть студентов, не зная, как использовать данный функционал, применяют его как модный гаджет и не более.

Другая группа студентов использует такие устройства как Polar, Sigma, Samsung, Garmin, Fitbit и т.д. В зависимости от модели отличается и функционал. Наиболее широкий функционал отмечен у Garmin, Polar и Sigma. Но стоимость данных устройств достаточно высок и в большинстве случаев не доступны широкому кругу занимающихся.

Дополнительно к обязательным занятиям физкультурой 40% студентов самостоятельно и 12% занимаются в фитнесс клубах. Причем 80% занимающихся самостоятельно имеют и активно пользуются кардиомониторами различных производителей, более доступных в ценовой группе, их достаточно много и приводить их в данном случае не представляется необходимым. Данное условие связано с доступностью их как по стоимости, так и возможностью приобрести в различных магазинах.

Выводы. Студенты применяют различные устройства, знакомятся с функционалом, читают отзывы пользователей на различных форумах и в дальнейшем, знакомятся с рекомендациями специалистов по дозированию нагрузки, планированию занятий и т.д., что расширяет знания не только в сфере физической культуры и спорта, но и затрагивает физиологию, психологию, анатомию и т.д.

Активный пользователь устройством не только втягивается в систему занятий различными видами спортивной деятельности. Данное условие способствует и развитию компетенций, где их формирование является необходимым условием современной системы образования.

Применение гаджетов в учебном процессе позволяет преподавателю и студенту «быть на одной информационной волне», что не мало важно, а поиск и использование новых приложений дает возможность студенту развиваться и работать с большими объемами информации, анализировать, делать выводы и обоснованно приходить к выбору и как результат повысить эффективность учебно-тренировочного процесса. Анализируя данные исследований как своих, так и других специалистов коллектив авторов пришел к выводу, что применение современных устройств и технологий позволяет повысить эффективность самого процесса подготовки и способствует сохранению и улучшению состояния здоровья.

Литература:

1. https://kopilkaurokov.ru/fizkultura/prochee/sovriemiennyietiekhnologhiivtrienirovochnomprotsiessie
2. https://gadgets-reviews.com/ru/obzory/425-klassifikatsiya-fitnes-trekerov-kak-ne-zaputatsya-v-vybore.html#ixzz5OfNaBltR

Педагогика

УДК:378

магистр, старший преподаватель Ефимова Сардана Кимовна
Институт зарубежной филологии и регионоведения
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. Автором рассмотрены требования к результатам освоения основных профессиональных образовательных программ по направлению 45.03.01 Филология (бакалавриат) при изучении дисциплины «Практический курс основного языка (японский язык)». В статье рассматриваются методологические подходы к обучению японскому языку студентов Северо-Восточного федерального университета (Республика Саха (Якутия)). Обосновано развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов, изучающих японский язык, на основе социокультурного, этнокультурного и герменевтического подходов.

*Ключевые слова:*иноязычная коммуникативная компетенция, методологические подходы, методика обучения иностранному языку, японский язык, Северо-Восточный федеральный университет.

Annotation. The author considers the requirements for the results of the studying of basic professional educational programs 45.03.01 Philology (bachelor) for the discipline "Practical Course of The Main Language (Japanese)". The article is about methodological approaches to teaching Japanese to the students of the North-Eastern Federal University (Republic of Sakha (Yakutia)). The development of foreign language communicative competence of students studying Japanese on the basis of socio-cultural, ethno-cultural and hermeneutic approaches is substantiated.

Keywords: foreign language communicative competence, methodological approaches, foreign language teaching methodology, Japanese language, North-Eastern Federal University.

Введение. Республика Саха (Якутия) благодаря географическому положению ориентирована на культурное, экономическое, образовательное и научное взаимодействие со странами Азиатско-Тихоокеанского региона, включая Японию, сотрудничество с которой осуществляется республикой на протяжении последних десятилетий. В связи с этим, считаем неоспоримым сформированность социального заказа региона на подготовку специалистов со знанием японского языка.

Изложение основного материала статьи. В рамках нашего исследования считаем необходимым рассмотреть вопрос федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. На современном этапе развития высшего образования в России произошел переход от ФГОС ВО 3+ к ФГОС ВО 3++, которым предшествовала разработка ФГОС ВПО, утвержденного Приказом №34 Министерства образования и науки РФ от 14.01.2010 г. Отличительными особенностями ФГОС ВПО являлись выраженный компетентностный характер, а также обоснование требований к результатам освоения основных профессиональных образовательных программ (результатов образования) в виде компетенций. Согласно нормативной документации по направлению 45.03.01 Филология (бакалавриат) при изучении дисциплины «Практический курс основного языка (японский язык)» формировались следующие профессиональные компетенции: свободное владение основным изучаемым языком в его литературной форме (ПК-3); владение основными методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на основном изучаемом языке (ПК-4); владение базовыми навыками создания на основе стандартных методик и действующих нормативов различных типов текстов (ПК-12).

При переходе от ФГОС ВПО на ФГОС ВО наблюдались некоторые отличия в компетенциях будущих филологов-японистов: согласно ОПОП ПК-3 и ПК-4 были объединены в ОПК-5 «Свободное владение основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке». ПК-12 в новом стандарте была замещена на ПК-2 «Способность проводить под научным руководством локальные исследования на основе существующих методик в конкретной узкой области филологического знания с формулировкой аргументированных умозаключений и выводов». Таким образом, акцент сместился в сторону усиления профессиональных компетенций в области владения изучаемым языком и научных исследований по филологии.

Иноязычная коммуникативная компетенция (далее - ИКК) является основной составляющей профессиональной компетентности специалиста-филолога языкового вуза. Выпускникам необходимо владеть таким уровнем ИКК, который позволяет использовать японский язык для удовлетворения профессиональных и личных потребностей, дальнейшего самообразования и самореализации на профессиональном уровне. В рамках нашего исследования развитие ИКК студентов, изучающих японский язык, строилось на основе методологических подходов, рассматриваемых далее в логическом порядке.

Социокультурный подход к обучению иностранным языкам рассматривался Е.В. Кавнатской [5], Л.Г. Кузьминой [6], В.В. Сафоновой [9], В.П. Фурмановой [10] и др. По В.В. Сафоновой при социокультурном подходе культура понимается как комплекс социальных явлений, представляющих собой результаты и средства общественного функционирования и развития; помимо науки, искусства, системы образования, это и комплекс материальной культуры, культура социальных отношений, политическая культура и т.п. [9]. Кроме того, социокультурный подход направлен на сопоставление родной и иноязычной картин мира обучающимися, что приводит к рефлексии собственной культуры, к пониманию своего национального достояния и своего народа.

Социокультурный подход предполагает формирование знаний национальных и культурных особенностей, а также реалий страны изучаемого языка. Япония является страной со своей специфической культурой, что требует познаний в области традиций, этикета, иерархии и взаимоотношений между коммуникантами. Как отмечает Л.Т. Нечаева, у японцев развито умение чувствовать настроение собеседника, сохранять в беседе гармонию, т.е. японцы обладают повышенным чувством эмпатии [8]. За собственные суждения в Японии принято приносить извинения, никто открыто не возражает собеседнику, не отстаивает свою точку зрения, т.к. этим нарушается гармония. Также необходимо знать, что при общении с вышестоящим или старшим по возрасту считается невежливым задавать вопросы без крайней необходимости, проявлять инициативу. В связи с этим, для эффективной коммуникации с представителями японской нации необходимо изучать на глубоком уровне все аспекты национальной культуры.

Исследователи рассматривают этнокультурный подход как организованный последовательный процесс передачи, познания и усвоения особенностей культур родного и иноязычного этноса, целенаправленная деятельность социально-культурологического характера, основанная на образовательных принципах и направленная на достижение целей образования средствами иностранного языка [2]. Как отмечают ученые, этнокультурный статус обучающихся, сформированный в процессе получения собственного опыта, оказывает большое влияние на восприятие социокультурных явлений иноязычной культуры. Н.Д. Гальскова в своих работах подчеркивает необходимость создания на региональном уровне программ по иностранному языку, учебников и учебных пособий, а также необходимость разработки технологий обучения, учитывающих особенности национального образования [3].

По В.П. Фурмановой этнокультурный статус - это совокупность этнических и культурных свойств человека, выделенных на основе таких признаков, как генетическое родство, национальная принадлежность, национальный характер, менталитет, язык, религия, обычаи, обряды [10]. Под влиянием природно-территориальных особенностей у северных народов сформировались такие качества как выносливость, самостоятельность, умение переносить тяготы. Также под влиянием язычества, распространенного в

недалеком прошлом, у коренного населения развились такие характеристики как степенность, внешнее спокойствие, т.к. запрещались открытое выражение эмоций, широкие жесты [11]. Таким образом, этнокультурный статус современного коренного населения республики сформировался в результате природно-территориальных особенностей, культурных традиций предков и влияния русской культуры.

Отметим также, что в республике распространен естественный якутско-русский билингвизм, который сформировался у большинства коренного населения. Национальный состав студентов, обучающихся в Северо-Восточном федеральном университе, это преимущественно коренное население РС (Я), владеющее якутским и русским языками, с развитым этническим самосознанием. Большинство студентов, изучающих японский язык, являются городскими жителями с родным якутским языком, но чаще использующими русский язык в повседневной жизни, меньшая часть - это сельские жители, говорящие на родном языке в большинстве ситуаций.

Таким образом, ввиду влияния этнокультурного статуса обучающегося на развитие ИКК, в нашем исследовании мы также опираемся на идеи этнокультурного подхода, т.к. обучающийся обладает собственным социальным опытом, требующим учета при развитии ИКК. Основной контингент студентов кафедры восточных языков и страноведения представлен коренными народами Республики Саха (Якутия), что требует учета их специфики при обучении японскому языку.

Далее считаем необходимым применить в нашем исследовании идеи герменевтического подхода, который считается одним из передовых в методологии для обучения пониманию и истолкованию действительности и знаний о ней [7]. Под педагогической герменевтикой ученые понимают теорию и практику интерпретации педагогических знаний, зафиксированных в письменных и устных текстах, целью которой является их всестороннее понимание с учетом социально-культурных традиций, рефлексивного осмысления эмоционально-духовного опыта человечества и личного духовного опыта субъекта понимания [4].

Исследователями отмечается, что при обучении иностранному языку возникают такие проблемы как понимание, объяснение и интерпретация, которые разрабатываются именно герменевтикой [1]. Применительно к нашей работе, в японских текстах заложены традиционные японские понятия о красоте, добре и справедливости, которые отличаются от привычных для обучающихся. Считаем, что герменевтический подход позволяет более полно использовать тексты для формирования личности обучающихся, а также способствует развитию самостоятельности суждений и высказываний обучающихся. Данный подход направлен на развитие интереса к изучаемому языку, коммуникативной активности, умений формулировать точку зрения и отстаивать своё видение мира.

Выводы. Таким образом, в соответствии с предметом нашего исследования мы подходим к развитию ИКК в языковом вузе со следующих позиций. В нашей работе мы исходили из того, что развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов, изучающих японский язык, необходимо проводить на основе социокультурного, этнокультурного и герменевтического подходов. Социокультурный подход предусматривает учет имеющегося социокультурного опыта обучающихся, который играет важную роль в восприятии и оценке социокультурных явлений японской культуры. Этнокультурный подход направлен на учет этнокультурного статуса обучающегося, в связи с этническими особенностями обучаемых в Республике Саха (Якутия). Герменевтический подход, способствующий формированию самостоятельности суждений и высказываний обучающихся, направлен на развитие коммуникативной активности, умения формулировать аргументы. Совокупность данных подходов, на наш взгляд, наиболее полно и всесторонне обеспечивают эффективность развития ИКК на примере японского языка в условиях языкового вуза для удовлетворения образовательных потребностей.

Литература:

1. Алоян Н.Л. Герменевтический аспект обучения в контексте философии культуры: дис. … канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 1999.
2. Варламова Е.Ю. Этнокультурный подход в профессиональной подготовке бакалавров иноязычного педагогического образования. Человек и образование №4 (41), 2014.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. - 2-е изд. - М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
4. Закирова А.Ф. Педагогическая герменевтика. М.: ИД Ш. Амонашвили. 2006. 328 с.
5. Кавнатская Е.В. Социокультурные аспекты развития умений профессионально-делового общения специалистов в области обучения иностранным языкам: дис. …канд. пед. наук. М., 1999. 276 с.
6. Кузьмина Л.Г. Социокультурные аспекты развития иноязычной письменной речи в послевузовском образовании: автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1998. 16 с.
7. Лазарева И.Н. Герменевтический метод в обучении сложной коммуникации на занятиях по иностранному языку. Сибирский педагогический журнал №3, 2016.
8. Нечаева Л.Т. Раскрытие понятия ВА в процессе обучения речевому общению на японском языке // Иностранные языки в школе №1, 2017.
9. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам: автореф. дис. … д-ра пед. наук. – М., 1993. 56 с.
10. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в практике обучения иностранным языкам. Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1993. 122 с.
11. Щукина К.Е. Специфика паралингвистических средств общения народа Саха: на выборке городских и сельских жителей : дис. … канд. пед. наук. Кострома, 2004.

УДК: 376.37

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
студент Пономарева Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)

К ВОПРОСУ О НАРУШЕНИЯХ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ недостатков лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлена авторская модифицированная методика диагностики лексики, отражающая недостатки лексической стороны речи у дошкольников с ОНР, а также анализ полученных данных.

Ключевые слова: лексика, ОНР, недостатки лексической стороны речи, дошкольники, общее недоразвитие речи.

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the shortcomings of vocabulary in preschoolers with a general underdevelopment of speech. The author presents a modified methodology for diagnosing vocabulary, reflecting the shortcomings of the lexical side of speech in preschool children with ONR, as well as the analysis of the data obtained.

Keywords: vocabulary, disadvantages of the lexical side of speech, preschoolers, general speech underdevelopment.

Введение. Актуальным вопросом логопедии является коррекция лексических нарушений у дошкольников. Одним из наиболее распространённых нарушений речи является общее недоразвитие речи. Отмечается тенденция к увеличению количества детей, которые имеют данное нарушение, возникающее из-за различных причин как социальных, так и биологических. Если ОНР вовремя не диагностировать и не начать работу по коррекции, то у детей появятся вторичные и третичные нарушения, которые уже сложнее исправить.

Большой вклад по изучению нарушений лексической стороны речи, внесли знаменитые исследователи такие, как Л.Н. Ефименкова [4], Р.И. Лалаева [5], Р.Е. Левина [6], Т.Б. Филичева [8], Г.В. Чиркина [9]. Они все отмечали у детей с общим недоразвитием речи бедный и ограниченный словарный запас. Дети используют в активной речи простые общеупотребительные слова с номинативным и предикативным содержанием.

Разработано и предложено множество методик обследования лексики детей (Е.Ф Архипова [1], Г.А. Волкова [2], О.Е. Грибовой [3], И.А. Смирнова [7], Т.Б. Филичевой [9], Г.В. Чиркиной [9]). Однако выделить максимально полную методику, которая включала бы в себя подробное исследование всех лексических компонентов нельзя. Часто словарный запас детей изучается только по нескольким заданиям, которые охватывают некоторые лексические группы слов, что не может раскрыть всю картину особенностей нарушений лексики. Поэтому на сегодняшний день остается актуальным изучение нарушений лексики детей с ОНР, число которых растет постоянно, и модификация методик, которые помогут более тщательно диагностировать нарушения в речевом развитии, чтобы в дальнейшем корректно подобрать методы коррекции.

Целью исследования - теоретически и экспериментально изучить недостатки лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III и IV уровня.

Объект исследования: словарный запас детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: нарушение словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III и IV уровня.

На основе научной и методической литературы было выявлено, что лексика детей с общим недоразвитием речи будет значительно отличаться по количественным и качественным показателям от лексики детей с нормальным речевым развитием, причем у каждого уровня речевого развития будут свои особенности [4; 35].

У большинства детей с общим недоразвитием речи III уровня отмечаются следующие нарушения: резкое расхождение объема пассивного и активного словаря, неумение разграничивать объекты, которые сходны внешне или имеют похожие функции [9; 26]. Низкий уровень знаний слов, входящих в различные лексические темы, неумение различать формы и цвета предметов. Обычно в словаре детей мало обобщающих понятий, а при подборе синонимов и антонимов отмечается большое количество ошибок [8; 54].

А для детей с ОНР IV уровня характерны следующие нарушения: объем словарного запаса приближен к норме, но все равно отмечается бедный словарный запас [6; 147]. Дети не знают слова, обозначающие некоторых животных, птиц и растений, людей разных профессий, частей тела, путают родовые и видовые понятия для обозначения действий и признаков. Пользуются словами приблизительного значения. Большие сложности возникают при использовании абстрактной и обобщенной лексики. И дети допускают много ошибок при подборе антонимов и синонимов [5; 20].

Изложение основного материала статьи. Для достижения цели исследования и проверки теории на практики было проведено экспериментальное исследование, которое проводилось на базе МБДОУ № 404 «Ростки». Возраст детей - 5-6 лет. Для организации и проведения исследования были выбраны две группы: контрольная – 20 детей с нормальным речевым развитием и экспериментальная – 20 дошкольников с общим недоразвитием речи (по заключению психолого-медико-педагогической комиссии).

Для качественной диагностики особенностей лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III и IV уровня была модифицирована методика логопедического исследования

нарушений лексики, в основу которой легли исследования Е.Ф. Архиповой [1; 39], Г.А. Волковой [2; 87], О.Е. Грибовой [3; 57].

Количественная и качественная оценка выполнения заданий опиралась на балльную систему оценивания И.А. Смирновой [7; 126] и Н.В. Серебряковой. Оценка заданий производилась по общим критериям: 1 балла – правильный ответ; 0,5 балла – ответ дан после предъявления помощи; 0 баллов – невыполнение, неверный ответ. Во время обработки материала баллы суммировались как за каждое упражнение, так и за группу заданий в целом. Полученные значения были переведены в проценты. Максимальная оценка определялась в соответствии с числом заданий серии и количеством испытуемых.

Комплексное исследование включало две группы экспериментальных заданий.

В первую группу были включены задания, направленные на изучение пассивного словаря детей. Здесь было изучено:

1. Понимание существительных по лексическим темам: животные, игрушки, овощи, цветы, части тела.
2. Понимание глаголов: «Кто как передвигается», «Кто как подает голос», «Кто что делает».
3. Понимание прилагательных: формы, цвета, измерения.

А во второй группе заданий, направленных на исследования активного словаря детей, были изучены:

1. Существительные по лексическим темам: овощи, птицы, животные, профессии, посуда, транспорт, цветы, части предмета, части тела, мебель.
2. Глаголы: «Кто что делает», «Кто как подает голос», «Что делают этим предметом».
3. Прилагательные: качественные (форма, цвет, оттенки цветов, вкус, температура, размер), относительные (материал, время) и притяжательные (по отношению к животным и к человеку).
4. Наречия.

В ходе экспериментального исследования по изучению состояния импрессивной и экспрессивной сторон речи были получены результаты, которые дали возможность составить общую картину уровня развития лексической стороны речи.

При исследовании импрессивной речи у контрольной и экспериментальной групп было выявлено, что, несмотря на то, что у детей с ОНР (84%) пассивный словарь близок к норме (98%), их лексический запас кардинально отличается от детей с нормальным речевым развитием. Это проявляется в том, что пассивный словарь медленно и с большими трудностями актуализируется, из-за чего наблюдается резкое расхождение в объеме пассивного и активного словаря детей с ОНР и отставание от объема лексического запаса детей с нормой. Например, бедность словаря экспериментальной группы проявлялась в незнании многих слов существительных (путают слова «лев» и «леопард», «неваляшка» и «матрешка»), в затруднении показа слов, относящихся к лексической теме «цветы» (например, астра, кактус, гвоздика), «части тела» (например, веки, ноздри, локоть).

Сравнение объема активного словаря у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием выявило, что объем активного словаря у детей с нормой речевого развития = 90%, что почти в два раза превышает имеющийся объем активного словаря у детей с ОНР (55%). Благодаря обследованию лексики детей с ОНР, мы выявили, что действительно активный словарный запас у них бедный и ограниченный. Многие слова, доступные их возрасту, (например, зебра, пингвин, гвоздика, узкий, розовый и другие), дети не могут назвать по картинке. Причем в пассивном словаре они у них имеются.

Лучше всего у детей с нормой и ОНР 3, 4 уровня сформирован словарь существительных. У нормально развивающихся старших дошкольников получился средний групповой балл 88, что говорит о высоком уровне развития номинативного словаря. Дети достаточно быстро, легко и с интересом справились с заданиями, называли наибольшее количество слов.

Дети с общим недоразвитием речи по сравнению с нормально развивающимися детьми справились с заданием менее успешно. Им потребовалось больше времени на обдумывание задания. Дети с ОНР 4 уровня, получившие 76 - средний балл, затруднялись больше всего в лексических группах, как «профессии», «птицы», «цветы», «части тела». Особенно в словах «веки, леопард, трамвай, голубь, фотограф», значения, которых они не знали и поэтому либо ответ отсутствовал, либо слова заменялись другими. Например, «трамвай»- «троллейбус», «поезд». Дети с ОНР 3 уровня (50 –средний балл), помимо тех ошибок, что были у детей с 4 уровнем общего недоразвития, имели трудности и с другими словами. Большинство испытуемых путали картинки со сходными чертами, как например: вместо репы называли свеклу, вместо гвоздики или астры - розу, вместо миски - тарелку, вместо стула - кресло, вместо кровати – диван.

Не особо высокий показатель получился при обследовании атрибутивного словаря. Большое количество ошибок было отмечено при обследовании активного словаря прилагательных у детей с общим недоразвитием речи. Во многих случаях слова «широкий», «высокий», «длинный», «толстый» были заменены на слово «большой», слова «короткий», «узкий», «низкий», «тонкий» - на «маленький». Дети с нормальным речевым развитием в целом хорошо справлялись с заданиями на называние качественных, относительных и притяжательных прилагательных. Только иногда некоторые дети затруднялись называть из чего состоит предмет (например, пластмассовая игрушка, оловянный солдатик) или неправильно образовывали притяжательные прилагательные (вместо медвежья – медведия, лисья – лисицына). Дети с ОНР 4 уровня в основном не могли назвать правильно оттенки цветов («розовый», «голубой», «оранжевый»), формы предметов («прямоугольный», «овальный», «треугольный»). Дети также допускали ошибки в образовании относительных и притяжательных прилагательных, только количество неправильных ответов по сравнению с нормой, значительно увеличилось. Чаще всего они просто говорили вместо « деревянный стол» - стол из дерева и вместо «волчий хвост» - хвост волка.

Но наибольшие трудности в этих заданиях возникли у детей с ОНР 3 уровня. Ошибки наблюдались уже на уровне определения правильного цвета (путали зеленый, синий и желтый). Часто отмечались замены слов, обозначающие измерения, т.е. постоянно в их ответах звучали слова «большой», «маленький». Очень мало детей, кто образовал правильно хотя бы 3-4 слова, обозначающие материал и принадлежность. Среди правильных ответов были «железный», «золотой», «мамин», «папин».

Большое количество ошибок встретилось при исследовании словаря глаголов. Если дети с нормальным речевым развитием из трех заданий «Кто что делает», «Кто как подает голос» и «Что делают этим..» выполняли практически все без ошибок, то у детей с ОНР встречается много трудностей в каждом из них. Например, дети с общим недоразвитием 4 уровня допускали ошибки в заданиях «Кто как подает голос» и «Кто что делает». Они смешивают близкие понятия: скачет, бегает, ползает – ходит. Используют глаголы

более общего, недифференцированного значения (ползет - идет, воркует - поет). Средний балл у детей с ОНР 3 уровня (25) почти в 2 раза ниже, чем у детей с ОНР 4 уровня(14). Соответственно у них намного больше отмечается ошибок. Дети хорошо знают те глаголы, которые связаны с их повседневной жизнью. Это, например, такие слова, как «едят, рисуют, расчесывают, режут, бегает». Больше всего ошибок фиксировалось в задание на определение голоса животного. Дети либо не знали и не отвечали (воркует, рычит), либо упрощали и говорили неправильно (вместо каркает- кар-кар, ржет-иго-го, мычит-мукает, квакает-ква-ква, лает-гавкает или гав-гав, чирикает- чик-чирик). Иногда встречались ошибки в смещение значение слов, поэтому говорили, что «пилой рубят», «топором пилят».

Словарь наречий у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи сформирован намного хуже, чем у детей, речь которых соответствует возрастной норме. Это связано с тем, что дети с речевой патологией заменяют наречия другими частями речи, часто вообще не понимают их значение. Все дети хорошо справлялись с наречиями, обозначающие оценку (хорошо, плохо) и температуру (горячо, холодно). Старшие дошкольники с ОНР 3 и 4 уровня вместо наречий «высоко, далеко» воспроизводили прилагательные «высокий, далекий, длинный».

Выводы. Таким образом, в результате проведения констатирующего эксперимента была достигнута основная цель исследования – выявлены недостатки лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III и IV уровней.

Проведенное обследование позволило сделать следующие выводы: дети с общим недоразвитием речи значительно отличаются от нормально развивающихся сверстников. Несмотря на то, что их пассивный словарь приближается к норме, в нем отмечается достаточное количество ошибок. Пассивный словарь с большим трудом активизируется в речи детей, поэтому активный словарь характеризуется бедностью и скудностью, с большим количеством трудностей. Лучше всего, как у детей с нормальным речевым развитием, так и у детей с ОНР, сформирован номинативный словарь. Хуже всего дети овладевают предикативным и атрибутивным словарем и словарем наречий. Они не знаю, как подают голос различные животные, путают слова со схожими чертами или функциями, не умеют правильно употреблять притяжательные и относительные прилагательные.

У детей старшего дошкольного уровня с общим недоразвитием речи III уровня отмечаются следующие нарушения: смешение названия предметов, сходные по внешнему признаку (репа – свекла), по функции (диван – кресло), замена видовых понятий родовыми и наоборот (гвоздика – цветок). Низкий уровень знаний слов, входящих в различные лексические темы: незнание частей предметов (кузов – машина), слов, обозначающие профессии (дядя продает яблоки – продавец) и других. Неумение различать формы (круг – овал, треугольник) и цвета предметов (зеленый, синий, желтый). Обычно в словаре детей мало обобщающих понятий (в основном это «игрушки», «посуда», «цветы»), а при подборе синонимов и антонимов отмечается большое количество ошибок. Часто подбирают слова с частицей «не».

Для детей с ОНР IV уровня характерны следующие нарушения: незнание слов, обозначающие некоторых «экзотических» животных (панда, леопард), птиц (снегирь, голубь, ласточка) и растений (астра, гвоздика, колокольчик, ландыш), людей разных профессий (библиотекарь, летчик, фотограф), частей тела (ресницы, брови), путают родовые и видовые понятия для обозначения действий и признаков (овал - круг). Пользуются словами приблизительного значения. Большие сложности возникают при использовании абстрактной и обобщенной лексики. И дети допускают много ошибок при подборе антонимов и синонимов. Либо подбирают их с частицами «не», либо не справляются с заданием (молодость, жадность, бег).

Также при обследовании детей с ОНР III и IV уровня выявилось, что дети, имея в пассивной речи достаточный объем слов, в активной речи чаще всего используют бытовые глаголы и существительные, распространенные в их окружении, а если затрагивались слова, с которыми они не встречаются в повседневной жизни, то у них возникало много трудностей и ошибок. Таким образом, следует вывод, что дети с ОНР имеют бедный и ограниченный словарный запас.

Литература:

1. Архипова Е.Ф. Если у ребенка общее недоразвитие речи / Е.Ф. Архипова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. - 2017. - №1. – С. 38-43.
2. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-Методическое пособие, - СЕЮ.: Детство - Пресс, 2014. - 144 с.
3. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие. — М.: АРКТИ, 2015. – 96 с.
4. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. - 176 с.
5. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. - СПб.: Союз, 2001. - 218 с.
6. Основы теории и практики логопедии: учебное пособие / ред. Р. Е. Левиной. - М.: Альянс, 2017. - 370 с.
7. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи / И.А. Смирнова. – СПб.: Детство-Пресс, 2012. - 52 с.
8. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: Монография / Т.Б. Филичева – М., 2000. – 314 с.
9. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. - 5-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

УДК: 376.37

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
студент Романова Анастасия Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)

К ВОПРОСУ О НАРУШЕНИЯХ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье отражены результаты теоретического анализа и экспериментального исследования нарушений словообразования и словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлена авторская модифицированная балльная система диагностики, отражающая степень и уровень сформированности операций словообразования и словоизменения.

Ключевые слова: словообразование, словоизменение, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники.

Annotation. The article reflects the results of a theoretical analysis and experimental study of violations of word formation and inflection in older preschoolers with a general underdevelopment of speech. The author presents a modified point diagnostic system, reflecting the degree and level of formation of word formation and inflection operations.

Keywords: word formation, inflection, a general underdevelopment of speech, older preschoolers.

Введение. В настоящее время увеличивается контингент лиц с нарушениями речи. Часто встречающимся является общее недоразвитие речи (ОНР), оно негативно влияет на становление всей речевой деятельности. Обуславливает вторичные отклонения в психическом развитии, коммуникации и вызывает трудности социализации. Если ОНР не будет исправлено в дошкольном возрасте, это вызовет вторичные нарушения в письменной речи при обучении в школе.

Своевременное развитие грамматического строя языка ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании организации деятельности ребенка, а также самоорганизации поведения, формировании речевых связей.

Нарушения развития грамматического строя при общем недоразвитии речи показано в исследованиях А.Н. Гвоздева, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Г.А. Каше, Р.И. Лалаевой и др. авторы считают, что развитие грамматического строя при ОНР происходит с большими трудностями, чем овладение словарем. Это связано с тем, что грамматические значения абстрактны и грамматика организована на основе большого количества правил.

Грамматическая система русского языка сложна и ребенку с недоразвитием речи самостоятельно с ней не справиться. В связи с этим отсутствие своевременной помощи приводит к целому ряду последствий: это нарушение процесса общения и обусловленные им трудности адаптации в детском коллективе, речевой негативизм, своеобразие эмоционально-волевой сферы, задержка познавательной деятельности и трудности в овладении всей школьной программы.

Таким образом, влияние речевого дефекта на процесс формирования личности можно значительно ослабить или свести к нулю, если начать своевременную коррекционную работу. Своевременная коррекционно-педагогическая работа по развитию грамматического строения речи способствует полноценному формированию личности ребенка.

Цель исследования: теоретически и экспериментально изучить нарушения словообразования и словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием III уровня.

Объектом исследования: является грамматический строй речи старших дошкольников с ОНР.

Предмет исследования: нарушения словообразования и словоизменения старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В качестве **гипотезы исследования** выступает предположение о том, что грамматический строй речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характеризуется следующими изменениями словообразования и словоизменения: нарушение образования существительных, обозначающие профессии; образование относительных прилагательных от существительного; образование притяжательных прилагательных от существительных; образование глаголов совершенного вида. Изменение существительных по числам в именительном падеже; согласование существительного и глагола настоящего времени 3-го лица во множественном числе; употребление предложно- падежных конструкций единственного числа.

В соответствии с целью были определены **задачи исследования**:

1. Представить теоретический и экспериментальный анализ полученных результатов нарушений грамматического строя речи.
2. Проанализировать степень и уровень сформированности операций словоизменения и словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Для более детального и точного представления о развитии грамматического строя речи необходимо знать онтогенетические закономерности развития словоизменения и словообразования. Так же неотъемлемой частью являются знания о дизонтогенезе этих компонентов языка.

Своевременное формирование грамматического строя языка ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей [4; 211]. Ребенок начинает мыслить более логично, последовательно, обобщать, отвлекаться от конкретного, правильно излагать свои мысли.

Таким образом, все современные исследователи относят к общему недоразвитию речи сложные речевые расстройства, для которых характерно нарушение речи как системы, таким образом страдает формирование всех ее компонентов: фонетического, фонематического и лексико-грамматического при сохранном интеллекте и нормальном слухе [2; 278].

У большинства детей с общим недоразвитием речи III уровня отмечаются следующие нарушения грамматического строя речи:

Неверно используют окончания имен существительных, местоимений и прилагательных;

Неправильно употребляют, смешивают падежные и родовые окончания количественных числительных, значение и формы различных окончаний, отмечаются и атипичные грамматические формы.

Неверно употребляют личные окончания глаголов, а также окончания глаголов в прошедшем времени;

Неправильно употребляют предложно-падежные конструкций. Дети не употребляют сложные предлоги. При необходимости простых предлогов имеют места либо замены, либо пропуски.

В предложно-падежных конструкциях часто обнаруживаются неправильные окончания существительного. В речи детей с ОНР имеет место и нарушение согласования существительного с прилагательным, числительным, местоимением в род, падеже.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является освящение опыта по результатам констатирующего эксперимента, выявленных нарушений словообразования и словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и сравнение их с особенностями показателей при норме речевого развития.

Изложение основного материала статьи. Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ детского сада "Петушок". Адрес: Нижегородская область, город Бор, с. Линда.

Для организации и проведения исследования были выбраны две группы: контрольная – 20 детей с нормальным речевым развитием и экспериментальная – 20 дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Констатирующий эксперимент включал в себя три этапа:

1. Этап изучения и определение метода исследования.
2. Этап проведения эксперимента.
3. Этап анализа результатов эксперимента (выявить степень и уровень сформированности грамматического строя речи - функций словоизменения и словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня). была подобрана методика из диагностических комплексов Г.А. Волковой [1; 144]., Р.И. Лалаевой [3; 211], Г.В. Чиркиной, О.В. Сафоновой [7; 48-53], которая бы позволила качественно изучить особенности словообразования и словоизменения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Количественная и качественная оценка выполнению заданий опиралась на балльную систему оценок:

0- 2 задания выполнены 2балла– низкий уровень.

3- 4 задания выполнены 4 балла- уровень ниже среднего.

5- 6 заданий выполнены 6 баллов – средний уровень.

7– 8 заданий выполнены 8 баллов – уровень выше среднего.

9- 10 заданий выполнены 10 баллов – высокий уровень.

Каждый верный ответ оценивается в 1 балл.

Результаты исследования сводятся в таблицы. Результаты эксперимента фиксируются в протоколах и диаграммах.

Комплексное исследование включало 2 блока по 8 экспериментальных заданий [6; 218].

Были изучены:

I. Блок. Исследование функций словообразования:

1. Образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.
2. Образование слов, обозначающих детенышей животных от существительного с помощью суффиксов.
3. Образование существительных с помощью суффикса –ниц- со значением вместилища (посуды).
4. Образование существительных, обозначающих профессии и лиц, осуществляющих действия.
5. Образование относительных прилагательных от существительных.
6. Образование притяжательных прилагательных от существительных.
7. Префиксальный способ образования глаголов с противоположным значением.
8. Образование глаголов совершенного вида.

II. Блок. Исследование функции словоизменения:

1. Изменение имён существительных по числам в именительном падеже;
2. Образование форм родительного падежа имени существительного в единственном и множественном числе;
3. Образование форм дательного падежа имени существительного в единственном числе;
4. Образование формы творительного падежа имени существительного в единственном числе;
5. Согласование существительных с числительными «два» и «пять»;
6. Дифференциация глаголов 3-го лица единственного и множественного числа;
7. Согласование прилагательных с существительными в роде и числе;
8. Употребление предложно-падежных конструкций единственного числа в речи.

В результате проведенного исследования были получены и обработаны следующие данные по сформированности у старших дошкольников операций словообразования и словоизменения.

Сформированность операций словообразования.

Благодаря проведенному исследованию удалось выявить уровни сформированности словообразования у детей контрольной и экспериментальной групп. Благодаря процентному соотношению обеих групп по каждому заданию методики отслеживается общая закономерность: выполнение заданий в экспериментальной группе не достигает более 50%, но и в контрольной группе нет 100% выполнения заданий. Лучше всех обе группы справились с заданием № 7 (префиксальный способ образования глаголов с противоположным значением). Этот компонент оказался наиболее усвоенным детьми. Значительные трудности дети испытывают при выполнении задания № 5 (образование относительных прилагательных от существительного), задания № 4 (образование существительных, обозначающих профессии и лиц,

осуществляющие действия). Это связано в какой-то мере с недостатком словарного запаса детей.

Сформированность операций словоизменения.

Делая анализ всех проб можно сделать вывод, что у детей из речевой группы наиболее плохо развиты операции словоизменения. Значительные трудности дети испытывают при выполнении задания №8 (употребление предложно- падежных конструкций единственного числа). Это наиболее сложная операция, которая развивается в более позднем онтогенезе, этим обусловлен наиболее низкий уровень выполнения этого задания группы как с нормой речевого развития, так и детей с ОНР 3 уровня. Отмечается более успешное выполнение заданий №7 (изменение прилагательных по родам). Уровень сформированности достигает 60%. Более 50% детьми усвоено образование формы дательного падежа имени существительного в единственном числе, образование форм родительного падежа имени существительного в единственном и множественном числе. Эти задания не вызывали особых трудностей.

Выводы. В результате проведения констатирующего эксперимента была достигнута основная цель исследования – выявлены нарушения словообразования и словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Проведенная диагностика операций словообразования и словоизменения позволила сделать следующие выводы: дети с ОНР 3 уровня заметно отличаются на фоне своих сверстников с нормой речевого развития. Выполнение диагностических заданий в экспериментальной группе выполнялись не более чем на 50%. Несмотря на то, что операции словоизменения оказались белее сформированны и приближены к норме, ошибки полностью не исчезают из речи детей. Дошкольники испытывают большие трудности в употреблении предложно- падежных конструкций единственного числа. Детям трудно изменить слово и подобрать предлоги.Образование слов является более усвоенным детьми, так как отмечается тенденция стойкой параллели на все типы выполненных диагностических заданий. Отмечаются отдельные трудности в образовании относительных прилагательных от существительного. Также в образовании существительных, обозначающих профессии и лиц, осуществляющие действия. Это связано в какой-то мере с недостатком словарного запаса детей. В настоящее время увеличивается контингент лиц с различными речевыми расстройствами. Наиболее быстрой динамикой распространения обладает такое нарушение как общее недоразвитие речи. Старшие дошкольники с данным вариантом речевого дизонтогенеза обладают значительными трудностями в овладении грамматическим строем речи, в частности нарушены операции словообразования и словоизменения, что резко выделяет таких детей среди сверстников с нормальным речевым развитием. В дальнейшем же недостаточно сформированный процесс образования и изменения слов может оказать негативное влияние на школьное обучение бывшего дошкольника. Именно поэтому в настоящее время необходима своевременная диагностика грамматического строя речи у данной категории детей для того, чтобы они могли быть качественно и своевременно подготовленными к школьному обучению.

Необходимо своевременное составление комплексного обследования операций словообразования и словоизменения, которое бы позволило наиболее качественно изучить грамматический строй речи дошкольников.

Литература:

1. Волкова Г.А. Методика психологического обследования детей с нарушением речи. Вопросы дифференциальной диагностики. - СПБ.: Детство-Пресс, 2009. – 144 с.
2. Иншакова О. Б. Логопедическое обследование. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 279 с.
3. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПБ.: Союз, 2010. - 218 с.
4. Логопедия: учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. — 5-е изд., перераб. и доп. — М.: ВЛАДОС, 2010. — 704 с.
5. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений / под ред. Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. - М.: Просвещение, 2009. - 223 с.
6. Преодоление ОНР: учебно- методическое пособие / под ред. Т. В. Волосовец. - М.: ВЛАДОС, 2009. – 224 с.
7. Шаховская С. Н., Худенко Е.Д. Логопедические занятия в детском саду для детей с нарушениями речи. - М.: РУССИКО, 2008. - 112 с.

Педагогика

УДК: 376.37

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
студент Хлебникова Ксения Олеговна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)

НАРУШЕНИЕ ЛЕКСИКИ, ОТРАЖАЮЩЕЙ ВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ развития лексики, отражающей временные представления у дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлена авторская модифицированная методика диагностики лексики, отражающая временные представления, а так же анализ полученных данных.

Ключевые слова: ОНР, общее недоразвитие речи, лексика, временные представления, диагностика, дошкольники.

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the development of vocabulary, reflecting the time representations of preschoolers with a general underdevelopment of speech. The author presents a modified

methodology for diagnosing vocabulary, reflecting temporal representations, as well as an analysis of the data obtained.

Keywords: GDS, General disability of speech, vocabulary, temporary presentations, diagnosis, preschoolers.

Введение. Своевременное формирование лексической стороны речи ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и психического развития, так как язык и речь реализуют ведущую коммуникативную функцию в развитии речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей.

Нарушения лексики, отражающей временные представления детей среднего дошкольного возраста с ОНР, связанные с его количественной и качественной неполноценностью, обусловлены тем, что эти дети не могут спонтанно, без оказания специальной коррекционной помощи, встать на путь онтогенетического развития речи (В.К. Воробьева, О.Е. Грибова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.Н. Шаховская, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.А. Алтухова и др.).

Особую трудность у дошкольников с ОНР вызывает лексика, отражающая временные представления. Так как время и временные отрезки - это как правило слова, обозначающие абстрактные понятия (вчера, сегодня, вечер), то они трудно закрепляются как в пассивном, так и активном словаре ребенка. Это значительно ухудшает его коммуникативные способности. Поэтому своевременно начатая работа по коррекции временных представлений является залогом успешности ребенка в будущем. Речь ребенка ситуативная и он лучше понимает, что происходит в настоящее время.

Актуальность. Проблема развития лексики всегда интересовала отечественных исследователей и ученых, среди которых были Е.Ф.Соботович, И.Б.Карелина, Л.В.Мелехова, Л.В.Лопатина, Р.И.Мартынова, Л.Ф.Спирова, О.А.Токарева.

Так как временные представления отражаются в лексической стороне речи, то речь идет об обогащении пассивного и активного словарного запаса словами, относящимися к данной лексической теме. Формирование лексического запаса имеет большое значение для развития познавательной деятельности ребенка, так как слово, его значение является средством не только речи, но и мышления. Детям с ОНР важно овладеть всеми лексическими темами для успешной компенсации дефекта и поступления в школу. Но именно временные понятия вызывают наибольшие трудности у детей с речевыми нарушениями, так как они обладают некоторой абстрактностью и тяжело закрепляются в системе знаний дошкольников.

Цель исследования: теоретически и экспериментально изучить нарушения лексики пассивного и активного словаря, отражающей временные представления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Объект исследования: временные представления у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: нарушения активного и пассивного словаря, отражающего временные представления у детей старшего дошкольного возраста.

В качестве *гипотезы* исследования выступает предположение о том, что пассивный и активный словарь у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня характеризуется ошибками в употреблении и понимании названий частей суток; трудностями употребления слов "вчера, сегодня, завтра"; трудностями в употреблении названий времен года, дней недели и месяцев.

Задачи исследования:

- представить теоретический анализ вопроса особенностей временных представлений у детей с ОНР
- подобрать, обосновать и провести методики обследования нарушений лексики, отражающей временные представления и проанализировать результаты исследования.

Изложение основного материала статьи. Для понимания формирования временных представлений необходимо знать, что представляет собой временная категория и как она воспринимается детьми. Так как время является абстрактной единицей, его понятия трудно усваиваются детьми. Временной аспект восприятия и воспроизведения речи имеет большое значение в дальнейшем развитии речевых навыков ребенка.

Для более точного изучения развития временных представлений необходимо знать онтогенетические закономерности их развития. Так же неотъемлемой частью являются знания о дизонтогенезе этого компонента лексически. У дошкольников с нормой речевого развития и у детей с ОНР качественно отличаются процессы формирования временных представлений. Этот процесс идет еще медленнее и отстает в среднем на 2-3 года от нормы. Для лексики детей с ОНР III уровня характерно значительное расхождение активного и пассивного словаря, частые замены сложных слов и конструкций более простыми, видовых понятий родовыми. Так же возникают трудности в понимании лексико-грамматических структур, которые выражают временные отношения. Дети испытывают сложности при обозначении основных единиц времени и периодов человеческого возраста, употребление глагола совершенного и несовершенного вида, употребление слов, обозначающих времена года, дни недели, части суток, названия месяцев и их последовательность относительно календарного года, понятия "вчера, сегодня, завтра".

Важно как можно скорее провести диагностику и начать коррекцию лексики, отражающей временные представления, так как знание и употребление временных понятий является важной частью речевой деятельности. Правильное понимание и употребление временных понятий имеет большое значение в развитии речевых навыков ребенка в дальнейшей жизни.

Для коррекционной работы необходимо использовать различные методы и методики - дидактические игры, использование наглядного материала, моделирование, интеграция заданий на формирование временных представлений в занятия по различным предметам, а так же включение их в повседневную жизнь детей. Так же можно применять художественное слово - пословицы, сказки, стихи. Важно ежедневно формирвоать навык ориентации во времени, подкрепляя верными названиями дней, месяцев и других временных промежутков. Рекомендуется работа родителей с детьми - во время повседневной жизни обращение внимания детей на особенности того или иного термина, отображающего временное понятие. Работа должна иметь яркую практическую направленность.

Для того чтобы экспериментально изучить временные представления у детей с ОНР III уровня, была создана собственная модифицированная методика диагностики на основе методики Е.И. Щербаковой по определению уровня представления о времени у детей старшего дошкольного возраста, с включением заданий, предлагаемых Лебеденко Е.Н. [1] и Новиковой В. П.[2].

Количественная и качественная оценка выполнению заданий опиралась на балльную систему оценок:

3 балла — самостоятельно справляется с предложенным заданием;

2 балла — справляется с незначительной помощью педагога;

1 балл — выполняет задание с большой помощью педагога;

0 баллов — не выполняет предложенное задание/отказ от выполнения.

Если ребенок испытывал трудности, то ему была оказана помощь в виде постановки вопросов стимулирующей направленности. Во время обработки материала баллы суммировались как за каждое упражнение, так и за группу заданий в целом. Полученные значения были переведены в проценты.

Комплексное исследование включало 5 тем, направленных на исследование экспрессивной и импрессивной сторон речи: времена года; месяцы; дни недели; понятия "вчера, сегодня, завтра"; части суток.

Для организации и проведения исследования были выбраны две группы: контрольная – 20 детей с нормой речевого развития и экспериментальная – 20 дошкольников с общим недоразвитием речи.

Если сравнивать итоги диагностики контрольной и экспериментальной групп, то можно выявить значительные качественные отличия в сформированности временных представлений.

Диагностика показала, что у детей с нормой речевого развития почти вдвое выше качества речи детей с ОНР. Если у детей контрольной группы процент верных ответов варьируется от 87% (импрессивная речь) до 90% (экспрессивная речь), то у экспериментальной – от 42% до 48% соответственно.

Проведенная диагностика временных представлений позволила сделать следующие выводы: дети с ОНР III уровня заметно отстают от своих сверстников с нормой речевого развития. Общее состояние экспрессивной и импрессивной речи более чем в два раза хуже. Стоит отметить, что дошкольники с речевыми нарушениями, так же как и их сверстники с нормой, чаще верно понимают обращенную речь, но затрудняются в самостоятельном воспроизведении различных временных категорий. Наибольшие трудности у обеих групп детей вызывают задания, связанные с частями суток и наречиями "вчера, сегодня, завтра". Если дети с нормой речевого развития в основном справляются с этими заданиями, хоть и при помощи логопеда, то у дошкольников с ОНР часто отмечается отказ от выполнения задания, речевой негативизм. Лучше дети выделяют события сегодняшнего дня, в то время как трудности вызывает прошедшее время. При выделении частей суток дошкольники чаще опираются на качественные признаки, последовательно изменяющиеся события, что еще раз подтверждает важность практической направленности заданий при коррекции данного нарушения.

Дети с речевыми нарушениями наиболее успешно справляются с называнием времен года, месяцев и дней недели. Затруднения здесь возникают лишь при дифференциации похожих по своим признакам понятий. Так же сходное звучание слов тормозило процесс выбора верного названия. Эмоциональная значимость слов играет большую роль при назывании названий дней недели. Не возникло существенных ошибок в установлении верной последовательности дней недели и месяцев.

Выводы. Таким образом, усвоение временных представлений у детей с ОНР III уровня вызывает большие трудности. Это связано с особенностями речевых нарушений, а так же сложностью организации временных представлений как раздела лексики, их абстрактностью и недостаточным выводом понятий в активный словарь детей.

Временной аспект восприятия и воспроизведения речи имеет большое значение в дальнейшем развитии речевых навыков ребенка, поэтому важно знать не только коррекционные методики, но и особенности формирования данного раздела лексики как в онтогенезе, так и в дизонтогенезе. Дети с нарушениями испытывают сложности при употреблении слов, обозначающих времена года, дни недели, части суток, названия месяцев и их последовательность относительно календарного года, понятия "вчера, сегодня, завтра".

Для коррекционной работы необходимо использовать различные методы и методики - дидактические игры, использование наглядного материала, моделирование, художественное слово, интеграция заданий на формирование временных представлений в занятия по различным предметам, а так же включение их в повседневную жизнь детей. Работа должна иметь яркую практическую направленность.

Результаты проведенной диагностики показали, что большое количество ошибок у детей с ОНР III уровня возникает в употреблении и понимании названий частей суток и слов "вчера, сегодня, завтра". Наиболее успешно дошкольники с ОНР употребляют и понимают названия времен года, но и в этой теме возникают проблемы на фоне недостатков дифференциации временных понятий. Отмечаются отдельные трудности в употреблении названий дней недели и месяцев, основные ошибки в употреблении которых связаны с эмоциональной окраской слов.

Таким образом, были изучены особенности формирования временных представлений у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня и составлена примерная программа комплексного обследования данного речевого нарушения.

Литература:

1. Лебеденко Е.Н. Формирование представлений о времени у дошкольников. - СПб.: Детство-пресс, 2003. - 80 с.

2. Новикова В.П. Математические игры в детском саду и начальной школе. Сборник игр для детей 5-7 лет. – М.: МОЗАИКА – СИНТЕЗ, 2011. – 48 с.

УДК: 796.015:616.1/.9

кандидат педагогических наук, доцент Захарова Лариса Вячеславовна
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);
доктор педагогических наук, профессор Московченко Ольга Никифоровна
Красноярский государственный педагогический университет
имени В. П. Астафьева (г. Красноярск), Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева (г. Красноярск);
доцент Люлина Наталья Владимировна
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск),
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ЗДОРОВЬЯ И АДАПТАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, касающиеся сопровождения студентов в системе образования. В нашем исследовании мы акцентировали внимание на сопровождении физкультурно-оздоровительной деятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья, как наиболее эффективного способа, способствующего прогрессу в развитии сопровождаемого.

Ключевые слова: студенты, сопровождение, ограниченные возможности, здоровье.

Annotation. The article deals with issues related to accompanying students in the education system. In our study, we focused on the maintenance of sports and recreation activities of students with disabilities, as one of the most effective ways to promote progress in the development of an accompanied person.

Keywords: students, escorts, disabilities, health.

Введение. Президент Российской Федерации В.В. Путин в своем послании Федеральному собранию, начиная с 2005 года, подчёркивает, что приоритетным направлением политики государства является сохранение и приумножение здоровья нации. Следовательно, оздоровление молодежи студенческого возраста является одной из важнейших задач государства, на что указывает принятая концепция охраны здоровья населения Российской Федерации и нормативно-правовые акты об обеспечении физического воспитания по охране и укреплению здоровья [14].

Проведенный сравнительный анализ показал, что в разных регионах страны состояние здоровья студентов с каждым годом ухудшается [1, 2, 3, 10, 15, 22 и др.]. В силу наличия того или иного дефекта у них ограничены естественные потребности в движении. В связи с этим, одной из приоритетных задач, стоящих перед вузом, является решение проблемы обеспечения здоровья студентов, которое следует рассматривать как один из показателей, обеспечивающих качество подготовки специалистов высшей школы и как основу творческого долголетия профессиональных кадров [9; 10, с. 26].

Научные данные разных исследователей [6, 7, 8] и наш педагогический опыт [9, 18.] показывает, что психические процессы у данной категории студентов, чаще всего характеризуются эмоциональными расстройствами, стрессовым состоянием, переживанием, мнительностью, нарушением межличностных отношений. Физические процессы выражены в рассогласовании координации движений, ориентации в пространстве, в сниженной работоспособности за счет быстрой утомляемости, поэтому для человека с ограниченными возможностями здоровья физкультурно-оздоровительная деятельность является эффективным методом одновременно физической, психической и социальной адаптации.

Как показывает практика в настоящее время идет поиск инновационных подходов целенаправленного педагогического воздействия. Одним из таких подходов является сопровождение в образовательной деятельности [5, 25, 26 и др.]. С помощью сопровождения можно создать действенные механизмы, направленные на сохранение не только творческого потенциала студента и его работоспособности, но и на выбор индивидуальной тактики и стратегии в повышении адаптационных возможностей организма, что согласуется с мнением других авторов [1, с. 10; 16, с. 114; 23].

Изложение основного материала статьи. Вопросы по сопровождению в педагогической деятельности рассматриваются многими исследователями [4, 7, 11, 12, 21 и др.]. Термин сопровождение употребляется психологами и педагогами, но нет единства мнений по определению этого понятия.

Одной из главных задач педагогического сопровождения является не только оказывать своевременную помощь и поддержку личности, но и научить ее самостоятельно преодолевать трудности, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей профессиональной жизни [13].

Некоторые авторы рассматривают сопровождение как мультдисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов психологов, социальных и медицинских работников. Такой подход в системе высшего образования позволяет комплексно решать диагностические, коррекционно-реабилитационные и профилактически-оздоровительные задачи [7, с. 87].

Применение комплексного подхода к осуществлению сопровождения студентов со специальными образовательными потребностями способствует восстановлению здоровья, психологического статуса, коммуникативных функций, профессиональной самостоятельности [12, с. 104–105].

Таким образом, сопровождение рассматривается с разных точек зрения. Одни авторы понимают под сопровождением организационно-управленческую деятельность, другие как форму педагогической деятельности направленной на самореализацию и формирование ценностей здоровья.

Студенты с ограниченными возможностями здоровья – это особая категория, которая нуждается в педагогическом, психологическом и медицинском сопровождении для привития навыков, направленных на укрепление и сохранение здоровья [10, 19]. Нами проанализирована восьмилетняя динамика распределения студентов по группам здоровья на основе медицинского осмотра (Табл. 1) в Сибирском федеральном университете.

Таблица 1

Распределение студентов-первокурсников по результатам медицинского осмотра

Распределение по медицинским группам	Кол-во обследуемых	Год поступления в вуз, уч/год							
		2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017
	2001	**245**	**249**	**246**	**248**	**263**	**254**	**251**	**245**
ОМГ	**1465**	**184**	**179**	**175**	**184**	**198**	**186**	**185**	**174**
Процент	*73,75%*	*63,9*	*63,9*	*67 %*	*75%*	*73%*	*72,8%*	*73,9%*	*66,3%*
Подготовительная	**67**	**9**	**7**	**10**	**6**	**8**	**11**	**7**	**9**
Процент	*3,28%*	*3,1 %*	*2,5 %*	*3,8 %*	*2,4 %*	*3,3 %*	*4,4 %*	*2,8 %*	*4 %*
СМГ	**469**	**52**	**63**	**61**	**58**	**57**	**57**	**59**	**62**
Процент	*22,9 %*	*18 %*	*22,5 %*	*23,3 %*	*23 %*	*23,4 %*	*22,9 %*	*24 %*	*27,5 %*
III	208	22	28	27	26	25	26	26	28
IV	153	18	22	19	19	18	19	18	20
V	108	12	13	15	13	14	12	15	14

Примечание: **ОМГ – основная медицинская группа, СМГ – специальная медицинская группа:** III (заболевание обратимого характера), IV (заболевания необратимого характера), V (ОВЗ, инвалидность)

При такой динамике встает необходимость в разработке концепции по сопровождению физкультурно-оздоровительной деятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья. Решение данной проблемы требует качественного переосмысления и реформирования не только системы образования, но и системы физического воспитания для лиц с ограниченными возможностями здоровья в вузе. Так как физическое воспитание воздействует не только на организм, но и на личность индивида.

Система физического воспитания студентов представляет собой неразрывную составную часть высшего образования, выступает качественной и результирующей мерой комплексного педагогического сопровождения личности будущего специалиста в процессе формирования осознанного отношения к здоровьесбережению [20, с. 127–128].

На наш взгляд, если педагогическую деятельность в сфере физического воспитания студентов с ограниченными возможностями здоровья осуществлять на основе сопровождения [10, с. 4], то можно существенно улучшить условия направленные на повышение функциональных и психофизиологических возможностей. Создание условий для разностороннего развития физических способностей и двигательных навыков на основе взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего даёт возможность раскрыть физические способности и испытать огромное чувство радости, полноты жизни, преодолеть барьер неполноценности.

Приступая к разработке концепции, мы исходили из того, что концепция по сопровождению физкультурно-оздоровительной деятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья, должна основываться на научном обосновании различных условий, подходов в педагогической деятельности субъектов образовательного процесса [4, 11, 21] и представлять собой систему взглядов на процесс образования через физическое воспитание.

Сущность концепции заключается в том, что она позволяет рассматривать педагогический процесс комплексно с учетом индивидуальных потребностей личности по вопросам сохранения и укрепления здоровья средствами физкультурно-оздоровительной деятельности. Все это способствует целенаправленному развитию физических и психофизических функции организма, направленных на повышение адаптивного потенциала личности для дальнейшей профессиональной деятельности.

Стратегической целью концепции является повышение качества образования в сфере физического воспитания за счет создания условий и активного участия самих студентов в формировании готовности к здоровьесбережению, укреплении и восстановлении резервов своего здоровья. Реализация данной стратегии осуществляется с помощью модели «Комплексная реабилитация студентов». Компоненты модели целенаправленно воздействуют на физическое и психическое состояние личности, что позволяет повысить социальный статус студентов, способствует устойчивой мотивации и ценностной ориентации личности [19, с. 174].

Основные задачи реализуются на принципах здоровьесохраняющего образования, это позволит самоопределиться в приобщении к физкультурно-оздоровительной деятельности, удовлетворить личностные потребности в приобретении знаний по вопросам здоровьесбережения и навыков практической деятельности, тем самым повысить свой социальный статус.

Идея концепции состоит в том, что сопровождение физкультурно-оздоровительной деятельности позволит расширить диапазон двигательной активности в учебном процессе по физическому воспитанию студентов с ограниченными возможностями здоровья и создаст условия для выбора стратегии, направленной на повышение функционального состояния организма.

Концепция базируется на трёх положениях, направленных на обеспечение результативности по сопровождению физкультурно-оздоровительной деятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья. Главной составляющей первого положения является нормативно-правовое обеспечение. Второе положение предусматривает интегральный подход в системе физического воспитания. Третье положение предусматривает комплексную оценку различных параметров адаптивного состояния с помощью компьютерных технологий.

Рассматривая сопровождение физкультурно-оздоровительной деятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья, необходимо опираться на нормативно-правовые документы. Нормативные документы предписывают организацию физкультурно-оздоровительной работы с населением, в том числе и

среди лиц, имеющих ограниченные физические возможности. Основными нормативно-правовыми документами являются основы законодательства Российской Федерации по охране здоровья граждан.

Современные тенденции в образовании предполагают применение инновационного подхода для модернизации образования с выделением необходимых ресурсов, позволяющих обеспечить качество образовательных услуг, в том числе и в сфере физического воспитания, что имеет практическое значение и требует научного обоснования. Одним из таких подходов является – интегральный подход, позволяющий рассматривать педагогический процесс комплексно с учетом индивидуальных потребностей личности [9]. Это способствует формированию у студентов не только мотивации на двигательную активность, ведению здорового образа жизни – как особой ценности социализации и становления личности, а также развитию творческой активности в самосовершенствовании и саморазвитии [24].

На наш взгляд отличительной особенностью интегрального подхода в сфере образовательной деятельности является принцип гуманистической педагогики, который опирается на введение новых образовательных технологий при обучении, воспитании и развитии с учетом личностных характеристик [10, с. 66–67]. Это в свою очередь способствует психоэмоциональной устойчивости субъекта к овладению умениями и навыками, направленными на формирование культурных и профессиональных компетенций, образа и стиля жизни. Необходимость применения интегрального подхода в физическом воспитании студентов обусловлена не только Федеральным законом, но и «социальным заказом» современного общества и государства на подготовку гармонически развитой личности, способной реализовать себя в современном обществе и профессиональной деятельности.

Интегральный подход позволяет гармонизировать и более качественно выстраивать субъект субъектные взаимодействия, направленные на осознанное отношение к сохранению и укреплению своего здоровья, что дает основание внедрить в педагогическую практику физического воспитания, средствами физической культуры, принципы адресности, делая акцент на развитие образного и пространственного мышления, общего интеллекта, ценностных ориентаций [9, с. 886].

Наилучшие условия для сопровождения физкультурно-оздоровительной деятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья создаются на основе оценки уровня адаптивного состояния. Диагностика адаптивного состояния студентов с помощью компьютерных технологий имеет педагогическую значимость, так как предусматривает многопараметрический контроль над функциональным состоянием различных систем организма на всех этапах образовательного процесса [19]. Данная информация позволяет более эффективно адаптировать студентов с ограниченными возможностями здоровья к социальным условиям и к физкультурно-оздоровительной деятельности. На основе данной информации существует возможность индивидуализировать умственную и физическую нагрузку, выявлять факторы риска развития различных соматических заболеваний, своевременно проводить коррекцию функционального состояния организма [17].

Опираясь на выше изложенное, можно резюмировать, что вопросы по сопровождению физкультурно-оздоровительной деятельности имеют особую значимость для студентов с ограниченными возможностями здоровья, т.к. обеспечивают содержательное единство всех звеньев образовательного процесса и формируют положительную мотивацию на здоровьесбережение.

Выводы. Таким образом, целесообразность разработки концепции:

позволяет расширить рамки, сложившихся представлений на процесс образования и может явиться основополагающим документом, определяющим внутривузовскую политику при обучении студентов с ограниченными возможностями;

обусловлена тем, что её реализация улучшит качество образовательной деятельности в сфере физического воспитания, повысит интеллектуальный потенциал студентов в вопросах сохранения и укрепления здоровья, сформирует у них мотивацию на здоровый образ жизни и двигательную активность.

Литература:

1. Адырхаев С.Г. Педагогическая модель физкультурно-спортивного сопровождения обучения в вузе студентов с ограниченными возможностями здоровья / С.Г. Адырхаев, Л.В. Адырхаева, А.В. Голец, В.А. Чирков // Проблемы и перспективы формирования здорового образа жизни в информационном обществе: материалы международной научно-практической конференции. Молодежный. 2016. С. 9–15.

2. Артемьев А.А. Педагогическое сопровождение физкультурно-оздоровительной деятельности образовательного учреждения: автореф. дис. … канд. пед. наук 13.00.01 / Артемьев Антон Александрович. – Новокузнецк. 2010. – 24 с.

3. Балашова В.Ф. Здоровьеформирующие технологии в физическом воспитании студентов Тольяттинского государственного университета // Теория и практика физической культуры, 2005. – № 3. – С. 43–45.

4. Богословский В.И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: / В.И. Богословский. – СПб., 2000. – 376 с.

5. Брусенская Д.С. Современные технологии психологического сопровождения физического воспитания // NovaInfo.Ru. 2015. Т. 1. № 31. С. 196-199.

6. Виноградова Н.И., Кохан С.Т., Антонов В.Л. Психологические механизмы становления профессионального здоровья студентов с ОВЗ // Проблемы современного. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 58. – Ч. 2. С. 324–328.

7. Гатиатулин Р.Р. Медицинское сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения / Р.Р. Гатиатулин, С.И. Гончарова, Р.Р. Гатиатулин // Проблемы и перспективы интегрированного инклюзивного образования лиц и ограниченными возможностями здоровья: материалы всероссийского обучающего семинара. – Красноярск. - 2010. – С. 86–96.

8. Гнилицкая О.А. Проблемы психолого-педагогического и медико-биологического сопровождения студентов на кафедре физического воспитания в вузах / О.А. Гнилицкая, Н.А. Полькина // Физическая культура и спорт в системе высшего образования: материалы V международной научно-методической конференции. Уфа. 2017. С. 68–72.

9. Захарова Л.В. Формирование здоровьесберегающей деятельности студенток с различными адаптивными возможностями в условиях реализации интегрального подхода // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 885–887.

10. Захарова Л.В. Сопровождение физкультурно-оздоровительной деятельности студенток специальной медицинской группы вуза на основе интегрального подхода: дис….канд. пед. наук 13.00.04 / Захарова Лариса Вячеславовна. – Красноярск, 2017. – 270 с.
11. Игнатов В.В. Становление личности в образовательном процессе: культурные и педагогические аспекты / В.В Игнатова: издательство СибГТУ. – Красноярск, 2010. – 296 с.
12. Карлов Г.П. Проблема психолого-педагогического сопровождения школьников и студентов с проблемами физического здоровья / Г.П. Карлов, Г.И. Чижакова, В.С. Нургалеев // Проблемы и перспективы интегрированного инклюзивного образования лиц и ограниченными возможностями здоровья: материалы всероссийского обучающего семинара. – Красноярск, 2010. – С. 101–109.
13. Кириллова Я.В. Методы воспитания в процессе педагогического сопровождения студентов вуза физической культуры / Я.В. Кириллова // Актуальные проблемы подготовки и сохранения здоровья спортсменов: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 40-летию кафедры спортивной медицины и физической реабилитации. Уральский государственный университет физической культуры. 2014. С. 135–139.
14. Концепция охраны здоровья населения Российской Федерации на период до 2005 г. // Рос. газета. – 2000. – 13 сентября. С. 6–7.
15. Кураев Г.А. Программа «Здоровье и образование» / Г.А. Кураев. – М.: 2003. – 98 с.
16. Кушнер И.Т. Психологическое сопровождение процесса адаптации к обучению в вузе первокурсников факультета физического воспитания / Психолого-педагогическое образование в системе высшей школы - 2: сборник научных статей Республиканской научно-практической конференции. Могилев, 2014. С. 112–116.
17. Московченко О.Н. Оптимизация физических и тренировочных нагрузок на основе индивидуального адаптивного состояния человека: монография. – М.: ФЛИНТА, Наука. 2012. – 312 с.
18. Московченко О.Н. Захарова Л.В., Люлина Н.В. Социально-психофизиологическая адаптация студенток с ограниченными физическими возможностями в структуре физической реабилитации // Адаптивная физическая культура, 2012, 3 (49), С. 9–12.
19. Московченко О.Н., Захарова Л.В., Люлина Н.В. Модель комплексной реабилитации студентов с заболеванием опорно-двигательного аппарата // Проблемы современного. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 58. – Ч. 2. С. 173–176.
20. Панчук Н.С. Педагогическое моделирование формирования осознанного отношения к здоровьесберегающей деятельности студентов вуза // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2012. № 1 (83). С. 127–131.
21. Сластенин В.А. Психология и педагогика: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Сластенин, В.П. Кашарин. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 480 с.
22. Тарабарина Е.В. Сравнительный анализ распределения студентов НГТУ по медицинским группам / Е.В. Тарабарина // Оптимизация учебно-тренировочного процесса: тезисы докладов 4-ой Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород: изд-во нижегородского госуниверситета, 2005. – С. 78–80.
23. Толстик Е.А. Актуальные направления психологического сопровождения в физическом воспитании и спорте / Синергия Наук. Ялта. 2017. № 11. С. 1211–1217.
24. Трухачев В.И., Осыченко М.В., Скрипкин В.С. Интегральный метод самосовершенствования студентов в образовательном пространстве вуза // Вестник АПК Ставрополья. 2015. № 3 (19). С. 247–251.
25. Халикова Э.Ш., Борисов А.Н. Опыт медико-биологического сопровождения физического воспитания студентов специальной медицинской группы технического университета // Вестник научных конференций. 2016. № 6-4 (10). С. 111–113.
26. Цыганенко О.С. Педагогико-психологическое сопровождение студентов-инвалидов по слуху как неотъемлемая часть инклюзивного обучения на кафедре «физическое воспитание» МГТУ им. Н.Э. Баумана в процессе освоения специального комплекса по развитию скоростных качеств и динамических дыхательных упражнений / О.С. Цыганенко // Адаптация учащихся всех ступеней образования в условиях современного образовательного процесса: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Арзамас. 2016. С. 263–272.

Педагогика

УДК 372.879.6

кандидат педагогических наук Звягинцев Максим Валерьевич
Кузбасский институт Федеральной Службы Исполнения Наказаний России (г. Новокузнецк);
старший преподаватель Шишкина Татьяна Иосифовна
Новокузнецкий Филиал-Институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Физическая культура существовала практически на всем протяжении истории человечества. Ее направленность, средства и методы до XIX века оставались практически идентичными для всех исторических эпох. И только с появление спорта пошло бурное развитие спортивно-игрового направления и появились различные концепции преподавания физической культуры. Вместе с тем, бурное развитие гуманистической педагогики, повлекло за собой отказ от авторитарных методов преподавания и переход на личностно-ориентированное обучение, но если провести исторический анализ преподавания физической культуры и физического воспитания можно сделать вывод, что личностно-ориентированное обучение физической культуре было всегда, просто этот термин не был известен до середины XX века. Данная статья рассматривает историческое развитие преподавание и обучение физической культуре с позиции личностно ориентации.

Ключевые слова: физическая культура, личностно ориентированное обучение, история физической культуры, физическое воспитание.

Annotation. Physical culture existed for almost the entire length of human history. Its orientation, means and methods until the XIX century remained almost identical for all historical eras. And only with the advent of sports, the rapid development of the sports-gaming trend went and various concepts of teaching physical culture emerged. At the same time, the rapid development of humanistic pedagogy led to the abandonment of authoritarian teaching methods and the transition to student-centered learning, but if a historical analysis of physical culture and physical education teaching is taken, it can be concluded that physical education has always been the term was simply not known until the middle of the 20th century. This article examines the historical development of teaching and learning physical culture from the perspective of personal orientation.
Keywords: physical culture, personality-oriented learning, history of physical culture, physical education.

Введение. Личностно-ориентированное образование развивается с 50-х гг. XX века. Корни этого явления находятся в трудах педагогов гуманистического направления, которые считали каждого ребёнка уникальным и педагогический процесс, по их мнению, должен строится на этой уникальности, необходимо принимать ребёнка таким какой он есть, любить его, обучать и воспитывать его с учётом его способностей и возможностей. Одним из первых кто начал использовать данный подход в своей работе был английский психолог и педагог К. Роджерс. Он обнаружил, что успешность деятельности психолога и педагога резко возрастают если они обладают эмпатией, принятием ученика или клиента таким какой он есть без всяких предварительных условий, тёплое отношение к ученику или клиенту, искреннее поведение и то, что сейчас принято называть «эмоциональный интеллект». Таким образом он стал одним из пионеров клиент-центрированной терапии, а в педагогике его идеи стали обозначаться как pupl-centered education или образование, центрированное вокруг ученика. В отечественной педагогике вместо термина личностно-центрированное образование используется термин личностно-ориентированное образование. Необходимо согласиться с Н.Э. Гусинским и Ю.И. Турчаниновой [1] которые говорят о том, что это не самый удачный перевод pupl-centered education поскольку допускает неоднозначность трактовки. Однако, в отечественной педагогике этот перевод является общепринятым и используется повсеместно.

Таким образом, личностно-ориентированный подход в обучении в конце XX в начале XXI века становится определяющим. Ориентация строится на предпочтениях, желаниях и возможностях обучающихся. В том числе личностно-ориентированный подход внедряется и в обучении физической культуре. Физическая культура составная часть общечеловеческой культуры, представляющая из себя совокупность ценностей и знаний, которые позволяют решать задачи физического, нравственного, интеллектуального развития. В физическую культуру входят: физическое воспитание, физическая рекреация, спорт, адаптивная физическая культура и спорт, лечебная физическая культура и др. Исходя из этого под личностно-ориентированным обучением физической культуре, понимают процесс физического воспитания, физической рекреации, физической адаптации направленный на решение широкого спектра задач, которые будут способствовать самореализации личности в жизни. Стоит заметить важную, личность может не осознавать значимость задач, решаемых физическим воспитанием на данном этапе онтогенеза, например.

В современной педагогической практике существует четыре концепции преподавания, которые позволяют решать задачи, стоящие перед физической культурой, и все из них можно назвать личностно-ориентированными. Первая концепция преподавания физической культуры — это спортивная концепция. Ученикам, обучающимся, студентам предлагается выбрать один из видов спорта которые реализуются в образовательном учреждении, и на уроках или учебных занятиях они занимаются избранным видом спорта. Как правило, это какие-то игровые виды: футбол, баскетбол, волейбол, гимнастика, единоборства и т.д. Оценкой успешности таких занятий служит рейтинг, определяемый занятыми местами на соревнованиях, а также сдачей контрольных нормативов по ОФП и СФП если таковые предусмотрены программой. Вторая концепция преподавания физической культуры – это оздоровительная концепция. Во главу угла здесь ставится здоровье ученика или обучающегося, студента и вся физкультурная деятельность направлена на достижение этой цели. Как правило используются аэробные средства, направленные на укрепление (тренировку) кардиореспираторной системы: длительный (оздоровительный) бег, ходьба на лыжах, плавание, спортивные игры умеренной интенсивности, а также узко специализированные средства: хатха-йога, дыхательные упражнения, пилатес и т.д. Оценкой успешности таких занятий служит количество занятий посещённых учениками, обучающимися или студентами, изменения в состоянии здоровья и другие основания. Третья концепция интеллектуальная, направленная на изучение широкого пласта знаний, входящих в физическую культуру. Это знания по истории физической культуры, по теории и методике физического воспитания, спортивной и оздоровительной тренировке, а также другим аспектам физкультурных знаний. В данной концепции есть теоретические и практические занятия, может использоваться широкий спектр средств и методов педагогики. Оценкой успешности таких занятий служит качество знаний, продемонстрированное учениками при ответах на вопросы, тестах и других формах оценки, а также сдачей контрольных нормативов по ОФП. Четвёртая концепция — это личностная концепция, её направленность определяется потребностями личности конкретного человека или коллектива. Могут быть использованы различные типы занятий: теоретические, практические, смешанные и др., а также использован обширный спектр средств физического воспитания. Оценкой успешности таких занятий служит качество усвоенных знаний, качество выполнения каких-либо физических упражнений, сдача нормативов по ОФП. Таким образом, все эти концепции преподавания так или иначе соответствуют определению личностно-ориентированного обучения физической культуре и так или иначе используются во всех учебных заведениях, и как правило это не одна концепция в чистом виде, а некий симбиоз из двух, трёх, а иногда и всех четырёх концепций.

Однако, возникает вопрос, как ученик, обучающийся или студент определяет для себя ту концепцию которая будет для него основной? На этот вопрос, как правило отвечают сиюминутным интересом, не просчитывая возможное будущее и не определяя те качества, которые необходимы будут в дальнейшей жизни.

Формулировка цели статьи. Исходя из вышеизложенной дилеммы представляется интересным, а как раньше применялись средства физического воспитания, какие они были и были ли они личностно-ориентированными, и если были, то как это выражалось.

Изложение основного материала статьи. Как указывалось, ранее, феномен личностно-ориентированного образования возник во второй половине XX века, и сейчас в начале XXI века трактуется

весьма широко. Исходя из этого представляется интересным, как происходило физическое воспитание во всех исторических периодах и какова была его направленность в свете сегодняшней теории личностно-ориентированного обучения физической культуре. Анализируя исторические материалы, складывается впечатление, что преподавание физической культуры всегда было личностно-ориентированным, просто ранее этот термин известен не был. Ориентация на личность происходила на основе его сословия и той роли которую он будет играть в своей взрослой жизни [2].

Проводя исторический экскурс необходимо отметить следующее. В доисторической эпохе физическое воспитание, было фрагментарным и направленность его была на ведение охоты. Древние люди рисовали силуэты различных животных на грунте и упражнялись в нанесении ударов копьём, палкой, топором по ним. В дальнейшем они обозначали наиболее «уязвимые» места животного куда следовало наносить удары.

С переходом к рабовладельческому строю обучение физическому воспитанию претерпело изменения. У рабов не было никакой системы воспитания, тем более системы физического воспитания. У правящего класса физическое воспитание существовало и было направлено на поддержание высокого уровня физической подготовленности и высокого уровня военно-боевых навыков чтобы управлять захваченными народами (рабами). Так же из-за перераспределения труда у правящего класса появилось много времени которое они стали тратить на занятия науками в том числе философии, риторике, познанию мира и это вызвало необходимость развития в человеке не только телесной и физической составляющей, но и духовного и интеллектуального начал. Эта идея заняла умы мыслителей и выражалась в различных педагогических идеях. Например, в Древней Греции, в Спарте идея физического воспитания достигла наибольшего развития. Уже с рождения, всех детей готовили к занятию военным делом, основное содержание такой подготовки занимала военно-физическая подготовка. Она имела весьма одностороннюю направленность и сводилась к упражнениям в беге, метаниях копья и диска, кулачным боям, управлению колесницей и другим упражнениям, направленным на развитие физических качеств: выносливости, ловкости, быстроты и силы. Причём воспитанники делились на возрастные группы: до семи лет, до 15 лет где после испытаний переходили в группу эйретов, затем в 20 лет после испытаний они переходили в группу эфебов. Причём эта направленность воспитания до 20 лет была одинаковой для мужчин и женщин. Все остальные предметы изучались в минимально необходимых объёмах. В другой части Древней Греции, в Афинах, роль физического воспитания была сопоставима с умственным. В Афинах обучали чтению, письму, счёту, музыке, красноречию в так называемых мусических школах, а физическое воспитание преподавалось в палестрах и включало в себя: бег, прыжки, метания, борьбу, гимнастические упражнения, плавание. По достижении 16 лет дети могли продолжить обучение в гимназиях, где время обучения разделялось на две части, в одной осваивались физические упражнения в другой уделялось время философии, беседам с государственными мужами, посещением театров, судов, других собраний. В 18 лет обучение заканчивалось в эфебии, трёхлетней военной службой. Таким образом обучение физической культуре в Древней Греции было личностно-ориентированным и определялось будущим предназначением: военной службой, управлением рабами, управлением государством. В Древнем Риме, система обучения была сходной с Древне Греческой. Дети до 12 лет обучались в семье, затем до 16 – 17 лет в школе, затем римские юноши поступали в армию. Изучались письмо, счёт, ораторское искусство, владение оружием, бег, метания, борьба, фехтование и др. В армии юноши обучались бою на мечах, обращению с другим оружием, умению действовать в строю, уметь преодолевать препятствия и т.д. Таким образом, анализируя воспитание в Древнем Риме можно сделать вывод, что оно было так же личностно-ориентированным и направленным на воспитание война, государственного мужа, который мог проявит силу не только словом, но и делом [2].

В эпоху раннего феодализма на воспитание человека начинают влиять основные мировые религии. Так в Европе идеалом тела становится тело Христа распятого на кресте, и идеи античных мыслителей о воспитании на некоторое время предаются забвению, в школах исключаются занятия физическим воспитанием, различные игры типа Олимпийских предаются анафеме. В это время на востоке в Индии и Китае наоборот физическая культура начинает играть значительную роль. В Индии развивается Йога которая включает в себя следующие ступени освоения: Яма (всеобщие моральные заповеди), Нияма (кодекс личного поведения на основе самодисциплины), Асаны (позы тела), Пранаяма (управление дыханием), Пратьяхара (отход от чувственного восприятия), Дхарана (сосредоточение), Дхияна (созерцание, процесс вникания в сущность объекта), Самадхи (состояние сверхсознания в котором занимающийся мысленно сливается с объектом созерцания). Первые четыре ступени называются Хатаха-йога. В этот же период появляются основные виды йоги: Раджа-йога, Карма-йога, Джнанна-йога, Бхакти-йога, эти направления йоги становятся «сословными». Каждое сословие начинает практиковать ту или иную йогу. В это время возникают и «динамические» формы йоги, которые сначала в Индии, а затем в Китае превращаются в цюань-шу или ву-шу или ушу. Которое в дальнейшем дробиться на внешнее и внутреннее, на боевое и оздоровительное, на буддийское, даоиское и мусульманское, на северное и южное и из этих «стилей» в дальнейшем бурно развиваются боевые единоборства, называющиеся в современном мире восточными [2].

К началу этапа развитого феодализма в Западной Европе получают распространение рыцарские системы воспитания. Нормы рыцарского воспитания включали семь умений: езду верхом, плавание, охоту, стрельбу из лука, владение холодным оружием и бою без оружия, умению играть в развлекательные игры, владению хорошими манерами и танцы. В XIV веке рыцарские войска потерпели серию поражений от различных государств, у которых армии были вооружены огнестрельным оружием, что повлекло к утере своей значимости рыцарской системы подготовки.

С XIV века начинается период Возрождение. Он характеризуется бурным развитием искусства, литературы, философии, педагогики и т.д. Снова становятся актуальными идеи Древних философов о гармоничном развитии человека. Физическому воспитанию начинают уделять большое внимание. Появляется книга И. Меркуриалиса «Об искусстве гимнастики». Появляются различные игры, обучают плаванию, фехтованию, играм с мячом, бегу и т.д. В это время Я.А. Коменский пишет работы «Великая дидактика» которая становится определяющей в организации обучения и воспитания детей, и используется до сегодняшнего времени [2].

На востоке бурно развивается система ушу. Она проникает во все сословия и занимает одно из ведущих мест в воспитании аристократии согласно идеям конфуцианства. Возникают так называемые «дворцовые» стили ушу, это такие направления, которым обучались члены императорской семьи, также появляются стили охранников, священнослужителей, крестьян, отшельников, дворян и т.д. В дальнейшем ушу и конфуцианство

определяют систему образования и воспитания людей в Азии, а также государственного устройства и управления, где для того чтобы занять должность необходимо было сдать экзамен в том числе включающий знание приёмов рукопашного боя. Таким образом, система физического воспитания в средние века так же по сути являлась личностно-ориентированной. Для того, чтобы занять какой-либо пост в государственной иерархии необходимо было сдать экзамен, который включал в себя и демонстрацию физических навыков.

После буржуазной революции 1648 года которая ознаменовала переход к новому времени физическая культура бурно начинает развиваться в Европе, а её развитие в странах Азии замедляется. Наряду с гимнастическими методами обучения физической культуре появляется спорт. Который повсеместно начинает культивироваться в Англии и Америке. И к началу XX века всё физическое воспитание сводится к двум направлениям гимнастическому и спортивно-игровому. Первое направление включает в себя: немецкое гимнастическое направление, шведское гимнастическое направление, сокольскую гимнастику. Эти направление характеризовались занятиями на различных снарядах: перекладина, брусья, бум, лестницы, гимнастический конь, шест, кольца и т.д. В дальнейшем сюда же стали относить и упражнения с различными снарядами: гантелями, палицами, пиками, луками и т.д., а также массовыми выступлениями и боевыми упражнениями. Спортивно-игровое направление включало в себя непосредственно спортивные игры: регби, футбол, крикет и первоначально преследовало воспитательные цели. В начале XX века также появилось бойскаутское движение, которое ставит своей целью воспитание ребёнка через ощущение единства с природой. В России это явление называется туризм. Анализируя физическое воспитание осуществляемое в данный исторический период, можно также сделать вывод о том, что оно по сути является личностно-ориентированным и направлено на воспитание человека, укрепление его здоровья, подготовке к защите своего отечества [2].

В XX веке основные направления развития физической культуры остаются теми же. Появляется профессионально-прикладная физическая подготовка. Суть её в развитии физических качеств и двигательных умений которые непосредственно необходимы при осуществлении той или иной профессиональной деятельности.

В XXI веке потребность в профессионально прикладной физической подготовки только возрастает. Это обусловлено интенсификацией всей жизни общества. Возрастание количества информации, повышение сложности работы, широкого применения компьютерной техники и информационно-коммуникативных технологий, общее снижение двигательной активности (гиподинамия), изменение структуры питания и т.д. Снизить влияние этих неблагоприятных факторов и призвана профессионально прикладная физическая подготовка, и само собой разумеется, что она должна отвечать запросам самого человека т.е. быть личностно-ориентированной.

Выводы:

1. В Древнем мире физическая культура была эпизодической и направлена на развитие и совершенствование навыков охоты, которые резко повышали способность к выживанию родоплеменного сообщества.
2. В Древней Греции и Древнем Риме направленность физической культуры и физического воспитания была на обучение навыкам военного дела, что помогало существовать данным государствам в условиях рабовладельческого строя.
3. В эпоху раннего средневековья физическое воспитание в Европе утрачивает своё значение, но в дальнейшем оно возрождается в рыцарском воспитании и достигает своего пика в эпоху Возрождения. Это обусловлено той ролью, которую играли рыцари в данную эпоху, а затем и изменения в социальном строе.
4. В новое время физическое воспитание играет роль с одной стороны, как средства физического развития для эффективной службы в армии, а с другой, как средства воспитания и укрепления здоровья.
5. В современном обществе физическое воспитание играет ведущую роль в поддержании здоровья, а также овладении необходимыми навыками для осуществления профессиональной деятельности и поддержанию высокого уровня работоспособности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что физическое воспитание на всём протяжении истории человечества носило признаки личностно-ориентированного так как помогала людям решать их насущные проблемы.

Литература:

1. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова // – М.: Логос, 2003. – 248 с.
2. Голощапов Б.Р. История физической культуры и спорта: Учеб. Пособие для студ. высших. пед. учеб. заведений. / Б.Р. Голощапов // - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 312 с.

Педагогика

УДК: 376 (045)

кандидат педагогических наук, доцент Золоткова Евгения Вячеславовна
Федеральноегосударственноебюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
магистрант Попова Олеся Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В СЕНСОРНОЙ КОМНАТЕ

Аннотация. В статье рассматривается важная проблема коррекции эмоциональной и поведенческой сферы умственно отсталых детей средствами сенсорной комнаты. Автором представлены результаты диагностики особенностей эмоциональных и поведенческих нарушений умственно отсталых младших школьников, а так же предложена программа коррекции агрессивности и гиперактивности у детей данной категории в сенсорной комнате.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая работа, сенсорная комната, умственная отсталость, агрессивность, гиперактивность.

Annotation. The article deals with the important problem of correcting the emotional and behavioral sphere of mentally retarded children by means of the sensory room. The author presents the results of diagnostics of the features of emotional and behavioral disorders of mentally retarded younger schoolchildren, as well as a program for the correction of aggressiveness and hyperactivity in children of this category in the sensory room.

Keywords: correctional and developmental work, sensory room, mental retardation, aggressiveness, hyperactivity.

Введение. Социальная адаптация и интеграция в общество умственно отсталых школьников – одно из ведущих направлений работы в области специального образования и инклюзивной практики.

Пристальное внимание к проблеме психолого-педагогического сопровождения умственно отсталых людейобусловленоувеличениемих числа, о чем свидетельствуют статистические данные по всем странам мира. Это обстоятельство делает первостепенным вопрос о поиске путей созданияоптимальных условий для коррекции нарушений развития данной категории детей. Одним из подходов к разрешению обозначенной проблематики является компенсация отклонений в их эмоциональном и социально-личностном развитии, чтообеспечит нормализацию процессов взаимодействия со взрослыми и нормально развивающимися сверстниками, адекватность поведения в психотравмирующих ситуациях, а в целом, будет содействовать их успешной социализации в общество.

Проблемой изучения особенностей эмоциональной сферы умственно отсталых младших школьников занимались Л. С. Выготский, Г. М. Дульнев, Л. В. Занков, С. Д. Забрамная, А. В. Запорожец, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф, Н. В. Шкляр и другие.

По их мнению, эмоции – это сфера психического отражения, которое оказывает влияние на любое проявление человеческой активности. Следовательно, эмоциональная сфера – совокупность внутренних психических состояний, проявляющихся в субъективных отношениях, переживаниях и в экспрессивно-коммуникативном поведении [8, с. 3].

Эмоциональная сфера умственно отсталых младших школьников отличается от нормального развития, что связано с нарушением высшей нервной деятельности и низким уровнем развития психических познавательных процессов. Их эмоции недостаточно дифференцированы, отличаются примитивностью, полярностью и неадекватностью. У них наблюдаются болезненные проявления чувств (дисфория, апатия, эйфория), неадекватные формы эмоционального реагирования на изменение ситуации (от пассивности и равнодушия до агрессии и враждебности), повышенная склонность к возникновению аффективных реакций, имеются трудности в понимании эмоциональных состояний других людей и т. д. [8, с. 5].

Одним из возможных путей преодоления обозначенных трудностей, является использование технологии сенсорной комнаты, предназначенной для проведения лечебно-профилактических сеансов, необходимых детям и взрослым с различными отклонениями в развитии, а также для улучшения качества жизни здоровых людей.

Изложение основного материала статьи. Многие ученые под умственной отсталостью понимают стойкое необратимое нарушение преимущественно познавательной сферы, возникающее вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный (разлитой) характер (В. И. Лубовский, Н. М. Назарова, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева).

Эмоциональная сфера умственно отсталых младших школьников отличается от нормального развития, что связано с нарушением высшей нервной деятельности и низким уровнем развития психических познавательных процессов. Их эмоции недостаточно дифференцированы, отличаются примитивностью, полярностью и неадекватностью. Наиболее часто встречаемыми видами эмоциональных нарушений у данной категории детей являются агрессивность и гиперактивность [7, с. 223].

В исследованиях Р. Берона, Ю. Б. Можгинского, А. Л. Трифонова, Э. Фромма, Х. Хекхаузена и др. под агрессией понимается мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения [1, с. 245].

Наиболее полное определение гиперактивности дает Е. К. Лютова. Гиперактивность – это нарушение в работе центральной нервной системы ребенка, характеризующееся трудностями концентрации и удержания внимания, нарушениями обучения, импульсивностью и чрезмерной активностью [6, с. 9].

Незрелость эмоционально-волевой сферы умственно отсталых детей компенсируется под воздействием временных, лечебных и коррекционно-педагогических факторов. Включение в коррекционную работу технологий сенсорной комнаты позволит компенсировать имеющиеся у детей данной типологической группы недостатки психофизического и социально-личностного развития [3, с. 11].

В настоящее время имеется недостаточно опыта использования технологий сенсорной комнаты в работе с умственно отсталыми детьми. В большинстве случаев методики работы в сенсорной комнате направлены на снятие психоэмоционального напряжения у нормально развивающихся детей, а также для коррекции нарушений эмоциональной сферы, вызванной неврозами, задержкой психоэмоционального развития. Однако дети с умственной отсталостью особенно нуждаются в коррекции отклонений эмоционально-волевой и поведенческой сфер, так как именно данные нарушения препятствуют их вхождение в социум [3, с. 14].

Сенсорная комната – это организованная особым образом окружающая среда, состоящая из множества различного рода стимуляторов, которые воздействуют на органы зрения, слуха, обоняния, осязания и вестибулярные рецепторы (Г. Г. Колос) [5, с. 6].

Использование оборудования сенсорной комнаты в работе с умственно отсталыми детьми способствует нормализации их психического и эмоционального состояния, снижению беспокойства и агрессивности, снятию нервного возбуждения и тревожности, а также активизации мозговой деятельности.

Организационно-методические аспекты проведения коррекционно-развивающей работы в сенсорной комнате реализуются через применение особых подходов, таких как использование стимулирующих упражнений, активизирующих и развивающих у умственно отсталых детей младшего школьного возраста сенсорные функции; релаксация, снятие эмоционального и мышечного напряжения; развитие познавательных процессов, в том числе воображения и творческих способностей; непосредственное общение, которое имеет огромное значение для общего психологического развития человека и его социализации [2, с. 10].

Применение технологий сенсорной комнаты в работе с умственно отсталыми детьми становится возможным после тщательного обследования эмоциональной сферы школьников, анализа медицинской документации, бесед с родителями и педагогами. На основе полученных сведений определяется возможность посещения учащимися сенсорной комнаты.

С целью изучения особенностей эмоциональных нарушений у умственно отсталых младших школьников нами было проведено экспериментальное исследование на базе ГБОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья».

В констатирующем исследовании приняли участие 16 учащихся третьего класса в возрасте от 10 до 11 лет, с заключением муниципального учреждения «Городская психолого-медико-педагогическая консультация» г. о. Саранск «Интеллектуальное недоразвитие разной степени выраженности. Эмоционально-волевые нарушения». Степень снижения интеллекта у детей различна. Так, 5 учеников имели выраженную дебильность и 11 – степень умеренно-выраженной дебильности.

Исследовательская работа состояла из трех этапов.

Первый этап был направлен на анализ психолого-педагогической документации, а также, на подбор диагностического инструментария и определение методики изучения особенностей эмоционального состояния умственно отсталых младших школьников.

На втором этапе исследовались особенности эмоционального состояния умственно отсталых младших школьников с помощью применения следующих методовдиагностики: метод наблюдения; анкетирование родителей; проективная методика «Кактус» (М. А. Панфилова) [4, с. 87].

Третий этап включал в себя анализ индивидуальных результатов, их обработка, оформление результатов.

Данные, полученныев ходе эксперимента, были подвергнуты количественному и качественному анализу. Так, высокий уровень агрессивности наблюдался у 44 % детей. К ним относились учащиеся, у которых сильно выражены и постоянно наблюдаютсячастая потеря контроля над собой, споры и ссоры со взрослыми и сверстниками, отказы от выполнения правил, провоцирующее поведение, обвинения в сторону окружающих, явные проявления зависти и мстительности, постоянная раздражительность. Высокий уровень гиперактивности характерен 37,5 % детей. Данный уровень отличается сильно выраженной непоследовательностью, трудностью длительного сосредоточения, отсутствием концентрации внимания на обращения взрослого или сверстника, трудностями в организации собственной деятельности, забывчивостью, двигательной расторможенностью, энтузиазмом перед началом выполнения задания и отсутствие конечного результата.

На среднем уровне агрессивности находились 31 % учащихся. У них периодически наблюдались умеренно выраженные проявления агрессивности: потеря контроля над собой, споры и ссоры со взрослыми и сверстниками, отказ соблюдения правил и выполнения заданий, обвинения других в своих ошибках, излишняя чувствительность, раздражительность в ответ на действия окружающих. На среднем уровне гиперактивности оказались 50 % школьников. Им свойственны периодические проявления гиперактивности: непоследовательность, трудность долгого удержания внимания, игнорирование обращений взрослых и сверстников, определенный энтузиазм в выполнении задания, при фактическом отсутствии конечного результата, трудности в организации собственного поведения, забывчивость.

Низкий уровень агрессивности выявлен у 25 % умственно отсталых школьников. У них слабо выражена потеря контроля над собой, крайне редко возникают ссоры со взрослыми и сверстниками, дети охотно выполняют задания, не наблюдается мстительности и зависти. Они миролюбивы, добры и общительны. На низком уровне гиперактивности находятся 12,5 % испытуемых. У них слабо выражены такие негативные поведенческие проявления как непоследовательность, трудности длительного удержания внимания, умение заканчивать начатое дело до конца, избегание скучных, требующих умственных усилий заданий, забывчивость.

В результате проведенного исследования было выявлено, что среди умственно отсталых учащихся превалирует количество детей с высоким и средним уровнем агрессивности и гиперактивности. Это проявляется в дефиците активного внимания, двигательной расторможенности, импульсивности. Высокий индекс агрессивности свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности младших школьников с умственной отсталостью к тем или иным жизненным ситуациям.

С целью преодоления выявленных эмоциональных нарушений быласпроектированаи апробирована коррекционно-развивающая программа работы в сенсорной комнате для детей с умственной отсталостью.

Программа включает в себя три временных этапа.

Подготовительный этап предполагает знакомство с участниками и особой средой сенсорной комнаты, создание благоприятного психологического климата в группе участников коррекционного занятия.

Коррекционно-развивающий этап обеспечивал коррекцию агрессивности и гиперактивности у умственно отсталых младших школьников в сенсорной комнате. Занятия данного этапа условно разделены на два блока: первый блок обеспечивал коррекцию агрессивного поведения, второй блок – коррекцию гиперактивного поведения.

Целью первого блокаявляетсяснижение агрессивностив поведении умственно отсталых младших школьников, гармонизация эмоционально-эффективных реакций, сформированность представлений о правилах поведения в ближайшем социальном окружении.

Основным содержанием данного блока является набор игровых упражнений, направленных на:

– работу с гневом, обучениедетей общепринятым и неопасным для окружающих способам выражения своего гнева («Мешочек криков», «Подушка для пинаний», «Листок гнева», «Рубка дров» и др.);

– обучение самоконтролю, выработкенавыков владения собой в ситуациях, провоцирующих вспышки гнева или тревожность («Посчитал до десяти я и решил», «Маленькое приведение» и др.);

– работу с чувствами, обучение осознанию собственных эмоций и эмоций других людей, формирование способности к сопереживанию, сочувствию, доверию окружающим («Рассказы по фотографиям», чтение сказок и рассуждение на тему, кто как себя чувствует, какое у него настроение (герои сказок));

– обучение адекватным поведенческим реакциям в проблемной ситуации, способам («Прогулка с компасом» и др.);

– снятие мышечного и эмоционального напряжения (релаксационные упражнения) [6, с. 38].

Второй блок нацелен на формирование навыков самоорганизации и самоконтроля над эмоциями и поступками, развитие способности планировать, добиваться конечного результата, коррекция дефицитарных функций (внимания, контроля поведения, двигательного контроля, импульсивности).

Основное содержание блока по коррекции гиперактивного поведения школьников представлено комплексом упражнений, направленных на:

– развитие концентрации,переключения, распределения внимания с одного вида деятельности на другой («Броуновское движение», «Найди отличия», «Гвалт» и др.);

– развитие наблюдательности,волевой регуляции, умения действовать по правилу («Кричалки-шепталки-молчалки», «Зеваки», «Слушай команду» и др.);

– снятие излишне двигательной активности, импульсивности, создание положительного эмоционального состояния («Передай мяч», «Говори», «Разговор с руками» и др.);

– закрепление умения действовать в процессе игры рядом, совместно, проявлять отношения партнерства, взаимопомощи, взаимной поддержки («Сиамские близнецы», «Ласковые лапки» и др.); релаксационные упражнения [6, с. 17].

По каждому блоку были разработаны конспекты занятий, которые проводились в соответствии с календарно-тематическим планом работы педагога-психолога в сенсорной комнате.

Целью итогового этапа коррекции агрессивности и гиперактивности у умственно отсталых младших школьниковбыло выявление позитивных сдвигов в развитии детей, анализ эффективности применяемых приемов и их корректировка с учетом индивидуальных особенностей школьников.

Работа в рамках реализации программы не требует соблюдения строгого алгоритма занятий. Педагог-психолог может заменять и варьировать упражнения, что позволяет более творчески использовать интерактивное оборудованиесенсорной комнаты.

Выводы. Разработанная программа по коррекции агрессивности и гиперактивности у умственно отсталых младших школьников в сенсорной комнате имеет большое практическое значение для работы педагога-психолога в образовательных организациях, имеющих подобное оборудование. Календарно-тематическое планирование, выполненное с учетом реализации обозначенных выше направлений, конспекты занятий, на которых решались такие задачи, как снижение агрессивного и гиперактивного поведения, создание положительного эмоционального фона, формирование представлений о правилах поведения в учебной и социокультурной среде могут использоваться в практико-ориентированной деятельности учителей, педагогов-психологов, воспитателей, тьюторов, логопедов и других специалистов психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Электронный ресурс] / Л. С. Выготский. – М.: Директ-Медиа, 2008. – Т. 3–4. – 953 с. – URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=81393 (дата обращения 06.10.2018).
2. Золоткова, Е. В. Коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Золоткова, С. Е. Иневаткина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 31–34.
3. Золоткова, Е. В. Коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате с детьми и подростками, имеющими интеллектуальную недостаточность: программа и методические рекомендации / авт. сост. Е. В. Золоткова; Мордов. гос.пед. ин-т. – Саранск, 2013. – 49 с.
4. Козьяков, Р. В. Методы и методики диагностики эмоций / Р. В. Козьяков. – Москва: Директ-Медиа, 2013. – 162 с.
5. Колос, Г. Г. Сенсорная комната в дошкольном учреждении: практические рекомендации / Г. Г. Колос. – М.: АРКТИ, 2010. – 80 с.
6. Лютова, Е. К. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Монина – М.: Генезис, 2000. – 192 с.
7. Специальная педагогика: в 3 т. Т. 2. Общие основы специальной педагогики / под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Академия, 2008. – С. 221–224.
8. Шкляр, Н. В. Психологические особенности развития эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта: автореф. дис. … канд. псих.наук: 19.00.10 / Шкляр Наталья Валерьевна. – Нижний Новгород, 2008. – 12 с.

Педагогика

УДК: 376-053.4 (045)

кандидат педагогических наук, доцент Золоткова Евгения Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
магистрант 2 курса факультета психологии и дефектологии Цыплякова Ирина Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема формирования эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра; анализируются результаты исследования эмоционально-волевой сферы данной категории детей; предлагается модель коррекционно-развивающей работы обеспечивающей формирование эмоционально-волевой сферы.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, умственная отсталость, расстройства аутистического спектра, дошкольники, модель, коррекционно-развивающая работа.

Annotation. In the article the actual for today problem of formation of emotional-volitional sphere of mentally retarded preschool children with disorders of autistic spectrum is considered; the results of the study of the emotional-

volitional sphere of this category of children are analyzed; a model of corrective-developing work is provided to ensure the formation of an emotional-volitional sphere.

Keywords: emotional-volitional sphere, mental retardation, autism spectrum disorders, preschool children, model, corrective-developing work.

Введение. Нестабильная демографическая, социальная и экономическая обстановка в настоящее время способствует возникновению выраженных проблем в процессе адаптации и интеграции в обществе лиц с ограниченными возможностями здоровья, к числу которых относятся и дети с умственной отсталостью.

Нарушения эмоционально-волевой сферы у детей с нарушением интеллекта являются очень распространенными и носят стойкий характер. В случае сочетания умственной отсталости и расстройств аутистического спектра проблемы каждой из составляющих сложного нарушения усиливают проблемы другой. Эти факторы негативно влияют на эффективность обучения, адаптацию в социуме [2; 6; 7].

Своевременная и целенаправленная работа по нивелированию нарушений эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра способствует более высокому темпу усвоения программного материала и социальной адаптации детей в социуме.

Изложение основного материала статьи. Исследования умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра проводились различными специалистами, такими как Б. Р. Баенская, М. М. Либлинг, А. А. Москаленко, О. С. Никольская, Р. М. Фрумкина и др. Авторами доказано, что у детей данной категории отсутствуют реакции на эмоции других людей, модуляции поведения в соответствии с социальной ситуацией. Установлено, что их эмоции полярны, мало дифференцированы, лишены тонких оттенков [3; 8]. У них заметно нарушение поведения, которое проявляется в безынициативности, неспособности проявлять самостоятельность, они становятся внушаемыми и т. д. [1, 5]. Поэтому для нивелирования нарушений эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра была спроектирована модель коррекционно-развивающей работы, состоящая из несколько блоков: целевой, диагностический, коррекционно-развивающий, аналитический.

Целевой блок содержит цель, задачи и концептуальные основы модели коррекционно-развивающей работы. Он включает в себя анализ литературы, проектирование, целеполагание. Концептуальные основы раскрываются в принципах и подходах коррекционно-педагогической деятельности. В ходе организации коррекционно-педагогической работы мы опирались на следующие принципы:

– принцип системности, коррекционных, профилактических и развивающих задач – в ходе целенаправленно организованной деятельности корригируются отклонения и нарушения развития, а также оптимизируются и обогащается его содержание;

– принцип единства диагностики и коррекции – осуществлению коррекционной работы предшествует этап комплексного диагностического обследования, на его основании формулировались цели и задачи коррекционно-развивающей работы, кроме этого осуществлялся постоянный контроль динамики изменений в развитии;

– принцип системного и целостного изучения ребёнка – исследовались не просто отдельные проявления нарушений эмоционально-волевой сферы, а связи между ними, ее структурные компоненты – первичные, вторичные;

– принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей детей – задания разрабатывались с учетом особенностей типа нарушения и индивидуальных особенностей развития детей.

Также необходимо раскрыть специфику реализации подходов в ходе организации коррекционно-педагогической работы: деятельностный подход заключается в опоре на ведущий вид деятельности – для дошкольников это предметно-социальная деятельность, затем сюжетно-ролевая игра. Вся цепочка занятий с детьми строилась на игровой деятельности. Системный подход реализуется в ходе анализа и сопоставления влияния различных процессов, явлений, факторов на особенности развития эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Личностно-ориентированный подход предполагает «включение» детей в коррекционно-развивающий процесс на равных, во главу угла ставится самобытность ребенка, его самоценность, субъективность процесса учения.

Диагностический блок посвящен проведению исследования особенностей эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра, а также на выявление возможности детей в области дифференциации различных эмоций. Он включает в себя осуществление подбора методов и методик психодиагностического исследования, проведение, обработку и анализ результатов психодиагностического исследования. В рамках данного блока использовались следующие методы и методики: наблюдение; «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго; «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» Ю. А. Афонькина, Г. А. Урунтаева.

С целью изучения особенностей эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра был проведен констатирующий эксперимент. В нем принимали участие дошкольники 5–6 лет в количестве 11 человек с заключением муниципального учреждения «Городская психолого-медико-педагогическая консультация» (МУ «ГПМПК») «умственная отсталость» (F-70) осложнённая эмоционально-волевыми расстройствами: четыре ребёнка – «интеллектуальное недоразвитие, ранний детский аутизм», четыре ребёнка – «интеллектуальное недоразвитие, аутистическая симптоматика», два ребёнка – «последствия органического поражения центральной нервной системы со снижением интеллекта до степени выраженной дебильности, ранний детский аутизм», один ребёнок – «последствия органического поражения центральной нервной системы с интеллектуальным недоразвитием, ранний детский аутизм». Мы исследовали данные категории детей, т. к. у них сходный этиопатогенез (недоразвитие коммуникационных навыков, социальной сферы и т. д.).

Констатирующее исследование состояло из нескольких экспериментальных серий. Первая серия выявляла особенности эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Использовался метод наблюдение, данные заносились в протокол, исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Вторая серия выявляла возможности детей в области дифференциации различных эмоций с помощью методики «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго, которая была адаптирована к типологическим особенностям детей.

В результате проведения констатирующего эксперимента были получены следующие данные. На основании наблюдения можно утверждать, что у умственно отсталых детей с расстройствами аутистического

спектра отмечается искажение формирования эмоционально-волевой сферы. У большинства дошкольников проявляется поверхностность эмоций, их малая дифференциация, снижение порога эмоционального дискомфорта в контактах с миром, самоагрессия и нарушение чувства самосохранения. Игровые мотивы формируются с опозданием, либо вообще не формируются. Волевая регуляция деятельности ребёнка нарушена. При выполнении методики «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго 54,5 % умственно отсталых детей с расстройствами аутистического спектра пошли на контакт, а с 45,5 % оставшимися проводилась подготовительная беседа, в результате которой испытуемые настраивались на проведение методики. Неадекватную реакцию на предъявленные фотографии проявили 36,4 % детей. Они демонстрировали самоагрессию. При выполнении задания часто отвлекались 9 % детей. Дошкольники бесцельно ходили по комнате, затем опять приступали к выполнению методики.

Качественный анализ методики «Эмоциональные лица» указывает на то, что у большинства детей повышенный уровень тревожности, низкий уровень воображения, неадекватная оценка эмоционального состояния, точности и качества этого опознания, недостаточное соотнесение с личными переживаниями, у 75 % низкий уровень взаимоотношений как внутри группы, так и с близкими. Большинство испытуемых с трудом распознают настроение и называют эмоции, изображенные на картинках, с помощью взрослого. Умственно отсталые дошкольники с расстройствами аутистического спектра не смогли воссоздать эмоции, изображенные на фотографиях.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра: малая дифференцированность эмоциональных проявлений, слабая эмоциональность, отсутствие оттенков переживаний, неустойчивость эмоций, дефицит использования средств выразительности (мимика, пантомимика, интонация), недостаточность произвольной регуляции своего поведения, неумение делать волевое усилие.

Полученные результаты доказывают необходимость целенаправленного проведения специальной коррекционно-развивающей работы по формированию эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра, которая расширит спектр понимания эмоций, сформирует адекватное проявление эмоциональных состояний и волевое усилие.

На основе данных констатирующего эксперимента и анализа исследований, имеющихся в литературе, была разработана коррекционно-развивающая программа. Цель программы: коррекция и развитие эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Для достижения этой цели в программе обозначены следующие задачи: 1) обучение способам выражения собственного эмоционального состояния; 2) формирование навыков саморегуляции и самоконтроля; 3) снижение психоэмоционального напряжения, коррекция тревожности и агрессии; 4) формирование у детей адекватной самооценки.

Результатом ее реализации должно стать нивелирование выявленных недостатков эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Она характеризуется принципом системности, комплексности и интегративности.

Реализации данных принципов осуществлялась в тесной взаимосвязи всех специалистов дошкольной образовательной организации в работе с умственно отсталыми детьми с расстройствами аутистического спектра.

С целью обеспечения комплексного взаимодействия специалистов в рамках осуществления коррекционно-развивающей работы реализовывались следующие аспекты:

1. Совместная диагностика детей всеми специалистами дошкольной образовательной организации. Специалисты индивидуально обследуют детей, наблюдают за ними в процессе занятий. Воспитатели изучают детей на занятиях и в повседневной жизни – в процессе проведения режимных моментов, на прогулке, во время свободной деятельности.
2. Совместное изучение содержания коррекционно-развивающей работы и составление тематического плана работы по коррекции эмоционально-волевой сферы. В процессе анализа обеспечивалось содержательное взаимодействие занятий, проводимых дефектологом и воспитателем. Это способствовало выработке единой траектории коррекционной работы.
3. Совместное проведение коррекционно-развивающих занятий по формированию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Они являлись итогом всей коррекционно-развивающей работы с детьми за определенный период. Для нивелирования дефектов проводилась комплексная работа.
4. Совместная работа специалистов и родителей по коррекции эмоционально-волевой сферы. В процессе формирующего эксперимента мы разъясняли родителям о необходимости ежедневной работы со своим ребенком по заданиям, которые дает дефектолог и воспитатели, единстве требований воспитателей и родителей. Только в таком случае возможны положительные результаты.

В рамках коррекционно-развивающей работы по коррекции эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра проводились занятия по сказкотерапии. Сказка играет большую роль в коррекции эмоциональной сферы «особых детей». Эмоциональный фон, который создает психолог при чтении сказки, смена голосов персонажей, отражение на лице психолога эмоциональных состояний персонажей сказки – все это способствует тому, что ребенок, бессознательно начинает «отражать» на своем лице те чувства, которые он испытывает при прослушивании сказки [5, с. 56].

В ходе занятий по сказкотерапии использовались следующие приемы: анализ сказок; рассказывание сказок; подготовка сказок с помощью кукол; проигрывание сказок по ролям; создание иллюстраций к сказке.

Занятия по сказкотерапии носили интегративный характер, заключающийся во включении в их проведение элементов песочной терапии, игротерапии, арттерапии, музыкотерапии и др.

Для оценки результатов реализации коррекционно-развивающей программы по формированию эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра был проведен контрольный эксперимент. Использовался метод наблюдение и методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» Ю. А. Афонькиной, Г. А. Урунтаевой.

Сравнивая полученные данные до и после формирующего эксперимента следует отметить, что у детей расширились представления о возможностях использования мимики и пантомимики для более точной передачи своего эмоционального состояния, а также увеличилось количество новых, и улучшилось качество уже доступных детям ранее эмоций. В волевой регуляции детей также можно диагностировать положительную динамику.

Анализ результатов первой серии методики «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» Ю. А. Афонькиной, Г. А. Урунтаевой показал, что идентификация рисуночных изображений эмоциональных состояний: «Радость», «Горе», «Гнев» не вызывают особых затруднений у детей. Наиболее трудными для восприятия оказались рисуночные изображения эмоциональных состояний: «Страх», «Печаль», «Счастье». Таким образом, рисуночные изображения эмоциональных состояний верно воспринимают 63,6 % испытуемых, не воспринимают – 36,4 %.

Результаты исследования осознания собственных эмоций можно представить следующим образом: из всей выборки отобранных для участия в эксперименте дошкольников осознают собственные эмоции – 72,7 %, не осознают – 27,3 %.

Анализ эмпирических данных второй серии экспериментального исследования показал, что 45,5 % детей понимают эмоциональное состояние взрослых и сверстников, 54,5 % дошкольники данное понимание было недоступно, либо осознавалось в слабой степени.

Таким образом, анализ данных контрольного эксперимента показал, что реализация коррекционно-развивающей программы была достаточно эффективна и способствовала развитию эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Это подтверждается не только материалами контрольного эксперимента, но и результатами непосредственного общения с воспитателями и родителями, детей, участвующих в эксперименте.

Выводы. Для эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников характерна малая дифференцированность эмоциональных проявлений, слабая эмоциональность, отсутствие оттенков переживаний, неустойчивость эмоций, дефицит использования средств выразительности (мимика, пантомимика, интонация), недостаточность произвольной регуляции своего поведения, неумение делать волевое усилие. Преодоление данных недостатков будет эффективным благодаря разработке и реализации коррекционно-развивающей работы, основанной на принципах системности, комплексности и интегративности, а также на комплексном взаимодействии специалистов в рамках её осуществления.

Литература:

1. Баенская, Е. Р. Закономерности раннего аффективного развития в норме и при синдроме аутизма / Е. Р. Баенская // Дефектология. – 2010. – № 3. – С. 3–11.
2. Баенская, Е. Р. Ранняя диагностика и коррекция расстройств аутистического спектра в русле эмоционально-смыслового подхода / Е. Р. Баенская // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Том 15. – №2 (55). – С. 32–37.
3. Валитова, И. Е. Специальная психология: учеб. пособие для студ. обучающихся по психологическим специальностям / И. Е. Валитова. –Брест: БрГУ, 2013. – 461 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Развивающая сказкотерапия / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2011. – 168 с.
5. Золоткова, Е. В. Развитие эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников // Психолого-педагогическое сопровождении инклюзивной практики: монография / под общ. ред. Н. В. Рябовой. – Саранск.: Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева. – 2017. – С. 7–44.
6. Морозов, С. А. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра / С. А. Морозов // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – № 1. – С. 9–18.
7. Никольская, О. С. Аутичный ребёнок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2011. – 336 с.
8. Разаренова К. А. Особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников с умственной отсталостью / К. А. Разаренова, К. В. Пуховец // Научные исследования: от теории к практике. – № 4–1 (10). – 2016. – С. 197–199.

Педагогика

УДК 372.891

кандидат педагогических наук Зулхарнаева Анастасия Васильевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Винокурова Наталья Федоровна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ В КУРСЕ «ГЕОГРАФИЯ РОССИИ» НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА ПЕРСОНИФИКАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена разработке методической системы формирования гражданской мировоззренческой позиции в курсе «География России» на основе принципа персонификации. Она реализует: идеи (гуманизации, патриотизма и гражданственности), подходы (культурологический и биографический) и принцип персонификации. При разработке методического уровня были уточнены компоненты методической системы, к которым относятся целевой, содержательный, процессуальный, технологический и результативно-оценочный. Данная методическая система реализуется в урочной форме в рамках курса «География России» и внеурочной деятельности школьников в кружке.

Ключевые слова: гражданская мировоззренческая позиция; принцип персонификации; курс «География России»; эмоционально-оценочный, когнитивно-смысловой, деятельностно-практический этапы; система микромодулей.

Annotation. The article is devoted to the development of a methodical system of formation of civil worldview in the course "Geography of Russia" on the basis of the principle of personification. It implements: ideas (humanization, patriotism and citizenship), approaches (cultural and biographical) and the principle of personification. In the development of the methodological level, the components of the methodological system, which include the target, content, procedural, technological and performance evaluation, were clarified. This methodical system is implemented in the form of a course "Geography of Russia" and extracurricular activities of students in the circle.

Keywords: civil worldview; principle of personification; course "Geography of Russia"; emotional-evaluative, cognitive-semantic, activity-practical stages; system of micromodules.

Введение. В настоящее время к системе образования предъявляются новые требования - она должна эволюционировать и модифицировать новые приоритеты - переоценки ценностей и смены идеалов. Социальный заказ государства в образовании направлен на формирование человека образованного, нравственного, предприимчивого, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способного к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию, обладающего гражданской позицией. Идеал современного национального воспитания – это высоконравственный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа России (А. Л. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков). Это находит подтверждение в нормативно-правовых документах: Федеральном законе «Об образовании в РФ», «Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года», «Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России», президентской программе «Дети России» на 2016-2020 гг. и др. В этом контекстсте - формирование гражданской позиции обучающихся является одной из приоритетных задач.

Большим потенциалом в формировании гражданской позиции обладает курс школьной географии. В результате изучения географии, у учащихся формируется нравственно-оценочное отношение к окружающему миру. Географии как мировоззренческой дисциплине отводится существенная роль в формировании гражданской позиции учащегося на основе гуманизации содержания, раскрытия культурологических аспектов и изучении знаковых персон ученых- исследователей (М.В. Рыжаков, В.П. Максаковский, И.И. Баринова, Н.Ф. Винокурова). Наибольший потенциал для формирования мировоззрения учащихся в контексте идеи патриотизма и гражданственности, овладения ими нравственного и социального опыта принадлежит курсу «География России».

Особое значение в реализации идеи патриотизма и гражданственности имеет принцип персонификации. Человек с детства подвержен влиянию авторитетов и именно в школьном возрасте мир лучше усваивается через судьбы конкретных людей. Изучение персон в школьном курсе географии позволит рассмотреть образовательный процесс с точки зрения познания «человека человеком». Биографии известных учёных и исследователей нашей Родины обладают внушительными ресурсами для развития нравственного отношения учащихся, осознания ими любви к Родине, принадлежности к своей стране и ответственности за её настоящее и будущее.

Большое внимание изучению персон в курсах школьных предметов уделяет автор биографического метода Л. Н. Хуторская, подчеркивающая воспитательный потенциал изучаемых персоналий. Проблему «обезличивания» географии отмечали И. В. Душина и В. П. Максаковский.

Актуальность заявленной проблемы позволяет выделить ряд противоречий между значимостью и универсальной ценностью изучения персон в школьной географии и отсутствием логично сконструированной методической системы, направленной на решение данного вопроса; между необходимостью разработки методических условий, последовательно формирующих гражданскую позицию учащихся, в рамках реализации принципа персонификации и недостаточностью разработки этой методической проблемы в теории и практике школьной географии.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования заключается в разработке методической системы реализации принципа персонификации в курсе «География России», направленной на становление гражданской позиции учащихся.

Методическая система в сконструирована на двух уровнях: теоретико-методологическом и методическом. Теоретико-методологический уровень представлен идеями гуманизации образования, патриотизма и гражданственности; культурологическим и биографическим подходами и принципом персонификации.

Идеи гуманизации образования формируют условия, направленные на раскрытие и развитие способностей человека, его позитивную самореализацию, в основе чего лежит уважение к человеку и вера в него, определение целей, содержания, организации и средств его жизнедеятельности, а также характер взаимодействия с окружающими людьми [13].

Идея патриотизма и гражданственности отражает ценностные взаимодействия личности в системах «государство-гражданин» и «Родина-патриот», и находит свою реализацию в совокупности знаний, норм, ценностей идеалов в контексте природо- и культуросообразной деятельности человека, его самоидентификации как гражданина и патриота [9, 13].

Культурологический подход предоставляет возможность трансляции общечеловеческих и национальных ценностей, норм, традиций с эффектом включения в многомерность и неоднозначность мира [6, 3,9].

Биографический подход подразумевает под собой обучение конкретным вопросам учебных предметов на основе изучения биографий людей, которые занимались этими вопросами профессионально, делали соответствующие открытия, создавали то, что впоследствии становилось достижениями общечеловеческого масштаба, влияло на развитие науки и культуры в целом [7].

Принцип персонификации основывается на психологической особенности школьника в поиске определенного образца для подражания, определяя таким образом, ориентацию на нравственный идеал. Нравственный идеал представляется как эмоциональный пример для школьника. В качестве нравственных идеалов будут выступать ученые и исследователи нашей Родины [10]. Принцип гражданственности связан с формированием гражданского самосознания, системы представлений о социальном и политическом укладе России, о психологических особенностях российского этноса, его ментальных структурах, приоритетах национальной политики и культуры.

Методический уровень включает раскрытие особенностей целевого, содержательного, процессуального, технологического и результативно-оценочного компонентов.

Целевой компонент представлен триединством целей: стратегическая цель- формирование географической культуры; цель - средство: планируемые результаты обучения; личностно-ориентированная цель: формирование гражданской мировоззренческой позиции.

В структуру содержательного компонента входят познавательный, аксиологический, практический аспекты. Познавательный аспект отражает последовательность изучения персоны согласно следующим блокам [11]:

- научная деятельность ученого (основные проблемы и методы исследования; возраст первых шагов в науке; мировоззренческие ориентации, продукты творческой деятельности).

- биографическое описание жизни ученого (детство, факторы, способствующие становлению мировоззрения и формирование личности, образ жизни, увлечения, морально-нравственные качества, отношение ученого к искусству, политике, религии, Отечеству, дружбе).

Аксиологический аспект отражает место ценностного отношения к своей стране, традициям своего народа, наследию выдающихся учёных и исследователей нашей Родины, природе, в системе ценностей учащихся, определяется наличием социально-значимых мотивов отношения личности к Родине.

Практический аспект отражает готовность и способность обучающихся к активной реализации своей гражданской мировоззренческой позиции, ответственному отношению к национальным богатствам и к родной природе.

Процессуальный компонент методической системы базируется на поэтапном формировании гражданской мировоззренческой позиции. [4, 6].

Эмоционально-оценочный этап - у учащихся происходит развитие представлений об окружающей их социальной и природной среде, их роли и месте в системе взаимоотношений человека и природы посредством использования на занятиях микромодулей- образов, направленных на образное восприятие персоны ученого.

Когнитивно-смысловой – на этом этапе происходит трансформация и осмысление сложившегося образа в личностные смыслы, которые становятся ценностным ориентиром для дальнейшей познавательной деятельности учащегося. Учащиеся осваивают систему гражданских ценностей как побуждающих начал поведения личности в обществе посредством использования на занятиях микромодулей персонифицированного анализа. Раскрываются теоретические основы биографий и научного вклада ученых.

Деятельностно- практический – учащиеся реализуют полученные знания, ценностные отношения, в творческой практической деятельности, проявляя самостоятельность в ее планировании, выражая свою гражданскую мировоззренческую позицию позицию. На данном этапе используются событийно-практические микромодули.

Технологический компонент методической модели представлен введением в учебный процесс по формированию гражданской мировоззренческой позиции системы микромодулей, имеющих свою специфику на каждом из этапов процессуального компонента [1].

Технология использования микромодулей способствует приобщению школьников к ценностному пространству в процессе обучения. В настоящем исследовании микромодуль понимается как логически завершенная единица, с помощью которой происходит мотивационно-образное восхождение (учитель - ученик) к переживанию ценностей, переходящее в качественный анализ образа персоны на основе диалога культур и взаимопроникновения человеческих смыслов (персонифицированный анализ) и завершающийся действием (поступком) и личностной рефлексии [12].

Система разработанных нами микромодулей имеет триадичную структуру, при этом виды микромодулей выстраиваются в последовательности этапов формирования гражданской мировоззренческой позиции при изучении персоны. Логическая структура «Образ - анализ - действие» реализуется системой микромодулей: микромодуль-образ, микромодуль персонифицированного анализа и микромодуль событийно практический.

Использование данной технологии при реализации принципа персонификации, обусловлено тем, что у учащихся в процессе усвоения содержания и «диалога с выдающейся личностью» происходит самоидентификация с изучаемой личностью и поэтапно формируется гражданская мировоззренческая позиция - от эталона (образа идеала), рассматриваемого в контексте гражданина, по-настоящему преданного своей стране, до смыслопринятия – гражданская идентификация на основе усвоения ценностей и действия - реализации своей гражданской позиции в жизни [1].

Этапы формирования гражданской мировоззренческой позиции учащихся в процессе изучения выдающейся личности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Этапы формирования гражданской мировоззренческой позиции

Этап	Этапы формирования гражданской мировоззренческой позиции	Микромодули	
Эмоционально-оценочный	1. Идея идеала – Изучаемая личность предстаёт в качестве нравственного идеала для учащихся, в контексте ценностного отношения к своей стране, служения на благо Родины, трепетного отношения к природе родного края. 2. Спонтанная вспышка интереса у ребёнка к яркой личности, неординарным событиям ее судьбы и жизненным моментам.	Микромодуль образ	Эмоциональная сопричастность учащихся к изучаемой личности
Когнитивно-смысловой	3. Эмоциональное присоединение ребёнка к изучаемой личности и социально приятному факту достижений изучаемой личности. 4. Формирование внутренней сопричастности учащихся к судьбе и жизни изучаемой личности, выдающимся достижениям в контексте познания человека человеком.	Персонифицированного анализа	Осмысление и принятие ценностных установок персоны
Деятельностно-практический	5. Формирование ценностных установок на основе положительно воспринятого витагенного опыта, гражданская самоидентификация. 6. Реализация полученного витагенного опыта в семье, школе, городе, районе и на других уровнях.	Событийно-практический	Метаморфозы и действие согласно новым ценностям. Рефлексия.

Результативно-оценочный компонент методической системы формирования гражданской мировоззренческой позиции в курсе «География России» на основе принципа персонификации ориентирован на диагностику сформированности гражданской мировоззренческой позиции по критериям глубины, обобщенности, осознанности, ценностного отношения (гражданские чувства) и гражданской активности [2].

Выводы. Проблема формирования гражданской мировоззренческой позиции является ведущим фактором модернизации системы российского образования, что подтверждается нормативными документами федерального уровня. Это актуализирует разработку соответствующей теории и методического обеспечения школьных дисциплин. Наибольшим потенциалом в решении данной стратегической задачи обладает изучение персон ученых-исследователей, жизнь и деятельность которых представляет собой пример патриотизма, стойкости мировоззренческой позиции и научного подвига во имя своей страны. География как научная и образовательная область содержит большое количество таких персон, однако как показал анализ методической литературы, их изучению уделяется небольшое внимание. Разработка методической системы формирования гражданской мировоззренческой позиции в курсе «География России» на основе принципа персонификации направлена на преодоление данного противоречия. Методическая система разработана на двух уровнях: теоретико-методологическом (включающем идеи гуманизации образования, патриотизма и гражданственности; культурологическим, биографическим подходами, принципом персонификации) и методическом – в единстве целевого, содержательного, процессуального и результативно-оценочного компонентов. разработанная методика реализуется в практике школы как на уроках «Географии России», так и во внеклассной работе - в рамках кружка «Василий Васильевич Докучаев раскрывает тайны почвоведения», где обучающиеся проявляют активную деятельность в диалоге с выдающейся личностью.

Литература:

1. Винокурова Н.Ф., Зулхарнаева А.В. Методологические основы конструирования системы культурно-экологических модулей как средства формирования культуры природопользования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2017. - № 1-1. – С. 129-132.
2. Винокурова Н.Ф., Пряженцова М.Е. Гражданское воспитание учащихся средствами школьной географии // География в школе, 2015. - № 5. - С. 29-33.
3. Гайсина Г.И. Культурологический подход в педагогическом исследовании: Монография. - Уфа: Вагант, 2007. - 304 с.
4. Зулхарнаева А.В., Винокурова Н.Ф. Последовательность формирования экогуманистического мировоззрения в школьной географии 6-7 классов: психолого-педагогические и методические аспекты. // Вестник Мининского университета. – 2016. - № 4 (17). – С. 26. (электронный ресурс. Режим доступа: http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/posledovatelnost-formirovaniya-ekogumanisticheskog/)
5. Зулхарнаева А.В., Винокурова Н.Ф. Педагогические технологии формирования экогуманистического мировоззрения в курсе школьной географии // Современные наукоёмкие технологии. - 2016. 2-3. - С. 486-490.
6. Кириллов Д.В. Формирование гражданской позиции старшеклассников в обучении гуманитарным дисциплинам: Авт. дис. ... канд. пед. наук. - Волгоград, 2005. - 24 с.
7. Логинова Н.А. Психобиографический метод исследования и коррекции личности: Учебное пособие. - Алматы: Казак университет, 2001. – 172 с.
8. Молодцова И.В. Становление гражданской позиции старших подростков.: Авт. дис. ..канд. пед. наук. Красноярск, 2007. - 25 с.
9. Петренко М.А. Развитие творческой активности личности в условиях педагогической интеракции. Культура - Наука. Интеграция № 7-8. 2009. – С. 33- 39.

10. Толстой Л.Н. Дневники. 1847–1894 гг. // Собрание сочинений. В 20-ти т. Т. 19. – М.: Гос. изд-во худ. лит., 1965. - 324 с.
11. Хуторская Л.Н. Избранные педагогические труды / Л.Н. Хуторская; Под ред. А.В.Хуторского. - М.: Центр дистанционного образования "Эйдос", 2005. – 21 с. [Электронный ресурс. Режим доступа http: http://eidos.ru/shop/ebooks/220117/]. Версия 1.0.
12. Шоган, В.В. О возникновении нового языка культуры в личностно- ориентированном образовании // Модульная технология в личностно-ориентированном образовании. Вып 2 / В.В. Шоган. – Ростов-на-Дону, 1999. – С. 24.

Педагогика

УДК: 372.3
кандидат педагогических наук, доцент Исаева Ольга Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
студент магистратуры Леньшина Татьяна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы обогащения речи детей дошкольного возраста, раскрывается роль художественной литературы в развитии речи дошкольников, представлена диагностика уровней сформированности словаря детей дошкольного возраста и содержание работы по обогащению словаря детей дошкольного возраста средствами художественной литературы.
Ключевые слова: речь, развитие речи, обогащение речи, художественная литература, дошкольный возраст.
Annotation. The article discusses the problems of enrichment of speech of children of preschool age, reveals the role of fiction in the development of speech of preschool children, presents the diagnostics of the levels of formation of the dictionary of preschool children and the content of work on enriching the dictionary of preschool children with means of fiction.
Keywords: speech, speech development, enrichment of speech, fiction, preschool age.

Введение. Требования от общества к личности постоянно возрастают, причем требования эти касаются не только взрослых людей, но и детей. Так, к примеру, исследователи-практики отмечают неуклонный рост объема знаний, которые должны быть переданы подрастающему поколению, постоянный рост компетентностей личности и т.д. При этом педагоги стараются делать акцент на качестве приобретенных в ходе воспитания и обучения знаний, умений, навыков, компетентностей, а, следовательно, усвоение этих знаний должно быть не механическим, а осмысленным.

Речь воспринимается как одна из основных форм, предназначенных для существования языка, воплощаемой в реализации и использовании его. Речь это одни из способов выражения всех языковых богатств, сопряженных с жизненными обстоятельствами, самим бытом и разнообразными ситуационными задачами. Речь позволяет сформулировать необходимые для коммуникации высказывания, а значит и дает возможность передавать мысль через языковые средства. Любой речевой коммуникант обладает особенностями произношения, своим определенным тезаурусом, обусловленным социальными факторами, а также спецификой построения предложений. Следовательно, сама речь обладает как конкретными особенностями, присущими языку, так и индивидуальными характеристиками, которые присущи лишь коммуниканту. Проводимое исследование ориентировано на изучение особенностей дошкольного возраста, а именно на то каким образом организован и протекает сам процесс обогащения словаря, выступающего в качестве одного из направления развития дошкольников.

Федеральный государственный образовательный стандарт в области дошкольного образования (ФГОС ДО) говорит о том, что: «речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря… знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте» [6].

В разделе, который называется «Речевое развитие», представлены наиболее важные задачи, обусловленные спецификой самого дошкольного образования. Основная задача заключается в том, чтобы суметь сформировать необходимую лексическую основу для речи дошколят. Важно помнить о том, что процесс, благодаря которому речь дошкольников обогащается, носит достаточно сензитивный характер. За счет того,что дети принимают участие в большом количестве разнообразных видов деятельности, у дошкольников проявляется потребность именно в том, чтобы овладеть самой речью.

Наиболее приоритетным направлением в процессе развития речи детей дошкольного возраста является именно знакомство дошкольников с разнообразной художественной литературой. Сама художественная литература призывает и помогает воспитывать в детях любовь, интерес к художественным словам. Большинство, вначале советских, а потом уже и отечественных педагогов, а также психологов, таких как: А. М. Виноградова, Р. И. Жуковская, Н. С. Карпинская, В. Г. Нечаева, Л. А. Пеньевская, Е. И. Тихеева, Е. А. Флёрина и др. доказали, что применение специфичной детской художественной литературы позволяет не только развивать у детей умственные способности, но и их речевые качества.

Особенностью дошкольного возраста можно считать тот факт, что именно в этот период происходит наиболее интенсивное психическое развитие большинства детей. Главным элементом такого динамичного психического развития является процесс по формированию речи, выступающий в качестве основополагающего условия во всех процессах развития еще не сформировавшей личности дошкольника. Процессы, которые вызывают нарушения в речи ребенка, способны привести к разнообразным нарушениям в

процессе общего развития дошкольника. Именно поэтому роль взрослого человека, родителя, педагога или воспитателя, очень важна при развитии речи дошкольника.

Изложение основного материала статьи. Процесс формирования речи у дошкольников обладает рядом особенностей, в первую очередь к ним относятся количественные и качественные характеристики речи детей. В ходе развития речи ребенок начинает постепенно овладевать различными значениями слов, наполнять их смыслом. Ребенок также пытается освоить словотворчество, что также обусловлено процессом развития речи. Развитие речи ребенка непосредственно связано с использованием предметной деятельности. Через познание окружающего мира, изучение большей части его предметов, разнообразных явлений, дети учатся совершать открытия, которые требуют выражения в словесной форме. Дети впитывают в себя как звучат самые разные звуки, какие запахи есть вокруг, какими размерами обладают предметы вокруг, вкусами и т.д. Для познания мира дети используют сразу несколько видов деятельности, начиная от игровой и заканчивая познавательной. Все это дает детям возможность как можно больше уделять внимания изучению окружающего мира, за счет чего и происходит накопление словарного запаса дошкольника. Тот факт, что дети знакомятся с большим разнообразием различных предметов и явлений заставляет их накапливать как можно больше слов, и уточняет их значения.

Восприятие художественного произведения является непростым психическим процессом. Знакомство с художественной литературой позволяет обогатить лексический запас, накапливать речевые выражения, методы изложения информации, литературные способы с целью передачи характеров, расположений, значения, действий, отличительных черт происшествий и ситуации. Художественные произведения позволяют ощущать характерные черты данного произведения, его речь, образы, выразительные средства. Особое место в процессе развития речи у дошкольников занимает именно художественная литература. Связанно это с тем, что художественные произведения позволяют ребенку использовать как можно больше новых слов. Они также формируют определенное звуковое восприятие, грамматический строй. Закладывают основы для связной речи, и общению в диалоге с окружающими. Ребенок получает навыки по формулированию четких и понятных высказываний. Также при прослушивании художественных произведений у ребенка формируется умение слушать говорящего. Можно говорить о полноценном развитии речи у дошкольников только в том случае, если будет осуществляться максимально комплексный подход к подобному виду деятельности, который находит свое выражение в работе как в рамках дошкольного учреждения, таки в рамках семейного круга.

Огромное значение придается именно развитию у дошкольников речи, поскольку данный процесс непосредственно сопряжен с процессом их умственного воспитания. Главным направлением подобной работы можно считать процесс формирования у детей словаря. То, насколько важен этот процесс, подтверждается и предлагаемыми программами для дошкольных учреждений. Большинство авторов подобных программ делают акцент на том факте, что в процессе обогащения словаря ребенка, происходит еще и формирование его личности.

Следовательно, та работа, которая проводится взрослыми в плане развития речи ребенка, является важной и особо выделяется по сравнению с прочими видами деятельности дошкольника. Работа по развитию речи обладает также и образовательным значением, поскольку способствует решению различных задач, связанных со многими видами деятельности, выполняемыми ребенком.

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа с целью обогащения словарного запаса дошкольников при использовании художественной литературы. Всего в исследовании приняли участие 15 воспитанников детского сада.

В исследовательской работе можно выделить три этапа:

1. Констатирующий этап. Данный этап был проведен в самом начале эксперимента, его целью было – определить насколько богат словарный запас каждого из испытуемых;
2. Формирующий этап. В ходе данного этапа была проведена работа, целью которой стало именно обогащение словарного запаса дошкольников за счет использования произведений художественной литературы;
3. Контрольный этап. Целью данного этапа стало наблюдение и фиксация динамики развития словарного запаса каждого из испытуемых дошкольников.

Методика, которая позволяет определить уровень развития словарного запаса дошкольника, принадлежит Л.С. Выготскому, О.Н. Усановой и называется «Диагностика развития словаря» [5], именно она и была выбрана для проведения констатирующего этапа нашего исследования.

Данная методика подразумевает наличие четырех основных заданий. Первое задание связано с подбором картинки «Подбери картинку»; далее идет задание на подбор характеристик к предметам «Какая? Какое? Какие?», либо задание под названием «Кто, что делает?». Детям также было предложено задание «Скажи наоборот». В итоге, баллы, полученные за выполнение каждого из заданий, суммируется и на основании полученной суммы делается вывод о развитии словарного запаса каждого из дошкольников.

Процесс по диагностической работе показал, что только двое детей из старшей дошкольной группы обладают высоким уровнем словарного запаса, это составляет 13%. Эти дети используют разные части речи. Также дети почти не испытывают трудностей с подбором нужных слов. Можно сказать, что словарный запас детей соответствует их возрастной группе. Порядка 10 исследуемых детей, а это 67% показали, что обладают средним уровнем словарного запаса. Они также прибегают к использованию различных частей речи, но их применение сводится к частным случаям. Дети достаточно часто сталкиваются с трудностями, когда необходимо подобрать антонимы или синонимы к различным словам. Низкий уровень был выявлен у троих дошкольников, а это 20% от общего количества исследуем. Дети этой группы пытались использовать разные части речи, но при этом допускали большое количество ошибок.

Следовательно, можно сделать вывод, что на этапе констатирующего исследования, большинство детей относится к среднему уровню развития словаря. Важным фактором необходимо считать тот момент, что словарь большинства детей очень беден, они достаточно часто не способны выражать собственные мысли и использовать те слова, которые подходят к предлагаемой ситуации. А значит, необходимо проводить целенаправленную работу, связанную с развитием словарного запаса детей дошкольного возраста.

Основное содержание работы на формирующем этапе эксперимента по развитию и обогащению речи дошкольников реализовывалось в рамках ДОУ, в ходе поэтапной организации работы с дошкольниками, посредством использования различных методов и приемов в процессе изучения художественной литературы.

Каждый этап работы по развитию и обогащению речи дошкольников посредством изучения произведений художественной литературы включал свои специфические задачи.

На первом этапе мы осуществляли работу по знакомству детей с жанровым разнообразием художественной литературы. Так, в процессе изучения различных жанров произведений, особое внимание уделялось предварительному знакомству детей с содержанием произведения. Содержание предварительной работы было разнообразно: помимо чтения художественной литературы оно включало в себя рассматривание иллюстраций, словесные зарисовки, чтение отрывков из текста по просьбе детей. На втором этапе работа с дошкольниками в рамках речевого развития посредством художественной литературы строилась так, что вначале детям обеспечивалось полноценное восприятие произведений художественной литературы (чтение, рассматривание иллюстраций и т. д.), а затем за счет используемых педагогических приемов (беседа; выразительное чтение и рассказывание; творческие задания) у детей формировались умения выражать впечатления от прочитанных произведений художественной литературы. На третьем этапе работа с дошкольниками была направлена на развитие творческого мышления и умения пересказывать произведения последовательно и логично. Работа с детьми на данном этапе включала в себя приёмы формирования навыков планирования речевых высказываний, а также наглядного моделирования составляемых рассказов.

В ходе реализации работы по обогащению речи дошкольников посредством художественной литературы, содержание деятельности было направлено на следующие аспекты: ознакомление дошкольников с жанровым разнообразием произведений детской художественной литературы; развитие у дошкольников навыков эмоционального и осознанного восприятия произведений; формирование у дошкольников умений воспроизведения в устной речи собственных впечатлений, эмоций, отношения к прочитанному произведению. В рамках нашего исследования был применен комплексный подход, который подразумевал взаимосвязь восприятия, воспроизведения и творчества и включал в себя использование не только определенных способов действия, но и совместную работу «педагог-ребенок», «родитель-ребенок».

В процессе представленных занятий, направленных на обогащение речи посредством изучения художественной литературы, у детей дошкольного возраста происходило знакомство с высокохудожественной литературой, формировался запас впечатлений, интерес к творческой деятельности; дети учились выражать свои мысли и чувства в процессе речевой деятельности. Дети проявляли активность и интерес в процессе занятий по работе с литературными произведениями, отмечалось стремление и энтузиазм к работе с художественными произведениями, что отмечалось в положительном эмоциональном отклике при слушании и обсуждении литературных произведений.

Затем был проведен контрольный этап эксперимента. Нами были проведены те же методики, что и на констатирующем, с целью выявления эффективности проведенного нами формирующего этапа эксперимента.

Выводы. Анализируя результаты контрольного этапа эксперимента, мы сделали вывод об улучшении показателей. К высокому уровню развития словаря детей старшего дошкольного возраста нами было отнесено13 детей (87%). У детей данного уровня сформирован словарь, в речи детей часто присутствуют прилагательные, антонимы, глаголы; они умеют правильно подобрать обобщающие слова. К среднему уровню нами отнесено 2 детей (13%), которые могут использовать в речи антонимы, прилагательные, глаголы и обобщающие слова, однако употребление их носит нечастый характер. При этом дети испытывают некоторые трудности в подборе антонимов и синонимов лишь к отдельным словам. Низкого уровня на данном этапе эксперимента не обнаружено.

Таким образом, анализ полученных данных констатирующего и контрольного этапов позволяет сделать общий вывод о том, что использование художественной литературы с детьми старшего дошкольного возраста оказалось эффективным в развитии словаря дошкольников. Следовательно, художественная литература как средство обогащения словаря дошкольников не просто целесообразно, но и эффективно в системе педагогической работы.

Литература:

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб.пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. Заведений / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Бизикова, О.А. Развитие монологической речи у дошкольников: Учебное пособие для студ. высш. учебных заведений / О.А. Бизикова. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 235 с.
3. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: ПРЕСС,2001. – 472 с.
4. Гриценко, З.А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению: учеб.пособие для студентов фак. дошк. воспитания высш. пед. учеб. Заведений / З.А. Гриценко. – М.: Академия, 2004.
5. Усанова, О.Н. Кейс диагностических материалов «Лилия» / О.Н. Усанова. – М.: Академия, 2008. – 73 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. - Москва: ТЦ Сфера, 2013. – 34 с.

УДК 378

доцент кафедры физической подготовки и спорта Кабанченко Сергей Николаевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
заместитель начальника кафедры физической подготовки и спорта, кандидат исторических наук, доцент Епифанцев Андрей Анатольевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОГО ВЫПОЛНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к проблеме подбора оптимальных педагогических технологий специальной физической подготовки курсантов вузов МВД, релевантных общей цели выполнения ими профессиональных задач, особенно актуализирующихся в условиях локальных конфликтов.

Ключевые слова: педагогические технологии, профессиональные задачи, недостатки специальной физической подготовки, эффективность функционирования системы специальной физической подготовки.

Annotation. The article deals with the approaches to the problem of selection of optimal pedagogical technologies of special physical training of cadets of the Ministry of internal Affairs, relevant to the overall goal of their professional tasks, especially relevant in local conflicts.

Keywords: pedagogical technologies, professional tasks, shortcomings of special physical training, efficiency of functioning of system of special physical training.

Введение. Реалии сложных профессиональных задач, выдвигаемых современным опытом наведения правопорядка на Северном Кавказе, недостаточный уровень не только физической, но и, в первую очередь, психологической подготовленности и навыки выполнения профессиональных действий зачастую приводят к тому, что растет печальная статистика неоправданных потерь сотрудников МВД в зонах локальных вооруженных конфликтов.

Существует ряд завершенных научных исследований, которые иллюстрируют тот факт, что в современных реалиях можно наблюдать дисбаланс, обусловленный несоответствием того уровня профессиональной подготовки выпускников образовательных учреждений МВД РФ к результатам выполнения тех профессиональных задач, которые необходимо решать в условиях конфликтов в приграничных зонах, территориях локализации напряженности. Но данная информация не может быть воспринята обобщенно и требует серьезной проработки. Одной из современных технологий обобщения подобного рода информации могут служить опросы и интервью. Для определения тех факторов, которые оказывают непосредственное влияние на уровень эффективности, например, профессиональной деятельности выпускников вуза МВД в условиях локальных конфликтов, Андреем Витальевичем Алдошиным был проведен опрос группы офицеров МВД, которые принимали участие в операциях по борьбе с бандформированиями на Северном Кавказе. После обобщения результатов проведенного опроса, удалось выделить ряд таких факторов [1].

Автор пишет о том, что больше четверти респондентов из среды опрошенных выпускников вузов МВД, считают, что именно уровень той профессиональной подготовки, которую они приобрели в процессе обучения, не обеспечивает возможности должного эффективного решения оперативно-служебных задач в условиях боевых действий, и виной всему отсутствие практических навыков в выполнении служебно-боевых задач в условиях локальных конфликтов,- так считает ряд экспертов.

Если говорить о том, какие именно профессионально важные прикладные навыки, физические и психические качества, необходимы выпускникам вуза МВД, то к ним смело можно отнести эмоциональную устойчивость; быстрое переключение и распределение внимания; не только общую, но и силовую выносливость, ловкость и быстроту в действиях; а также хорошее владение стрелковым оружием и навыками рукопашного боя.

Формулировка цели статьи. В ходе обобщения ряда исследовательских работ, рассматривающих и анализирующих динамику физической подготовленности курсантов вуза МВД, мы встречаем свидетельства и иллюстрации того, что имеет место низкая эффективность функционирования системы физической подготовки.

В качестве недостатков, оказывающих негативное влияние на оптимизацию данной системы, в первую очередь, следует отметить дисбаланс между применяемыми средствами и методами физической тренировки и теми задачами, с которыми сталкиваются выпускники вузов МВД в среде непосредственной служебно-боевой деятельности, а именно в условиях локальных конфликтов. Серьезные опасения вызывает тот факт, что на сегодняшний день практически отсутствуют научно- обоснованные методики, направленные на обеспечение не только физической, но и психологической готовности выпускников вузов МВД к эффективным действиям в экстремальных условиях. В ряде научных исследований по данной проблеме встречаются иллюстрации недостаточно эффективного использования всех форм физической подготовки, направленных на реализацию интересов повышения профессиональной подготовленности. И самое главное, с чем часто сталкиваются эксперты, изучающие качество профессиональной готовности выпускников вузов МВД к выполнению служебно-боевых задач, это отсутствие спектра объективных критериев и тестов, определяющих степень физической и психологической готовности.

Чтобы создать систему наиболее оптимизированных педагогических технологий образовательной среды вуза МВД в контексте специальной физической подготовки, совершенно необходимо, и этот момент назрел, включить в систему педагогических условий подготовки курсантов ВУЗов МВД России к применению боевых приемов борьбы в процессе профессиональной деятельности такие, которые бы позволили сформировать у преподавателей (тренеров) по физической подготовке высокий уровень методологической

культуры; развить у курсантов навыки профессионально-ролевого самоопределения; организовать нравственно-правовую среду обучения.

Цель статьи - научно обосновать совокупность педагогических условий подготовки курсантов ВУЗов МВД России к применению боевых приемов борьбы в процессе профессиональной деятельности. Условием достижения цели может быть решение следующих задач: раскрыть сущность методологической культуры преподавателей (тренеров) по физической подготовке; выявить структурообразующие компоненты профессионально-ролевого самоопределения курсантов; охарактеризовать нравственно-правовую среду обучения.

Изложение основного материала статьи. Если обобщить данные о необходимости формирования у преподавателей (тренеров) по физической подготовке методологической культуры, то можно увидеть, что лейтмотивом этой необходимости является, в первую очередь, недостаточный уровень знаний преподавателями не только категориального аппарата педагогики профессионального образования, но и также принципов и подходов к профессиональному обучению, технологий, форм, методов, средств физической подготовки, тех моделей, которые могут сделать образование здоровье-сберегающим и здоровье-формирующим [2]. Для построения практико-ориентированной модели преподавания специальной физической подготовки сегодня стоит задача понять характер взаимоотношений между теорией и формами, методами, средствами познания, инновациями и традициями, роль практики в научно-познавательной деятельности.

Весьма важную роль в процессе профессиональной подготовки курсантов вузов МВД играет такое педагогическое условие как профессионально-ролевое самоопределение. Именно самоопределение может служить предиктором мотивации к повышению уровня специальной физической подготовки. Из контекста философского осмысления сущностной характеристики феномена самоопределения мы извлекаем понимание того, что это не просто процесс, но и, в первую очередь, результат осознанного выбора личностью вектора своего самосовершенствования, самоактуализации, профессиограммы, а также выработки собственного отношения к происходящему. Очевидна в этой связи следующая закономерность, что существует прямая корреляционная связь между успешностью процесса и результатов самоопределения и эффективностью процесса осмысления человеком своих реальных достижений и недостатков, стремления к самосовершенствованию.

Весьма важным структурным элементом процесса оптимизации профессиональной подготовки курсантов вузов МВД является такая педагогическая детерминанта как организация нравственно-правовой среды. Образование - это не только единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, как прописано в Законе «Об образовании», но и общественно значимое благо, осуществляемое в интересах человека, семьи, общества и государства, но это еще и соединение приобретаемых знаний, умений, навыков с ценностными установками личности, опытом ее деятельности и профессиональных компетенций для реализации глобальной миссии, направленной на интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое и профессиональное развитие человека, который мог бы быть конкурентоспособным за счет удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [3].

Если связать все вышеперечисленное с совершенствованием служебно-прикладной физической подготовки курсантов вузов МВД, то очевиден тот факт, что системная целостность основных образовательных программ, оказывающая влияние на качество формирования у курсантов профессионально-специализированных компетенций, позволит развить и сформировать у обучающихся не только способности к непосредственному пресечению физического сопротивления правонарушителя, но и уверенную и эффективную, сохраняющую жизнь и обеспечивающую личную безопасность, самозащиту, без применения оружия.

Соответственно в структуре среды подготовки курсантов ВУЗов МВД России к применению боевых приемов борьбы в процессе профессиональной деятельности можно выделить в качестве основных компонентов нравственный и правовой [4].

Физическая подготовка будущих сотрудников МВД рассматривается как составная часть системы профессионального обучения. С учетом конкретных экстремальных условий профессиональной деятельности была разработана педагогическая технология организации специальной физической подготовки курсантов вуза МВД к выполнению служебно-боевых задач в условиях локальных конфликтов.

На каждом из этапов эксперимента по апробации педагогических технологий специальной физической подготовки целенаправленно использовались соответствующие средства и методы тренировки.

В результате проведенного исследования были обоснованы педагогические условия, необходимые для высокой эффективности функционирования системы специальной физической подготовки курсантов вузов МВД к выполнению служебно-боевых задач в условиях локальных конфликтов (рис. 1).

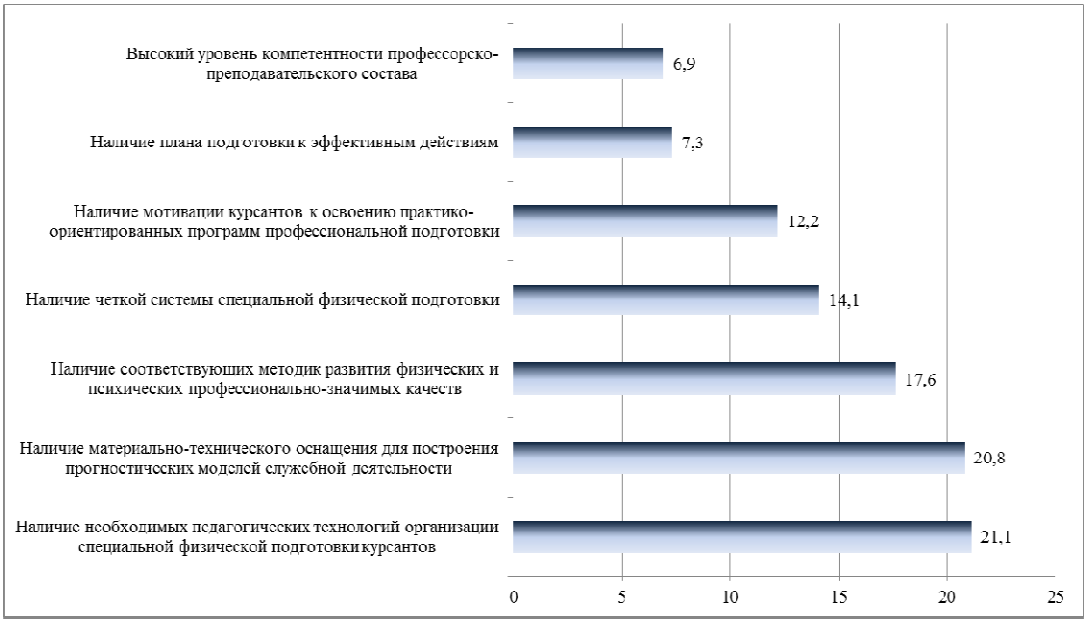

Рисунок 1. Ранжирование педагогических условий, необходимых для высокой эффективности функционирования системы специальной физической подготовки курсантов вузов МВД

На начальном этапе предполагается расширять функциональные возможности кардио-респираторной системы обучающихся. В качестве основных средств можно использовать: бег на длинные дистанции (до 6-8 км); марши на лыжах (до 15-20 км); плавание (до 2 км); спортивные и подвижные игры; силовые упражнения на гимнастических снарядах; упражнения с гирями, штангой и на тренажерах. Методы тренировки могут носить равномерный характер, могут использоваться несколько серий повторов, позволяющих осуществить процесс максимальных мышечных усилий. Что касается направленности процесса тренировки, то она распространяется на развитие таких физических качеств, как: общая и силовая выносливость и сила. Параметры нагрузки могут варьироваться в диапазоне от 140 до 160 ударов в минуту, вплоть до порога анаэробного обмена.

На втором этапе специальной физической подготовки необходимо сформировать механизмы долговременной адаптации к физической нагрузке. В качестве средств можно использовать бег на средние и короткие дистанции; плавание с использованием отрезков до 100 м; спортивные и подвижные игры; рукопашный бой; преодоление препятствий; силовые упражнения на гимнастических снарядах; упражнения с гирями и на тренажерах. Если говорить о методах, которые релевантны конечной цели данного этапа, то к ним можно отнести повторный, интервальный, метод максимальных мышечных усилий, вплоть до отказа. Данный спектр тренировок подходит для развития таких физических качеств, как: скоростно-силовые качества, ловкость, быстрота в действиях. Параметры нагрузки могут варьироваться в диапазоне частоты сердечных сокращений от 150 до 170 ударов в минуту, причем на уровне порога анаэробного обмена.

На третьем этапе особое внимание следует уделить формированию психологической и физической готовности курсантов к действиям в экстремальной обстановке. В качестве средств на данном этапе целесообразно использовать преодоление препятствий с применением имитационных средств; в полной экипировке; ведение рукопашного боя на фоне усталости; подвижные и спортивные игры; силовые упражнения на гимнастических снарядах; упражнения со штангой и на тренажерах. Среди методов можно использовать повторный метод, метод необычных двигательных заданий, интервальный, до отказа. Такого рода тренировки позволяют развить смелость, решительность, настойчивость, упорство, быстроту распределения и переключения внимания; ловкость и быстроту; формирования навыков преодоления препятствий и рукопашного боя. Параметры нагрузки практически не отличаются от параметров второго этапа.

А на завершающем, четвертом этапе необходимо формировать эмоционально-волевую устойчивость и развитие физической и психологической готовности к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных условиях. И уже здесь в качестве средств могут применяться преодоление препятствий с применением имитационных средств; в полной экипировке и стрельбой из огнестрельного оружия; ведение рукопашного боя с численно превосходящим противником и моделированием боевой обстановки; метание гранат; силовые упражнения; подвижные и спортивные игры. К методам можно добавить, помимо вышеописанных, метод необычных двигательных заданий, сопряженных упражнений. Этот этап позволяет развить эмоционально-волевые и психологические качества, необходимые для успешного выполнения служебно-боевых задач в экстремальных условиях; быстроты, ловкости; совершенствования навыков рукопашного боя с численно превосходящим противником.

Педагогическая технология организации специальной физической подготовки курсантов вузов МВД к выполнению служебно-боевых задач в условиях локальных конфликтов.

При этом приоритетными средствами физической подготовки в ней являются: рукопашный бой с численно превосходящим противником, преодоление препятствий с применением имитационных средств, спортивные и подвижные игры.

Выводы. Разработанная технология показала высокую эффективность. В результате ее применения достоверно улучшились показатели силы, ловкости, быстроты и выносливости у курсантов экспериментальной группы. Это позволило выпускникам вуза МВД более качественно решать служебно-боевые задачи в условиях локальных конфликтов.

Совокупность выявленных педагогических условий обеспечивает достижение необходимого результата посредством интеграции элементов педагогической системы. Апробация педагогических условий позволила выявить критерии подготовки курсантов ВУЗов МВД России к применению боевых приемов борьбы в процессе профессиональной деятельности.

Литература:

1. Алдошин А.В. Педагогическая технология специальной физической подготовки курсантов вузов МВД к выполнению служебно-боевых задач в условиях локальных конфликтов // Научно-теоретический журнал «Ученые записки», № 9 (43) – 2008 год. С. 1-5.
2. Халилуллин Ф.Ф. Роль физической подготовки и спорта в профессиональной деятельности сотрудников системы МВД (педагогические и практические аспекты // В сборнике: Проблемы национальной безопасности: вопросы теории и практики. Пятые юридические чтения Материалы всероссийской научно-практической конференции Казанского юридического института МВД России. Под редакцией Ф.К. Зиннурова. 2017. С. 234-236.
3. Халилуллин Ф.Ф., Рыбалкин Д.А. Физическая подготовка как средство воспитания морально-волевых и психологических качеств // В сборнике: Проблемы национальной безопасности: вопросы теории и практики. Пятые юридические чтения Материалы всероссийской научно-практической конференции Казанского юридического института МВД России. Под редакцией Ф.К. Зиннурова. 2017. С. 236-237.
4. 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.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Казанцева Галина Алексеевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
Нижегородский государственный университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Карпукова Альбина Анатольевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
Нижегородский государственный университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ДИНАМИКА РОССИИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается исторический аспект формирования и реализации системы профессионально-педагогического образования с конца XIX в. по начало XXI в. Обращается внимание на изменяющиеся социальные условия, в которых происходит становление и развитие профессионально-педагогического образования, в том числе рассматриваются социально-экономический фон современной России, оказывающий решающее влияние на названный вид образования.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое образование, профессиональное образование, профессионально-педагогические кадры.

Annotation. The article discusses the historical aspect of the formation and implementation of the system of professional and pedagogical education from the end of the XIX century at the beginning of the XXI century. Attention is paid to the changing social conditions in which the formation and development of vocational and pedagogical education takes place, including the socio-economic background of modern Russia, which has a decisive influence on the named type of education.

Keywords: vocational and pedagogical education, vocational education, vocational and pedagogical personnel.

Введение. Динамику и направленность процесса подготовки педагогов профессионального обучения можно проследить за период ее короткой истории, в которой, как в капле воды отобразились все позитивные и негативные процессы, сопровождавшие историю нашей страны с конца XIX по начало XXI века.

Изложение основного материала статьи. Последняя четверть XIX века для России характеризовалась бурным ростом промышленности. Промышленное производство того времени несло в себе сложные технологические процессы и требовало квалифицированных рабочих и одновременно применяло неквалифицированный и тяжелый труд. Массовому производству оказывалось достаточно навыков вчерашнего крестьянина, обучить которого можно было в течение нескольких смен, а более технологичное требовало работников, имевших специализированную квалификацию. Выход петербургские, сормовские, ивановские и другие владельцы предприятий видели, в том числе, и в создании специализированных учебных мастерских для вновь поступивших работников. Возраст здесь не имел значения, главным критерием являлось отсутствие какого-либо опыта работы на данном предприятии. Сроки обучения были крайне сжаты, работников обучали определенной операции, набору таких операций или работе на определенном станке. В качестве обучающих выступали наиболее опытные рабочие, либо мастера [1]. Здесь вновь поступившие на предприятия рабочие находились под плотным контролем работодателя, и получали необходимый минимум навыков, требовавшийся для начала трудовой деятельности на данном предприятии.

Появление таких учебных мастерских показывало, что потребность в квалифицированных кадрах частично удовлетворялась на самих предприятиях, одновременно выявляя проблему узкой специализации и низкой квалификации рабочего, получившего подобное профессиональное образование. При этом необходимо учитывать, что в указанное время и в течение первого десятилетия XX в. наиболее квалифицированные специалисты приглашались из Англии, Франции, Бельгии и Германии.

В более широком понимании проблема состояла в том, что нарождавшаяся в России того времени крупная массовая промышленность требовала, и настоятельно, целенаправленной, специализированной и массовой подготовки рабочих различных специальностей.

Слабым отзывом на такую потребность было открытие низших и средних технических училищ, обучавших техников или помощников инженеров по руководству производством, младший технический персонал, мастеров; квалифицированных рабочих, ремесленников и кустарей. Последняя группа обучалась в

ремесленных училищах, школах ремесленных учеников, низших ремесленных школах, ремесленных учебных мастерских и ремесленных заведениях с особыми уставами. В училищах готовили квалифицированных рабочих для крупной, мелкой и кустарной промышленности. Срок обучения устанавливался не менее 3 лет.

Главная проблема специализированной подготовки рабочих была обозначена на 1 съезде деятелей по техническому и профессиональному образованию: «Почти все технические и ремесленные училища заявляют, что отсутствие программ и учебников по специальным предметам, и, отчасти, - более или менее подготовленных к преподаванию этих предметов, - учителей, немало замедляет целесообразное развитие училищ» [2]. В январе 1904 г в разгар стачечного движения, съезд деятелей по техническому и профессиональному образованию был разогнан по политическим мотивам [3].

Необходимо отметить, что основную массу рабочих в начале XX в. составляли взрослые крестьяне, ушедшие из своих деревень в поисках заработка. Детям крестьян, ушедших в рабочие из-за бедности, ремесленные училища любых типов были практически недоступны, зажиточные крестьяне вряд ли имели своей целью отправить наследника в рабочие, а мещанские дети, обучавшиеся в таких учебных заведениях, количественно не смогли бы насытить промышленное производство. И это не учитывая факта, что названных выше учебных заведений явно не доставало для растущей промышленности.

В начале XX в. к категории профессионально-технических училищ относилось лишь 2151 учебное заведение (со 116093 учащимися): ремесленные, технические, художественно-промышленные, железнодорожные и горные училища. В 1910 – 1917 гг. их число увеличилось до 2500. Но круг специальностей в них был крайне узок. Для новых отраслей производства, в том числе для электротехнического, совершенно не подготавливали квалифицированных кадров, которых обучали по старинке путем длительного индивидуального ученичества и работы на производстве [4].

Поэтому, возвращаясь к началу статьи, можно еще раз констатировать, что основная масса промышленных рабочих России конца XIX-XX вв. это не выпускники ремесленных училищ, а рабочие, в лучшем случае прошедшие обучение в ремесленных цехах при предприятиях.

Специальная подготовка рабочих кадров в начале XX в. имела еще одну проблему: рост производства, начавшийся в годы, последовавшие за экономическим кризисом 1900-1903 гг. требовал рабочих с достаточной квалификацией. С другой стороны, стачечное движение рабочих приводило правительство и предпринимателей к действиям, препятствовавшим любым формам организации рабочих и повышению их квалификации, поскольку очевидным фактом революции 1905-1907 гг. стало активное участие в революционных событиях тех лет организованных квалифицированных рабочих. Именно квалифицированные рабочие становились во главе вооруженной борьбы за свои права. Кроме этого, любые формы организации в рабочей среде или в сфере подготовки рабочих кадров, требовали от надзорных органов проведение неусыпного контроля за их политической благонадежностью. Лучшим способом контролировать общественные организации, такими, как съезд деятелей по техническому и профессиональному образованию, было их закрытие.

Для успешного экономического развития России того времени требовался комплекс государственных мероприятий, в том числе и в сфере профессионального образования рабочих. Слабые и неорганизованные попытки общественных организаций и предпринимателей не могли удовлетворить потребности даже в профессиональной подготовке рабочих, обученных выполнять две-три операции или работать на определенном станке.

Победа Октябрьской революции поставила задачу профессионального образования рабочих на совершенно новый уровень.

В своей работе 1918 г. «Задачи профессионального образования» Н.К. Крупская так сформулировала новое положение и роль рабочих: «Изменившиеся условия делают рабочего одновременно и рабочим и хозяином в крупном производстве. И потому профессиональное образование должно учить рабочего и тому, как работать, и тому, как налаживать производство, как контролировать его, как вести учет. В данную минуту рабочему нужно не узкое профессиональное образование, а профобразование, поставленное самым широким образом. Рабочему нужно уметь не только точить на токарном станке, но и знать, как этот токарный станок устроен, знать, какие другие роды токарных станков существуют; какие для какой работы нужны, нужно знать, где, за какую цену можно достать эти лучшие станки, стоит ли их, выгодно ли будет ввести, какие пошлины придется платить; нужно уметь все рассчитать, все прикинуть. Для этого ему нужно знать и черчение, нужно уметь делать всякие вычисления, знать механику и ее историю, знать коммерческую географию. Нужно знать ему и свойство обрабатываемого железа, где оно и как добывается, при каких условиях, где и как его доставать и т. п. Нужно знать ему, каковы потребности в железе в своей и чужих странах, на что наибольший спрос, нужно знать, куда и как сбывать выработанные продукты, как рассчитывать их стоимость и пр. и пр.» [5].

Именно к выполнению этих задач и было призвано советское профессиональное образование. Требовалось подготовить не только квалифицированного рабочего, но и рабочего с политехническим образованием, а так же сознательного и рачительного хозяина страны. Но перед педагогическим сообществом стояла суперзадача подготовить специалиста одновременно в двух областях: педагогической и профессиональной, т.е. педагога, обучающего спецдисциплинам. Ее выполнение приходилось начинать в довольно экстремальных для нашей страны условиях рубежа 20-30-гг. Среди таких обстоятельств только что окончившаяся гражданская война, которой предшествовала первая мировая, так же прошедшаяся по территории страны; угроза следующего нападения иностранных государств; безработица; обнищание населения; деквалификация множества специалистов, занятых в последние шесть-десять лет военными проблемами (с 1914 по 1921 гг.); детская беспризорность и множество других обстоятельств, не способствовавших профессиональному образованию рабочих. Среди педагогических угроз будущему страны можно назвать педологические эксперименты, активно проводившиеся над детьми в то время.

Теоретическое понимание необходимости профессионального образования специалистов, обучающих рабочих профессии, натолкнулось на эти и другие практические препятствия, основным из которых, и не решенных до конца существования Советской власти, на наш взгляд, является сама подготовка преподавателей специальных дисциплин.

«Наиболее простым решением проблемы казалось привлечение к преподавательской деятельности практиков-производственников, поскольку, по мнению многих, это максимально соответствовало специфике и задачам профессионально-технической школы, призванной обеспечить подготовку квалифицированных

работников, и выглядело экономически целесообразным, поскольку не требовало дополнительных материальных затрат. Это мнение оставалось доминантным на протяжении еще долгого времени, оно оказало определяющее влияние на сам процесс становления инженерно-педагогического образования в стране, затянув его на несколько десятилетий» [6].

В этом русле и двигалась советская практика подготовки специалистов профессионального образования, несмотря на то, что предпринимались планомерные усилия по систематической подготовке педагогов профессионального обучения в специализированных учебных заведениях среднего специального образования [6]. Подготовка педагогов профессионального обучения даже в 70-е – 80-е гг. XX в. осуществлялась в основном как повышение квалификации мастеров производственного обучения, уже работавших в профессионально-технических училищах. Среди причин, направлявших ее в такое русло, можно назвать политическую недальновидность, или наоборот, дальновидность советской партхозноменклатуры, определявшей политическое и экономическое развитие страны. Как известно, в 60-е гг. XX в. начался очередной этап научно-технической революции, в который СССР вошел бодрым шагом, а к 70-м гг. XX в. уже четко обозначился явный перекос экономической политики в сторону сползания к капитализму (имеются в виду т.н. «косыгинские реформы»). Если еще в 1918 г. Н.К. Крупская ставила задачей воспитание рабочего-хозяина производства, высококвалифицированного, политически грамотного и активного, то к 70-м годам рабочие приобрели совсем иные характеристики и устремления. Они практически так же были отчуждены от производства и управления, как и в капиталистических странах, с одной только разницей: социальная защищенность советского человека была намного выше. Сползание к капитализму и обозначилось в проблемах подготовки рабочих кадров. За красивыми словами скрывался формальный подход теоретиков к воспитанию и образованию рабочих. В реальности в 80-е гг. XX в. мастерами производственного обучения в профессионально-технических училищах оставались выходцы из соседнего завода, зачастую обладавшие не лучшими профессиональными и человеческими качествами.

Современная Россия являет собой почти уже деиндустриализованное государство с полностью разрушенным профессионально-техническим образованием. Подготовка промышленных рабочих в таких масштабах, в которых она осуществлялась в предшествующий исторический период, современной России не требуется. Профессионально-педагогическое образование показало гибкость в сложившейся ситуации. Именно в постсоветские годы появилось высшее очное профессионально-педагогическое образование, осуществляющее подготовку педагогов профессионального обучения по профилям, связанным не с промышленным производством, а с обслуживающими отраслями. Среди профилей направления «Профессиональное обучение (по отраслям)» можно назвать «Правоведение и правоохранительная деятельность», «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», «Компьютерная графика и дизайн», «Государственное и муниципальное управление» и др. [7]. Теоретическое осмысление и педагогические технологии преподавания специальных дисциплин продолжили развитие и в современной России [8].

Выводы. Профессионально-педагогическое образование России складывалось как система в советские годы и было направлено на подготовку педагогов профессионально-технического обучения. С изменением социально-экономического уклада этот вид образования выжил, но трансформировался вслед за экономическими изменениями в стране. Апробация и применение профессионально-педагогических технологий, разработанных в последние десятилетия, значительно затруднены вследствие постепенного исчезновения объекта применения.

Литература:

1. Тенчурина, Х.Ш. Становление и развитие профессионально- педагогического образования в России (к. XIX в.-XIX в: Дис... докт. пед. наук: 13.00.01 / Х.Ш. Тенчурина - М, 2003. - 526 с.
2. Зражевская М. В. Низшие технические школы и училища России начала XX в. (на примере Читинской художественно-промышленной школы 1914-1923 гг.) [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2012. — С. 29-34. — URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/63/2684/ (дата обращения: 10.10.2018).
3. Протоколы и стенографические отчеты съездов и конференций коммунистической партии Советского Союза. М. 1959. – 782 с.
4. Система профессионального образования в РФ [Электронный ресурс]. - Режим доступа: nto.immpu.sgu.ru/sites/default/files/3/__56958.pdf.
5. Крупская, Н. К. Задачи профессионального образования. / Н.К. Крупская // Трудовое воспитание и политехническое образование - 1959. Т.4.
6. Казанцева Г.А. Становление и развитие инженерно-педагогического образования в Нижегородской области. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.А. Казанцева – Нижний Новгород, 2007. - 182 с.
7. Казанцева Г.А., Карпукова А.А. Актуализация понятия социального обеспечения в курсе дисциплины "социальное право" для студентов педагогических вузов. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-6. С. 203-209
8. Маркова С.М., Полетаева Н.М., Цыплакова С.А. Моделирование образовательной технологии подготовки педагога профессионального обучения // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 1-1 (13). URL: http://vestnik.minininuniver.ru/upload/iblock/e10/markova.pdf С. 23.

УДК: 796.8

кандидат педагогических наук Каменский Дмитрий Анатольевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Западный государственный медицинский университет имени И. И. Мечникова» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Коваленко Владимир Николаевич
Федеральное государственное бюджетное военное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Военно-космическая академия имени А. Ф. Можайского» Министерства обороны Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Батурин Алексей Евгеньевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургская академия Следственного комитета Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург)

СТИЛЬ ВЕДЕНИЯ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОГО ПОЕДИНКА БОЙЦОМ-РУКОПАШНИКОМ И ЕГО ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ФАКТОРЫ

Аннотация. В статье по результатам анализа соревновательной деятельности спортсменов рукопашников определены наиболее эффективные технические действия, способствующие достижению победы в соревновательном поединке спортсменами различных стилей ведения поединка. Установлено, что спортсмены комбинационного стиля, сочетающие в своем арсенале как ударную, так и борцовскую технику, имеют преимущество над спортсменами ударного и борцовского стиля ведения схватки.

Ключевые слова: рукопашный бой, технико-тактическая подготовленность, результативность технических действий, соревновательная деятельность.

Annotation. In the article, based on the results of the analysis of the competitive activity of wrestlers, the most effective technical actions are determined that contribute to the achievement of victory in an competitive duel by athletes of different styles of fighting. It has been established that combinational style athletes combining both shock and wrestling techniques in their arsenal have an advantage over the athletes of the shock and wrestling style of fighting.

Keywords: hand-to-hand combat, technical and tactical preparedness, effectiveness of technical actions, competitive activities.

Введение. Проблема подготовки спортсменов в рукопашном бою на протяжении многих лет является актуальной и постоянно. Повышение уровня технической и тактической подготовки спортсменов рукопашников, изменение правил проведения соревнований выдвигает необходимость постоянного поиска новых методических приемов и средств подготовки, в целях повышения уровня спортивного мастерства спортсменов, рассматриваемого вида спорта. Успешность выступления в конкретном соревновании, выступает в качестве самого информативного критерия, позволяющего оценивать уровень подготовленности спортсмена. Т.е. о качестве системы подготовки бойца единоборца можно судить по результативности его соревновательной деятельности. Совершенствование отдельных составляющих подготовленности спортсмена, по опыту спортивной деятельности, должно быть тесно связано с необходимостью становления важнейших компонентов соревновательной деятельности [2].

Уровень технико-тактической подготовленности спортсменов различных видов единоборств во многом определяет успешность их выступления в соревнованиях различного уровня [3].

Учитывая то обстоятельство, что спортсмены различных стилевых манер в своем арсенале используют различные технические действия, способствующие достижению победы в поединке, существенный интерес представляет их сравнительный анализ.

Цель исследования – изучение результативности технических действий спортсменов-рукопашников различных стилей.

Изложение основного материала статьи. Для изучения вопросов планирования средств и методов специальной физической подготовки в системе подготовки спортсменов рукопашников особую значимость имеет проведение статистического анализа количественных характеристик тех или иных тактических действий в зависимости от стиля ведения поединка.

Экспертная оценка видеоматериалов соревнований позволила нам выявить и разделить рукопашников на три группы, различающиеся индивидуальным стилем ведения поединка: ударная, борцовская и комбинационная.

Спортсмены, принимавшие участие в экспериментальной работе (75 человек), в зависимости от манеры ведения боя были нами разделены на три группы: борцовский стиль, ударный и комбинационный (использующие борцовскую и ударную технику). На соревнованиях различного уровня нами было проанализировано более 200 поединков данных спортсменов. Результаты представлены в табл. 1.

Представленные сведения свидетельствуют о значительном превосходстве спортсменов, придерживающихся комбинационной манере ведения боя. Так спортсмены, составившие группу бойцов, исповедующих комбинационный стиль, в большинстве случаев становились победителями (из 20 спортсменов этой группы 18 стало победителями (24,0%), 2 проигравшими (2,6%); из группы исповедующих ударную технику 14 спортсменов стало победителями (18,7%) и 16 – проигравшими (21,3%), реже победителями становились бойцы из группы, предпочитающих борцовский стиль (10,7% победителей и 22,7% проигравших).

Таблица 1

Анализ соревновательной деятельности спортсменов различной манеры боя

	n/%	Стиль		
		Борцовский n=25	Ударный n=30	Комбинационный n=20
Победители	n	8	14	18
	%	10,7	18,7	24,0
Проигравшие	n	17	16	2
	%	22,7	21,3	2,6

У спортсменов каждой из этих групп нами определялись следующие показатели их участия в соревнованиях: общее количество проведенных ударов рукой; ударов, проведенных ногой; количество одиночных ударов проведенных в поединке; количество ударов, выполненных в сериях; количество проведенных результативных прямых ударов; количество проведенных за бой боковых ударов; количество выполненных эффективных бросков.

Также рассчитывались показатели технико-тактической подготовленности спортсменов: объем технических действий; их разнообразие; коэффициент надежности атаки; средняя оценка технических действий; временной интервал атаки, временной интервал успешной атаки.

Данные показатели в наибольшей степени характеризуют уровень подготовленности спортсменов в техническом и тактическом отношении и, по мнению специалистов спортивных единоборств, являются объективными и информативными.

Проведенный нами анализ соревновательной деятельности рукопашников различных стилей ведения поединка позволил установить следующее: наиболее эффективными техническими действиями при ведении соревновательного боя рукопашниками борцовского стиля являются: удары рукой сидя сверху, удары ногой по голени, броски подсечкой, подножкой и подсадом.

Достижению успеха, при ведении соревновательного боя спортсменами, исповедующими ударный стиль, способствуют такие технические действия как: проведение прямых и боковых ударов рукой, ударов ногой и сваливаний противника.

Комбинационные спортсмены достигают победы за счет применения следующих технических действий: прямых и боковых ударов рукой, проведения ударов рукой находясь сидя сверху соперника, проведения разнообразных ударов ногой по корпусу, бедру и голени соперника, а также сваливаний и бросков.

Большое количество самых разнообразных факторов определяет эффективность всей системы подготовки спортсменов рукопашников на этапе предсоревновательной подготовки. В настоящее время, при подготовке к ответственным соревнованиям крайне важно пристальное внимание уделять изучению специфических индивидуальных особенностей конкретного спортсмена [1].

По результатам научных исследований известно, что индивидуальными особенностями спортсменов рукопашников определяется и выбор тех или иных технических и тактических задач при ведении соревновательного поединка единоборцев [4].

Так, спортсмены, предпочитающие борцовский стиль при проведении ударов отмечаются меньшими показателями силы проведения одиночных ударов и выполнения комбинаций ударов. В частности, у спортсменов борцовского стиля выявлены более низкие относительные показатели силы нанесения удара рукой (правой 8,4 усл. ед., левой 5,9 усл. ед.) и, наименьшая сила выполнения комбинации ударов (849,2 усл. ед.), а также наименьший тоннаж ударов в серии (4935,7 кг).

Иное наблюдается у рукопашников, предпочитающих ударный стиль ведения поединка. Они выделяются более существенной силой проведения одиночных ударов, а также выполнения комбинации ударов рукой и ногой. Так, у них отмечены более высокие показатели силы ударов рукой (правой – 10,4 усл. ед., левой – 8,2 усл. ед.), а также более существенная сила проведения комбинации ударов (1225,6 усл. ед.). Данные показатели свидетельствуют, что спортсмены, являющиеся представителями ударного стиля, проводят поединок в более агрессивной манере, за счет более высокой силы проведения комбинаций ударов.

Данные спортсмены сочетают в своих действиях борцовскую и ударную технику. Также они выделяются более высокими значениями проведения одиночных ударов. Так, их характеризуют следующие показатели силы удара рукой: правой – 10,8 усл. ед., левой – 9,7 усл. ед. Сила выполнения комбинации ударов у них несколько меньше (1126,1 усл. ед.) нежели чем у спортсменов ударного стиля, а также и тоннаж ударов в пятисекундной серии (7247,1 усл. ед.).

Анализ использования наиболее эффективных технических действий спортсменами различных стилей ведения поединка свидетельствует о том, что наименьший арсенал эффективных приемов используют спортсмены борцовского стиля (5 технических действий). Наиболее часто победителями различных соревнований становятся рукопашники комбинационного и ударного стиля ведения соревновательного поединка и значительно реже спортсмены борцовского стиля.

Спортсменов ударного стиля характеризует применение семи наиболее эффективных технических действий, причем с рукопашниками борцовского стиля их объединяет только один эффективный прием – удар ногой по голени.

Если же рассматривать арсенал спортсменов комбинационного стиля ведения боя, то можно увидеть то, что они используют все приемы, которые являются наиболее эффективными для спортсменов как борцовского, так и ударного стиля соревновательной деятельности.

Проведенный анализ позволил нам сделать предположение о том, что успешности выступления в соревнованиях спортсменов борцовского и ударного стиля будет способствовать включение в содержание их тренировочного процесса эффективных приемов из противоположной стилевой группы и применения скоростного варианта использования тренировочной нагрузки.

По результатам научных исследований общеизвестно, что организация подготовки спортсменов рукопашников к ответственным соревнованиям зависит, прежде всего, от их ранга.

Вместе с этим, тренеры зачастую применяют уже ранее проверенные варианты построения тренировочного процесса, вариативность которых, как правило, сводится к минимуму.

На основании этого нами на этапе предсоревновательной подготовки спортсменов к ответственным соревнованиям основной акцент был сделан на использовании скоростного нагрузочного варианта подготовки в течение восьми недель. Полученные данные были нами сопоставлены с выступлением в соревнованиях, табл. 2.

Таблица 2

Изменение показателей эффективности решения соревновательных задач спортсменами различного стиля ведения поединка

Манера ведения боя	Показатели	Кол-во ударов рукой в боях	Кол-во удары ногой в боях	Одиночные удары (%)	Комбинации ударов %)	Прямые удары (%)	Боковые удары (%)	Удары снизу (%)
Ударная	исходные	192,6	50,2	40,5	59,5	41,5	36,0	22,5
	конечные	183,4	52,9	42,6	57,4	47,7	37,8	14,5
P		<0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05
Комбинационная	исходные	200,6	48,9	34,8	65,2	38,5	32,3	29 2
	конечные	194,8	54,8	37,1	62,9	37,6	36,6	25,8
P		>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05
Борцовская	исходные	188,1	51,0	44,5	55,5	52,7	27,8	7,3
	конечные	159,3	61,4	58,5	41,5	64,9	32,5	18,8
P		<0,05	>0,05	<0,05	<0,05	<0,05	>0,05	<0,05

Следует отметить, что более выраженные изменения наблюдались спортсменов борцовской манеры ведения боя. У спортсменов, исповедующих комбинационный и ударный стиль ведения поединка, изменения не носят достоверных различий, что свидетельствует о том, что для спортсменов данных групп наиболее эффективным является общепринятый вариант построения тренировочного процесса.

Следовательно, различия в системе подготовки спортсменов рукопашников к ответственным соревнованиям оказывают существенное влияние на развитие двигательных способностей различных стилей. Более выраженное влияние тренировочной нагрузки скоростной направленности отмечается у спортсменов, исповедующих борцовскую манеру ведения боя.

Выводы. Проведенные исследования позволяют сделать заключение о том, что индивидуальный стиль или манера поединка влияет не только на «выбор» способов достижения тактического превосходства в поединке, но и определяет проявление основных технических действий спортсменов.

Успешности выступления рукопашников в соревнованиях будет способствовать применение в учебно-тренировочном процессе спортсменов арсенала наиболее эффективных технических действий и достижение ими модельных характеристик бойцов комбинационного стиля ведения соревновательного поединка и применения скоростного варианта использования тренировочной нагрузки.

Литература:

1. Ашкинази С.М., Климов К.В. Базовая техника рукопашного боя как синтез техники спортивных единоборств: учеб. – метод. пособие / С.М. Ашкинази, К.В. Климов; СПб ГУФК им. П.Ф. Лесгафта. – СПб.: Издательство, 2006. – 80 с.

2. Модель подготовки курсантов ФСИН России к применению боевых приемов борьбы / Н.С. Помогаева [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2018 – № 3(157). – С. 251-254.

3. Громов А.В. Предсоревновательная подготовка рукопашников с учетом манеры ведения поединка и индивидуальных психологических особенностей: Автореф. дисс… канд.пед.наук. – СПб., 2007. –22 с.

4. Кувшинков М.А. Методика подготовки сборной команды по рукопашному бою к соревнованиям: Автореф. дисс. … канд.пед.наук. – СПб., 2006. – 21 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)

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ СЕТЕВОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены дидактические возможности сетевой проектной деятельности для формирования универсальных учебных действий обучающихся. Использование различных сетевых сервисов показано на примерах учебных и сетевых проектов, проводимых педагогами Нижегородской области.

Ключевые слова: регулятивные универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия, коммуникативные универсальные учебные действия, сетевые сервисы, проектная деятельность.

Annotation. The article discusses the didactic opportunities of the network project activities for the formation of universal learning activities of students. The use of various network services is shown in examples of training and network projects conducted by teachers of the Nizhny Novgorod region.

Keywords: regulative universal learning actions, cognitive universal learning actions, communicative universal learning actions, network services, project activity.

Введение. Сегодня перед школой поставлена задача формирования у обучающихся регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий. Разработка и внедрение концепции формирования универсальных учебных действий в систему общего образования потребовали изменения используемых технологий обучения, овладение новым инструментарием. Высоким дидактическим потенциалом для формирования необходимых УУД обучающихся обладает метод проектов. Метод проектов возник более 100 лет назад, но интерес к нему не только не ослабевает сегодня, а значительно увеличивается в связи с переходом к формированию универсальных учебных действий. Проектная деятельность в контексте вызовов современности обсуждается в публикациях [4, 10, 11, 13].

То, что сегодня проектной деятельности уделяется серьезное внимание, говорит тот факт, что составляющей примерной основной образовательной программы основного общего образования [12] является программа развития универсальных учебных действий, включающая формирование компетенций обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий, учебно-исследовательской и проектной деятельности.

В программе отмечается, что итогами проектной и учебно-исследовательской деятельности следует считать не столько предметные результаты, сколько интеллектуальное, личностное развитие школьников, рост их компетентности в выбранной для исследования или проекта сфере, формирование умения сотрудничать в коллективе и самостоятельно работать, уяснение сущности творческой исследовательской и проектной работы, которая рассматривается как показатель успешности (неуспешности) исследовательской деятельности.

К инновационным формам организации проектной деятельности обучающихся следует отнести учебные и внеурочные проекты на основе сетевых сервисов Веб 2.0. Сервисы Веб 2.0 – это сервисы, построенные на принципах сотрудничества и доступности, дающие возможность пользователям самостоятельно производить контент. При этом от пользователей требуются такие качества, как критическое и системное мышление, коммуникативность, толерантность, социальная ответственность. Это говорит о том, что сервисы Веб 2.0 могут успешно использоваться для достижения обучающимися личностных и метапредметных результатов, сформулированных в ФГОС.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на то, что проектному методу уже более ста лет, его использование и сегодня является актуальным. Объясняется это адаптируемостью метода ко времени и его вызовам. Время вместе со своими вызовами определяет технологическую (инструментальную) базу, ресурсы продуктивной деятельности, средства коммуникации. Сегодня, очевидно, что инструментальную основу проектной деятельности составляют средства и сервисы информационно-коммуникационных технологий и, прежде всего, сетевые технологии.

Несомненно, метод проектов можно использовать и без применения информационно-коммуникационных технологий, но их применение дает серьезные преимущества, т.к. позволяет в полной мере реализовать возможности сотрудничества между обучающимися и преподавателями в ходе проектной деятельности. Организация проектной деятельности в информационной образовательной среде школы позволяет придать учебному процессу развивающий характер, усилить мотивацию учебной деятельности, сформировать необходимые компетенции обучающихся.

Проектная деятельность с использованием социальных сетевых сервисов является эффективной технологией, которая значительно повышает уровень самостоятельности обучающихся, их познавательной активности, развивает критическое мышление, коммуникативные навыки, мотивацию к обучению, дает опыт работы в команде, опыт постановки и решения проблем, формирует навыки работы с различными видами информации. Глобальная сеть Интернет предлагает большое количество инструментов (социальных сетевых сервисов), которые способны содержательно и инструментально обогатить проектную деятельность. Например, использование технологии вики для организации проектной деятельности описано в статье [9]. Использование других социальных сетевых сервисов подробно представлено в пособии [1]. Но социальные сетевые сервисы пока еще недостаточно используются в педагогической практике. При этом их использование позволило бы обогатить спектр средств и методов обучения.

В ходе сетевой проектной деятельности формируется развивающая среда проекта, где создаются условия, с одной стороны, для свободного развития творческой индивидуальности, активности участников, с другой стороны, для воспитания коллективизма, товарищества, взаимопомощи. Систематическая практика

совместной деятельности формирует самостоятельность и ответственность за собственную работу и работу всей группы. Формами сетевой проектной деятельности являются Интернет-проект, сетевые игры, олимпиады, марафоны, веб-квесты, конкурсы и пр. Особенности организации сетевой проектной деятельности рассматриваются [2, 3, 6, 7].

Авторы отмечают, что наиболее часто в проектной деятельности используются такие сетевые сервисы как, вики, сервисы совместного редактирования документов и таблиц (https://docs.google.com), сервисы создания on-line презентаций (https://docs.google.com/presentation, http://prezi.com, http://www.calameo.com), сервисы создания on-line ментальных карт (http://www.mind42.com, http://www.mindmeister.com, https://bubbl.us, https://www.mindmeister.com), ленты времени (http://www.timerime.com, https://www.tiki-toki.com, http://www.timetoast.com), виртуальные доски (http://www.twiddla.com, http://wikiwall.ru, https://ru.padlet.com), сервисы создания инфографики (https://piktochart.com, https://infogra.ru) и др.

Приведем примеры формирования некоторых универсальных учебных действий в учебных и внеурочных проектах нижегородских педагогов. Рассмотрим такое коммуникативное УУД, как умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками. В сетевом проекте «День российской информатики» (автор проекта К.Р. Круподерова, адрес проекта: https://goo.gl/Acu1VU) обучающиеся совместно создают каталог отечественных Интернет-сервисов на коллективной вики-странице (https://goo.gl/DmqBWF). Это яркий пример формирования коммуникативных УУД в ходе создания совместного гипертекста.

Сетевой проект «Талант. Творчество. Дисциплина. Успех» совместно разработали преподаватели кафедры иностранных языков и кафедры информационных технологий Нижегородского института развития образования и педагоги школы №185 г.Н.Новгорода. Адрес сайта проекта: https://sites.google.com/site/talenttd2014. Участники проекта совместно заполняли Google-таблицу с крылатыми фразами по тематике проекта на русском и английском языках (http://qps.ru/HWhSC).

В проекте «Веселого Рождества!» (автор проекта И.Н. Заботина, учитель французского языка школы № 22 г. Дзержинска Нижегородской области) участники писали продолжение рождественской сказки на французском языке. Сказку можно было оформить в виде рассказа, рисунков, слайд-шоу, презентации, комиксов и т.п. Творческие работы размещались в блоге проекта http://noelalecole.blogspot.com. Нужно было познакомиться с работами партнеров по проекту и оставить комментарии в блоге. При этом формировалось такое коммуникативное УУД, как умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации.

Познавательные УУД включают действия исследования, поиска и отбора необходимой информации, ее структурирования, моделирования изучаемого содержания, логические действия и операции, способы решения задач. Рассмотрим познавательное УУД «умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы».

В учебном проекте по истории России для 10 класса «Конституционные проекты декабристов» (автор проекта: Шипова М.А., учитель истории гимназии № 14 г. Выксы) обучающиеся построили диаграмму Венна «Сравнение программ декабристов» с помощью сервиса http://www.classtools.net. Адрес диаграммы: https://goo.gl/JNB8bU.

Сетевой проект «История обычных вещей» (авторы проекта: преподаватели кафедры иностранных языков и кафедры информационных технологий Нижегородского института развития образования и педагоги школы №185 г.Н.Новгорода) размещен в Интернете по адресу: https://goo.gl/hF3Rbd. В проекте участники исследовали историю происхождения обычных вещей, окружающих нас в повседневной жизни. С помощью сервиса http://piktochart.com они создали плакат-инфографику, опираясь на следующие вопросы: Кто изобрел вещь, которую вы выбрали?

Когда она была изобретена?Как изменялся внешний вид и способы применения данного предмета? Какие модификации предмета существуют? Каково происхождение слова-названия выбранной вами вещи? Каковы, по вашему мнению, возможные перспективы развития данной вещи в будущем? Пример выполнения задания: https://create.piktochart.com/output/18226066-glasses.

Второе познавательное УУД: умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы. Например, в проекте «День российской информатики» 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. Пример инфографики, созданной с помощью с сервиса https://infogram.com, представлен в сети по адресу: https://infogram.com/razvitie_rossiiskogo_interneta.

В проекте «Вторая реальность» (автор проекта: Степанова С.Ю., учитель информатики лицея № 7 г. Кстово) обучающиеся представили с помощью on-line ментальных карт классификацию компьютерных сетей, виды Интернет-коммерции, угрозы информационной безопасности, классификацию электронных государственных услуг.

В проекте по литературе для 11 класса по теме «С.А. Есенин» обучающиеся построили ментальную карту «Лирика С.А. Есенина». Пример выполнения задания с помощью сервиса https://www.mindomo.com представлен по адресу: https://goo.gl/CtWMS8.

Интересные задания на формирование познавательных УУД предлагались участникам проекта «По дорогам олимпийских игр» (авторы проекта М.А. Безумнова, учитель начальных классов лицея № 3 г. Кулебаки, Р.В. Ромашкин, учитель истории и обществознания лицея № 3 г. Кулебаки). В задании «Пройдем дорогой олимпийских игр» использовался сервис http://flash-gear.com/ (конструктор пазлов) и сервис для построения лент времени https://www.timetoast.com. Пример ленты времени: https://www.timetoast.com/timelines/2-4.

Приведем примеры формирования регулятивных УУД в проектах с помощью сервисов Веб 2.0. 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.

Другие примеры: Google-рисунок «Самооценка успешности работы» (https://goo.gl/QwN4rr), Google-

форма «Оценка навыков сотрудничества» (https://goo.gl/WiWWPW), виртуальный лист продвижения в учебном проекте «Вторая реальность» (https://goo.gl/6QscZu).

Ежегодно кафедрой прикладной информатики и информационных технологий в образовании Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина проводятся обучающие олимпиады по сервисам Веб 2.0 для школьников. Участники олимпиады знакомятся с технологией вики, учатся совместно редактировать карты знаний и презентации, работают с Google-картами, фото и видео-сервисами. Было проведено пять олимпиад «В Нижний Новгород – это значит домой» (http://goo.gl/4qm80); «Славься, Отечество наше свободное!» (http://goo.gl/L4Oqu); «Поклонимся великим тем годам» (http://goo.gl/EuPo9); IT-марафон (http://goo.gl/jxcyCT) и «Страна читателей» (https://goo.gl/6bghoL). Описание заданий в олимпиадах представлено в статье [8]. В каждой из олимпиад у участников формируется целых спектр разнообразных УУД.

Примеры заданий на формирование одновременно познавательных, регулятивных и коммуникативных УУД: написание коллективных вики-статей, посвященных участникам Великой Отечественной войны в проекте «Поклонимся великим тем годам»; создание совместной Google-карты «Путь Нижегородского ополчения» в проекте «Славься, Отечество наше свободное!»; построение ментальных карт, отражающих творчество писателей в проекте «Страна читателей»; создание совместной on-line доски в проекте «IT-марафон» с синквейнами команд-участниц.

Другие примеры формирования различных УУД в Интернет-проектах, разработанных нижегородскими педагогами можно найти в методическом пособии [1].

Выводы. Мы проанализировали дидактические возможности сетевой проектной деятельности для формирования универсальных учебных действий обучающихся. Анализ проектов нижегородских педагогов показал, что использование таких сетевых сервисов, как вики, блоги, on-line ментальные карты и ленты времени, виртуальные доски, инфографика позволяет формировать у обучающихся необходимые УУД.

Многие еще помнят, каким был Интернет до эпохи Веб 2.0 , когда он использовался, в основном, для поиска информации. Сегодня пользователи общаются в социальных сетях, публикуют свои произведения, снимают и выкладывают фильмы. Производство контента – главная характеристика Веб 2.0. И это делает современные сетевые технологии отличным средством для организации проектной деятельности, формирования целого спектра универсальных учебных действий обучающихся.

Литература:

1. Канянина Т.И., Круподерова ЕП., Степанова С.Ю. Интернет-проект: от идеи до реализации. Методическое пособие. Нижний Новгород. НИРО. 2017. 211 с.
2. Канянина Т.И., Степанова С.Ю. Сетевые экологические проекты как средство достижения метапредметных образовательных результатов. // Нижегородское образование. 2013. № 4. С. 24-31.
3. Канянина Т.И., Круподерова Е.П., Шевцова Л.А. Проектная деятельность учителя литературы в информационной образовательной среде XXI века // Нижегородское образование. 2015. № 1. С. 93-98.
4. Круподерова Е.П. Подготовка студентов к проектной деятельности в информационной образовательной среде XXI века. // Вестник Мининского университета. 2013. № 3 (3). С. 9.
5. Круподерова Е.П. Организация проектной деятельности студентов с помощью сервисов Веб 2.0. // Информатика и образование. 2009. № 10. С. 109-110.
6. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Интернет-проект как средство мотивации обучающихся к получению образования в области IT. // В мире научных открытий. 2015. № 11-1. С. 604-608.
7. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Организация внеурочной проектной деятельности обучающихся с помощью сетевых сервисов. // Эксперимент и инновации в школе. 2016. №3. С. 66-70.
8. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Обучающая олимпиада по сервисам Веб 2.0 «Страна читателей» // Информатика в школе. 2015. № 5 (108). С. 50-51.
9. Круподерова К.Р., Плесовских Г.А. Вики-сайт университета как информационно-образовательная среда для проектной деятельности студентов и школьников. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-3. С. 283-289.
10. Кручинина Г.А. Метод проектов в условиях информатизации образования. В сборнике: Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста. Межвузовский сборник научных трудов. Под ред. М.А. Вакулиной. Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова. Н.Новгород. 2003. С. 113-115.
11. Матвеева А.В. Формирование экологической компетентности учащихся средствами проектной технологии. // Вестник Мининского университета. 2015. № 2 (10). С. 19.
12. Реестр примерных основных общеобразовательных программ [Электронный ресурс] URL: http://fgosreestr.ru/node/2068.
13. 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.

УДК 37.013(045)

старший преподаватель Карабанова Оксана Николаевна
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Трескин Михаил Юрьевич
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
старший преподаватель Хабарова Елена Николаевна
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ»

Аннотация. Цель исследования: разработка формирования социально-значимых качеств личности учащихся.

Гипотеза исследования:

– раскрыто содержание понятий «социально-значимые качества личности», что позволит более обоснованно разработать программу формирования социально-значимых качеств личности учащихся;

– выявленные педагогические условия будут способствовать эффективному формированию социально-значимых качеств личности учащихся.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой исследования сформулированы задачи исследования:

– уточнить содержание понятий «социально-значимые качества личности»;

– разработать модель формирования социально-значимых качеств личности учащихся;

– выявить и обосновать педагогические условия формирования социально-значимых качеств личности учащихся.

Формирование и развитие социально–значимых качеств личности – процесс сложный, многоаспектный, многофакторный и достаточно длительный. Л. И. Божович подчеркивает, что личностной зрелости человек достигает лишь будучи взрослым. Однако все эти качества начинают формироваться очень рано, представляя собой на каждом возрастном этапе особое качественное своеобразие.

Ключевые слова: социально-значимые качества, качества личности, социальная активность, социальная ответственность, инициативность.

Annotation. The purpose of the study: the development of the formation of socially significant qualities of the personality of students.

The hypothesis of the study:

– the content of the concepts of "socially significant qualities of the personality" is revealed, which will allow to develop a program of formation of socially significant qualities of the personality of students more reasonably;

– the revealed pedagogical conditions will promote effective formation of socially significant qualities of the personality of pupils.

In accordance with the purpose, subject and hypothesis of the study, the objectives of the study are formulated:

– to clarify the content of the concepts of " socially significant qualities of the person»;

– to develop a model for the formation of socially significant qualities of students ' personality;

– to identify and justify the pedagogical conditions for the formation of socially significant qualities of the personality of students.

The formation and development of socially significant personality traits is a complex, multifaceted, multifactorial and rather long–term process. L. I. Bozhovich emphasizes that a person reaches personal maturity only as an adult.

Keywords: socially significant qualities of personality, social activity, social responsibility, initiative.

Введение. Проблема формирования социально-значимых качеств личности широко исследуется в психолого-педагогической литературе. Так, вопросам формирования и развития социально-значимых качеств личности посвящены работы отечественных педагогов (Т. А. Бурцева, Л. Ю. Гордин, Н. Б. Русских, В. А. Сластенин и другие) [1, с. 91].

В словаре по педагогике качества личности определяются как «сложные социально и биологически обусловленные структурные компоненты личности, вбирающие в себя психические процессы, свойства, образования, устойчивые состояния и предопределяющие устойчивое поведение личности в социальной и природной среде» [3, с. 15].

Качества личности – это обобщенные свойства личности: четыре основные подструктуры динамической функциональной структуры личности (направленность, опыт, особенности психических процессов, биопсихические свойства) и две на них наложенные (характер и способности.

В педагогике социально-значимые качества трактуются как качества, которые позволяют личности жить в существующих социально-культурных условиях (Т. А. Бурцева, И. О. Гапонов, Н. Б. Русских).

Социально-значимые качества личности – это совокупность значимых свойств, позволяющих личности включаться в систему общественных отношений и многообразных форм деятельности.

Социально-значимые качества формируются в обществе и им обусловлены. Они определяют личностное в человеке, так как каждый человек зависим от общества, в котором он живет. Таким образом, социально-значимые качества – это качества, которые формируются в обществе и необходимы человеку для жизни в нем. Социально-значимые качества личности формируются в ходе социализации как качества, которые не даются от природы или наследственностью.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы и результатов ряда исследований (Т. А. Бунакова, Т. А. Бурцева, Н. Б. Русских и другие) позволил нам выделить следующие социально-значимые качества личности: социальная активность, направленность на самореализацию в деятельности, ответственность, самостоятельность, инициативность.

Под социальной активностью мы понимаем важнейшую сферу и особый уровень активности человека. Разные авторы по-разному трактуют понятие социальной активности, порой противопоставляя, а порой смешивая его с понятием общественной активности (Г. М. Андреева, Л. И. Анцыферова, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн и другие) [2, с. 37].

По мнению Г. М. Коджаспировой, активность – «деятельное отношение личности к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения исторического опыта человечества; она проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении, формируется под воздействием среды и воспитания», а познавательная активность есть «деятельное состояние ученика, которое характеризуется стремлением к учению, умственному напряжению и проявлению волевых усилий в процессе овладения знаниями» [2, с. 14].

Социальная активность представляет собой действия, способы поведения, связанные с принятием, преобразованием или новым формулированием общественной задачи, обладающей просоциальной ценностью. В результате осуществляется выход за пределы непосредственно данной ситуации, осознается социальный смысл решения общественной задачи, идет процесс соотнесения с ней собственного «Я» личности, доминирует внутренняя мотивация, выражающая позицию субъекта. В итоге человек принимает на себя определенные обязательства, становится субъектом ответственности и добивается значимых результатов.

Социально-значимым качеством личности является направленность на самореализацию в деятельности.

Деловая направленность характеризуется высокими требованиями к собственной личности, умением организовывать дела таким образом, чтобы в выигрышном положении оказывался как сам индивид, так и социум.

Эмоциональная направленность личности характеризуется склонностью переживать по любому поводу. Такой человек, чаще всего, отзывчив и неравнодушен к состоянию других людей. Способность к сопереживанию у него развита в достаточно большой степени, поэтому к нему часто обращаются за советом те, кто в данный момент в этом сильно нуждается. Люди данного типа отличаются повышенной впечатлительностью, эмоциональной неустойчивостью.

Социальная направленность личности характеризуется повышенной внимательностью к внешнему миру, людям. Такие личности всегда замечают, что происходит вокруг них, вникают в суть социальных изменений. Как правило, люди этого типа не могут жить вне общества.

Необходимым социально-значимым качеством личности, на наш взгляд, является ответственность.

По мнению Г. М. Коджаспировой, ответственность – «качество личности, проявляющееся в различных формах контроля личности над своей деятельностью, отражающего социальное, морально-правовое отношение к обществу, выражающееся в выполнении принятых нравственных и правовых норм и правил, своего долга, исполнении ролевых обязанностей, готовности дать отчет за свои действия» [2, с. 229].

Ответственность представляет собой определенность, надежность, честность в отношении себя и других; это осознание и готовность признать, что результат, который ты получаешь в ходе твоих поступков и действий, и есть следствие твоих поступков (действий). Ответственность, скорее, включает в себя личную подотчетность и способность действовать в рамках этических норм на благо себя и окружающих.

Ответственность – это умение объяснить и показать, как ты добился этого результата, это способность разрешить какую-либо проблему, исходя из моральных принципов.

Под социальной ответственностью понимается объективная необходимость отвечать за нарушение социальных норм. Она выражает характер взаимоотношений личности с обществом, государством, коллективом, другими социальными группами и образованиями – со всеми окружающими ее людьми.

В основе социальной ответственности – общественная природа поведения человека: поскольку он не может существовать вне общества, следовательно, его интересы и потребности могут быть реализованы только благодаря взаимодействию с обществом в целом и с отдельными его представителями в частности.

Важным социально-значимым качеством личности является инициативность [2, с 222].

Инициативность рассматривается как предпосылка развития человека и как результат воспитания. Смыслом воспитательной деятельности, направленной на формирование инициативности, является помощь в строительстве собственной личности посредством созидательной деятельности.

Способность личности к инициативе, самостоятельным начинаниям, активности, предприимчивости и сформированная потребность в деятельности и образует личностное качество – инициативность.

Инициатива есть почин, предприимчивость в выдвижении и реализации какой-либо новой идеи. В педагогическом словаре инициатива трактуется как «внутреннее побуждение к самостоятельным, активным новым формам деятельности или руководящая роль в каких-либо действиях» [1, с. 101].

Выводы. Итак, под инициативой можно понимать способность человека самостоятельно и сознательно брать на себя решение какой-либо общественной задачи и проводить ее в жизнь.

Важным социально-значимым качеством личности является самостоятельность – общественное проявление личности, характеризующее тип ее отношения к труду, людям, обществу; это способность личности к деятельности, совершаемой без вмешательства со стороны.

Инициативность, как социально-значимое качество личности, есть ее интеллектуальное и волевое свойство, черта характера, синоним активности и способности к самостоятельной деятельности.

Литература:

1. Бурцева, Т. А. Формирование социально-значимых качеств личности студента во внеаудиторной деятельности вуза: Дис. канд. пед. наук / Т. А. Бурцева. – Кострома, 2005. – 139 с.
2. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспирова. – Ростов н/Д.: МарТ, 2005. – 448 с.
3. Битинас, Б. П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы / Б. П. Битинас, Л. И. Катаева // Педагогика. 2003. - № 2. - С. 10-15.

УДК 159.922:34

кандидат педагогических наук, доцент Карева Галина Вячеславовна
ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет» (г. Брянск);
кандидат психологических наук, доцент Гарбузова Галина Владимировна
ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет» (г. Брянск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, цель которого — определение комплекса педагогических условий формирования правовой культуры студентов в области физической культуры. Совокупность результатов, полученных в ходе теоретического анализа, позволили выявить противоречие, определить степень значимости, актуальности проблемы исследования и сформулировать необходимый комплекс педагогических условий, содействующий интенсификации правового мышления и формирование правовой культуры у студентов высшей школы. Данные, полученные в ходе апробации предложенного нами комплекса педагогических условий формирования правовой культуры студентов по физической культуре наглядно свидетельствуют об его эффективности, что позволяет говорить о достаточно высокой практической значимости представленного исследования.

Ключевые слова: правовая культура, студенты, педагогические условия, правовые знаний, правовое поведение, критерии.

Annotation. The article presents the results of the study, the purpose of which is to determine the complex of pedagogical conditions for the formation of legal culture of students in the field of physical culture. The set of results obtained in the course of theoretical analysis allowed to identify the contradiction, to determine the degree of importance, relevance of the research problem and to formulate the necessary complex of pedagogical conditions, contributing to the intensification of legal thinking and the formation of legal culture in high school students. The data obtained during the testing of the proposed complex of pedagogical conditions for the formation of legal culture of students in physical culture clearly demonstrate its effectiveness, which suggests a sufficiently high practical significance of the study.

Keywords: legal culture, students, pedagogical conditions, legal knowledge, legal behavior, criteria.

Введение. Культура как социальный феномен, обладающий большим потенциалом и широким спектром как прямого, так и опосредованного воздействия, способна оказать существенное влияние на содержательную составляющую и непосредственно на характер жизнедеятельности человека. На современном этапе развития общества, характеризуемом становлением правового государства достаточно остро стоит задача формирования правовой культуры у студенческой молодежи, как наиболее профессионально-квалифицированной и культурной части социума [2, 6], способной определять общий уровень правовой культуры общества в целом в целях обеспечения эффективного функционирования государственных законов [1, 3, 7].

Актуальность обозначенной нами проблемы обусловлена растущим противоречием, выявленном нами в ходе анализа литературных источников по теме исследования и педагогической практике реализации учебного процесса в системе высшего образования, а именно, между всё возрастающим объемом правовой информации и возможностью ее отображения в учебном процессе.

Наиболее оптимальный путь разрешения указанного противоречия мы видим в разработке и внедрении в образовательный процесс Вуза инновационных форм обучения и комплекса педагогических условий, реализация которых содействовала бы его устранению [10, с. 152-153]. Данное утверждение основано на том, что экстенсивное развитие системы высшего образования в настоящее время невозможно за счет увеличения структурных единиц содержания и количества часов, отводимое на их усвоение.

Таким образом, нами была выдвинута гипотеза, что интенсификация правового мышления у студентов высшей школы, характеризуемое умением в условиях ограниченного временного периода приобретать максимальный объем правовой информации, посредством организации комплекса педагогических условий способна оказать положительное воздействие на формирование правовой культуры студентов Вуза.

Целью настоящего исследования стало определение комплекса педагогических условий формирования правовой культуры студентов в области физической культуры.

Изложение основного материала статьи. Анализ данных, представленных в литературе в контексте темы исследования, правовая культура с точки зрения педагогических знаний представлена недостаточно [5, 9, 10]. В этой связи разработка педагогических условий, выступающих в качестве важной составляющей организации деятельности, содействующей формированию и развитию правовой культуры студенческой молодежи — важная задача теории и практики образовательной системы.

С формированием правовой культуры происходит приобретение социального опыта, составляющими компонентами которого являются юридические, гражданские, экономические, политические права и обязанности, в результате чего студенты постепенно превращаются из объекта в субъект педагогической деятельности [8, с. 78].

В этом случае наблюдается процесс демократизации формирования правовой культуры студентов, который может быть представлен в виде педагогического процесса, включающий в себя три уровни. Первый — начальный уровень, второй — необходимый уровень и завершающий третий — высокий уровень, который выступает в качестве завершающей стадии формирования правовой культуры у студентов [8, с. 82].

Теоретический анализ научных и научно методических источников по теме настоящее исследования показал, что среди факторов, способных повлиять на формирование правовой культуры студенческой молодежи, основными являются:

1) ценностные ориентации, действующие в системе «обучаемый — право — социум»;
2) содержательное наполнение, гармоничное соотношение и преемственность структурных компонентов правового образования;
3) педагогическая ориентированность, направленная на приобретение студентами профессиональной компетентности и развитие правосознания [4, с. 18].

В качестве педагогических условий, содействующих формированию правовой культуры будущих специалистов, нами выделены такие как:

1) установка на развитие правовой культуры у студентов;
2) использование правового потенциала учебных дисциплин;
3) непрерывность внеучебной правоохранной деятельности обучающихся;
4) правовая пропаганда.

В ходе организации педагогического процесса формирование правовой культуры в вузе, с нашей точки зрения, следует учитывать следующие положения:

1) освоение студентами правовых понятий посредством моделирования юридических ситуаций в ходе учебных занятий по дисциплинам курса с возможностью их применения в различных правоотношениях, с целью отбора методики их оптимального применения;
2) установление критериев, посредством которых возможна оценка выдвигаемых студентами решений для возможности осуществления ими самоконтроля, дискуссий и корректировки в ходе неё допущенных ошибок;
3) создание ситуаций, способствующих активизации мыслительной деятельности студентов посредством внедрения в юридические задания альтернативных ситуаций, с последующим обсуждением примененных в ходе их разрешения методик и обоснований их использования;
4) постановка проблемных ситуаций (различных уровней сложности), с целью совершенствования используемых методик и алгоритма решений юридических ситуаций;
5) анализ, обобщение и последующее закрепление полученных знаний посредством разработки общих правил разрешения объединенных по общему для них признаку групп правовых задач.

Представленная нами архитектоника организации системы знаний, включающая в себя ряд основных структурных компонентов, среди которых: 1) постановка задачи (проблемной ситуации); 2) поиск данных, достаточных для её разрешения; 3) установление ведущих принципов, используемых в ходе решения конкретной юридической задачи; 4) выявление характера взаимосвязи между задачей и принципами; 5) оценка корректности решения поставленной перед студентами задачи посредством обозначенных критериев, в совокупности своих составляющих способна максимально эффективно содействовать формированию и последующему развитию правового мышления у студентов вуза.

Процесс развития правовой культуры у студентов обладает объектно-субъектным характером, что требует координации во взаимодействие всех включенных в него как объективных, так и субъективных факторов. Наиболее значимыми являются объективные факторы, влияние которых обуславливает успех в формировании правовой культуры студентов, в частности: 1) соответствующая материально-техническая база образовательного учреждения; 2) культурный уровень общественных отношений; 3) модернизация высшей школы; 4) интеграция имеющегося на сегодняшний день педагогического и юридического опыта; 5) значимые достижения в различных областях знаний в вопросах правового воспитания.

В ходе исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ и синтез результатов, представленных в научной и научно-методической литературе по проблеме исследования; педагогический эксперимент, базирующийся на использовании современных методов педагогического проектирования, прогнозирования и моделирования воспитательного процесса. В ходе обработки полученных данных были использованы методы статистического анализа.

С целью проверки, выдвинутой нами в начале исследования гипотезы и апробации предложенного комплекса педагогических условий, был осуществлен педагогический эксперимент, участниками которого стали студенты БГТУ в количестве 50 человек, разделенных на две группы: контрольную (КГ, n=25) и экспериментальную (ЭГ, n=25). Продолжительность опытно-экспериментальной части исследования составила один учебный год (с 2017 по 2018 гг.) в начале которого был осуществлен констатирующий, а по его окончанию формирующий этап эксперимента. Оценка уровня правовой культуры студентов осуществлялась по двум критериям, а именно: первый — уровень освоенных правовых знаний; второй — уровень овладения правовым поведением.

Выводы. Полученные в ходе формирующего этапа педагогического эксперимента данные свидетельствуют о наличии положительной динамики трансформаций в уровне правовых знаний студентов, входящих в состав ЭГ. Так, по окончанию опытно-экспериментальной части исследования желаемого уровня (высокий и средний) *правовых знаний* (первый критерий), достигли в ЭГ 77,2%, в то время как в КГ этот показатель составил лишь 22,8% соответственно.

По второму критерию, количество студентов, обладающих желаемым уровнем овладения правовым поведением, в ЭГ составило 62,5%, а в КГ — 23,3%. Однако, в обеих группах было выявлено количество студентов, которые количество студентов, которыми демонстрировали негативное, с позиции права, поведение. Так в ЭГ общее количество таких студентов составило 4,1%, в то время как в КГ— 10,1%.

Полученные на формирующем этапе опытно-экспериментальной части исследования данные, значительно выше тех, которые были установлены в начале эксперимента. В частности, рост количества студентов по первому критерию в ЭГ составил 45,3%, в КГ лишь 7,2%, а по второму критерию, в ЭГ значение показателей возросло на 31,7%, в то время как в КГ составило лишь 8,5%. Одновременно, были отмечены изменения в количестве студентов ЭГ, обладающих негативным правовым поведением, оно уменьшилось на 6,2%, в то время как в КГ никаких изменений установлено не было.

Анализ данных, полученных в ходе реализации педагогического эксперимента, является свидетельством положительной динамики произошедших изменений. Таким образом, данные, полученные в ходе апробации предложенного нами комплекса педагогических условий формирования правовой культуры студентов по физической культуре наглядно свидетельствуют об его эффективности.

Результатами исследования стали теоретическое обоснование и экспериментальная проверка предложенного комплекса педагогических условий формирования правовой культуры студентов в области физической культуры. Проведенное исследование подтвердило ранее выдвинутую нами гипотезу и позволило убедиться в правомерности избранного пути моделирования образовательного процесса формирования правовой культуры студентов.

Литература:

1. Абдуллаев, М.И., Комаров С.А. Проблемы теории государства и права. / М.И. Абдуллаев, С.А. Комаров — СПб.: Питер, 2003. - 312 с.

2. Алексеев, С.С. Теория права. / С.С. Алексеев — М., 2011. — С. 154-155.
3. Андреев, А.Л. Культурное пространство студента / А.Л. Андреев // Педагогика. Вып. 10. – М., 2009. - С. 87-99.
4. Байниязов, Р.С. Правосознание: Психологические аспекты / Р.С. Байниязов // Правоведение. — 1998. — № 3. — С. 16-21.
5. Гранат, Н.Л. Правосознание и правовая культура / Н.Л. Гранат // Юрист. Вып. 11-12. — М., 2011. — С. 2-17.
6. Кашапов, Н.В. Гражданско-правовое регулирование отношений в сфере физической культуры и спорта / Н.В. Кашапов // Вестник спортивной науки. — 2007. — № 2. — С. 55-57.
7. Кожевников, В.В. Теория права и государства: Учеб.-наглядное пособие в 2-х ч. / В.В. Кожевников — Омск: Омская академия МВД России, 2001. — 199 с.
8. Педагогика: Учеб. пособие / Под ред. Л.П. Крившенко. — М.: ТК Велби; Изд-во Проспект, 2005. — 432 с.
9. Сазанов, О.В. К определению понятия правовой культуры / О.В. Сазанов // Рубикон: сб. молодых ученых РГУ. Вып. 37. — Ростов на/Д., 2009. — С. 43-48.
10. Сальников, В.П. Правовая культура: проблемы формирования гражданского общества и правового государства / В.П. Сальников // Демократия и законность. Вып. 23. — Самара, 2010. — С. 152-169.

Педагогика

УДК:376.3

кандидат психологических наук, доцент Каштанова Светлана Николаевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
магистрант Кузнецова Алёна Станиславовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ОПТИМИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье актуализирована проблема подготовки к обучению чтению дошкольников с общим недоразвитием речи. Необходимость поиска инновационных методических подходов при обучении чтению в условиях нарушений речевого развития выдвигает в качестве приоритетных аспектов поиск оптимальных психолого-педагогических условий для реализации в процессе логопедического сопровождения дошкольников с общим недоразвитием речи. Предложен авторский подход в разработке программы по формированию предпосылок к обучению чтению дошкольников с общим недоразвитием речи. Определены оптимальные психолого-педагогические условия подготовки к обучению чтению и показаны результаты их экспериментальной апробации.

Ключевые слова: речевое развитие, общее недоразвитие речи, высшие психические функции, подготовка к чтению, психолого-педагогические условия.

Annotation. In this article the problem of preparation for teaching reading of preschool children with general speech underdevelopment is actualized. The need to find innovative methodological approaches to literacy in conditions of incomplete speech development in the context of priority development of software packages that are optimally implemented in the process of speech therapy for preschool children. Proposed author's approach in the development of programs for the formation of prerequisites for teaching reading to preschool children with general speech underdevelopment. The optimal psychological and pedagogical conditions for preparing for reading and showing the results of their experimental approbation are determined.

Keywords: speech development, general speech deficiency, higher mental functions, preparation for reading, psychological and pedagogical conditions.

Введение. На сегодняшний день чтение является одним из основных способов получения и восприятия различной информации, в том числе и информации обучающего характера. По мнению Т.Б. Филичевой [12], Т.Г. Егорова [1], Т.А. Ткаченко [11], Д.Б. Эльконина[16] овладение полноценным навыком чтения для детей является важнейшим условием дальнейшего успешного обучения в школе.

Особенности чтения как функции весьма многообразны. Познавательная функция чтения реализуется в процессе получения информации о людях, о мире. Регулятивная функция направлена на управление практической деятельностью, на развитие опыта. Ценностно-ориентационная функция чтения связана с эмоциональной сферой. Ключевая особенность чтения как функции заключается в том, что рассматриваемый навык имеет не только предметный характер, но является умением общеучебного плана.

В контексте обучения чтению детей с общим недоразвитием речи (ОНР) возникает целый ряд затруднений, основными из которых являются: недоразвитие фонематических процессов, полиморфные нарушения в звукопроизношении, бедный словарный запас, многочисленные ошибки при употреблении лексико-грамматических категорий, трудности в связной речи.

Указанные затруднений, в свою очередь, нарушают функциональную сферу чтения. В то же время, процессуальные характеристики формирования навыка чтения сопряжены с определенными трудностями физиологического и психолого-педагогического характера.

Как отмечает Т.Г.Егоров [1] к трудностям, тормозящим обучение чтению у детей с ОНР относятся:

– природный темп деятельности (скорость психологических процессов: памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения);

– наличие регрессий (возвратное движение глаз с целью повторного чтения уже прочитанного, хотя никакой необходимости в этом нет);

– антиципация (прогнозирование, в процессе чтения читающий прогнозирует правильное чтение букв, целого слова, догадывается о последующем слове, словосочетаниях; антиципация выступает одним из основных механизмов чтения);

– артикуляция (недостаточная артикуляционная подвижность речевого аппарата, присущая детям с ОНР, тормозит скорость чтения);

– малое поле зрения (для быстрого чтения необходимо иметь хорошо развитое периферийное зрение);

– уровень организации внимания (очень часто у детей с ОНР страдают многие основные компоненты внимания (избирательность, объем, распределение, концентрация, усидчивость, переключаемость);

– память (получив информацию ребенок должен научиться воспроизводить ее, развитие памяти оказывает положительное влияние на обучение процессу чтения у детей).

Отметим, что проблема обучения чтению детей, имеющих общее недоразвитие речи, рассматривается в числе дискуссионных и неоднозначно решаемых в прикладном аспекте. В частности, необходимо отметить, исследования нейропсихологической направленности (М.Е.Хватцев, Ф.А.Рау, О.В.Правдина, С.С.Ляпидевский, Б.М.Гришпун), которые рассматривают речевые нарушения в контексте медико-биологического подхода. Особого внимания заслуживают работы Р.Е.Левиной [7], базирующиеся на психолого-педагогическом подходе. Она выделяет основные признаки речевой недостаточности, которые являются приоритетными для осуществления единого педагогического подхода в логопедической работе. Специальные исследования Р.Е.Левиной [7], Т.Б.Филичевой [13], Н.А.Чевелевой [13], Г.Н.Чиркиной [13], реализованные в русле дефектологического подхода свидетельствуют о связи между различиями звуков и запоминанием их графического обозначения. Проблемы при различении акустически идентичных звуков ведут к сложностям при усвоении графем, а, следовательно, и к трудностям обучения чтению детей с ОНР.

В целом, понимание обусловленности нарушения процесса чтения наличием общего недоразвития речи, дает возможность к осуществлению превентивных мер коррекции до поступления ребенка в школу. Таким образом, большинство исследований (Р.Е.Левина [7], Т.А.Ткаченко [11], Т.Б.Филичева [12], Г.В.Чиркина [12]) отстаивают позицию необходимости развития языковой компетенции высокого уровня к моменту начала обучения грамоте, при чем не только у детей с нормальным уровнем речевого развития, но и у детей с ОНР.

Кроме того, такие авторы, как Т.Г. Егоров [1], Л. Ф. Спирова [10], Г.А.Иваницкий [3], Г.А.Каше [4] отмечают следующие сложности устойчивого характера в процессе обучения чтению детей с ОНР: трудности в обучении звуковому анализу и синтезу слов, проблемы при запоминании букв и соотношению их со звуком речи, проблемы в освоении способа слияния гласных и согласных звуков, большое количество ошибок в процессе чтения, непонимания смысла прочитанного текста и другое. Причиной указанных сложностей является дефект сформированности фонетических, семантических и грамматических аспектов системы родного языка, а также нарушение способности к коммуникации, низкий уровень мотивации детей к овладению письменной и устной речью, сложностями в процессе реализации языковых средств ребенка [6; 7; 8; 1; 9; 10]. В тоже время Р.Е.Левина [7], Т.А. Ткаченко [11], Т.Б Филичева [12], Г.В.Чиркина [12] акцентируют внимание на недостаточной степени зрелости детей к необходимым для осуществления чтения операциям звукобуквенного анализа и синтеза, низкий уровень сформированности механизмов внимания, восприятия, памяти и др.

Несмотря на указанные сложности, появляющиеся в процессе овладения чтением, большая часть детей с ОНР, которые своевременно получили коррекционную помощь, поступают в общеобразовательную школу, имея навык чтения, но среди них уже к концу первого года обучения выявляется значительное число детей, имеющих нарушения письменной речи [2; 4; 6]. Следовательно, в применении традиционных методов обучения детей чтению не всегда учитываются психофизиологические потребности детей с ОНР. В частности, неполноценная речевая деятельность оказывает непосредственное влияние на процесс формирования детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

В современных условиях перехода к новым интегративным формам обучения появляется явная необходимость в использовании инновационных методов обучения, учитывающих уровень развития каждого дошкольника. Поэтому актуальность проблемы оптимизации психолого-педагогических условий подготовки к обучению чтению детей с ОНР определяется необходимостью выявления максимально эффективных способов и средств обучения грамоте дошкольников с ОНР.

Изложение основного материала статьи. Изучение особенностей готовности к обучению чтению детей с ОНР осуществлялось в рамках экспериментального исследования, в котором приняли участие две группы дошкольников: с ОНР и нормативным речевым развитием. Исследование осуществлялось на основе методики нейропсихологической диагностики детей Л.С.Цветковой [15] по 10 шкалам (состояние речевого аппарата и дикции, моторика, уровень понимания речи, состояние словаря, сформированность лексико-грамматического строя речи, слоговая структура слова, фонематический слух, связная речь, пересказ и звукопроизношение).

Было установлено, что у дошкольников с ОНР отмечаются значительные дефекты слоговой структуры слов, фонетико-фонематической стороны речи, бедный словарный запас. Необходимо отметить специфику речевого развития у дошкольников с ОНР, что реализуется в различном уровне усвоения фонетики и лексики родной речи. Результаты оценки уровня сформированности невербальных базисных для чтения функций свидетельствуют о том, что параметры зрительного восприятия у дошкольников с ОНР имеют более высокую степень развития в сравнении с уровнем развития по параметрам таких психических процессов как: память и внимание. Отмечается и существенное снижение показателей фонемного анализа и синтеза по сравнению с детьми, имеющими нормальное речевое развитие.

Результаты диагностики, проведенного исследования, свидетельствуют о том, что у детей с нарушениями речи уровень развития основных речевых характеристик выражен слабо. В частности, по диагностическим шкалам Л.С.Цветковой только 5% дошкольников с ОНР смогли получить высокие баллы, 50% дошкольников по большей части заданий получили средние оценки. Следует так же отметить, что выполнение сложных заданий на работу со словами со сложным слоговым составом, а также по составлению связного рассказа по серии картинок оказалось наиболее затруднено. К концу исследования у детей стала проявляться рассеянность внимания, утомляемость, повышенная отвлекаемость. Дети контрольной группы показали в основном хороший уровень речевого развития (высокие и средние результаты).

Проведенный анализ существующих психолого-педагогических условий подготовки к обучению чтению детей с ОНР показал, что в дошкольных образовательных учреждениях имеется специально сформированная среда развивающего типа для детей дошкольников, в частности, специально оформленные игровые комнаты, развивающие игры и игрушки. Но указанная среда нуждается в дополнении. Логопед и психолог в процессе

организации своей работы с детьми с ОНР при подготовке их к обучению чтению используют специальные методические приемы. Между логопедом, психологом и воспитателями, а также родителями организовано взаимодействие по вопросам обучения дошкольников, но необходимо качественно улучшить его организацию в ДОУ. Отметим, что все занятия логопеда и психолога, направленные на подготовку дошкольников с ОНР к обучению чтению, имеют четкую структуру, характеризуются логичным построением и основаны на принципах преемственности и нарастающей сложности. Итоги проводимых занятий говорят о том, что цели и задачи занятий можно считать достигнутыми, уровень качества знания, умений, навыков, полученных дошкольниками можно оценить, как средний, имеются тенденции положительного характера в развитии дошкольников и коррекционном процессе в целом.

Результаты анализа и обобщения итогов эксперимента позволили осуществить разработку предложений по оптимизации психолого-педагогических условий подготовки к обучению чтению дошкольников с ОНР. В частности были определены следующие психолого-педагогические условия подготовки к обучению чтению дошкольников с ОНР:

- улучшение имеющейся специально сформированной среды развивающего типа для детей дошкольного возраста (специальное оформление игровой комнаты, необходимое оснащение, наличие развивающих игрушек, игр и материалов, методических пособий, тетради для домашних заданий и др.);
- реализация познавательной, двигательной и речевой активности дошкольников в специально сформированной среде развивающего характера в рамках создания ситуаций осуществления свободного выбора;
- ориентация логопеда и психолога на специальные «опоры», обеспечивающие как прямое, так косвенное воздействие непосредственно на процесс коррекции вербальных и невербальных высших психических функций, «опоры» дают возможность задействовать сохранные функции (дополнительно при формировании данного условия применяются: моделирование игровых занятий ориентированных на развитие зрительного восприятия, памяти и речевых функций);
- совершенствование методических приемов логопедической работы в направлении формирования предпосылок к обучению чтению дошкольников с ОНР (применение таких методов в обучении чтению, как: складовой метод, фонемно-графический аналитико-синтетический метод);
- организация эффективного качественного взаимодействия между логопедом, психологом, воспитателями (педагогами) и родителями в процессе работы по формированию предпосылок к обучению чтению дошкольников с ОНР (индивидуальные практикумы, просмотры открытых занятий, информационная поддержка в мессенджерах онлайн);
- организация мониторинга динамики развития базовых речевых и неречевых высших психических функций у дошкольников с ОНР, в частности психолого-педагогическая диагностика, нейропсихологическая диагностика и диагностика наличия логопедических нарушений у детей.

Предложения по оптимизации психолого-педагогический условий подготовки к обучению чтению дошкольников с ОНР были реализованы в рамках авторской программы логопедической работы по формированию предпосылок к обучению чтению дошкольников с ОНР.

При формировании содержания и организационных форм обучения при разработке авторской программы были учтены следующие аспекты: во-первых, специфика речевого и неречевого развития дошкольников с ОНР, выявленная в результате анализа данных первичной диагностики, во-вторых, особенности коррекционной работы, отличительной характеристикой которой выступает приоритетность коррекции речевого развития у дошкольников с ОНР.

В частности для развития ориентировки в пространстве автором программы были предложены задания по ориентировке в собственном теле, потом в теле человека напротив, практиковалось написание графических диктантов. Также дошкольникам предлагались следующие упражнения: копирование узоров, картинок по клеточкам, выполнение рисунков по заданию на листе бумаги (например, нарисуй в центре треугольник, в верхнем углу нарисуй круг). Так как формирование произвольности памяти и внимания происходит в повседневной жизни, когда дошкольнику приходится соблюдать определенные требования, то регулярное чередование «можно - нельзя» в определенных условиях способствует формированию произвольности. Поэтому в программу по формированию предпосылок к обучению чтению были включены игры и упражнения направленные на развитие произвольности.

Так как развитие устной речи происходит в процессе межличностного общения, то одной из задач данной формирующей программы стало развитие коммуникативных навыков у дошкольников. Посредством общения друг с другом дети совершенствуют собственную устную речь и соответственно повышают уровень речевого развития. Кроме того, на индивидуальных логопедических занятиях была включена работа над развитием подвижности артикуляционного аппарата и постановкой и автоматизацией некоторых звуков.

Результаты контрольного среза исследования свидетельствуют о том, что дошкольники с ОНР, принимавшие участие в формирующем эксперименте и обучавшиеся с применением рекомендованных психолого-педагогических условий подготовки к обучению чтению дошкольников с ОНР, продемонстрировали более высокий уровень развития речевых функций по сравнению с детьми с ОНР, которые обучались без применения рекомендованных психолого-педагогических условий.

В частности, большая часть экспериментальной группы - 60% дошкольников смогли получить по 7 диагностическим шкалам (из 10) высокие баллы, 30% дошкольников при выполнении заданий получили средние оценки, 10% дошкольников не смогли выполнить большую часть заданий и получили низкие оценки. Дошкольники, обучавшиеся по традиционной форме обучения, на этапе контрольного среза продемонстрировали следующие результаты: 25% дошкольников смогли получить по 6 диагностическим шкалам (из 10) высокие баллы, 55% дошкольников при выполнении заданий получили средние оценки, 20% дошкольников получили низкие оценки.

В результате развития высших психических функций, в частности в результате развития внимания и памяти; развития ориентировки в пространстве; формирования произвольности внимания и памяти у дошкольников произошел качественный скачок в развитии речи.

Выводы. Реализация предложений по оптимизации психолого-педагогических условий подготовки к обучению чтению дошкольников с ОНР была осуществлена в рамках апробации авторской программы логопедической работы по формированию предпосылок к обучению чтению дошкольников с ОНР. По итогам апробации программы были получены следующие результаты, повысился уровень развития внимания и

памяти; уровень развития ориентировки в пространстве; уровень формирования произвольности внимания и памяти. Кроме того, у дошкольников произошел качественный скачок в развитии речи. Работа над развитием устной речи, в частности над преодолением дефектов произношения и развитием фонематического восприятия; работа над развитием словаря, лексико-грамматического строя и словесно-логического мышления в сочетании результатами развития ВПФ и развитием коммуникативных навыков способствовала успешному формированию предпосылок к обучению чтению дошкольников с ОНР III уровня.

Литература:

1. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. / Т.Г. Егоров // Сб. МГУ. – М.: Изд-во МГУ, 2014. – 263 с.
2. Жукова О. Развитие руки: просто, интересно, эффективно // Дошкольное воспитание, № 11, 2012. – С. 8 – 13.
3. Иваницкий Г.А. Взаимодействие лобной и левой теменно-височной коры при вербальном мышлении // Физиология человека. - 2012. - Т. 28. - №1. - С. 25 - 54.
4. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. / Г.А. Каше. – М.: Проспект, 2014. – 207 с.
5. Корнев А. Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи / А.Н. Корнев. - М.: Эксмо, 2014. – 128 с.
6. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова – СПб.: Детство Пресс, 2014. - 160 с.
7. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. / Р.Е. Левина. – М.: Эксмо, 2014. – 367 с.
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.: МПСИ Флинта, 2015. – 320 с.
9. Спирова Л. Ф. Вопросы методики обучения русскому языку детей с нарушениями речи (обучение грамоте). / Л. Ф. Спирова, Р. И. Шуйфер. - М.: Русский Раритет, 2012. – 289 с.
10. Спирова Л.Ф. Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи. / Л.Ф. Спирова. - М.: МПСИ Флинта, 2014. – 78 с.
11. Ткаченко Т. А. Совершенствование навыков звукового анализа и обучение грамоте. / Т. А. Ткаченко. - М.: Эксмо, 2016. – 134 с.
12. Филичева Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. / Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, Т.В. Туманова. - М.: Проспект, 2016. – 189 с.
13. Филичева Т.Б. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. - М.: Профессиональное образование, 1993. – 232 с.
14. Шашкина Г.Р. Технологии обучения грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи и нормальным речевым развитием. / /Научно-методический журнал «Школьный логопед», № 8, 2015. – С. 31 – 38.
15. Л.С. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 2-е, исправленное и дополненное. / Л.С. Цветкова. - М.: "Российское педагогическое агентство", "Когито-центр", 1998. - 128 с.
16. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. / Д. Б. Эльконин. – М.: Проспект, 2015. – 560 с.

Педагогика

УДК: 376.37

кандидат психологических наук, доцент Каштанова Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Прохорова Елена Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования комплексного подхода в процессе подготовки к обучению грамоте дошкольников с ОНР. Была раскрыта сущность данного подхода, заключающаяся в реализации следующих направлений работы: развитии фонематического восприятия, зрительно-пространственной ориентировки, навыков звукового анализа и синтеза, мелкой моторики и координации движений пальцев рук, коррекции звукопроизношения, формировании грамматических навыков. Сделаны соответствующие выводы, обозначена практическая значимость проведенного исследования.

Ключевые слова: комплексный подход, общее недоразвитие речи, подготовка к обучению грамоте, дошкольники с ОНР.

Annotation. This article outlines the results of an experimental study on how the children with general speech underdevelopment learn reading and writing. The main objective of the study was to examine what level of readiness to read and write the preschoolers with general speech underdevelopment have. The article analyses psychological and pedagogical conditions for such learning and outlines conclusions on the methods of corrective actions.

Keywords: logopedics, pedagogics, general speech underdevelopment, speech development, speech apparatus development in kids.

Введение. Современные общественные изменения в сфере экономики, экологии, культуры в нашей стране привели к необходимости модернизации образования, где одной из важных проблем в настоящее время является повышение числа детей с отклонениями в развитии. Проблемы моторного, психического, а особенно речевого становления ребенка в настоящее время обнаруживаются уже в раннем и дошкольном возрасте.

В дошкольном возрасте происходит активное усвоение ребенком всех сторон родного языка: фонетической, грамматической и лексической. Это, в свою очередь, что приводит к необходимости обучения родному языку уже на этапе дошкольного детства. Как указано в исследованиях Л.С. Выготского [2], О.С. Ушаковой [6], на протяжении дошкольного возраста совершенствуется и обогащается речь ребенка, в частности, формируются и усложняются ее функции.

Для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) характерно также нарушение развития различных видов восприятия, отмечается низкий уровень развития основных свойств внимания, заметно снижена память и продуктивность запоминания, активность припоминания. Также отмечается отставание в развитии наглядно-образного мышления, которое обусловлено трудностями в овладении анализом и синтезом. Кроме этого, нарушены общая и мелкая моторика. В связи с этим дошкольники с ОНР испытывают большие трудности в овладении грамотой. Исследователь Р. Е. Левина [4] и другие в своих работах указывают на взаимосвязь между состоянием речи детей, уровнем их психического развития и овладением грамотой. Поэтому одной из важнейших и актуальных задач коррекционного обучения дошкольников с ОНР является подготовка обучению грамоте.

Изучение научных исследований ученых (Н.С. Жукова, Р.И.Лалаева, Н.В.Серебрякова, Г.В. Чиркина) указали на необходимость использования комплексного подхода в решении задач речевого становления дошкольников с ОНР. Исследования ученых последних лет, таких как Т. Б. Филичева, Т.В.Туманова, А.В. Соболева [7] и других указывают на то, что логопедическая работа с дошкольниками до сих пор в ряде случаев исполняется без учета определенных данных комплексного подхода и закономерностей дизонтогенеза речи детей дошкольного возраста с ОНР.

Таким образом, нами выявлена проблема исследования, которая заключается в поиске ответа на вопрос: как эффективно осуществлять работу по подготовке к грамоте дошкольников с ОНР средствами комплексного подхода?

Формулировка цели статьи. Целью исследования явилась разработка и апробация системы заданий и упражнений с использованием комплексного подхода при подготовке дошкольников с ОНР к обучению грамоте.

Научная новизна исследования состояла в разработке и апробации ситему заданий и упражнений для подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР с использованием комплексного подхода.

Изложение основного материала статьи. Наше исследование осуществлялось на базе ДОЧУ «ЮНЭК», г. Балашиха Московской области. В нем принимало участие 30 детей старшего дошкольного возраста. Предварительно была осуществлена диагностическая работа с целью выявления уровней развития речи у старших дошкольников с ОНР для повышения эффективности процесса подготовки обучения грамоте.

На основании результатов диагностики, с учетом анализа теоретических и методических разработок исследователей А. Е. Алексеевой [1], Л. Е. Журовой [3] и других, возникла необходимость составления системы упражнений и заданий с использованием комплексного подхода, учитывающего не только отклонения речевого развития дошкольников с ОНР, но и другие особенности их психического развития.

Программа направлена на развитие:

- фонематического восприятия,
- зрительно-пространственной ориентировки,
- навыков звукового анализа и синтеза,
- мелкой моторики и координации движений пальцев рук,
- коррекцию звукопроизношения,
- формирование грамматических навыков.

Программа строилась на следующих общепедагогических и коррекционных принципах:

- *Принцип комплексного подхода.* Данный принцип базируется на включении заданий и упражнений не только с целью развития речи дошкольников с ОНР, но также общей и мелкой моторики. Данный принцип также предусматривает включение в работу всех педагогов и родителей воспитанников дошкольного учреждения;
- *Принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей.* Он основывается на том, что познание окружающего мира тесно связано со становлением и развитием речи как речемыслительной деятельности, поэтому необходимо параллельно с развитием речи развивать и психические процессы: память, мышление, воображение и другие;
- *Принцип формирования элементарного осознания явлений языка.* Этот принцип основывается на том, что в основе овладения речью лежит не только имитация, подражание взрослым, но и неосознанное обобщение ребенком явлений языка;
- *Принцип развития языкового чутья.* Он предполагает наличие «чувства языка», что является неосознанным владением закономерностями языка. Механизм формирования языкового чутья формируется поэтапно: в процессе многократного восприятия речи и использования в собственных высказываниях сходных форм у дошкольника на подсознательном уровне формируются аналогии, а затем ребенок усваивает и закономерности;
- *Принцип взаимосвязи работы над различными сторонами речи, развития речи как целостного образования.* Реализация этого принципа состоит в таком построении работы, при котором осуществляется освоение всех уровней языка в их тесной взаимосвязи, таких как фонематическое восприятие, звукопроизношение, грамматические нормы языка и др.;
- *Принцип обеспечения активной речевой практики.* Данный принцип обуславливает необходимость использования речевой практики, так как язык усваивается в процессе его употребления.

В процессе нашего обучения дошкольников с ОНР использовались индивидуальные и подгрупповые формы занятий, для которых осуществлялось деление детей на подгруппы с учетом возраста и результатов диагностического обследования. Определение ребенка в ту или иную подгруппу зависело от полученных результатов предварительной диагностики, вида занятия и индивидуальных достижений и течение года.

В первое время наибольшая результативность в обучении детей в группе достигалась на индивидуальных занятиях с одним ребенком. Это обусловлено тем, что дошкольник гораздо лучше воспринимает новый материал тогда, когда он обращен непосредственно к нему [2]. Продолжительность

таких занятий составляла 10 минут. Через 3-4 месяца дети были объединены в подгруппы из двух-трех человек, а время занятий увеличивалось до 15-20 минут.

С первых дней обучения большое внимание уделялось развитию понимания речи, слухового внимания дошкольников, а также умению правильно действовать на основе словесных обращений, указаний педагога. На последующих этапах обучения использовались отдельные упражнения на обогащение предметного словаря, уточнение названия признаков предметов и значения предлогов.

Рассмотрим более детально этапы работы.

Развитие фонематического восприятия предполагало формирование у детей умения различать и узнавать неречевые звуки. Сформированные в процессе данной работы навыки слухового внимания и памяти необходимы для дальнейшего развития у дошкольников умения различать и дифференцировать речевые звуки. Данная работа осуществлялась при помощи подбора специальных упражнений и игр, например: «Не зевай, нужную игрушку (картинку) поднимай», «Что гремит», «Топни-хлопни» и другие [5].

Работа по различению дефектного и правильного произношения у дошкольников с ОНР содействовала развитию навыков слухового контроля, что способствовала формированию фонематического слуха и, соответственно, улучшало качество звукопроизношения. Здесь использовались следующие игры: «Недовольный Федя», «Помоги Незнайке» и другие. По ходу формирующей работы задания, упражнения и игры, направленные на дифференциацию слов, постепенно усложнялись.

На этапе развития зрительно-пространственной ориентировки применялся ряд поручений, побуждающих дошкольников понимать и различать следующее [2]:

– предмет и его части, а также признак и назначение (например, принеси маленький стульчик, покажи, где у него спинка, сиденье, ножка);

– направление действий и местонахождение предмета (предлоги «на», «под», «в»). Например, «Положи машинку в ящик, а книжку на полку. Куклы лежат в коробке, а альбомы на полке. Покажи, где лежат мячики, а где книжки». Кроме этого, дети учились понимать принадлежность предмета (мой – моя, твой – твоя);

– переходность действия на предмет с указанием его признака. (Например, «Собери все красные фломастеры. Убери все синие карандаши. Отложи в сторону все круглые предметы»);

– направление действия на предмет или на его назначение. (Например, «Дай мне красный карандаш, а Вове – зеленый. Принеси щетку, которой мы сметаем со стола»).

Далее давались определенные поручения, например: *возьми куклу, раздень ее, положи на кровать, укрой одеялом.* С целью усложнения задания, детей просили осуществлять речевое сопровождение своих действий. В процессе данной работы дошкольники с ОНР упражнялись в ответах на вопросы, сначала краткие, затем более распространенные, постепенно подводили их к овладению диалогом.

Работа по закреплению навыков звукового анализа осуществлялась с помощью паралингвистических средств. Так, в слове выделялся каждый звук, осуществлялось длительное произнесение гласных, сонорных или шипящих звуков, громкое подчеркнутое произнесение губных, взрывчатых звуков [6]. На данном этапе использовались заместители звуков – фишки, которыми заполнялась схема звукового состава слова. Дошкольники в тоже время в практическом плане обучались различению терминов: *слог, слово, звук, предложение,* а также различали звуки по признакам твердости, мягкости, звонкости, глухости, знакомились с гласными буквами *а, у, о, и;* с согласными *м, п, т, к, с.*

На данном этапе дошкольники складывали из разрезных букв слова по следам звукового анализа и синтеза *(па, са, му, ту),* а также простые односложные слова типа *сад, мак.* Порядок работы с буквами зависел от артикуляционной сложности соответствующего звука. Для повышения интереса к работе упражнения проводились в игровой и соревновательной форме.

Постепенно осуществлялось расширение объема изучаемых звуков и букв, были введены следующие звуки: *с - ш, р - л, с, з, ц, ч, щ.* При этом происходило усложнение анализа и синтеза слов, использовались односложные слова со стечением согласных типа стол, шарф, а также двухсложные слова со стечением согласных в середине слова *(мошка),* в начале *(стакан)*, а после этого использовались трехсложные слова типа *капуста, стаканы.*

После этого дети обучались членить предложения на слова, параллельно определяя количество и порядок слов в предложении. При этом было использовано постепенное усложнение состава предложений, и при этом содержание связывалось со знакомыми ситуациями для дошкольников.

С целью развития мелкой моторики и координации движений пальцев рук, на занятиях использовалась логоритмика, эффективность которой отмечалась в работах Н.В. Микляевой [5] и других ученых. Авторы указывали, что основное внимание сосредотачивается на определенных видах упражнений, которые универсально сочетаются и помогают достигать эффективности в коррекционной работе. Исходя из этого, в своей работе мы использовали следующие упражнения:

– вводные (отрабатывались дыхание, координация движений, осанка и др.). Данные упражнения включали ходьбу и маршировку;

– общеразвивающие (с целью всестороннего, комплексного воздействия на организм ребенка);

– активизирующие внимание дошкольника (направлены на развитие характеристик внимания: переключаемости, устойчивости и распределения);

– регулирующие мышечный тонус (направлены на развитие умения управлять мышцами всего тела и кистей рук);

– ритмические (давались в форме игр, драматизаций, подражаний движениям птиц и животных);

– игровые (использованы с целью воспитания инициативы, дисциплины, ловкости, чувства товарищества).

– заключительные (с целью переключения внимания на другую, предстоящую деятельность).

На этапе коррекции звукопроизношения осуществлялось решение следующих задач:

– развитие готовности к восприятию первоначальных навыков звукового анализа и синтеза;

– закрепление правильного произношения звуков, которые были предварительно уточнены или исправлены на индивидуальных занятиях с дошкольниками;

– постановка и автоматизация отсутствующих и коррекция искаженно произносимых звуков;

– усвоение слоговых структур и слов доступного звукослогового состава.

Предварительно была использована артикуляционная гимнастика, проводились специфические упражнения для мимических мышц лица. Это помогало максимально подготовить зрительный, слуховой, а также тактильный анализаторы. Дошкольнику давалась инструкция закрыть глаза, нахмурить брови, надуть щеки.

Для решения поставленных задач также нами проводилась работа по выделению звука из ряда звуков, слога с заданным звуком из ряда других слогов, определению наличия звука в слове, ударного гласного в слове и начального сочетания, выделению гласного звука в прямом слоге и односложных словах.

В работе использовалось задание с анализом односложных слов типа: мак, сук, суп. Дошкольники называли звуки, слова вразбивку, самостоятельно объединяли звуки в слова. В данной работе использовались следующие игровые ситуации: «Живые звуки», «Где спрятался звук?», «Хитрые звуки» и т.д [6]. Материал преподносился постепенно, дифференцированно, т.е. с учетом уровня речевого развития, динамики общего развития каждого дошкольника с ОНР.

Данный этап коррекционного обучения включал работу по закреплению вырабатываемого навыка, так, например, правильное произношение звуков проводилось параллельно с развитием дикции и устранением затруднений в произношении слов сложного звуко-слогового состава. При этом коррекционные упражнения включали материал с учетом одновременного развития лексических и грамматических элементов речи [4].

Формирование непосредственно грамматических навыков включало задания и игровые упражнения на базе правильно произносимых звуков, отработанных в произношении. Материал предполагал соответствие между изучаемыми звуками, формами звукоречевого анализа и обучением чтению.

Большое внимание в работе уделялось автоматизацию и дифференциации поставленных звуков в самостоятельной речи. Параллельно дошкольников учили делить слова на слоги, используя в качестве наглядной опоры разнообразные, специально подготовленные схемы, включающие ранее усвоенные звуки.

Нами были также использованы упражнения по развитию понимания речи, которые включали следующие типы заданий:

- выбрать из 2-х слов наиболее подходящее к данной ситуации;
- найти в предложении лишние слова;
- заменить в предложении слово другим нужным по смыслу;
- объяснить в тексте переносное значение слов.

Выводы. Таким образом, проведенная работа включала поэтапную технологию, основывалась на использовании общепедагогических и коррекционных подходов, учитывая идеи комплексного подхода в коррекционной работе с дошкольниками с ОНР. В процессе работы использовались упражнения, задания, игры, игровые упражнения на развитие фонематического восприятия, зрительно-пространственной ориентировки, мелкой моторики, закрепления навыков звукового анализа и синтеза, коррекцию звукопроизношения, формирование грамматических навыков.

Повторная диагностика, проведенная нами, после проведенной нами работы, указала на положительную динамику в обследовании пространственной ориентировки и состояния мелкой моторики, органов артикуляционного аппарата, импрессивной и экспрессивной речи; были отмечены положительные изменения состояния функций фонематического слуха у дошкольников с ОНР.

Полученные данные обусловили практическую значимость исследования, которая состоит в возможности использования разработанной нами системы заданий и упражнений при подготовке дошкольников с ОНР к обучению грамоте с использованием комплексного подхода и ее результатов в практической работе педагогов, коррекционных педагогов, логопедов дошкольных учреждений и логопунктов.

Литература:

1. Алексеева А. Е. Подготовка детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) к овладению письменной речью: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук 13.00.03 — коррекционная педагогика, Москва, 2007. – 22 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2007. – 352 с.
3. Журова Л. Е. Обучение грамоте детей в детском саду. Дидактические материалы для занятий с детьми 4-7 лет / Л. Е. Журова. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 80 с.
4. Левина Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р. Е. Левина // Логопедия сегодня. – 2009. – №1. – С. 6-19.
5. Микляева Н.В. Развитие языковой способности у детей 6-7 лет с ОНР. – М.: ТЦ Сфера, 2012. — 64 с.
6. Ушакова О.С. Программа развития речи дошкольников. — М.: Сфера, 2017 – 96 с.
7. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Соболева А.В. Развиваем речь и мышление ребенка. – М.: В.Секачев, 2018. – 228 с.

УДК 37.013.42

кандидат педагогических наук, доцент Киселева Элеонора Михайловна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
аспирант кафедры социальной безопасности Киселев Сергей Александрович
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОФИЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются общие и специфические аспекты образования в области экологической безопасности, в частности формирование экологической культуры. Показана роль эколого-педагогического проектирования образовательной среды в развитии экофильно ориентированной личности. Выделены причины изменений в характере взаимодействия личности и окружающего природного мира.

Ключевые слова: экологическая безопасность, безопасность жизнедеятельности, образовательная среда, экологическая культура, экофильно ориентированная личность.

Annotation. The article concerns the general and specific aspects of education in the field of environmental safety, in particular the formation of environmental culture. The role of ecological and pedagogical projection of the educational environment in the development of an ecophilically oriented personality is shown. The reasons for the changes in the nature of the interaction of the individual and the surrounding natural world are highlighted.

Keywords: environmental safety, life safety, educational environment, ecological cultures, eco-oriented person.

Введение. Экологическая нестабильность современного мира, развитие новых экологических опасностей, угроза экологического кризиса, не только, не снижают возможность комфортной и безопасной жизнедеятельности, но и ставят под угрозу само существование человечества.

В данной ситуации российские ученые (Н.Д. Андреева, С.В. Алексеев, Г.С. Камерилова, И.Н. Пономарева, Р.И. Попова, В.П. Соломин, П.В. Станкевич) рассматривают, как реальное условие предотвращения экологической катастрофы и сохранения биосферы Земли, коренную трансформацию мировоззрения людей и формирование экологической культуры путем экологизации образования.

Проблема экологизации образования представляется достаточно актуальной для разных уровней образования. Так исследователи (Ю. М. Гришаева, Т. В. Емелина, К. А. Бочарова) отмечают, что большинство опрошенных, как учащиеся, так и студенты, осознают важность решения экологических проблем для обеспечения безопасности личности, общества, государства. Однако, такое осознание носит декларативный характер: школьники не владеют соответствующей терминологией, не знают правовых основ экологической безопасности, не имеют опыта практической деятельности в области экологической безопасности (Э.М. Киселева, Л.А. Гаврилова). Большинство опрошенных студентов владеет лишь фрагментарными знаниями по экологической безопасности, которые касаются отдельных экологических проблем загрязнения окружающей среды, слабо ориентируются в вопросах методики подготовки в области экологической безопасности в школе (М. А. Веряскина, О. М. Филатова, М. А. Картавых).

Изложение основного материала статьи. Результаты, полученные в ходе осуществленного анализа ряда научных исследований, свидетельствуют о возможности разрешения одной из глобальных проблем человечества, возникшей во взаимодействии личности и природного мира, лишь при выполнении важного условия - рассмотрения жизни как высшей ценности. Научное познание многослойности жизненной среды предоставляет актуальные ориентиры трансформации сферы образования, способные направить формирующуюся личность на путь реабилитации так называемого человеческого начала, которое определяет характер социокультурного окружения. Это возможно лишь при условии рассмотрения обозначенной проблемы с позиции многомерности и многообразии разнообразных мировоззренческих подходов. В данном контексте, педагогическое проектирование методики развития компетенций, формирования знаний и умений учащихся в области экологической безопасности представляется важной научно-теоретической разработкой и обоснованием построения педагогической реальности, направленной на экологически безопасную оптимальность взаимодействия личности и окружающего природного мира.

Согласно мнению А.Ш. Викторова, такое явление как «безопасность выступает не только как глобальная проблема человечества, но и как основа сохранения и оптимального развития каждого социального организма. В результате чего тенденция качественной трансформации современного мира на различных уровнях взаимоотношений системы «природа – общество», и в разнообразных сферах жизнедеятельности человека требует теоретико-методологического постижения феномена безопасности и определения безопасности в контексте нового миропонимания» [2].

Безопасность - явление, отсутствие которого не позволяет сформировать нормально развивающуюся личность, социальную организацию, общество, экономику и тем более, государство. В этом случае *экологическая безопасность* представляет собой такое состояние защищенности, как окружающей среды, так и жизненно значимых интересов человека, которое способно предотвратить их от негативного воздействия результатов и последствий разнообразной деятельности и чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера.

Степень устойчивости развития Российской Федерации (РФ), высокий уровень качества жизни и здоровья её граждан, а также национальная безопасность, возможно обеспечить лишь при условии сохранения оптимального уровня функционирования природных систем и подсистем, в также поддержания высокого качества окружающей среды в целом. В связи с этим, одним из пунктов, стратегии национальной безопасности РФ является вопрос экологической безопасности, как гарантия стабильного развития социума и благоприятных условий жизни граждан страны [7].

Построение концепции безопасности на сегодняшний день государство осуществляет, опираясь на защиту, в первую очередь, его национальных интересов и прав граждан. Так В.В. Путин в своем Послании Президента РФ Федеральному Собранию Российской Федерации ещё в 2006 году объявил приоритет триады «Безопасность - Свобода - Комфорт» («Путинская триада»). При этом конкретное насыщение концепции национальной безопасности можно осуществить через микроуровни, в том числе посредством процесса педагогического проектирования формирования знаний учащихся по *экологической безопасности* в условиях

образовательной среды, которое в данном случае является важнейшим условием экологической социализации современного подрастающего поколения.

Экологизация образовательного процесса несомненно способствует развитию взаимодействия природного мира и психики формирующейся личности. Значимость данного аспекта подтверждают неоспоримые факты, вскрытые с психологической точки зрения. Характерные для каждого индивидуума особенности мировосприятия, анализируемые с точки зрения экологии, накладывают свой отпечаток на формирование психического состояния каждого субъекта образовательной среды, что подтверждается выраженным воздействием экологических факторов мира природы на ряд психических процессов и явлений. Все психические процессы напрямую или опосредованно определяются личностным восприятием воздействий, как благотворным, так и пагубным. В этом случае наиболее актуальной становится проблема выявления характера подобного воздействия на процесс становления личности, определяемого её глубинными свойствами и степенью индивидуальной динамичности. Также среди важных факторов, способных повлиять на формирование личностных характеристик, необходимо выделить временной показатель, который отражает продолжительность воздействия разнообразных экологических факторов, включая определение возможности его аккумуляции. Вышесказанное выступает в качестве отдельных проявлений многопланового феномена характеризующего психологическую экологию.

В формирования экологического мировоззрения с позиций экологической педагогики, экологическое сознание исследуется с точки зрения социогенетического, онтогенетического и функционального аспектов [4].

В данном контексте особая роль принадлежит формированию *экофильно ориентированной личности, владеющей основами экологической культуры, экологическим мышлением, адаптирующейся к изменениям окружающей среды посредством экологически направленной рефлексивно-оценочной деятельности в условиях социума.*

Таким образом, как психологическая экология, так и экологическая педагогика зародились на противоположных полюсах достаточно тесного сопряжения таких «материнских» понятий, как экология, психология и педагогика. Обособление их в самостоятельные области научных знаний демонстрирует, что на любой из осей сопряжения (педагогической, психологической, экологической) возможно реальное выявление характера внутренних взаимосвязей трех направлений.

Теоретический анализ научных исследований [2, 3, 5] позволяет сделать вывод, что наиболее важным вопросом в контексте темы данного исследования выступает научное аргументирование новых приоритетов образования с точки зрения компетентностного подхода, осуществление продуманных шагов на пути к знанию о формировании экофильно ориентированной личности учащегося, отвечающим возможности оптимизации характера взаимодействия личности и природного мира.

К сожалению, в современном мире мы все чаще наблюдаем ослабление взаимодействия личности и окружающего мира, отход от реальной действительности, неумение видеть истинные причины чрезвычайных ситуаций и прогнозировать возникновение угроз, в том числе экологических.

В качестве причин происходящих изменений в характере взаимодействий личности и окружающего природного мира, повлиявших на значительное снижение степени защищенности от воздействия негативных экологических факторов в образовательном процессе, на наш взгляд, можно выделить:

- преобразование видов деятельности в социуме;
- рост темпа смены условий функционирования образовательного процесса;
- урбанизация человека, «отрывающая» его от естественного природного мира;
- развитие информационных технологий, заменяющих традиционное образовательное пространство на виртуальное;
- стремление к всеобщей стандартизации эмоционально выразительных характеристик, присущих воспринимаемым объектам и явлениям;
- насыщение объектов образовательной среды компонентами некрофильной модальности.

Накопленный арсенал исследовательских результатов «провоцирует» современного педагога исправлять сложившиеся несовершенства образовательной среды, разрабатывая проекты, которые нацелены на моделируемые ими идеалы.

В условиях трансформации современного мира необходима перестройка характера взаимодействия человека с окружающей его природной средой. Основу единства человека с окружающей природой необходимо закладывать на этапе его воспитания и обучения, в процессе формирования экологической культуры.

Процесс формирования экологической культуры содержит в себе необходимый объем знаний для оптимального решения разнообразных проблем безопасности, экологическое сознание и экологическое поведение. С нашей точки зрения, экологическое сознание личности – это сфера индивидуального сознания, которая отражает экологическую реальность в форме экологических представлений, её оценочных отношений к окружающей природе и непосредственной практической деятельности, направленной на её защиту, в своей совокупности регулирующих человеческое поведение в окружающей его природной среде.

Возвращаясь к понятию экологическая культура, выступающей в качестве составной части общей культуры личности, можно говорить о том, что она вбирает в себя знания, которые задействуют основные закономерности и взаимосвязи, как в природе, так и в социуме, эмоционально-чувственные переживания человека, а также эмоционально-ценностное и деятельностно-практическое отношение к окружающей природе, социуму и действительности.

Таким образом, экологическая культура формируется в непосредственной интеграции трех основных направлений, а именно:

1) экологического сознания;
2) нравственно-эстетического отношения;
3) деятельностно-практического отношения.

Триединство рассматриваемой категории отображено в следующем его трактовании: экологической культурой называется экологическая образованность, проявляемая в сознательном отношении к природе и практическом участии в улучшении природопользования. В этой связи, экологическую культуру можно рассматривать как многомерный элемент интеллектуальной и духовной культуры личности, как системный,

субъектный опыт самой личности, способный обеспечить ей творческую самореализацию в понимании и эффективном разрешении сложных экологических проблем.

На наш взгляд, будет вполне правомерно утверждать, что экологическая культура может рассматриваться как сложное личностное образование, вбирающее в себя ответственность за общее состояние окружающей природной среды, наличие устойчивых экологических взглядов и установок, опыт осуществления деятельности по исследованию и охране окружающей природной среды, систему научно обоснованных понятий по глобальным проблемам современной экологии.

Опираясь на вышесказанное можно отметить, что экологическая культура выступает в качестве интегральной категории, которая вбирает в себя множество элементов. На наш взгляд, будет вполне обоснованно выделить в структуре экологической культуры личности доминирующих четыре блока, среди которых когнитивный, эмоционально-эстетический, ценностно-смысловой и деятельный, которые в зависимости от возрастных особенностей личности на каждом этапе её становления преобладают один над другим.

Важным условием для наиболее эффективного формирования экофильно ориентированной личности учащегося является создание *экологически безопасной образовательной среды.*

В.А. Ясвин определяет образовательную среду — как систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [8].

По мнению Е.А. Алисова экологически безопасная образовательная среда – это «система психолого-педагогических условий, влияний и возможностей, которые обеспечивают защищенность личности от негативного воздействия экологических факторов и оптимальность взаимодействия с миром природы» [1].

Успешность экологизации образовательной среды, по мнению исследователей (Е.А. Алисов, Н.П. Несговорова) непосредственно связана с разработками научно-педагогических основ проектирования экологически безопасной образовательной среды, обеспечивающей «комфортность развивающейся личности в образовательном пространстве иной модальности — экологически защищенной, выдержанной в традициях экологического императива, — не наносящей вреда природной среде, а, наоборот, превращающей взаимоотношения личности и природы во взаимовыгодные» [1, 3].

В условиях педагогического процесса, как мы считаем, экологически безопасная образовательная среда представляет собой систему психолого-педагогических условий, педагогических воздействий и возможностей, способных в своей совокупности обеспечить защищенность каждой личности учащегося от негативного влияния экологических факторов и наиболее оптимальное взаимодействие его с окружающим миром природы.

Категориальный смысл такого понятия, как экологическая безопасность в условиях образовательной среды ценностно регулируется посредством феномена культуры экологической безопасности, представляющей целостный и полифункциональный феномен, который является релевантностным компонентом экологической культуры, способный формироваться в ходе развития экологических представлений, взаимоотношений, технологий взаимодействия личности и окружающего природного мира путем обеспечения личностной защищенности от опасных экологических рисков и вызовов.

Выводы. Таким образом, эколого-педагогическое проектирование безопасной образовательной среды становится важным направлением научных исследований и разработок, направленных на обеспечение экологической защищенности личности обучаемых, на повышение уровня культуры экологической безопасности и формирование экофильно ориентированной личности.

Литература:

1. Алисов, Е.А. Психологическая и экологическая безопасность креативной образовательной среды // Вестник Московского городского Педагогического Университета. Серия: Педагогика и психология. – 2014. - №1(27). - С. 12 - 18
2. Викторов, А.Ш. Философия безопасности в контексте гуманитарного миропонимания глобальных проблем / А.Ш. Викторов // Ломоносовские чтения – 2006. Глобализация и социальные изменения: материалы научной конференции 2006: сборник научных докладов. – М.: Изд-во: Университетская книга Москва, 2006. – С. 125-134.
3. Несговорова Н.П., Савельев В.Г. Эколого-педагогическое проектирование в подготовке магистра к формированию культуры экологической безопасности // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - №4. - С. 114
4. Скребец, В.А. Методология экологической психологии в украинских и российских исследованиях / В.А. Скребец // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2014. - №1 (37). – С. 84-93.
5. Станкевич, П.В. Теория и практика подготовки бакалавра в системе многоуровневого естественнонаучного образования: монография / П.В. Станкевич - СПб.: Изд-во «ТЕССА», 2006. – 164 с. ISBN: 5-94086-050-8
6. Станкевич П.В, Попова Р.И., Киселева Э.М. Стратегия формирования специализированных магистерских программ в области безопасности жизнедеятельности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. - №11. – С. 177-186.
7. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года / Указ Президента РФ от 12 мая 2009 г. № 537. [Электронный режим] URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=135727 (Дата обращения: 12.09.2017).
8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

УДК 347.147

доктор филологических наук, профессор Киуру Константин Валерьевич
Челябинский государственный университет (г. Челябинск);
кандидат педагогических наук Попова Екатерина Евгеньевна
Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск)

ОТ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ К СТУДЕНЧЕСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ: ОТВЕТ НА ВЫЗОВ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Изменение парадигмы высшего образования с «преподавания» на «учение» делает вызов всей системе организации образовательного процесса. Ответом на этот вызов становится переход от формирования и развития учебной мотивации к формированию студенческой вовлеченности в образовательный процесс. В статье приводятся результаты исследования учебной мотивации студентов коммуникационных направлений. Результаты исследования представлены в виде шкал мотивации, которые соотнесены с моделью студенческой вовлеченности в образовательный процесс вуза.

Ключевые слова: вовлеченность, образовательный процесс, учебная мотивация, шкала мотивации, модель студенческой вовлеченности.

Annotation. Changing the paradigm of higher education from “teaching” to “learning” makes a challenge to the whole system of organization of the educational process. The answer to this challenge is the transition from the formation and development of learning motivation to the formation of student involvement in the educational process. The article presents the results of the study of educational motivation of students of communication areas. The results of the study are presented in the form of motivation scales, which are correlated with the model of student involvement in the educational process of the university.

Keywords: involvement, educational process, educational motivation, scale of motivation, model of student involvement.

Введение. Мартин Хайдеггер признавал важность приобретения опыта в процессе обучения. По его мнению, педагог должен предоставлять своим ученикам возможность учиться, а не навязывать им учебу. Обучение - это не усвоение заранее подготовленных идей и информации, а скорее «путешествие в непознанное» [6].

Р. Бар и Дж. Таг в своей статье говорят об условиях обучения как важной составляющей учебного процесса. Авторы отмечают, что американское высшее образование начинает переходить от доминирования парадигмы «обеспечения преподавания» к парадигме «производства учения».

Традиционная парадигма «преподавания» миссию высших учебных заведений видит в организации обучения и обеспечении преподавательской деятельности, которая по большей мере заключается в «чтении пятидесятиминутных лекций» [5]. Переход к новой парадигме связан с пониманием абсурдности данной цели: «Сказать, что задача колледжей – обеспечение обучения [преподавания], равносильно утверждению, что задача Дженерал Моторс – управление конвейером, а задача здравоохранения – обеспечить занятость больничных коек. Теперь мы понимаем, что миссия колледжа не в обучении, а скорее в том, чтобы произвести учение каждого студента, используя любое, наиболее подходящее для этого средство» [5, с. 8].

Таким образом, новая парадигма «учения» ориентирована на учет особенностей и способностей студентов. Если парадигма преподавания акцентирует внимание на границах того, что могут дать вузы, то в парадигме учения границы – это учеба студента и его успехи. На данный момент можно с уверенностью констатировать, что в подавляющем большинстве в российской высшей школе господствующей является парадигма «обеспечения преподавания».

При господстве парадигмы «преподавания» в учебных заведениях учащемуся отводится пассивная роль. Так, например, в результате исследований образовательного процесса К. Берейтер и М. Скардамалия сделали вывод, что если рассматривать аудиторное занятие как социокогнитивный процесс, который осуществляется преподавателем и учащимся в традиционном подходе к обучению, основная часть познавательных функций высокого уровня выполняется учителем, в то время как ученик выполняет функции низкого уровня. Вследствие этого, исследователи предлагают произвести фундаментальные изменения, которые будут заключаться в передаче ряда функций высокого уровня учащимся (постановка задач, проблема понимания, соотнесение нового знания с уже приобретенным и т.д.) [7].

Изложение основного материала статьи. Студенческая вовлеченность тесно связана с понятием учебной мотивации. Однако А. Астин различает эти два термина, говоря, что в понятии студенческой вовлеченности большую роль играет поведенческий аспект: «Не так важно, что человек думает или чувствует, как то, что он или она делает, как ведет себя, именно это определяет и представляет собой вовлеченность» [4, с. 519]. Преимуществом использования именно поведенческого аспекта студенческой вовлеченности является возможность его наблюдения и измерения. Поэтому студенческая вовлеченность представляется, как более полезный концепт, чем студенческая мотивация. А. Астин пишет, что ответить на вопрос «Как мотивировать студентов?» сложнее, чем разрешить вопрос «Как сделать студентов вовлеченными?» [4].

Проблема студенческой вовлеченности в условиях российской высшей школы изучена мало [2, 3].

Нами было проведено исследование учебной мотивации студентов 1 курса факультета журналистики Челябинского государственного университета. Были опрошены студенты направлений «Журналистика» (31 человек), «Реклама и связи с общественностью» (15 человек) и «Медиакоммуникации» (6 человек). За основу была взята методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой). Шкалы мотивов соответствуют группам мотивов, выделенным В.А. Гордашниковым и А.Я. Осиным [1]. Методика предполагает выявление коммуникативных, профессиональных, учебно-познавательных, социальных мотивов, а также мотивов творческой самореализации, избегания неудачи и престижа.

В результате исследования получены следующие данные, распределенные по шкалам и направлениям подготовки (Табл. 1).

Таблица 1

Распределение данных по шкалам

Мотивы учебной деятельности	**Журналистика**	**Реклама и связи с обществен-ностью**	**Медиаком-муникации**
Шкала 1. Коммуникативные мотивы	16,3	14,3	15,6
Шкала 2. Мотивы избегания	10,2	11,2	9,5
Шкала 3. Мотивы престижа	16,8	16,2	15
Шкала 4. Профессиональные мотивы	27,2	24,2	26
Шкала 5. Мотивы творческой самореализации	9	7,9	9,5
Шкала 6. Учебно-познавательные мотивы	28,5	24,2	28,6
Шкала 7. Социальные мотивы	18,4	14,6	16,8

На диаграмме 1 показано распределение данных по шкале коммуникативных мотивов. Они связаны с реализацией потребности в общении.

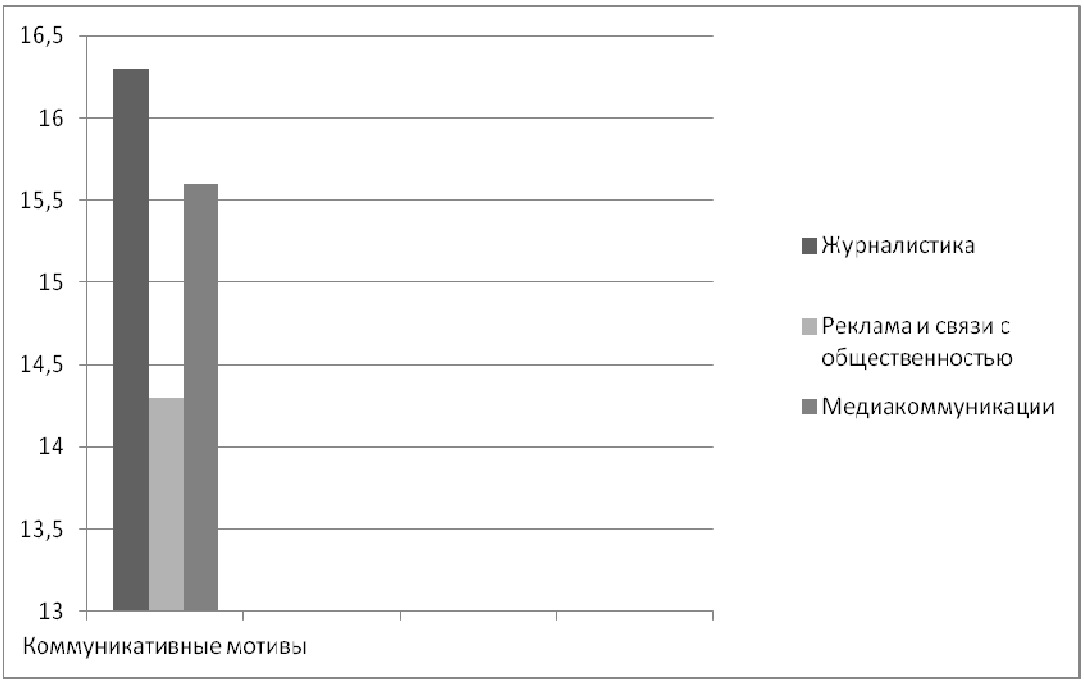

Диаграмма 1. Шкала «Коммуникативные мотивы»

Диаграмма 2 показывает распределение данных по шкале мотивов избегания. Они связаны с осознанием возможных неприятностей, неудобств, наказаний, которые могут последовать в случае невыполнения деятельности.

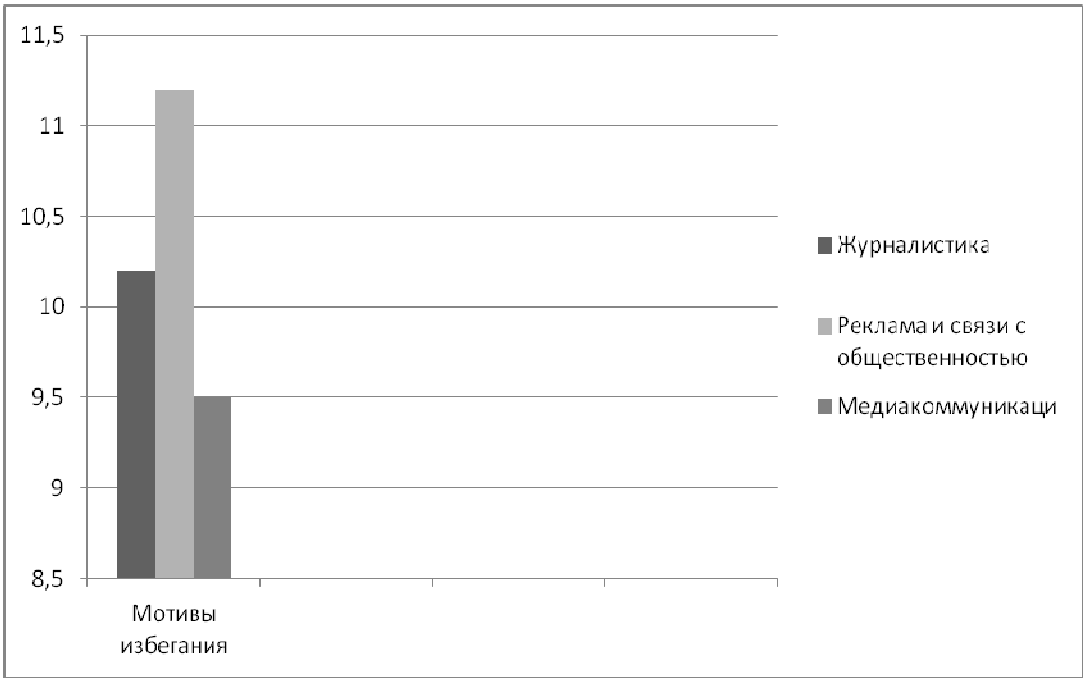

Диаграмма 2. Шкала «Мотивы избегания»

На диаграмме 3 представлено соотношение результатов по шкале мотивов престижа. Эти мотивы связаны со стремлением получить или поддержать высокий социальный статус.

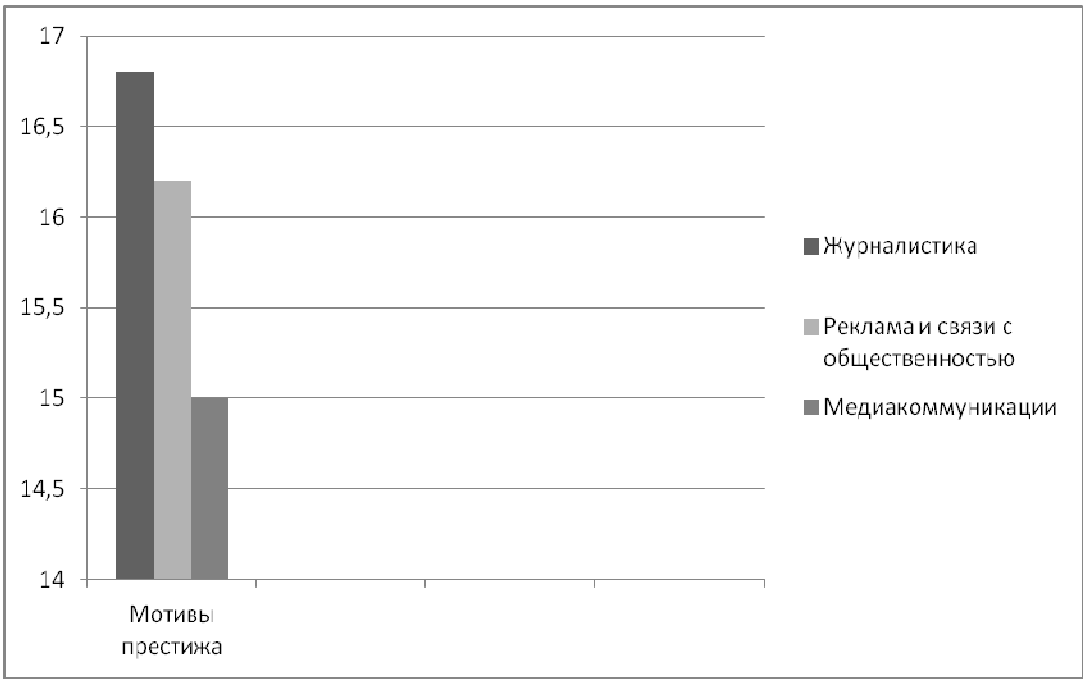

Диаграмма 3. Шкала «Мотивы престижа»

Диаграмма 4 показывает распределение результатов по шкале профессиональных мотивов. Они связаны с желанием получить необходимые знания и навыки в выбранной профессиональной области, стать квалифицированным специалистом.

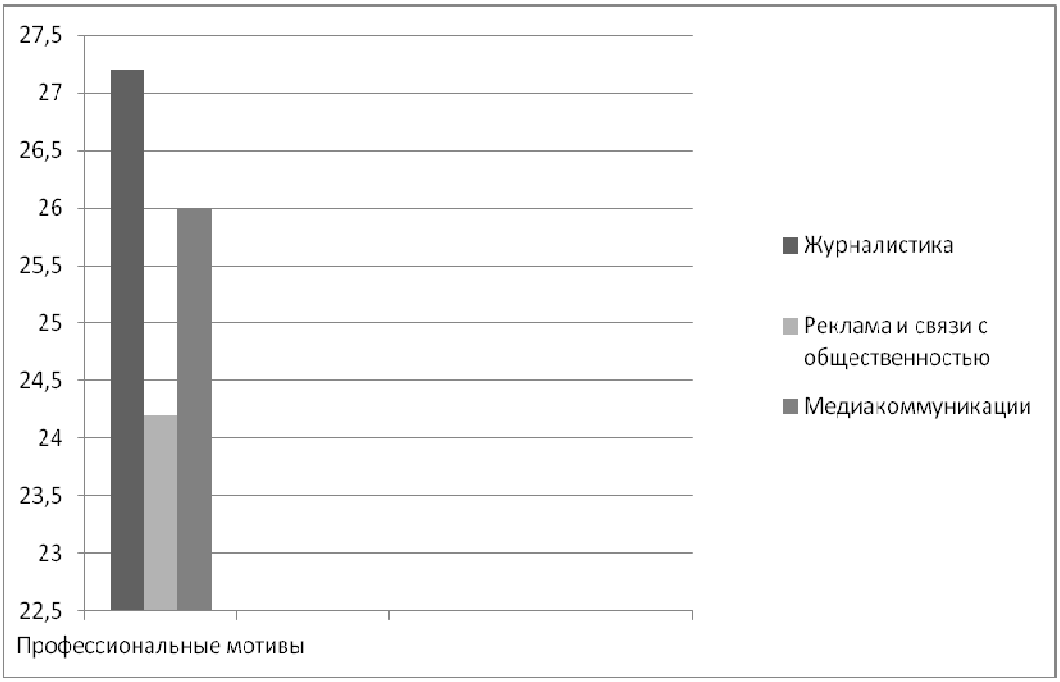

Диаграмма 4. Шкала «Профессиональные мотивы»

На диаграмме 5 мы видим распределение результатов по шкале мотивов творческой самореализации. Они связаны со стремлением к более полному выявлению и развитию своих способностей и их реализации, творческим подходом к решению задач.

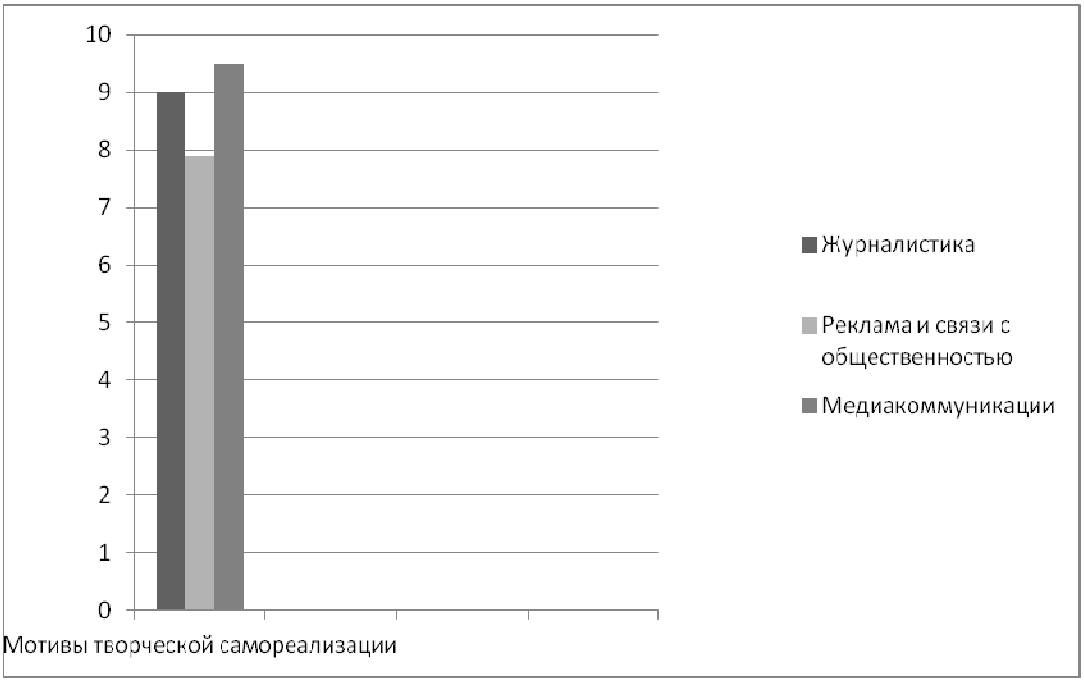

Диаграмма 5. Шкала «Мотивы творческой самореализации»

Диаграмма 6 показывает распределение результатов по шкале учебно-познавательных мотивов. Эти мотивы связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения; свидетельствуют об ориентации студента на овладение новыми знаниями, учебными навыками; определяются глубиной интереса к знаниям; также сюда относятся мотивы, свидетельствующие об ориентации студентов на овладение способами добывания знаний: интерес к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации собственного учебного труда; отражают стремление студентов к самообразованию, направленность на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

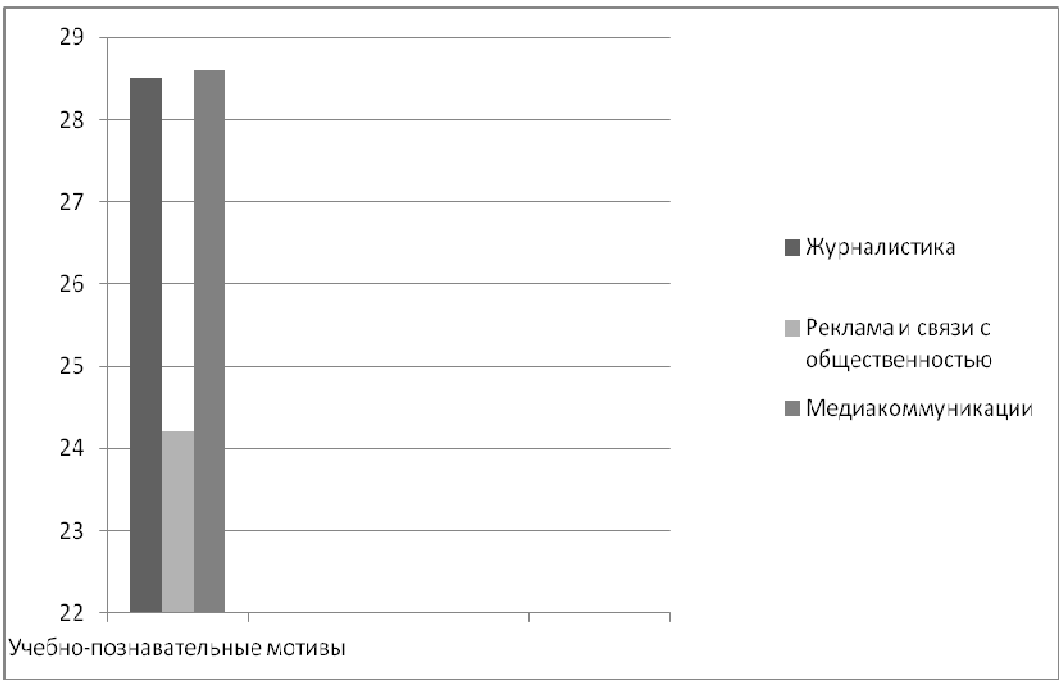

Диаграмма 6. Шкала «Учебно-познавательные мотивы»

На диаграмме 7 представлены результаты по шкале социальных мотивов. Они связаны с различными видами социального взаимодействия студента с другими людьми; также к социальным мотивам относятся мотивы, выражающиеся в стремлении занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить авторитет.

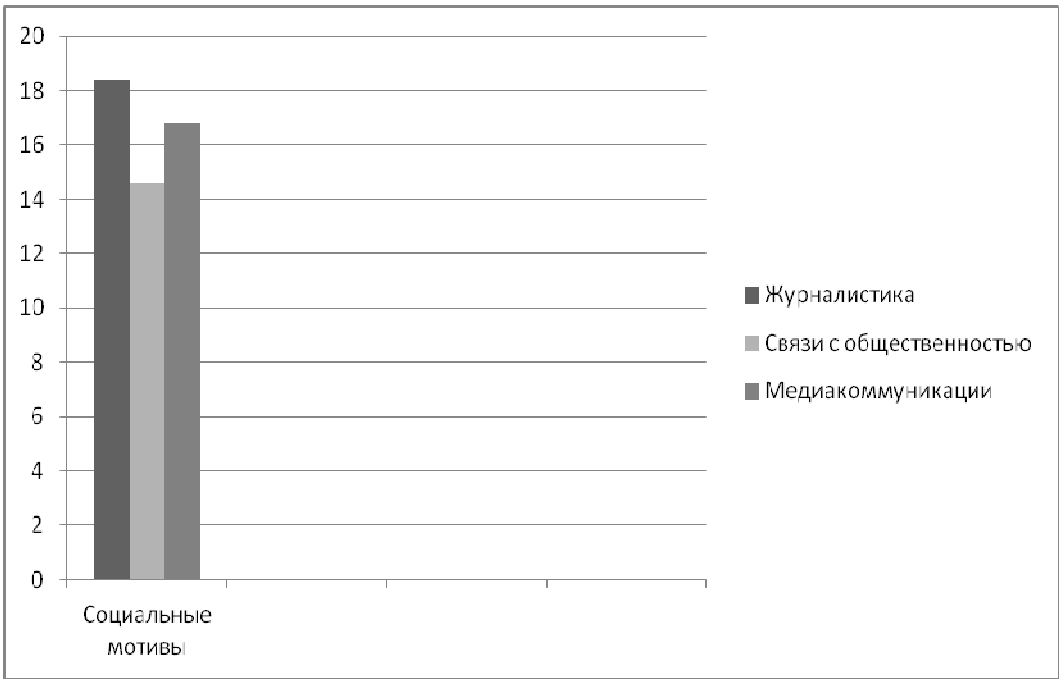

Диаграмма 7. Шкала «Социальные мотивы»

Поэтому в предлагаемой нами теоретической модели обучения студентов в вузе образовательные результаты подвержены влиянию, как исходных характеристик, так и студенческой вовлеченности (см. рис. 1).

Рисунок 1. Концептуальная модель исследования

Мы соотнесли шкалы мотивации с моделью студенческой вовлеченности, предложенной Н.Г. Малошонок [3], которая включает в себя три составляющие: исходные характеристики, студенческую вовлеченность и образовательные результаты.

Шкала 3 (мотивы престижа) и шкала 7 (социальные мотивы) соотносятся с исходными характеристиками вовлеченности, т.к. характеризуются желанием добиться одобрения со стороны родителей и социального окружения; шкала 1 (коммуникативные мотивы), шкала 2 (мотивы избегания) и шкала 5 (мотивы творческой самореализации) соотносятся со студенческой вовлеченностью, т.к. характеризуются желанием быть вовлеченным в учебный процесс и жизнь университета; шкала 4 (профессиональные мотивы) и шкала 6 (учебно-познавательные мотивы) соотносятся с образовательными результатами, т.к. нацелены на углубление и расширение знаний студентов.

Выводы. Изменение парадигмы высшего образования с «преподавания» на «учение» делает вызов всей системе организации образовательного процесса. Ответом на этот вызов становится переход от формирования и развития учебной мотивации к формированию студенческой вовлеченности в образовательный процесс.

Литература:

1. Гордашников, В.А. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа [Текст] / В.А. Гордашников, А.Я. Осин. М.: Академия Естествознания, 2009.

2. Киуру, К.В. Проблема студенческой вовлеченности в процесс обучения в условиях онлайн-образования [Текст] / К.В. Киуру, Е.Е. Попова // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. - №. 59 (3). – 2018. – С. 380-383.

3. Малошонок, Н.Г. «Студенческая вовлеченность как социальное явление: теория и методология исследования. [Текст]. Дисс. … канд. социол. наук. М., 2014

4. Astin A. Student involvement: a developmental theory for higher education // Journal of College Student Development. 1984. Vol. 25. No 4. P. 297-308.

5. Barr R.B., Tagg J. From Teaching to Learning —A New Paradigm for Undergraduate Education // Change. 1995. Vol. 27. No 6. P. 13-25.

6. Heidegger M. What is called thinking? L.: Harper & Row, 1968.

7. Scardamalia M., Bereiter C. Higher Levels of Agency for Children in Knowledge Building: A Challenge for the Design of New Knowledge Media // Journal of the Learning Sciences. 1991. Vol. 1. No 1. P. 37-68.

Педагогика

УДК 378

преподаватель Клычков Кирилл Евгеньевич
Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (г. Москва)

ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТРЕНЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СИЛОВОГО ТРОЕБОРЬЯ В ПРОФЕССИИ

Аннотация. В статье говорится о профессиональном личностном становлении тренера-преподавателя силового троеборья, как сложном процессе, зависящим от различных факторов и его собственной активности. Выявлены возникающие разногласия в процессе становления тренера-преподавателя силового троеборья. Проводился анализ различных исследований и моделей становления профессиональной деятельности. Выделено, что у тренера-преподавателя силового троеборья и его обучающихся существуют свои представления касаемые его личности. Определено какими факторами выражается значение педагогического

мастерства тренера-преподавателя силового троеборья, а также требование постоянного его самосовершенствования в профессии.

Ключевые слова: профессия, тренер-преподаватель силового троеборья, профессиональное становление, профессиональная деятельность, личность, личностные качества, педагогическое мастерство.

Annotation. The article talks about the professional personal formation of the trainer-teacher of powerlifting, as a complex process, depending on various factors and his own activity. The emerging disagreements in the process of becoming a trainer-teacher of powerlifting were revealed. The analysis of various studies and models of the formation of professional activity was carried out. It is emphasized that the trainer-teacher of powerlifting and his students have their own ideas concerning his personality. It is determined by what factors the importance of pedagogical skill of the trainer-teacher of powerlifting is expressed, and also the requirement of his constant self-improvement in the profession.

Keywords: profession, trainer-teacher of powerlifting, professional formation, professional activity, personality, personal qualities, pedagogical skill.

Введение. От определенности с профессией и ее освоения происходят изменения в личности тренера-преподавателя силового троеборья: формируются и развиваются различные компетенции и профессионально значимые качества, появляется и совершенствуется опыт и т.д. [1, 9].

Изложение основного материала статьи. Профессиональное становление тренера-преподавателя силового троеборья – является сложным процессом, включающим в себя как положительные так и отрицательные (профессиональные деформации, конфликты, простои и т.д.) стороны. Направление и скорость этого процесса зависят от личностных, биологических, социальных факторов и собственной активности тренера-преподавателя силового троеборья [2, 10].

Профессиональное становление - является большой частью человеческого онтогенеза, охватывающей период от начала зарождения и формирования профессиональных идей до завершения и окончания профессиональной жизни [7].

Профессиональное становление в целом - это развитие и совершенствование личности в процессе определенности с профессией, профессиональной подготовки и образования, а также эффективного осуществления профессиональной деятельности [11].

В процессе профессионального становления тренера-преподавателя силового троеборья возникают личностные разногласия:

– между собственно личностью тренера-преподавателя и внешними обстоятельствами в жизни;
– внутриличностные.

Главным диссонансом, раскрывающим развитие личности тренера-преподавателя силового троеборья, является разногласие требований предъявляемых к профессионально-важным качествам для его профессиональной деятельности с собственными психологическими особенностями его личности. Важно также отметить, что многое находится в зависимости и от самой личности тренера-преподавателя силового троеборья и от его отношения к своему профессиональному труду.

Две модели становления профессиональной деятельности выделяет Л.М. Митина:

1. адаптивную – которая заключает, что в человеческом самосознании главенствует тенденция подчинять профессиональный труд внешним обстоятельствам: следование правилам, предписаниям, нормам, задачам, алгоритмам решения профессиональных вопросов и т.д.;
2. профессионального развития – способности личности выходить за пределы устоявшейся практики, превращения своей профессиональной деятельности в содержание практического преобразования и преодолевания пределов своих профессиональных возможностей [14].

Проведя анализ этих моделей скажем, что первая охарактеризовывает личность - специалистом, а вторая - профессионалом. Разногласие между опытом который уже наработан и усложнением (постоянное переучивание, подстраивание под требования профессиональной деятельности и т.д.) выполняемой работы - характерно для специалиста. У профессионала же возможно появление внутриличностного противоречия в виде неудовлетворения трудом и поиска новых способов работы и их реализации [8].

Система высшего спортивного образования находится в активном развитии, из чего следует повышение требований касаемых личности тренеров-преподавателей силового троеборья, их профессионализма, а также физической, психологической и нравственной готовностей относящихся к их профессиональной деятельности [12, 15].

Тренер-преподаватель силового троеборья - это специалист который работает в сфере физической культуры и спорта, выполняющий функции педагога, тренера, инструктора по силовому троеборью в образовательных учреждениях, в высших учебных заведениях и специализированных спортивных центрах [3].

Если исходить из предположений таких исследователей как А.А. Деркач и А.А. Исаев, то идеальный тренер-преподаватель силового троеборья должен быть разумно агрессивным и эмоциональным, энергичным, а также достаточно чётко выражающим свои мысли.

Б.Дж. Кретти по результатам самооценки тренеров-преподавателей и опроса обучающихся, дает характеристику идеальной личности тренера-преподавателя. Тренер-преподаватель по его мнению, должен быть общительным, открытым и эмоционально - устойчивым человеком, обладающим довольно высоким интеллектом, развитым чувством реальности, уверенным в себе, практичным, склонным к новаторству, самостоятельным (предпочитающим самостоятельно предпринимать ответственные решения), предприимчивым [4].

Проведенный анализ многих исследований показывает, что как у обучающихся, так и у тренера-преподавателя силового троеборья существуют свои представления касаемые личности тренера. Так же отмечается, что успешность в профессии зависит больше всего от уже имеющихся знаний и сложившихся взаимоотношений между тренером-преподавателем силового троеборья и его обучающимися, а также в умении передавать им эти знания доступным языком.

А.Я. Корх предложил давать оценку индивидуальным свойствам личности тренера-преподавателя по таким качествам как: личностно-профессиональные, идейно-политические, нравственные, волевые, отношение к работе, поведение в коллективе [3].

Проведенный анализ этих исследований, позволяет сделать заключение, что особенности и личностные качества тренера-преподавателя силового троеборья определяют во многом успех в его профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность тренера-преподавателя силового троеборья направлена на:

– развитие и совершенствование физических, функциональных и психических возможностей обучающихся;
– сохранение состояния здоровья обучающихся и приобщение их к здоровому образу жизни;
– формирование и воспитание общечеловеческих ценностей;
– реализацию физкультурно-спортивных принципов в силовом троеборье.

Деятельность тренера-преподавателя силового троеборья предполагает:

– уметь оценивать физическое и функциональное состояния обучающихся, их пригодность к занятиям силовым троеборьем;
– уметь определять дозировку и величину нагрузки, адекватную возможностям обучающихся, оценивать эффективность применяемых в учебно-тренировочном процессе методов и средств;
– наличие способностей в процессе занятий силовым троеборьем формировать личность обучающихся;
– уметь выделять и формировать актуальные проблемы в силовом троеборье, формировать логику и методологию научных исследований;
– уметь проводить работу с результатами исследований, активно применяя компьютерную технику и программы (КТиП).

По мнению Е.П. Ильина, умения специалистов в физкультурно-спортивной области можно разделить на:

– конструктивные (осуществление планирования своей профессиональной деятельности);
– организаторские (воплощение в жизнь поставленных целей и планов);
– коммуникативные (умения общения и нахождение рациональных путей взаимодействия с обучающимися);
– гностические (познание своих обучающихся как индивидуально так и в целом, анализирование учебно-тренировочных ситуаций с результатами своей деятельности;
– двигательные (правильный показ физических упражнений).

Профессиональная деятельность тренера-преподавателя силового троеборья определяется во многом его следующими способностями:

- дидактическими - способностями на доступном языке доводить необходимый учебный материал.
- академическими – способностями к соответствующей научной области.
- перцептивными – способностями к наблюдательности, эмпатии, понимания других.
- речевыми – способностями выражения своих мыслей и чувств ясно и четко, при помощи речи и мимики.
- организаторскими – умение организовать обучающихся, создание мотивации для решения поставленных задач.
- авторитарными – способностями добиваться авторитета и непосредственного эмоционально-волевого влияния на обучающихся.
- коммуникативными – способностями нахождения правильного подхода ко всем участникам его профессиональной деятельности (обучающиеся, их родители, судьи, административный персонал и др.).
- педагогического воображения – способности предвидения результатов своей профессиональной деятельности.
- аттестационными – способностями к распределению своего внимания между несколькими видами деятельности одновременно.

Подытоживая отметим, что профессиональная деятельность тренера-преподавателя силового троеборья включает в себя большое количество компонентов и требования к его личностно-индивидуальным особенностям, очень высоки.

Тренер-преподаватель силового троеборья – является носителем знаний, умений и навыков, которые он должен своим обучающимся уметь передавать [13]. Чтобы быть в своей области профессионалом, требуется обладать большим арсеналом средств и методов обучения и воспитания, спортивно-практической и учебно-тренировочной подготовленностью, быть довольно незаурядной личностью, которая способна привести обучающихся к достижению высоких результатов в спорте [6].

Все вышеизложенное предъявляет серьезные требования к профессионально-педагогической культуре тренера-преподавателя силового троеборья, одной составляющей стороной которой, будет являться его педагогическое мастерство [16, 18].

Значение педагогического мастерства тренера-преподавателя силового троеборья выражается следующими факторами:

- педагогическое мастерство представляет собой носитель профессионально-педагогической культуры;
- педагогическое мастерство развивает профессиональные знания, способности и технику (культуру речи, культуру общения, умение управления собой);
- педагогическое мастерство гарантирует высокий уровень самостоятельной организации профессионально-педагогической деятельности, выражающийся в индивидуально-собственном стиле учебно-тренировочной деятельности и педагогическом творчестве [6].

В своей работе А.А. Деркач отмечал, что мастерство тренера-преподавателя выражается умением владеть средствами педагогической техники, т. е. быть выразительным эстетически, уметь своё дурное настроение при необходимости скрывать, а в подходящий момент – показывать свою радость, взволнованность и страстность. Он говорил, что конкретно педагогическая техника способна позволить тренеру-преподавателю контролировать своё поведение, управлять своими эмоциями, что является для успешной организации педагогического процесса, неотъемлемым условием [6].

Введенное А.С. Макаренко понятие «педагогической техники», принято понимать в широком смысле как «научно организованную систему всех влияний на личность и коллектив - главный объект воспитания». В

узком смысле педагогическая техника – это средство воплощения внешних проявлений педагогического мастерства.

А.С.Макаренко выделял следующие компоненты педагогической техники:

– постановку голоса, необходимую выражать чувства и мысли точно;

– мимику и пантомимику для точной реакции на различные ситуации или действия, позволяющие в целесообразных границах проявлять любовь, радость, гнев, негодование и т.д.;

– умение смотреть на обучающегося и видеть в нём происходящие процессы [5].

Одни авторы говорят, что педагогическая техника находится рядом с педагогическим тактом по значению, вторые ее определяют, формой организации поведения тренера-преподавателя силового троеборья, третьи, практическим опытом воплощения его мастерства. Так же, как умение в процессе профессиональной деятельности пользоваться эмоционально-выразительными средствами, рассматривается педагогическая техника [17].

Тренеру-преподавателю силового троеборья владение умениями педагогической техники которые непосредственно с ней связаны, позволяет свои функции выполнять на высшем уровне. А именно:

– функция культурного воспитания (тренер-преподаватель силового троеборья должен уметь воспитывать обучающихся в вопросах общечеловеческих ценностей, прививать основы этики и морали);

– учебно-тренировочная функция (тренеру-преподавателю силового троеборья надлежит применять различные способы, методы и формы обучения, формирования и совершенствования физических, психических и личностных качеств, объяснения доступным языком упражнений, использованием визуальных техник, четкого формулирования задач и целей для обучающихся);

– функция самосовершенствования (заключающаяся в постоянном пополнении и расширении тренером-преподавателем силового троеборья запаса своих знаний и их практического применения, а также постоянное личностное самосовершенствование).

Таким образом, сделаем вывод, что педагогическое мастерство тренера-преподавателя силового троеборья воплощается в его профессиональной деятельности через применение компонентов педагогической техники. На основании чего выделяются четыре аспекта, по которым тренеру-преподавателю силового троеборья следует формировать умения: речевой техники; невербального общения; словесной коммуникации; психической саморегуляции [7].

Профессия тренера-преподавателя силового троеборья многогранна и трудна. Она предъявляет высокие требования как к индивидуально-психологическим особенностям личности, так и к ней самой. Тренер-преподаватель силового троеборья обязан не только научить выполнению упражнений, но и просто и доходчиво объяснить для чего и зачем, как они выполняются, что потребуется для этого. Тренер-преподаватель силового троеборья так же прививает своим обучающимся общечеловеческие ценности, умение вести контроль над своим поведением, проводить грамотный анализ своих результатов, формирует их моральный облик.

Профессия тренера-преподавателя силового троеборья предполагает, для достижения высоких результатов у своих обучающихся, эффективное владение и использование современных форм и средств обучения. Данное требование выдвигается нашими государством и обществом. По этому и не только показателям, можно оценивать профессионализм.

Активное общение и взаимодействие тренера-преподавателя силового троеборья со всеми участниками спортивно-учебно-тренировочного процесса подразумевает наличие умения доносить до другого человека на понятном языке информацию, а также уметь применять вербальные и невербальные формы общения.

От тренера-преподавателя силового троеборья требуется постоянное самосовершенствование, которое заключается в приобретении, освоении, углублении и расширении новых знаний и умений, умение контроля и рефлексирования своего психического состояния, заниматься также профилактикой и коррекцией деятельности, направленной предотвратить возникновение эмоционального выгорания и профессиональных деформаций.

Выводы. Профессия тренера-преподавателя силового троеборья, является в современном обществе очень востребованной, открываются новые специализированные спортивные центры и школы, поэтому профессиональное личностное становление тренера-преподавателя силового троеборья должно активно и пристально изучаться. Следует проводить различные исследования, которые будут направлены на поиск оптимальных условий обучения этой профессии, систематизирования требований и компонентов для обучающихся, которые хотят стать тренерами-преподавателями силового троеборья.

Литература:

1. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск.2015.№1(31). С. 5-11.

2. Адольф В.А. Становление профессиональной компетентности педагога // Сибирский педагогический журнал. №5. - 2013 - С. 38-41.

3. Акмеология физической культуры и спорта: Учебное пособие / О.Л.Жукова, Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2004. – 122 с.

4. Гогунов Е.Н., Мартьянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособие – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 288 с.

5. Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала. М.: РАГС, 2000. – 123 с.

6. Деркач А.А., Исаев А.А. Педагогическое мастерство тренера. – М.: «Физкультура и спорт», 1981. – 375 с.

7. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М.: РАУ, 1993. – 231 с.

8. Караванова Л.Ж. Концепция и модель профессионально-личностного развития специалиста по социальной работе в период вузовского обучения: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2014. – 392 с.

9. Клычков К.Е. Профессиональные особенности деятельности тренера-преподавателя // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч. 1. – С. 151-154

10. Клычков К.Е. Сущностная характеристика понятия профессиональное совершенствование тренера-преподавателя силового троеборья // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 59. – Ч. 3. – С. 387-390
11. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ профессионального самоопределения личности // «Вопросы психологии», 1983. - №2. - С. 51-60
12. Орешкина А.К., Горягина Е.Б. Методологические основы развития педагогических систем непрерывного образования: Учебное пособие – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 194 с.
13. Основы педагогического мастерства. / Под ред. И.А.Зязюна. – М.: «Просвещение», 1989. – 302 с.
14. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. Спб.: Питер, 2003. – 224с .
15. Сергеева М.Г. Развитие педагогического мастерства преподавателя в современных условиях: Монография – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 180 с.
16. Скворцов В. Н. Непрерывное образование как основа современного научного знания//Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина / В. Н. Скворцов. – 2017. – № 2. – С. 157–161.
17. Скворцов В. Н. Система непрерывного образования университета: фактор комплексного развития регионального производства // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: Материалы второго этапа 13-й Международной конференции. – Санкт-Петербург – Улан-Удэ, 2016. – С. 19–25.
18. Скворцов В.Н. Особенности развития научного менеджмента и теории управления в переходный период // Проблемы и пути социально-экономического развития: город, регион, страна, мир: Сборник статей. СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2016. С. 47-50.

Педагогика

УДК: 796.8

кандидат педагогических наук, доцент Коваленко Владимир Николаевич
Федеральное государственное бюджетное военное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Военно-космическая академия имени А. Ф. Можайского» Министерства обороны Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);
старший преподаватель кафедры боевой, физической и тактико-специальной подготовки Янченков Юрий Александрович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургский институт повышения квалификации работников ФСИН России» (г. Санкт-Петербург);
старший преподаватель кафедры боевой, физической и тактико-специальной подготовки Селькин Филипп Евгеньевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургский институт повышения квалификации работников ФСИН России» (г. Санкт-Петербург)

ОЦЕНКА УРОВНЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К РУКОПАШНОМУ БОЮ

Аннотация. Возникновение проблемы научного обоснования системы и оценки физической подготовки военнослужащего обусловлено необходимостью дальнейшего совершенствования его профессиональной подготовки при разработке новых, современных требований к ней, в том числе, к рукопашному бою. Проверка и оценка физической подготовки является важнейшим компонентом управления учебно-познавательным процессом и играет роль механизма «обратной связи», позволяющего получать информацию о степени достижения поставленных целей в этом процессе.

Несмотря на то, что вопросам проверки и оценки уделялось много внимания при разработке предыдущих Наставлений, тем не менее, многие вопросы носят всё ещё проблематичный характер и в настоящее время. Например, до сих пор не удалось разработать достоверные способы проверки и оценки технико-тактических действий рукопашного боя в условиях, приближенных к боевым.

Ключевые слова: рукопашный бой, навыки рукопашной схватки, психические процессы, боевые навыки, физические качества, психомоторные качества.

Annotation. Emergence of a problem of scientific justification of system and assessment of physical training of the serviceman is caused by need of further improvement of his vocational training when developing new, modern requirements to her, including, to hand-to-hand fight. Check and assessment of physical training is the most important component of management of educational and informative process and plays a role of the mechanism of "feedback" allowing to obtain information on extent of achievement of goals in this process.

In spite of the fact that to questions of check and assessment it was paid much attention when developing the previous Manuals, nevertheless, many questions have still problematic character and now. For example, still it wasn't succeeded to develop reliable ways of check and assessment of technical and tactical actions of hand-to-hand fight in the conditions which are brought closer to fighting.

Keywords: hand-to-hand fight, skills of a hand-to-hand fight, mental processes, fighting skills, physical qualities, psychomotor qualities.

Введение. Анализ и обобщение данных специальной литературы по развитию системы проверки и оценки, различных подходов к обоснованию критериев нормативных требований позволил нам выявить ряд причин низкой эффективности действующей системы проверки и оценки подготовки к рукопашному бою.

Первая причина – в том, что содержание проверочных упражнений оторвано от требований боевой подготовки и не отвечает критерию адекватности: проверочные упражнения по рукопашному бою как бы «подогнаны» под стандартные ситуации и всегда запрограммированы на положительное решение, без учёта сбивающих факторов [6]. Такой подход облегчает сам процесс обучения (достаточно ведь изучить только проверочные упражнения) и снимает психологический фон опасности, что не позволяет оценить степень реальной готовности военнослужащих к столкновению с противником в бою [1].

Вторая причина – в том, что не регламентированы упражнения на упражнения чисто технического характера и упражнения боевого предназначения. Критерии оценки приемов рукопашного боя должны иметь совсем другие ориентиры [2]. Ведь оценивание только техники исполняемого приёма акцентирует внимание проверяющих на внешние, пространственно-временные параметры, упуская из виду внутреннюю составляющую этого приема – его эффективность, заключенную в достигнутом результате по отношении к двигательной задаче. Поэтому при оценивании действий рукопашного боя следует брать во внимание, следующее: конечный результат; сами действия, с помощью которых он был достигнут; эффективность этих действий; потраченные сила и энергия на осуществление данных действий [3].

Третья причина – в том, что не оцениваются другие способности, необходимые для умелого применения полученных боевых навыков в изменяющихся ситуациях рукопашной схватки. А это способность к экстраполяции или способности находить решения в новых, необычных условиях, и использовать полученные навыки для их решения. Способность предвидеть дальнейший ход схватки, предвидеть действия противника и таким образом опережать его [5].

На наш взгляд такие упущения в контроле возникли из-за не совсем правильной методики обучения рукопашному бою, ориентированной на изучение и исполнение только приёмов и действий без учёта факторов, влияющих на эффективность их применения.

Четвёртая причина – проверочные комплексы контрольных упражнений не отражают всю динамическую картину рукопашного боя, и не моделируют возникновение неожиданных ситуаций, которые могут возникнуть в реальной рукопашной схватке, что значительно ограничивает подготовленность военнослужащих.

Пятая причина – снижена актуализация подготовки к рукопашному бою. В современных условиях у командиров частей и подразделений стоят более важные задачи – это боевые стрельбы, вождение, полёты, организация службы войск и т.д. на физическую подготовку времени порой не хватает, и, естественно всех вполне устраивает удовлетворительная оценка по ней [4].

Цель исследования – обоснование методики проверки и оценки военнослужащих по рукопашному бою.

Изложение основного материала статьи. Проведённый анализ показал, что в основе недостаточной эффективности существующей системы проверки и оценки подготовленности военнослужащих к рукопашному бою лежит целый комплекс причин методологического, организационного и управленческого плана.

На наш взгляд оценка подготовленности военнослужащих к рукопашному бою должна отражать с одной стороны требования к программному выполнению педагогического процесса, а с другой – требования общевойскового боя. Поэтому мы предлагаем оценивать комплексно в целом способность курсанта вести рукопашную схватку, включающую способность самостоятельно оценивать ситуацию боя, принимать решения и умело действовать, в том числе нестандартно, добиваясь необходимого результата. Для этого мы ввели в этапный и итоговый контроль специальные задания, моделирующие отдельные эпизоды рукопашной схватки. Задания включают лишь двигательную задачу, которую должен будет решить тестируемый, а каким образом и с помощью каких средств (действий, операций и приемов) он будет ее решать – остается на его усмотрении. Оценивались же не сами действия, с помощью которых тестируемый решал двигательную задачу, а лишь конечный результат и эффективность от этих действий.

Задания подбирались исходя из уровня подготовленности тестируемых после определенного этапа обучения. Задания первого уровня сложности имели целью оценить действия военнослужащего в стандартных ситуациях первого вида на не сопротивляющемся противнике. Действие оценивалось как «Выполнил» или «Не выполнил».

Задания второго уровня сложности имели целью оценить действия военнослужащего в учебно-боевых ситуациях второго вида, когда вводятся определенные трудности и помехи на пути достижения конечной цели или выполнения двигательной задачи. Действия военнослужащего оцениваются как «Выполнил» или «Не выполнил», при этом необходимо будет решить одну и ту же двигательную задачу он должен будет выполнить в пяти случаях или учебно-боевых ситуациях, следующих одна за другой через определенный отрезок времени. При этом эту двигательную задачу курсант может решить с помощью одного и того же приема или действия. Оценка «Отлично» ставится, если военнослужащий выполнил двигательную задачу с первого раза и с помощью минимального количества действий и движений (допускается не более трех). Например, поразил движущуюся и внезапно появляющуюся с разных сторон мишень штыком или прикладом с первого раза в пяти случаях подряд. При этом действие, например, укол штыком, может применяться одно и тоже во всех пяти случаях, главное – поразить цель. Оценка «Хорошо» выставляется, если военнослужащий выполнил двигательную задачу только в четырех случаях, «Удовлетворительно» – в трех случаях, «Неудовлетворительно» – в двух и менее случаях.

Задания третьего уровня сложности имеют целью оценить действия военнослужащего в условиях максимально приближенных к боевым. Для этого моделировались учебно-боевые ситуации третьего вида сложности (класса «С»). При этом спектр, применяемых военнослужащим действий не ограничивался, главное – решить двигательную задачу с минимальными потерями. Испытуемому предлагалось решать разные двигательные задачи в пяти различных учебно-боевых ситуациях.

Задание в любой учебно-боевой ситуации считается выполненным, если тестируемый «уничтожил» или «травмировал» противника за минимальный промежуток времени, при этом сам не пострадал или пострадал, но незначительно (данный критерий оценивается субъективно). Задание считается невыполненным, если тестируемый не решил основную двигательную задачу и при этом противник остался в боевом состоянии, т.е. способным действовать. В целях снижения травматизма обусловленный противник и тестируемый одевались в защитную амуницию, используемую на соревнованиях по рукопашному бою (шлем, жилет, бандаж, щитки, перчатки), а некоторые действия выполнялись в пол силы или до команды «Стоп».

Конечная оценка же выставляется следующим образом: «Отлично» – если выполнены все пять заданий; «Хорошо» – выполнены четыре задания; «Удовлетворительно» – выполнено три задания; «Неудовлетворительно» – выполнено только два и менее заданий.

Последовательность проверки приведем на примере действия макетом автомата со штыком из комплекса РБ-1:

1. Сначала предлагалось задание первого уровня – нанести точный укол с выпадом по неподвижной цели, затем нанести удар прикладом сбоку и удар магазином прямо. Удары выполнялись по команде

«Вперед» из боевой стойки. Оценка выставлялась по 5-балльной шкале из результатов трех предлагаемых действий. Каждое действие оценивалось как «выполнил» или «не выполнил».

2. Затем курсантам, справившимся с заданием первого уровня на оценку не ниже, чем «удовлетворительно», предлагалось выполнить задание второго уровня. Оно включало нанесение тех же ударов автоматом со штыком по внезапно появляющейся и движущейся цели пять раз подряд. В качестве цели выступала большая лапа с красным кружком по центру, удерживаемая в руках ассистента. При этом в первой попытке цель двигалась вперед, во второй – двигалась назад, в третьей – влево, в четвертой – вправо, в пятой – по сложной траектории. Испытуемый выполнял задание по команде «Вперед» из исходного положения стоя спиной к цели. По этой команде он разворачивался и выполнял задание. Оценка «отлично» выставлялась, если все пять целей были поражены точно; «хорошо» – четыре цели; «удовлетворительно» – три цели; «неудовлетворительно» – менее двух целей.

3. Тем курсантам, которые справились с заданиями второго уровня сложности, предлагалось выполнить задание третьего уровня сложности. Данное задание моделировало действия военнослужащего в условиях приближенным к боевым. На испытуемого с разных сторон поочередно нападали условные противники (трое) через определенный интервал времени в течении одной минуты. При этом один из них был безоружный, второй – вооружен ножом, третий – штыком. Задачей для испытуемого являлось «уничтожить» условного противника с помощью ударов как автоматом, штыком и прикладом, так и с помощью ударов руками и ногами. В целях безопасности нападающие были одеты в защитную экипировку, включающие защитный шлем, жилет, защитные щитки на голень, бандаж и краги. Им разрешалось нападать на испытуемого и имитировать удары. Данное задание считалось выполненным на оценку «отлично», если испытуемый «уничтожил» всех трех нападающих; на оценку «хорошо» – двух нападающих; «удовлетворительно» – только одного.

Тестирование, проведенное по вышеизложенным критериям среди курсантов 1, 2, 3 и 4 курсов (было протестировано 216 курсантов) показали, что с заданиями третьего уровня сложности, которые более всего отражают уровень сформированности профессионально-прикладного двигательного навыка, справились только 14,8% испытуемых, табл. 1. При этом достоверных отличий оценки данного уровня не обнаружено среди курсантов 1, 2 и 3 курсов, и только на четвертом курсе имеется некоторое повышение данного уровня (21,1%). Лучше всего курсанты справляются с заданиями первого уровня сложности (85,6%), где от них требуется продемонстрировать лишь технику выполнения приема на несопротивляющемся партнере.

Вышеприведенные результаты тестирования подтвердили наше предположение о том, что существующая методика оценки уровня подготовленности военнослужащих к рукопашному бою выявляет лишь уровень сформированности техники отдельных приемов. Отсюда можно сказать, что существующая методика оценки не во всей полноте выявляет уровень сформированности цельного профессионально-прикладного навыка, который включает умение не только рационально действовать (технику исполнения приема), но умения быстро и адекватно оценивать ситуацию, принимать оптимальное решение и добиваться положительного результата, преодолевая различные трудности и помехи. В настоящее время еще не разработаны простые и объективные критерии оценки подготовленности к рукопашному бою и видимо без внедрения условных поединков, моделирующие реальный бой здесь не обойтись.

Таблица 1

Сравнительная оценка уровня владения навыками рукопашного боя у курсантов

Группы испытуемых	Кол-во курсантов справившихся с заданием, в %			Средняя оценка
	Задания 1-го уровня	Задания 2-го уровня	Задания 3-го уровня	
1 курс (57 чел)	77,2	38,6	10,5	2,8
2 курс (55 чел)	87,3	43,6	14,5	3,2
3 курс (52 чел)	88,5	44,2	13,5	3,2
4 курс (52 чел)	90,3	48,0	21,1	3,6
Всего (216 чел):	85,6	43,5	14,8	3,2

Это же подтверждают исследования С.М. Ашкинази (1989). По его исследованиям из 100 курсантов смогут провести прием обезоруживания: четверокурсников – 12±3, второкурсников и третьекурсников – 3±1; смогут защититься: четверокурсников – 31±5, третьекурсников – 17±4, второкурсников – 8±2. В поединке с противником со средним уровнем подготовленности проведут прием обезоруживания: четверокурсников – 27±6, третьекурсников и второкурсников – 11±4; смогут защититься: четверокурсников – 53±17, третьекурсников – 35±9, второкурсников – 19±6.

В поединке со слабо подготовленным противником проведут прием обезоруживания: четверокурсников – 61±15, третьекурсников и второкурсников – 32±8; смогут защититься: четверокурсников – не менее 90%, третьекурсников – 60-95%, второкурсников – 40-60%.

Выводы. Проведенные исследования показали, что имеется ряд курсантов (около 12%), которые изначально, без обучения, обладают определенными способностями, позволяющими им достаточно легко решать возникшие перед ними задачи в условиях рукопашного боя и добиваться положительных результатов. Дальнейшие исследования в этом направлении позволили нам выделить данных курсантов из общей группы и затем, более глубже, изучить ряд их психомоторных и чисто психических качеств личности, помогающих им эффективно действовать в рукопашной схватке, а также позволили установить корреляционные связи между данными качествами и уровнем владения навыками рукопашного боя.

Литература:

1. Астафьев К.А., Гниломедов Р.А., Батурин А.Е., Солоницин Р.А. Индивидуализация процесса развития физических качеств у курсантов образовательных учреждений ФСИН России / К.А. Астафьев [и др.] // Вестник Воронежского института ФСИН России. – 2017. – № 1. – С. 208-213.

2. Ашкинази С.М., Климов К.В. Базовая техника рукопашного боя как синтез техники спортивных единоборств: учеб. – метод. пособие / С.М. Ашкинази, К.В. Климов; СПб ГУФК им. П.Ф. Лесгафта. – СПб.: Издательство, 2006. – 80 с.

3. Батурин А.Е., Вольский В.В. Факторы, определяющие необходимость изменения содержания программы по изучению боевых приемов борьбы для сотрудников уголовно-исправительной системы / А.Е. Батурин, В.В. Вольский // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 9 (139). – С. 10-13.
4. Громов А.В. Предсоревновательная подготовка рукопашников с учетом манеры ведения поединка и индивидуальных психологических особенностей: Автореф. дисс… канд.пед.наук. – СПб., 2007. –22 с.
5. Кувшинков М.А. Методика подготовки сборной команды по рукопашному бою к соревнованиям: Автореф. дисс. … канд.пед.наук. – СПб., 2006. – 21 с.
6. Помогаева Н.С., Коваленко В.Н., Батурин А.Е., Вольский В.В. Модель подготовки курсантов ФСИН России к применению боевых приемов борьбы / Н.С. Помогаева [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2018 – № 3(157). – С. 251-254.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат филологических наук, доцент Колобаев Виктор Константинович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Западный государственный медицинский университет имени И. И. Мечникова" (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Баева Тамара Ахматовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Западный государственный медицинский университет имени И. И. Мечникова" (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Кубачева Кабият Ибрагимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Западный государственный медицинский университет имени И. И. Мечникова" (г. Санкт-Петербург)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПЕРЕВОДА У АСПИРАНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена формированию и обучению навыкам перевода аспирантов медицинских вузов на занятиях по иностранному языку в рамках профессиональной деятельности. Авторы рассматривают методы обучения переводу (репродуктивные, поисковые, перцептивные и логические), отражающие грамматические, морфологические и стилистические особенности научного стиля и навыки их дальнейшего применения при написании и публикации научных статей в иностранных журналах.
Ключевые слова: формирование компетенций, научно-исследовательская деятельность, устный и письменный перевод медицинского текста, упражнения для обучения переводу.
Annotation. The paper presents the development of translation skills in postgraduates of medical schools at English lessons. The authors consider the translation teaching methods (reproductive, search, perceptual and logical) reflecting grammatical, morphological and stylistic features of scientific style and their application for academic writing when submitting papers in foreign journals.
Keywords: development of competencies, research activities, interpretation and translation of medical text, training exercises.

Введение. Стремительные социально-экономические изменения, происходящие сегодня в обществе, обусловили появление нового социального заказа в области обучения иностранному языку аспирантов медицинских вузов. Владение иностранным языком способствует формированию как многих общекультурных компетенций, содержащихся в новых Федеральных государственных образовательных стандартах, но и большинства профессиональных компетенций, т.к. они предусматривают информированность специалиста в различных аспектах профессиональной деятельности, что обеспечивается умением получать новейшую информацию из разнообразных источников, в том числе, на иностранном языке.

Таким образом, процесс изучения дисциплины «Иностранный язык» способствует формированию компетенций для осуществления научно-исследовательской деятельности в области медицины, развитию профессионально значимых умений и опыта иноязычного общения во всех видах речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо) в условиях научного и профессионального общения.

В данной статье рассматриваются вопросы развития у аспирантов медицинских вузов умений и приобретения опыта осуществления самостоятельной работы по повышению уровня владения иностранным языком, организации обучения навыкам перевода, основной задачей, которого является передача в ясной и точной форме информации, адресованной специалистам в той или иной области исследования для осуществления научной и профессиональной деятельности с использованием иностранного языка.

Целью статьи является исследование вопросов обучения аспирантов медицинского вуза переводу, особенностям формирования переводческой компетенции на занятиях по иностранному языку в процессе выполнения специально разработанных упражнений.

Изложение основного материала статьи. В последнее время большое внимание уделяется вопросам обучения переводу, особенно в сфере профессиональной коммуникации в области медицины. Но остается еще немало вопросов, связанных с развитием компетенций как письменного, так и устного перевода. А. Д. Швейцер говорил, что перевод – это важное вспомогательное средство, которое обеспечивает выполнение языком его функции общения, когда люди выражают свои мысли на разных языках [12]. При переводе медицинского текста особенно важно правильно понять содержание высказывания на языке оригинала, а затем точно и в полном объеме передать это содержание средствами родного языка.

Кроме того, перевод, как одно из важных средств межкультурной деловой коммуникации в любой сфере деятельности, включая медицину, обеспечивает специалисту возможность правильно и логично излагать свои мысли в письменной и устной формах для ведения корреспонденции и подготовки научных сообщений и статей для публикации.

При обучении навыкам перевода необходимо различать два вида перевода: письменный и устный, которые являются разными видами языковой деятельности, хотя и тесно связанными и, в определенной степени, взаимозависимыми. Многие исследователи занимаются вопросами обучения профессионально –

ориентированному переводу (Е.Е. Аксенова, Н.Н. Гавриленко, А.В. Гребенщикова, А.А. Зайченко, Н.В. Кондрашова, С.С. Копылова, М.Г. Цуциева, О.В. Чуксина). Основное внимание при этом уделяется обучению письменному переводу (Е.Е. Аксенова, Н.Н. Гавриленко, Н.В. Кондрашова, С.С. Копылова). Однако, мы полагаем, что необходимо развивать навыки не только письменного, но и устного перевода, чему в настоящее время уделяется достаточно мало внимания при обучении аспирантов. В этой связи можно отметить работы М.Г. Цуциевой [10], О.В.Чуксиной [11].

В.В. Сафонова рассматривает языковую компетенцию, как языковую переводческую способность владеть системно-структурными языковыми особенностями [9]. Необходимо заметить, что языковая способность, необходимая при переводе, безусловно, отличается от языковой способности при других видах языковой деятельности. Это отличие заключается в том, что для осуществления грамотного перевода аспирант должен обладать языковой способностью в области не одного, а двух языков. Кроме того, следует учитывать, что при переводе выбор языковых средств задается оригиналом. Важной особенностью языковой переводческой способности, по мнению В.Н. Комиссарова, является гибкость и пластичность, способность быстро переключаться, переходить от речевосприятия к речепроизводству [6].

Основным способом формирования компетенции в любой сфере деятельности является тренировка или выполнение упражнений, как основного способа выработки необходимых умений. Переводческие умения могут развиваться и в процессе перевода отдельных предложений, небольших отрывков текста и связного текста. Однако, перевод любого текста всегда связан с решением целого ряда переводческих задач и практически очень трудно найти такой текст, в котором какая-то переводческая проблема преобладала или встречалась достаточно часто. Специально подобранные упражнения дают возможность сосредоточить внимание обучаемых на способах решения отдельной переводческой задачи. Работа с упражнениями составляет значительную часть процесса обучения переводу. В ходе такой работы изучаются способы преодоления трудностей перевода, отрабатываются технические приемы перевода, развиваются переводческие умения и создается основа для совершенствования навыков перевода.

В результате выполнения упражнений аспиранты учатся:

– выбирать точный перевод на родной язык английских предложений, включающих изучаемый грамматический материал;

– трансформировать английские предложения, используя различные грамматические конструкции;

– грамматически правильно задавать вопросы (в последовательности, например, позволяющей установить диагноз больного);

– грамматически правильно переводить с родного языка на английский язык серии вопросов врача к пациенту с целью установить диагноз.

Например, задания на выбор правильного способа перевода:

The surgical treatment of external otitis is indicated only in case of localized form during the pus formation.

a. Хирургическое лечение показано, когда гной формирует локализованную форму наружного отита.

b. Хирургическое лечение наружного отита показано лишь в случае перехода ограниченной формы в стадию абсцедирования.

c. Хирургическое лечение приводит к образованию гноя при ограниченной форме наружного отита [5].

Работа по развитию навыков перевода осуществляется следующим образом: обучение переводу как письменной, так и устной его разновидности начинается с работой над текстом, так как он является основополагающей единицей обучения. На его основе вводится необходимая терминология, рассматриваются возможные грамматические и лексические явления, отрабатываются межязыковые соответствия, определяются области совпадения и расхождения профессиональных понятий, выявляются неологизмы и возможности их отражения в языке перевода. Иными словами проводится подробный лексико-грамматический анализ текста с целью подготовки к последующему продуктивному владению материалом темы [1]. При этом текст должен быть достаточно большим по размеру и содержать большое количество лексико-грамматических структур, наиболее часто встречающихся в данной области медицины. В разработанном нами учебно-методическом пособии представлены тексты по различным медицинским специальностям, при работе с которыми развиваются навыки чтения и понимания литературы по специальности, достигается практическое владение английском языком, позволяющее использовать его в различных видах научной деятельности [7].

При обучении аспирантов необходимо обеспечить развитие двух основных навыков перевода: лексического и грамматического. Лексический навык представляет собой синтезированное действие по выбору лексических единиц адекватное замыслу и правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы в речи [8]. Лексические навыки перевода от собственно лексических навыков отличаются, прежде всего, навыком выбора нужного значения слова из нескольких имеющихся, требующим знания лексических соответствий, что особенно важно при переводе медицинских текстов.

В процессе формирования грамматических навыков перевода, наряду со знакомством с внешними формальными признаками грамматических явлений, осуществляется и знакомство с конкретными способами их перевода, то есть, овладение грамматическими приемами перевода.

Таким образом, формирование языковых способностей перевода предполагает овладение приемами передачи на русский язык лексических и грамматических структур изучаемого языка, а также приемами грамматической трансформации. Рецептивное усвоение основных лексико-грамматических форм и явлений, их соотнесение с таковыми в языке перевода способствует успешному устному и письменному переводу.

Обучение письменному переводу основывается на сформированности навыков и умений чтения и письма. При обучении письменному переводу навыки и умения в области чтения и письма, как нам представляется, должны получить дальнейшее развитие. Однако, основное внимание в ходе обучения навыкам перевода, безусловно, должно уделяться анализу текстов оригинала и перевода. При этом возможно два вида работы: аналитический и синтетический. Обучение происходит на основе текста.

Аналитический вид работы включает самостоятельное чтение текста, аспирант обращает внимание на новые лексические единицы и грамматические конструкции. Дальнейшая работа проводится под руководством преподавателя: осуществляется перевод вслух; в процессе перевода выявляются связи слов, их подчиненность или главенство и взаимодействие на основе определенных формальных признаков,

анализируются грамматические особенности текста и возможности их адекватного отражения в языке перевода. Проводится подробный анализ всего комплекса переводческих трудностей, выявление типичных проблем и обсуждение стандартных способов их решения, определение индивидуальных особенностей текста и связанных с ними конкретных вариантов перевода.

При таком переводе аспирант может прогнозировать неизвестные ему ранее слова, исходя из синтаксических и логико-смысловых связей текста. Весь процесс мыслительных операций происходит «открыто», что дает возможность сразу производить коррекцию неправильного варианта перевода.

Выполняя синтетический перевод, обучаемый самостоятельно переводит заданный текст определенного объема в указанное время, а затем его перевод проверяется преподавателем с последующим разбором всех его достоинств и недостатков. Здесь можно рекомендовать применение метода дискуссии**,** который является активным методом обучения. Он предполагает двустороннюю коммуникацию между преподавателем и обучаемыми, а также дает возможность обмена идеями. Для активного вовлечения аспирантов в процесс обучения мы предлагаем одному из них текст на перевод, а остальным предоставляется роль экзаменаторов, которые внимательно слушают перевод и записывают неточности и ошибки. Затем, обсуждается адекватность перевода, данного «переводчика». Каждый из аспирантов может представить свой вариант перевода. Мы считаем, что данный вид работы способствует беспристрастной оценке перевода.

Перевод с листа обеспечивает плавный переход от письменного перевода к устному. Приемы, направленные на обучение переводу с листа построены по принципу постепенного усложнения и сокращения времени на подготовку:

1. устный перевод текста с предварительным чтением и разбором текста в группе;
2. устный перевод текста, подготовленного дома. При этом обучаемые самостоятельно выбирают трансформации и приемы перевода. В аудиторных условиях преподаватель проверяет точность понимания текста, объясняет трудности, с которыми обучаемые не справились;
3. устный перевод отдельных предложений по заданной теме с предварительной подготовкой в течение 3-5 минут. Преподаватель объясняет встречающиеся незнакомые лексико-грамматические явления;
4. устный перевод с листа без подготовки в рамках известной тематики.

Перевод с листа можно представить как очередной этап овладения письменной нормой английского языка. Это вызвано тем, что при выполнении перевода с листа аспирант вынужден практически сразу находить соответствия единицам языка оригинала, что требует достаточно уровня владения нормами языка оригинала и языка перевода [4].

При обучении устному переводу наиболее распространенными методами можно считать следующие:

– репродуктивные – деловые и ролевые игры (репродуктивная деятельность аспирантов должна обязательно сочетаться с творческой деятельностью, а деловые и ролевые игры всегда требуют творческого подхода к их осуществлению. При этом управленческая деятельность преподавателя состоит в подборе необходимых инструкций, алгоритмов и других заданий, обеспечивающих многократное воспроизведение знаний или умений по образцу [3];
– поисковые – используются во всех видах самостоятельной работы аспирантов с научными статьями, справочной и другой литературой;
– перцептивные – осуществляются во время просмотра видеофильмов, происходит активный комплексный тренинг, а именно: тренинг памяти, тренинг переключения с языка на язык, тренировка темпа, работа над лексикой [2];
– логические – языковые упражнения, «кейс-стади» или анализ конкретной ситуации. Метод анализа конкретной ситуации целесообразно сочетать с репродуктивным методом, т.е. методом ролевой игры, после завершения которой, происходит обсуждение проделанной работы аспирантами, анализируются ошибки, делаются соответствующие выводы, либо с перцептивным методом, когда после просмотра видеоматериала также проходит обсуждение и анализ конкретной ситуации. Таким образом, аспиранты учатся на своих и чужих ошибках.

Выводы:

1. Необходимо отметить, что перевод с иностранного языка на родной и с родного на иностранный, имеют разные задачи. Так, в первом случае перевод выступает как одно из средств развития навыков понимания, осознания речи на иностранном языке, а во втором является средством развития навыков говорения, то есть, синтеза речи на иностранном языке. Следовательно, ни одна ступень обучения иностранным языкам не может быть начата или закончена без помощи перевода.
2. В связи с этим, следует выделить наиболее эффективные методы обучения переводу при обучении аспирантов английскому языку. А именно: репродуктивные, поисковые, перцептивные и логические методы. Так как они направлены на развитие коммуникативной компетенции аспирантов.
3. Обучение навыкам перевода способствуют формированию коммуникативной профессиональной переводческой компетенции и становлению вторичной языковой личности.

Литература:

1. Баева Т.А., Кубачева К.И., Потапова О.М Текст как компонент содержания обучения иностранному языку студентов медицинских вузов. // Евразийский союз ученых. – № 1 (22) / 2016. – Ч. 3. – С. 48-51.
2. Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком. – Минск, 2001. – 312 с.
3. Демьяненко М.Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 2013. – 280 с.
4. Колобаев В.К., Баева Т.А. Место и значение перевода в обучении аспирантов английскому языку. // Евразийский союз ученых. – № 28(1). / 2016. – С. 116-118.
5. Колобаев В.К., Кубачева К.И. Задачи обучения аспирантов на современном этапе развития общества. // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe. – Warszawa, 2016. – Т. 7. – № 3. – С. 41-43.
6. Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу. – М.: Рема, 1997. – 110 с.
7. Ольховик Н.Г., Кубачева К.И., Баева Т.А., Потапова О.М. The first step to academic career. / Учебно-методическое пособие для самостоятельной работы по подготовке к экзамену кандидатского минимума. – СПб.: Издательство ФГБОУ ВО СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2017. – 156 с.
8. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Высш. шк., 1977. – 253 с.
9. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 239 с.

10. Цуциева М.Г. Обучение военных врачей устному двустороннему переводу в ситуациях выполнения профессиональной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук, СПб., 2006. – 250 с.
11. Чуксина О.В., Макеева М.Н., Начерная С.В. Технический перевод в повседневной жизни. – Тамбов: Изд-во гос. техн. унив., 2004. – 160 с.
12. Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. – М.: Воениздат, 1973. – 280 с.

Педагогика

УДК 378
доцент Котова Галина Владимировна
Дальневосточный юридический институт МВД России (г. Хабаровск)

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ПАССИОНАРНАЯ КАТЕГОРИЯ (В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ МВД)

Аннотация. В статье рассматривается содержание патриотического воспитания. Указывается, что эффективность данного воспитания зависит в немалой степени от активной, пассионарной позиции преподавателя, его стремления формировать у обучаемых качества, связанные с выполнением гражданского и профессионального долга и защитой интересов Родины. В системе педагогического воздействия пассионарность является почвой, питающей целенаправленные усилия педагогов при осуществлении патриотического воспитания.
Ключевые слова: патриотическое воспитание, национальное самосознание, защита интересов Родины, нравственные ценности, пассионарная доминанта.
Annotation. The article deals with the content of patriotic education which is determined by the notion of patriotism. It is pointed out that the effectiveness of this education depends both on its content components and on the active, passionary position of the teacher as well as on his desire to develop the trainees' qualities related to the fulfillment of civic and professional duty and the protection of the interests of their Homeland. Passionarity is the soil in the system of pedagogical influence, feeding the purposeful efforts of teachers in the implementation of patriotic education.
Keywords: patriotic education, national self-consciousness, the protection of the interests of the Homeland, moral values, passionary dominant.

Введение. Подготовка отечественных специалистов, тем более сотрудников ОВД, немыслима без включения в данный процесс патриотического воспитания, поскольку без такого качества, как патриотизм истинный профессионал, личность, гражданин своей страны не состоится. Именно в патриотизме, под которым понимается «синтез духовно-нравственных, гражданских и мировоззренческих качеств личности, которые проявляются в любви к Родине, к своему дому, в стремлении и умении беречь и приумножать лучшие традиции, ценности своего народа, своей национальной культуры, своей земли» [5, с. 95], коренится сила и мощь народа и его страны.

Формулировка цели статьи. Между тем, реалии последних десятилетий, свидетельствующие о девальвации понятия патриотизма как, возможно, высшей нравственной ценности, без которой невозможно существование самого государства, заставило власть разработать и принять (постановление Правительства РФ от 30.12.2015г.) Государственную программу Патриотического воспитания граждан Российской Федерации на период с 2016 по 2020 годы, где понятие «патриотизм» включает такие характеристики как высокое национальное сознание, верность Родине, готовность к выполнению своего гражданского долга и конституционных обязанностей, связанных с защитой интересов Родины. Все эти качества должны культивироваться в учебном процессе, формируя в обучаемых готовность принятия решений в контексте подчинения своих интересов интересам общества во имя общего блага.

Изложение основного материала статьи. Следует отметить, что патриотизм – это не абстрактное чувство, т.к., прежде всего, оно реально связано с глубокой любовью и чувством принадлежности и ответственности за сегодня и завтра своей земли – в нашем случае за дальневосточный край, родной город, а также с чувством гордости за наши историю, традиции и особенности и, как следствие, с желанием сделать этот край, свою землю еще лучше своим трудом; наконец, оно сопряжено с тем, чтобы принимать многонациональность и испытывать гордость за такой многонациональный характер своего региона и видеть в этом еще одно важное условие процветания родного края.

Все вышесказанное особенно актуально в отношении профессиональной подготовки курсантов институтов МВД, которые по окончанию вуза, будучи представителями исполнительной власти на местах, должны будут демонстрировать не только свои профессиональные знания, но и гражданскую позицию и лучшие патриотические качества. Именно поэтому институт МВД выступает как центр, интегрирующий в свое образовательное пространство усилия по воспитательной деятельности в сфере формирования патриотического сознания подразделений и кафедр, учебного коллектива и всей среды вуза в целом. При этом необходимо подчеркнуть, что феномен патриотического воспитания вообще и в условиях режимного вуза в частности носит предельно широкий, всеобъемлющий характер. Это – «сложная система социально-педагогической деятельности, связанная с передачей жизненного опыта от поколения к поколению, с целенаправленной подготовкой курсантов к созидательному труду на благо Отечества,… развитие духовно-нравственной личности, способной любить свою Родину, постоянно ощущать связь с ней, защищать её интересы, сохранять и приумножать лучшие традиции своего народа, его культурные ценности, постоянно стремиться к обеспечению безопасности индивида, общества и государства» [6, с. 293]. Из этого вытекает, что национальное сознание истинно патриотического наполнения тесно связано с ценностным отношением к личности, обществу и государству и, как справедливо отмечает О.А. Овчинников, предполагает также «воспитание уважения к закону, нормам коллективной жизни, развитие социальной ответственности, развитие потребности в труде на благо общества, государства» [6, с. 294].Так или иначе, крайне важной составляющей патриотического воспитания является воспитание гордости за историческое и культурное наследие своих предков, их подвиги, воспитание духовной связи со славным прошлым Родины, знание и уважение традиций, символики, героической истории, а значит и памятников народа, ибо, по известному

выражению, народ, потерявший памятники своей культуры и истории, через два поколения перестает существовать. В любом случае, однако, эффективность патриотического воспитания будет зависеть от осознания самим воспитуемым реальной ценности и практической значимости тех постулатов и идей, которые должны стать для него ориентиром в повседневной действительности. Это осознание в своей сущности связано с квинтэссенцией самого существования человека, и в этом залог успеха и величие феномена патриотического воспитания. В этой связи уместно вспомнить слова Н.И. Пирогова о том, что если воспитание не освещается великой целью, оно бесплодно.

Несомненным и значимым воспитательным потенциалом обладают сами учебные дисциплины, призванные воспитать через свои ресурсы и содержательные смыслы достойных сотрудников ОВД и граждан своей страны, стоящих на страже порядка, спокойствия и социального мира соотечественников. В этом ряду предмет Иностранный язык занимает особое место ввиду своей учебной специфики, а именно: коммуникативной направленности, политематической выраженности учебных материалов, включая тематику, связанную с национально-культурными и профессиональными традициями, а также тематику гражданско-патриотического звучания, представленную в нашем случае в контексте таких тем как Российская Федерация, Хабаровский край, Хабаровск, мой родной город, Российский Дальний Восток и др., работа над которыми стимулирует позитивное отношение к этнокультурному материалу, укрепляет чувство профессионального патриотизма и на этом фоне способствует формированию высоких моральных качеств сотрудников полиции. В свою очередь, включенность курсантов в различные виды учебной и внеучебной работы, связанной по содержанию с развитием патриотических чувств, также будет содействовать выработке верной и адекватной оценки их убеждениям, лишенным ложного понимания патриотизма и местечкового национализма. В данном контексте важно подчеркнуть, что абсолютно логичным является усиление регионального компонента и включение в учебный материал тематики краеведческого характера, в том числе географии, истории и достопримечательностей Дальневосточной части РФ и её городов. Совершенно справедливо сетуют преподаватели иностранных языков в отношении того, что студенты/курсанты быстрее зачастую воспроизведут сведения о национально-культурных особенностях стран изучаемого языка, нежели сделают высказывания монологического характера о своей «малой Родине». Именно поэтому сегодня чрезвычайно актуально изучение такого материала, который наряду с национально-историческим будет включать в себя такие аспекты как взаимосвязь поколений, символика края, защитники отечества и др. Изучение материалов регионведческого характера, интегрированных в учебный процесс, напрямую будет способствовать развитию и воспитанию патриотических чувств обучаемых, прежде всего, благодаря формированию на этой базе национального самосознания, чувства гордости за свой родной край [8, с. 170].

Понятно, что в этом случае актуальность приобретают инновационные виды аудиторной работы, напр., подготовка презентаций, но особенно привлекательными здесь будут разнообразные формы внеаудиторной работы (конкурсы, посещение выставок, музеев, подготовка проектов).

Между тем, основополагающим условием воспитания патриотизма, без которого успех данного «предприятия» будет немыслим, является искренняя вовлеченность и страстная устремленность самой воспитывающей стороны. Иными словами, воспитание патриотизма есть процесс, требующий живого, активного желания и настоящего интереса со стороны преподавателя, его эмоциональной ангажированности, заинтересованности в результате, выражающемся в осознании обучаемыми истинного смысла сути патриотизма, который будет ассоциироваться в их сознании с сутью их собственного существования и существования самой Родины, а её понятие становится словообразом, наделенным мощной силой такого слова, за которым «стоит» родной народ, страна, жизнь, само существование, но которое надо быть готовым защищать. Исключительно чувство ответственности за судьбы Родины, а не выхолощенное и вялое чувство любви составляет ядерное понятие чувства патриотизма, и воспитать такое чувство можно только в атмосфере, проникнутой духом активной, деятельностной позиции воспитателя, оказывающего влияние на объект своего воспитательного воздействия – в сущности, с целью созидания субъекта, личности, гражданина-патриота. Говоря иначе, достижение воспитательной цели в сфере воспитания патриотизма, возможно, как известно, лишь тогда, если воспитуемый сознает практическую значимость тех ценностей, которые ассоциируются у него с понятием патриотизма.

Особо следует указать на значение речевого фактора в процессе воспитания вообще и патриотического в частности, ибо понятно, что «формирование речи должно идти параллельно воспитанию убеждений и формированию системы ценностно-смысловых ориентаций обучающихся» [3, с. 258]. Эта констатация полностью отражает слова Г. Гадамера, указывавшего, что «все формы человеческого жизненного сообщества суть формы сообщества языкового», а также А.А. Леонтьева, утверждавшего, что речевое общение – это основное социально-организующее средство» [3, с. 257]. Более того, К.Д. Ушинский «отмечал важнейшую взаимосвязь овладения всеми богатствами родной речи с формированием национального характера, заявляя, что «Слово есть плоть духа» [3,с.34]. Не подлежит сомнению, что именно в слове отражаются наши мысли и убеждения, но и мысли, в свою очередь, также создаются только через слово. В этой связи в контексте патриотического воспитания особую важность приобретает «приобщение воспитуемых к социально значимой речи…» [3, с. 73]. В нашем случае это происходит на основе отработки текстов и последующего выполнения послетекстовых заданий, предполагающих такие виды работы как чтение, аудирование, письмо.

Совершенно очевидно, что такая работа со словом требует от преподавателя не только постоянных усилий, но неравнодушного отношения, вдумчивого анализа и реализации выводов, а по сути осуществления деятельности пассионарного масштаба.

Повторим, что глубина и сущностный смысл патриотизма неотделимы от пассионарной составляющей как определяющей доминанты. Верность и правоту этого ещё раз подтверждает речь-обращение президента России В.В. Путина, прозвучавшее 1 сентября 2017 года для российских школьников на Всероссийском открытом уроке в г. Ярославле, где президент четко обозначил нравственную программу для молодого поколения, которая в своей основе базируется на таких положениях как опора на фундамент прежних поколений и традиций, опора на родной язык и родную культуру (оставаться «в зоне своего родного языка, своей родной культуры»), а главным вектором молодежи при этом будут её устремленность в будущее и реализация жизненных планов. И, наконец, вероятно, самое важное в данной программе действий по твердому убеждению В.В. Путина – это пассионарность, душевная страсть, активность, стремление к деятельности, нацеленность на созидание, и именно пассионарность, по выражению президента, «толкает

нашу страну вперед». Таким образом, патриотизм как действенная любовь к Родине есть тот рычаг, движущий механизм, который, опираясь на традиции и достижения предков-созидателей Руси, не только выступает основой национального самосознания, но и благодаря своей пассионарной силе крепит и движет вперед нацию, народ, государство. Недооценка и непонимание сути патриотизма, а значит и патриотического воспитания неизбежно приведет «к ослаблению социально-экономических, духовных и культурных основ развития общества и государства» [6, с. 293]. В данном контексте еще более значимым становится активно-действенное патриотическое воспитание сегодняшних курсантов – завтрашних сотрудников ОВД, готовых сознательно и беззаветно служить Родине и нести ответственность за её судьбы. Такая способность «к духовному росту и возмужанию молодого поколения»[3, с. 71] может, однако, реализовываться при включенности в воспитательный процесс, безусловно отмеченный социальной активностью и ангажированностью его субъектов, не только когнитивно-ментального и рефлексивно-поведенческого, но и нравственно-императивного и эмоционально-побудительного компонентов воздействия, когда эмоциональный образ слова и здесь будет прочно связываться с твердым осознанием его социального смысла и сопряжен с выполнением профессионального долга и конституционной обязанности по защите интересов Отечества. Из этого мы можем заключить, что пассионарность пронизывает всю канву, все компоненты патриотического воспитания – от высокодуховного содержания и эмоционально-созидательной атмосферы до деятельно-энергетической включенности всех сторон учебно-воспитательного процесса в осуществление этой цели. В этой пассионарной выраженности и состоит особый пафос такого феномена как патриотическое воспитание – педагогической категории, в содержание которой в качестве ингерентной характеристики входит активная энергия усилий, направленных на служение России.

Таким образом, реализация воспитательного компонента в образовательном процессе, в том числе патриотического воспитания являет собой целенаправленную упорную работу и вместе с тем творческие усилия преподавателя, который воспринимает и осуществляет свою деятельность как воспитывающее обучение, в ходе которого достигается «связь между приобретаемыми … знаниями, умениями и навыками и формированием … личности» [1, с. 53] обучаемых. Эта органическая связь устанавливается лишь при том условии, когда этой цели подчинены не только все аспекты и стороны учебного процесса – содержание обучения, его организация и методическая система, но также осуществляется педагогическая поддержка обучаемых, а, по сути, воздействие, помогающее им, способствующее их становлению, морально-нравственному развитию, а значит и формированию патриотических чувств. Последнее при этом играет исключительно важную роль в воспитательном процессе. Поддерживающий эффект еще более усиливается, если преподаватель на первый план выдвигает «задачу создания условий для максимального развития… внутреннего потенциала»[2, с. 13] личности обучаемого. В такой трактовке, вероятно, и кроется квинтэссенция фактора педагогической поддержки. Не подлежит сомнению, что эта задача успешно решается только тогда, когда сам педагог позиционирует и ощущает себя проводником государственных интересов, человеком, радеющим за судьбу родного народа, патриотом своего Отечества. Крайне значимым фактором здесь выступает также наличие мотивации, ибо мотивация есть тот «источник энергии» (Т.И. Ковылина), который нацеливает на осуществление активной деятельности, и в этом ключе мотивация, действительно, – это «сила, стимул или желание, которое побуждает человека действовать» [4, с. 134]. Подобная активная «ориентированность на служение» (Т.И. Ковылина) со стороны преподавателя во имя воспитания молодого поколения, несомненно, может восприниматься как выражение пассионарности. Эта искренняя включенность преподавателя зиждется на его твердом понимании социальной значимости своей профессии, носитель которой не только призван являть собой нравственный пример, но и в своем стремлении интегрировать векторы личностного развития обучаемых в общее общественно-созидательное пространство, четко видеть в патриотизме, вероятно, наиважнейший скреп как гарант успешного существования и развития самого государства. И здесь мы вновь акцентируем внимание на то, что обе стороны образовательного процесса (педагог и обучаемый курсант), находясь в единстве понимания, должны обязательно осознавать, что патриотизм есть ничто иное как искренняя и деятельная «ответственность за сбережение народа своей страны, за сохранение пространства, освоенного предками, ответственность за сохранение и приумножение отечественной культуры, ответственность за процветание Родины, включая малую Родину» [7, с. 18].

Выводы. Только при наличии всех указанных условий педагог как истинный пассионарий способен и сможет направлять все свои усилия и силы своей души на реализацию главной цели – воспитание профессионала, гражданина, патриота, чей труд будет направлен на благо и процветание родной страны.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПБ.: «Златоуст», 1999, 472 с.

2. Акенина А.В. Педагогическая поддержка курсантов в процессе их обучения иностранному языку в вузе МВД // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе: материалы IV Всероссийской науч.-практ. конференции с международным участием / отв. ред. И.Ф. Уманец. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. С. 9-13.

3. Зверев С.Э. Речевое воспитание военнослужащих. СПБ.: Алетея, 2013. 408 с.

4. Ковылина Т.И. Работа преподавателя над собой. М: Издательство «Спутник+», 2014. 266 с.

5. Краткий педагогический словарь: Учебное справочное пособие / Андреева Г.А., Тютькова И.А. М.: В. Секачев, 2007. 181 с.

6. Овчинников О.А. Патриотическое воспитание курсантов и его виды // Молодой ученый. – 2014. – №15. – С. 293-295.

7. Соловцова Э.И. «Фактор поликультурности в современном образовании // Иностранные языки в школе. – 2015. – №11. – С. 17-20.

8. Стрелова А.Р. «Развитие патриотических чувств учащихся на занятиях иностранного языка посредством использования регионального компонента» // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе: материалы IV Всероссийской науч.-практ. конференции с международным участием / отв. ред. И.Ф. Уманец. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. С. 166-171.

УДК: 378.2

магистрант Красичкова Наталья Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доктор психологических наук, профессор Дмитриева Елена Ермолаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ

Аннотация. Рассматривается возможность развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Обнаружено нарушение операций, обеспечивающих смысловую организацию и лексико-синтаксического оформления текстовых сообщений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Выявлена взаимосвязь между психомоторной недостаточностью и речевой патологией. Изучено влияние двигательной активности на функциональное состояние мозга, и в частности на развитие сенсорной и моторной сторон речи. Раскрыто стимулирующее влияние на созревание центральной нервной системы развития мелкой и обшей моторик. 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 коррекционно-педагогических технологий, используемых при формировании информативной, выразительной, лексико-грамматической сторон речи.

Ключевые слова: связная речь, уровень развития связной речи, речедвигательные упражнения, психогимнастика, дети с ОНР.

Annotation. The possibility of the development of coherent speech in children of senior preschool age with a general underdevelopment of speech is considered. The violation of operations that provide the semantic organization and the lexico-syntactic design of text messages in children of senior preschool age with a general underdevelopment of speech has been found. The interrelation between psychomotor insufficiency and speech pathology is revealed. The influence of motor activity on the functional state of the brain, and in particular on the development of the sensory and motor aspects of speech, has been studied. A stimulating effect on the maturation of the central nervous system of the development of small and general motor skills is revealed. The approaches of correctional exposure to overcome speech disorders in accordance with the methodological studies of well-known speech therapists are considered. The article also deals with the use of various currently existing correctional-pedagogical technologies used in the formation of the informative, expressive, lexico-grammatical aspects of speech.

Keywords: connected speech, level of development of connected speech, speech-speaking exercises, psycho-gymnastics, children with ONR.

Введение. Речь играет важнейшую роль в развитии психики ребенка, познавательной деятельности, понятийного мышления. Одним из наиболее часто встречаемых речевых нарушений является общее недоразвитие речи. Это системное нарушение речевой деятельности у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. При данном речевом нарушении замедляется развитие психики ребенка, наблюдаются отклонения в эмоционально-личностной сфере, в частности замкнутость, эмоциональная неустойчивость, чувство неполноценности, неуверенность в себе. У детей данной группы встречаются нарушения в моторной и мотивационной сферах; разнообразные затруднения, возникающие в процессе овладения информативной, выразительной и лексико - грамматической сторонами связного высказывания, а именно в программировании содержания развёрнутых высказываний и их языкового оформления. Для высказываний (пересказа, различных видов рассказов) характерны: нарушения связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, выраженная ситуативность и фрагментарность, низкий уровень употребляемой фразовой речи. Исходя из этого, формирование связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий.

Изложение основного материала статьи. Анализ состояния развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР показал наличие в логопедической практике различных подходов к коррекции речевых нарушений. Рассмотренные авторские технологии имеют свои особенности, но объединяет их наличие специальной системы физических упражнений в развитии психоэмоциональной, психомоторной сферы детей с ОНР, что в результате дает положительную динамику в развитии связной речи.

Несмотря на разнообразие существующих авторских методик в коррекционной работе, технологии моторного и речевого развития у детей с речевыми нарушениями являются открытыми для дальнейшего обогащения новыми методическими приемами.

Руководствуясь данными исследований ведущих логопедов приходим к выводу, что коррекционная работа должна строиться с учётом ведущих линий речевого развития (фонетики, лексики, грамматики, связной речи) и обеспечивать интеграцию речевого и физического развития ребёнка.

На основании анализа данной проблемы было спланировано и проведено исследование, направленное на изучение возможности оптимизация развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР средствами речедвигательных упражнений с элементами психогимнастики как коррекционно-педагогической технологией, стимулирующей интенсивное формирование моторной и мотивационной сфер ребенка; развивающей информативную, выразительную, лексико – грамматическую стороны речи и обеспечивающей психосоматический комфорт образовательной среды.

Для решения экспериментальных задач в качестве диагностического инструментария использовалась методика В.П.Глухова. Комплексное обследование по методике Глухова В. П. позволяет получить целостную оценку речевой способности ребенка в разных формах речевых высказываний - от элементарных (составление фразы) до наиболее сложных (составление рассказов с элементами творчества).

В.П. Глухов большое внимание уделяет наглядному материалу. Огромную роль в выполнении заданий играет взрослый, задавая наводящие вопросы. Необходимость такого вмешательства можно объяснить тем, что при выполнении большей части заданий ребенку нужно фантазировать – от придумывания одного предложения, додумывания конца рассказа до целого рассказа. Хотя в этой методике используются те же средства обследования, рассказы отличаются большой долей детского авторства.

В качестве количественной обработки результатов используется уровневый и балльный подход к анализу продуктов текстовой деятельности.

В опытно-экспериментальном исследовании приняли участие двадцать детей экспериментальной группы (дети 5-6 лет с ОНР и двадцать детей контрольной группы (дети 5-6 лет с ОНР).

При анализе эмпирических данных обнаружено, что дети с речевым недоразвитием значительно отстают от нормально развивающихся детей по уровню владения средствами фразовой речи, что существенно ограничивает их возможности в составлении информативно полноценного сообщения. Составляя окончание рассказа, они в основном использовали короткие фразы в 1-4 слова, и редко развернутые фразы – в пять и более слов.

По данным исследования можно сделать вывод, что только 10% детей из экспериментальной группы и 15% контрольной группы имеют I «высокий» уровень развитья речи, 50% детей из экспериментальной группы и 56% контрольной группы имеют II «средний» уровень развития связной речи, 40 % из экспериментальной группы и 29 % контрольной группы имеют III «ниже среднего» уровень развития связной речи.

Обобщая материал по изучению состояния связной речи, мы сделали следующие выводы:

- дети испытывают значительные затруднения в овладении основными видами связной монологической речи: пересказом; составлением рассказа по серии сюжетных картинок с предварительным расположением их в последовательности сюжета; составлением рассказа-описания; составлением рассказа по заданному началу;

- итоги выполнения заданий всех серий позволяют в качестве основных причин несформированности умений и навыков связной речи выделить нарушение операций, обеспечивающих смысловую организацию текстового сообщения, и операций, обеспечивающих его лексико-синтаксическое оформление.

Нарушение операций прослеживается в несформированности умения: передавать смысловую программу заданного текста; выделять большую программу целого текста; устанавливать временную последовательность изображенных на картинках событий; находить и развивать замысел; опознавать связные высказывания; выбора слов, преимущественно глагольной лексики; выбора средств межфразовой связи; чередование коммуникативно сильных и коммуникативно слабых предложений в рассказе.

На основании имеющегося практического запроса был составлен комплекс упражнений, нацеленных на развитие информативной, выразительной, лексико – грамматической сторон речи и обеспечивающей психосоматический комфорт образовательной среды у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

В качестве задач развития связной речи (обучение пересказу и составлению рассказа) у детей были определены следующие:

1. Развитие умения воспринимать литературное произведение, осознавая наряду с содержанием и элементы художественной выразительности.
2. Целенаправленное воздействие на активизацию и развитие высших психических функций.
3. Закрепление и развитие у детей навыков речевой коммуникации.
4. Формирование планирования развернутых высказываний.
5. Формирование у детей навыков использования в связных высказываниях средств художественной выразительности.
6. Обучение оформлению высказываний с соблюдением лексико-грамматических и фонетико - фонематических норм.
7. Развитие навыков контроля и самоконтроля за построением связных высказываний.

Новизна комплекса упражнений «Разговорчики» заключается в параллельном включении в коррекционно-развивающие занятия системы речедвигательных упражнений с элементами психогимнастики и инновационных методов развития связной речи: метод аналогии Синектика, метод креативного речевого моделирования, метод маленьких человечков, метод живых картин, квеста развлечений.

В качестве основного метода выбран креативный тренинг, способствующий развитию беглости, гибкости и оригинальности мышления, умению планировать и организовывать свою деятельность, переходу от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, формированию конструктивных представлений. Опираясь на впечатления от прочитанных произведений, дети создают пластические и словесные образы. В раздел вошли задания на замещение предметов, создание двигательно-речевых сказок при помощи жестов, сопровождающихся звуком, графических рисунков, выразительных двигательных импровизаций. В ходе креативных игр на свет рождаются невероятные истории, названия невиданных стран и животных, формируются навыки конструктивного выражения эмоций, развиваются познавательная деятельность, способности к естественной коммуникации, что играет большую роль в общем психическом развитии ребенка.

Для отслеживания личностных результатов дети создают «Дневник успеха». «Дневник» способствует развитию рефлексии, помогает накапливать и оценивать индивидуальные достижения участников программы. В течение занятия ребенок может заработать до восьми баллов (лексем) за:

- Осмысленность и полное понимание текста;
- Последовательность и связность;
- Полнота, т.е. отсутствие существенных пропусков в высказывании;
- Лексика (использование словаря автора или удачная замена некоторых слов синонимами);
- Грамотность (грамматический строй, правильное построение предложений, соблюдение норм согласования);
- Самостоятельность (без подсказок);
- Плавность (отсутствие пауз), выразительность.

По окончании всех занятий количество лексем подсчитывалось, и определялся лидер среди «разговорчиков». Ведение «Дневника успехов» способствует решению следующих задач: поддержание мотивации деятельности; поощрение активности и самостоятельности; формирование умения ставить цели; планировать и организовывать собственную деятельность.

В связи с тем, что развитие связной речи – длительный процесс, требующий приложения усилий всеми окружающими ребенка взрослыми, были разработаны методические рекомендации для родителей.

Коррекционно - развивающая работа проводилась с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР в объеме - 24 часа. Форма работы - групповая. Режим проведения занятий – 2 раза в неделю по 30 минут.

Повторное исследование, проведенное после коррекционно-развивающей работы, показало: что за счет включения речедвигательных упражнений с элементами психогимнастики в работу по развитии связной речи у детей с ОНР экспериментальной группы, возросло количество детей с высоким уровнем пересказа с 10% до 17% и со средним уровнем пересказа с 50% до 63% за счет сокращения количества детей с ниже среднего уровнем пересказа с 40% до 20%.

По результатам сравнительного анализа произошло незначительное увеличение количества детей с высоким уровнем пересказа в контрольной группе с 15% до 17% за счет сокращения количества детей со среднем уровнем пересказа с 55% до 53% после проведения работы по развитию связной речи у детей с ОНР без использования речедвигательных упражнений с элементами психогимнастики.

Мы сравнили результаты обследования навыка составления рассказа по серии сюжетных картинок у детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе эксперимента, и получили следующие результаты: 3 % детей повысили уровень со среднего до высокого, на 20 % возросло количество детей со средним уровнем, за счет сокращения количества детей с уровнем ниже среднего.

Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике в развитии навыка составления рассказа-описания у детей с общим недоразвитием речи вследствие проведения комплекса логопедических занятий по развитию связной речи средствами речедвигательных упражнений с элементами психогимнастики.

Наблюдается не значительная динамика в развитии навыка составления рассказа по серии сюжетных картинок у контрольной группы.

Состояние связной речи у детей экспериментальной и контрольной группы на контрольном этапе с высоким уровнем остается без изменения, и только на 5% повысилось количество детей со средним уровнем связной речи за счет сокращения количества детей с уровнем ниже среднего.

Таким образом мы можем проследить значительную положительную динамику в развитии связной речи у детей зкспериментальной группы, вследствие проведения комплекса логопедических занятий по развитию связной речи с применением речедвигательных упражнений с элементами психогимнастики.

На констатирующем этапе эксперимента в речи детей наблюдались бедность языка, нарушался порядок слов в предложении. Имелись нарушения связности повествования. Наблюдался пропуск слов при рассказывании.

При выполнении первого задания пересказа знакомого текста на констатирующем этапе дети с общим недоразвитием речи имели трудности. У двенадцати детей из двадцати последовательность рассказа была относительно соблюдена. Речь была монотонной и эмоционально не выраженной. У восьми детей наблюдалось нарушение очередности рассказа. Только двое детей справились с выполнением задания без помощи логопеда. Интерес к заданию у всех детей отсутствовал. У детей также наблюдалось нарушение внимания. Задание было выполнено с помощью наводящих вопросов логопеда. При повторном же выполнении этого задания семнадцать детей из двадцати выполнили задание самостоятельно. Речь была эмоционально выразительной, нарушение последовательности текста не наблюдалось. Трое детей имели трудности только с начинанием рассказа или сказки. При этом последовательность рассказа не нарушалась. Речь была эмоционально выразительной. Дети активно проявили себя при выполнении задания. Наблюдалась уверенность в себе при пересказе.

При выполнении задания составления рассказа по серии сюжетных картинок дети с общим недоразвитием речи столкнулись с трудностями. Не было интереса к заданию. Речь детей была монотонной и эмоционально не выразительной. Отмечались пропуски слов в предложениях. Из двадцати исследуемых детей только двое старались не пользоваться помощью логопеда. На констатирующем этапе эксперимента при повторном выполнении этого задания наблюдались значительные улучшения. У всех детей наблюдался интерес к заданию. Все дети были активны при выполнении задания, старались выполнять задание самостоятельно, без помощи логопеда. У восемнадцати детей из двадцати отсутствовала монотонность речи, речь была эмоционально выразительна. Пропуска слов в предложениях не было. Двое детей имели трудности с начинанием предложения и выполнили задание с помощью наводящего вопроса.

При выполнении третьего задания (составление рассказа-описания) на констатирующем этапе дети с общим недоразвитием речи имели трудности с самостоятельным составлением предложения. Все дети нуждались в помощи логопеда. У восьми детей из одиннадцати составленные предложения были аграмматичны. Все выполнили задание с помощью логопеда. Интерес к заданию отсутствовал у всех детей. При повторном выполнении этого задания все дети справились с заданием. Пятнадцать детей из двадцати справились с данным заданием полностью, предложение было составлено грамотно, в составленном предложении наблюдалось последовательность. Пять детей из двадцати справились с заданием с помощью наводящих вопросов. Последовательность в предложении не была нарушена. В составленном предложении наблюдались незначительные аграмматизмы. В целом все испытуемые дети с интересом выполнили задание. У всех детей наблюдалась активность и инициативность во время выполнения задания. Дети выполняли задание увереннее, чем на констатирующем этапе эксперимента.

При выполнении четвертого задания (составление рассказа по заданному началу) в начале у детей с общим недоразвитием речи наблюдались большие паузы, логической связи между предложениями не наблюдалось. Девятнадцать детей составили рассказ с помощью наводящих вопросов логопеда. Логическая связь между предложениями была нарушена. Долго не могли начинать рассказ и ждали наводящего вопроса логопеда. Речь была монотонной и эмоционально не выразительной. Одиннадцать детей выполнили задание с начала до конца только с помощью логопеда. У детей наблюдалась неуверенность в себе при выполнении задания, интерес к заданию отсутствовал. При повторном проведении задания на контрольном этапе наблюдалась динамика в правильности выполнения задания. Семь детей из одиннадцати выполнили задание без помощи логопеда. Наблюдалась логическая связь между предложениями. Также не было пауз при рассказывании. Тринадцать детей выполнили задание с помощью наводящих вопросов. Не было нарушений логической связи между предложениями. У всех детей наблюдалась активность при выполнении задания. Был интерес к заданию.

Выводы. Дети стали проявлять интерес к составлению рассказов, большая часть детей стремилась выполнять задания самостоятельно, без помощи логопеда, не было нарушений логичности и связности между предложениями. Рассказы составлялись последовательно без логических пропусков. Таким образом, разработанный нами комплекс логопедических занятий по развитию связной речи средствами речедвигательных упражнений с элементами психогимнастики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи позволил не только количественно, но и качественно изменить уровень развития связной речи детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Алексеева, М.М., Яшина, Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. Заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Алябьева Е.А. Психогимнастика в детском саду. Метод. материалы в помощь психологам и педагогам. М., 2003 г.
3. Белошистая, А. Развиваем связную речь: для работы со старшими дошкольниками // Дошкольное воспитание. – 2009. – N 7. – С. 20 – 25
4. Валуева, Я.В. Развитие связной речи дошкольников с ОНР и использованием методических приемов / Я.В. Валуева // Логопед – №1 – 2014. с. 102-112
5. Глозман, Ж. М. Исследование механизмов речевой и моторной готовности / Ж. М. Глозман, А. А. Кисельников, Е. В. Созинова // Вестник Московского университета. – 2008. – Сер. 14: Психология. – 2008. – № 1. – с. 49-58
6. Глухов, В.П. Нарушения речи у детей дошкольного возраста / В.П. Глухов. – М.: Олма-пресс, 2008. – 320 с.
7. Душка Н. Д. Обучение диалогу детей старшего дошкольного возраста / Н. Д. Душка, Н. И. Соколова // Логопед. – 2011. – N 7. – с. 35-51.
8. Жгутова И. В. Формирование связной речи у детей с ОНР: Семинар-практикум для воспитателей / И. В. Жгутова // Ребенок в детском саду. – 2004. – N 4. – с. 80-82
9. Жинкин, Н. И. Развитие письменной речи учащихся 3-7 классов / Н. И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – с. 183-319.
10. Завадская, Т.А. Игры для развития связной речи дошкольников с ОНР / Т.А. Завадская. – М.: Олма-пресс, 2011. – 286 с.
11. Занятия по развитию речи в детском саду / О.С.Ушакова, А.Г.Арушанова, А.И.Максаков и др.; Под ред. О.С. Ушаковой. – М.: Совершенство, 1999. – 362 с.
12. Кротова И. В. Метод интервьюирования в обогащении словаря детей 6-7 лет с ОНР / И. В. Кротова // Логопед. – 2010. – N 7. – С. 6-22.
13. Матросова Т. А. Организация коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями / Матросова Т. А. – М.: В. Секачев, 2005. – 111 с.
14. Соколова, С.Е. Формирование связной речи дошкольников / С.Е. Соколова // Дошкольная педагогика – №3 – 2014. с. 31-35
15. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – 2-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 209 с.
16. Шмидт, Е.В. Коммуникативный подход как основа развития связной монологической речи старших дошкольников с ОНР / Е.В. Шмидт // Логопед – № 5. – 2012. с. 25-29

Педагогика

УДК 372.8

доктор педагогических наук, доцент Кротова Ирина Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);
кандидат психологических наук, доцент Евтихов Олег Владимирович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский юридический институт МВД России» (г. Красноярск)

ТЕХНОЛОГИЯ ОПТИМИЗАЦИИ СОВМЕСТИМОСТИ НАГЛЯДНОСТИ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье предложена технология диагностики и оптимизации совместимости наглядности учебной литературы на основе системного подхода, а именно его формальной системно-параметрической версии.

Ключевые слова: учебная книга, наглядность, совместимость, оптимизация, системный подход.

Annotation. The article proposed ob the technology of diagnostics and optimization compatibility of learning book′s visibility from systems approach, namely its formal system-parametric version.

Keywords: learning book, visibility, compatibility, optimization, systems approach.

Введение. Изменение содержания, совершенствование форм обучения, системы контроля и оценки знаний настоятельно требуют обновления учебно-методического обеспечения учебного процесса. Современный этап разработки и создания учебной книги, с одной стороны, характеризуется накоплением огромного фактического материала, с другой – нерешенностью ряда насущных практических задач. Содержание ряда учебно-методических пособий нового поколения в некоторой степени улучшилось. Однако многие специалисты отмечают, что одной из слабых сторон учебной литературы является её наглядность, а научные основы этой проблемы разработаны в недостаточной степени.

По мнению специалистов, учебная книга должна быть, прежде всего, эргономичной [4, 5]. Это позволит сделать форму представления знаний предельно ясной, наглядной, доходчивой. Количество изображений должно возрасти, так как человек воспринимает изображения значительно быстрее, чем текст [6]. В тоже время, анализ уже накопленного педагогического опыта, нашедшего свое выражение в методических особенностях построения традиционных школьных и вузовских учебных пособий, показал, что в основном

их авторы раскрывают программные вопросы, опираясь преимущественно на субъективный опыт осмысления профилирующей науки. При этом приоритет отдается содержанию учебной информации и недооцениваются вопросы, связанные с наглядным оформлением учебника.

Однако такой подход чреват значительным снижением роли учебника как важнейшего компонента учебного процесса. Данное обстоятельство вызвано тем фактом, что именно иллюстрации способствуют расширению и углублению чувственного опыта студентов, выполняют роль наглядной опоры мышления. Они развивают наблюдательность и интерес к предмету, активизируют познавательную деятельность обучаемого, сознательность в накоплении знаний при соответствующей организации учебного процесса, делают обучение более осмысленным.

Иллюстрации учебника не только помогают формированию научных понятий, благодаря им многие категории студентом осознаются и применяются на высоком уровне обобщения, в свернутом виде. Именно поэтому наглядность является необходимой составляющей учебной литературы. В то же время ряд исследователей констатируют, что нередко у преподавателя-практика нет ясности в понимании роли наглядности при формировании теоретического знания обучаемого.

Ситуация усугубляется еще и тем, что авторами учебников при выборе метода изложения учебного материала не в полной мере используются возможности иллюстративных форм как педагогического средства, слабо учитываются их связи с другими компонентами учебной книги, соотносимость учебников между собой. Часто визуальный ряд учебной литературы выстраивается на основе личного опыта составителя. Это приводит к тому, что программные сведения излагаются с позиций субъективного осмысления содержания образования каждым из них, образуя значительное рассогласование, нестыковку учебного материала как в рамках профиля дисциплины, так и в пределах учебных предметов одной ступени обучения. Данная несогласованность затрудняет процессы усвоения студентами необходимой информации.

Формулировка цели статьи. Учитывая указанные обстоятельства, а также тот факт, что объем научной информации удваивается каждые десять лет и при этом фиксируется тенденция к ускорению данного процесса, автором была поставлена задача поиска научных подходов к созданию вузовского учебника нового поколения.

Изложение основного материала статьи. С целью решения обозначенной проблемы автором статьи разработана технология оптимизации совместимости наглядности, включающая в качестве ведущего принципа минимизацию отклонений реальных параметров от их идеальных значений.

Исходя из сложившейся в тезаурусе науки дефиниции «критерий оптимальности» и учитывая специфику проводимого педагогического исследования, сформулированы условия отбора указанных критериев. К ним были отнесены требования: интегральности; предельности меры; полноты набора, достаточной для того, чтобы оценить системные качества наглядности; двойственную природу восприятия визуальной информации; быть педагогически целесообразными. Показано, что для системы наглядности учебной литературы этим пяти условиям удовлетворяют не один, а сразу три их признака, на основании которых была произведена оценка совместимости иллюстративных форм учебника, а именно:

- соответствие иллюстративного ряда учебника специфике профилирующей для него отрасли знания;
- соответствие видов наглядности возрастным особенностям обучаемых;
- соответствие наглядно представленной информации особенностям её переработки осознаваемой и неосознаваемой сферами психики.

Следующим базисным компонентом технологии оптимизации совместимости учебной наглядности явилось выделение параметров совместимости. Принципиальное значение для их селекции имело понимание ряда положений. Прежде всего, каждое учебное пособие объективно представляет собой вполне определённую область человеческого опыта, находящуюся в естественной связи с другими. Одновременно с этим происходящие в познании процессы отраслевого размежевания и дробления научного знания обусловливают как бы дистанцирование учебников по отношению друг к другу в соответствии с предметом изучения соответствующей науки.

Отсюда при исследовании совместимости наглядности учебников, с одной стороны, возникает объективная необходимость учета характеристик связи, с другой – показателей обособления, определяющих их дифференциацию. Подобное представление изучаемого педагогического феномена обусловило рассмотрение последнего в показателях связи и обособления наглядных форм учебной литературы. Данный подход позволил сформулировать четкие требования к отбору параметров совместимости наглядности учебной литературы, а именно:

- обязательное использование индикаторов связи и обособления;
- наличие параметров разных уровней определенности;
- конкурентность характеристик совместимости;
- избегание ненужного дублирования анализируемых показателей;
- исключение взаимозависимых характеристик совместимости наглядности учебной литературы;
- практическая эффективность.

Учёт вышеуказанных требований позволил сформировать всю совокупность показателей совместимости наглядности в виде двух блоков ранжированных характеристик: первого и второго уровня определенности.

К первому из них отнесены параметры, описывающие состав и свойства наглядности учебной литературы. При этом значение последних заключалось в отражении именно такой сферы совместимости, которая неразрывно связана с вопросами её обособления. Противоположная сторона исследуемого феномена – связность наглядности учебников – описывается совокупностью параметров второй степени определенности.

В свою очередь параметры первого уровня определенности разделены на две группы:

- общие (или количественные), имеющие преимущественно дидактическое назначение;
- специфические (или качественные), обладающие скрытым воздействием на уровне подсознательного психического.

К количественным параметрам отнесена следующая совокупность показателей:

1.1. Доля изображений в тексте (DH);
1.2. Средний объем одного изображения (Vср);
1.3. Среднее число изображений, приходящихся на одну страницу (Nср);
1.4. Максимальный объем изображения (Vmax);

1.5. Минимальный объем изображения (Vmin);

1.6. Разница между максимальным и минимальным объемом изображений (V*);

1.7. Доля разных видов изображений в тексте (условно-графическое D усл-гр; предметное Dпр; иллюстративное Dил);

1.8. Цветность изображений (C).

Предварительные исследования [4] позволили выделить в этой группе две совокупности количественных показателей: основную (DH, Vср, V*, C, D усл-гр, Dпр, Dил) и вспомогательную (все остальные). Для каждого показателя указанной совокупности выведена формула его расчета.

К качественным показателям отнесены параметры, которые фиксируют специфические аспекты восприятия учащимися зрительной информации, обусловленные действием как осознаваемых, так и неосознаваемых компонентов психики. В силу природы указанных показателей и исходя из современного уровня развития математического аппарата системно-параметрического метода анализа пока, к сожалению, не представляется возможным выведение формул количественного описания качественных параметров совместимости наглядности.

Блок показателей второго уровня определенности для описания объекта исследования представлен тремя сравнительными параметрами анализа совместимости, которые позволяют находить взаимосвязи между иллюстративными системами разных учебников по каждой из десяти выделенных ранее качественных характеристик. Рассматриваемая совокупность имеет следующий вид:

1. Коэффициент прямой связи i и j иллюстративных рядов по определенному качественному показателю (Cij);

2. Коэффициент обратной связи i и j иллюстративных рядов по определенному качественному показателю (Cji);

3. Коэффициент взаимосвязи i и j иллюстративных рядов (Kij), представляющий собой декартово расстояние между парами анализируемых подъобектов.

На основании предварительно выполненных пилотных исследований сделан вывод о наибольшей информативности коэффициента взаимосвязи в сравнении с другими характеристиками рассматриваемой совокупности [2]. Последние могут использоваться как вспомогательные показатели анализируемой стороны изучаемого педагогического феномена.

Наконец, четвёртым базисным компонентом рассматриваемой технологии явилось определение соответствующего алгоритма. Эта процедура предполагала соединение воедино ранее выделенных и описанных критериев оптимизации исследуемого дидактического феномена в виде абстрактной, предельно обобщенной системно-параметрической формулы, которая применима для любого параметра совместимости иллюстративного ряда учебника. В основу данной формулы положены эмпирические закономерности изменения совместимости, установленные при анализе наглядных форм базового комплекта учебной литературы [3]. Эти тенденции носят идеальный характер, так как при аналитической разработке зависимостей между первыми двумя критериями оптимальности использовался метод линейной интерполяции. Необходимость создания системно-параметрической формулы заключалась в получении идеальных, рассчитанных на её основе, параметров, которые затем могли бы применяться в качестве предельной меры при оптимизации совместимости наглядности конкретного учебника.

Полученная системно-параметрическая формула имеет следующий вид:

$$H(p)k,l = P(p)l * [Vp,1 + F(p) * (k - 1)] \quad (1)$$

где H – общее обозначение параметра совместимости наглядности учебного текста k-го года обучения, l-го профиля учебника;

p - его конкретные разновидности.

Скобки выражают наличие функциональной зависимости.

Vp,1 – значение p-го показателя для всех пособий первого года обучения.

F(p) – шаг изменения среднего p-го показателя наглядности между двумя соседними годами обучения.

P(p)l – поправочный коэффициент l-го профиля p-го параметра. Его величина есть частное от деления среднего показателя l-го профиля учебников на общее среднее значение по всем разновидностям профиля. * – знак умножения. Варьируя текущие параметры k, l, p можно получить идеальные значения по каждому показателю совместимости для иллюстративного ряда любого учебника.

Для оптимального интервала совместимости изучаемого дидактического феномена величина H(p)k,l заключена в замкнутом диапазоне [H(p)k,l - 10%; H(p)k,l + 10%]. Допустимый промежуток совместимости наглядности определяется её значениями по двум полузакрытым диапазонам [H(p)k,l - 20%; H(p)k,l - 10%) и (H(p)k,l + 10%; H(p)k,l + 20%]. Наконец, все остальные величины совместимости за пределами указанных интервалов имеют «статус» недопустимых. При этом необходимо учитывать, что вычисление 10% или 20% производится относительно конкретного идеального показателя, который с варьированием текущих параметров k и l изменяется. Отсюда следует, что длина промежутков оптимизации и допустимых значений есть величина переменная даже для одной и той же характеристики наглядности учебной литературы.

Обобщая конкретные случаи процедуры оптимизации, в целом был сформирован её алгоритм:

1. Выделение базового комплекта действующих учебников для рассматриваемой ступени обучения.
2. Определение системы показателей совместимости наглядности учебной литературы.
3. Оценка на эмпирическом уровне иллюстративных форм выделенного комплекта учебных пособий в соответствии с ранее определенной системой показателей совместимости исследуемого дидактического феномена.
4. Разработка специализированной компьютерной программы «Анализ совместимости многомерных объектов наглядности».
5. Формирование с помощью вышеназванной программы текстового файла, содержащего результаты оценки системы иллюстраций исследуемого комплекта учебной литературы.
6. Вычисление эмпирических параметров совместимости наглядности учебников по всем рангам их инвариантности.
7. Системный анализ полученных результатов и отбор наиболее информативных показателей совместимости иллюстративных рядов анализируемых учебных пособий, подлежащих оптимизации.

8. Разработка на основе системного подхода абстрактной системно-параметрической формулы для анализа наглядности учебной литературы и найденных эмпирических тенденций изменения параметров совместимости изучаемого дидактического феномена.

9. Нахождение интерполяционных промежутков изменения средних значений для показателей наглядности учебников и адаптация к ним системно-параметрической формулы.

10. Введение адаптированной функциональной зависимости описания изучаемого феномена в ранее разработанный программный продукт.

11. Выявление с помощью специализированной компьютерной программы принадлежности реального показателя совместимости наглядности учебной литературы к оптимальному, допустимому или недопустимому интервалу значений анализируемой характеристики изучаемого дидактического феномена.

Представленный выше алгоритм предусматривает оптимизацию обоих ярусов параметров совместимости учебной наглядности: первого и второго уровня определенности. Его реализация позволяет осуществить необходимый уровень глубины проникновения в сущность изучаемого явления, так как учитывает особенности, которые фиксируют специфические аспекты восприятия учащимся зрительной информации, обусловленные действием двух полюсов его психики. Это делает возможным проводить оптимизацию совместимости качественных характеристик наглядности учебной литературы.

Прикладной блок описываемой технологии включает методику диагностики совместимости наглядных форм учебников и компьютерную модель изучаемого педагогического феномена. Необходимо отметить, что с помощью указанной методики можно осуществлять и их частную диагностику по каждому отдельно взятому показателю, а также по нескольким произвольно выбранным параметрам или их совокупности. Данное обстоятельство явилось следствием иерархического строения указанной методики, так как она включает в себя все частные случаи диагностики. Такое построение методики содержит большие потенциальные возможности в осуществлении оптимизации совместимости наглядности учебной литературы.

Подобное системно-параметрическое представление позволяет формализовать разработанную методику диагностирования совместимости для общих и содержательных свойств наглядности учебной литературы в показателях первого и второго уровня определённости. Система диагностики совместимости наглядности учебной литературы в общей сложности насчитывает четыре соподчинённых уровня оценивания исследуемого педагогического феномена. При этом они в свою очередь подразделяются на 13 градаций, которые определяются набором взаимно независимых двух ярусов показателей наглядного представления информации в учебном пособии.

В силу своей объемности методика диагностики и оптимизации совместимости изобразительных рядов учебников может быть реализована только с помощью компьютера. С этой целью специально разработана компьютерная программа «Анализ совместимости многомерных объектов наглядности». Она создана в среде объектно-ориентированного программирования Borland Delphi 6.0 и рассчитана на применение в операционной системе Windows 2000 и выше.

В функциональном плане программа осуществляет следующие действия:

- подготовку файла со средними значениями показателей совместимости наглядности учебной литературы;
- расчет на основе эмпирических данных по системно-параметрической формуле идеальных значений показателей совместимости наглядности;
- ввод из заранее подготовленного или созданного в среде программы файла для реальных показателей совместимости наглядности согласно её профилю и году обучения;
- анализ соотношения реальных и идеальных показателей совместимости наглядности учебных пособий посредством их калибровки по интерполяционным интервалам и их ранжирование согласно принадлежности этим промежуткам;
- диагностирование уровня оптимальности иллюстративной системы на основе расчетных данных;
- уровневый вывод результатов на экран или печать.

Программа «Анализ совместимости многомерных объектов наглядности» прошла процедуру экспертизы и регистрации в Федеральной службе России по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам [1].

Выводы. Разработана технология оптимизации наглядности учебной литературы на основе системно-параметрических методов анализа, использование которых определялось совокупностью необходимых и достаточных условий. В качестве необходимых выступала сложность объекта исследования, иерархичное строение иллюстративных рядов учебников, а также наличие различного уровня подсистем учебных пособий (группировка их по годам обучения, профилю, циклам и прочее). Достаточным условием являлась фактическая степень их пригодности: во-первых, при селекции наиболее информативных параметров совместимости наглядности учебной литературы; во-вторых, при обнаружении эмпирических закономерностей изменения показателей по совместимости наглядности учебных книг; в-третьих, в осуществлении процедуры линейной интерполяции; в-четвертых, при построении уровневой, комбинированной диагностики исследуемого педагогического феномена.

Значительную роль в оптимизации совместимости системы наглядности учебников сыграла её методика. Наиболее ценным в ней явилось то обстоятельство, что, начиная с выбора ведущего принципа, она предполагала одновременное применение трёх критериев оптимизации. Использование последних приводит к более высоким результатам, чем в случае реализации меньшего их числа. При этом наиболее результативные параметры совместимости, лежащие в её основе, обусловили достаточную степень надёжности полученных измерений при оптимизации совместимости наглядности учебной литературы. Наличие чёткого алгоритма в проведении процедуры оптимизации совместимости для различных вариантов иллюстративного оформления книги способствовало последовательной, поэтапной её реализации.

Неотъемлемой частью оптимизации являлась методика диагностики совместимости наглядности относительно базового комплекта учебной литературы. Её создание позволило оценить как исходную, так и последующие степени совместимости иллюстративных рядов учебных пособий, полученные в результате проведения оптимизации. Иерархическое построение диагностирования предусматривало различные комбинационные варианты его использования в зависимости от осуществляемого уровня оптимизации.

При отсутствии компьютерной модели невозможно было бы осуществление вручную как диагностики, так и оптимизации совместимости иллюстративных рядов учебников в силу значительных объёмов обрабатываемой информации. Её применение способствовало автоматизации процесса вычислений, что значительно облегчило и упростило практическую реализацию программы оптимизации.

Таким образом, рассмотренная технология оптимизации совместимости учебной наглядности представляет собой первую попытку разработки сложного и многогранного педагогического явления с помощью методов оптимизации. В достаточной мере совместимые между собой варианты иллюстрирования учебной литературы отражают необходимость стандартизации образования на данном уровне, что является одним из условий перехода к единому информационному пространству как общеобразовательной, так и профессиональной школы.

Литература:

1. Анализ совместимости многомерных объектов наглядности: свидетельство о гос. регистрации № 2008611955.
2. Кротова И.В. Возможности системно-параметрического анализа совместимости наглядности в учебной литературе / И.В. Кротова // Вестник ТГУ, 2008. № 314. С. 177-183.
3. Кротова И.В. Оптимизация совместимости учебной наглядности (на примере учебников средней школы): дисс. …д-ра пед. наук. Чита, 2009. 318 с.
4. Паронджанов В. Учебник XXI века: он может быть эффективнее в 8000 раз [http://www.russian-vuz.ru].
5. Fuller N. An Interactive Computer Graphics System for Teaching Geometry in Canada / N. Fuller, P. Prusinkiewies, I. Rambaly // Computers in Education. Amsterdam, 1985. P. 115-120.
6. Gray R.A. Educational technology use in distance education: Historical review and future trends // Educational technology. 1988. Vol. 28. P. 38-42.

Педагогика

УДК:372.8

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)

ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСЫ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросу построения персональной цифровой среды учителя на основе требований профессионального стандарта педагога. Обоснованы дидактические возможности персональной цифровой среды на базе сетевых социальных сервисов для выполнения трудовых действий педагога. Приведены примеры выполнения конкретных трудовых действий с помощью Интернет-сервисов совместного редактирования документов, создания гипертекста, on-line визуализации, виртуальных досок и т.п.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, трудовые действия, персональная цифровая среда педагога, сервисы Веб 2.0.

Annotation. Статья посвящена вопросу построения персональной цифровой среды учителя на основе требований профессионального стандарта педагога. Обоснованы дидактические возможности персональной цифровой среды на базе сетевых социальных сервисов для выполнения трудовых действий педагога. Приведены примеры выполнения конкретных трудовых действий с помощью Интернет-сервисов совместного редактирования документов, создания гипертекста, on-line визуализации, виртуальных досок и т.п.

Keywords: professional standard, labor actions, personal digital environment, Web 2.0 services.

Введение. 7 мая 2018 Президент РФ В.В. Путин подписал указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [11]. Одной из задач, сформулированных в Указе, является задача разработки национального проекта «Образование». Среди целей проекта обозначена цель создания современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней.

В цифровой среде школы каждый педагог формирует свою собственную персональную цифровую среду, подбирая необходимые цифровые инструменты для решения задач, связанных с организацией учебно-воспитательного процесса, взаимодействия с обучающимися и коллегами, с собственным профессиональным развитием. При конструировании собственной персональной цифровой среды педагогу следует ориентироваться на требования профессионального стандарта педагога [8].

Эффективным для формирования персональной цифровой среды педагога является использование социальных сетевых сервисов (сервисов Веб 2.0). Первоначально контент сети Интернет создавался только профессионалами, пользователь был пассивным потребителем информации. В начале XXI века в понимании функции сети произошел существенный сдвиг: пользователи получили возможность самостоятельно создавать контент. Этим объясняется высокий дидактический потенциал социальных сетевых сервисов для реализации компетентностного подхода в обучении [6], организации проектной деятельности обучающихся [2, 9], развития критического мышления [7], использования современных форм оценивания [1, 10], мотивации обучающихся [5], формирования ИКТ-компетентности [12].

Обоснование дидактических возможностей использования сервисов Веб 2.0 для выполнения трудовых функций педагога в рамках персональной цифровой среды рассматривается нами как актуальная научно-практическая задача.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим общепедагогическую трудовую функцию учителя. В профстандарте перечислены 10 трудовых действий. Обоснуем дидактические возможности персональной цифровой среды на базе сетевых социальных сервисов для реализации этих трудовых

действий. Первое трудовое действие – разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы.

Перед каждым педагогом стоит сложная профессиональная задача выбора педагогических средств достижения планируемых результатов обучения. Сегодня внимание многих педагогов обращено к смешанному обучению, совмещающему обучение с участием учителя с онлайн-обучением. Приведем примеры некоторых цифровых инструментов на основе сервисов Веб 2.0, которые наилучшим образом подходят для реализации смешанного обучения.

Эффективными инструментами для организации смешанного обучения, причем как для использования в домашней работе, так и для организации работы в классе, являются интерактивные рабочие листы. Создавать интерактивные рабочие листы можно с использованием документов совместного редактирования (например, с помощью Google-документов, Google-таблиц или Google-рисунков). Приведем пример интерактивного рабочего листа по информатике по теме «Табличный процессор»: http://goo.gl/1EP2cC. При выполнении задания обучающимся необходимо сделать копию таблицы, открыть доступ для владеющих ссылкой. Данные о численности населения в городах Нижегородской области «считать» с карты, размещенной на странице Википедии. Требуется вычислить общее количество населения в городах с населением больше 70000 человек, отсортировать данные в таблице по возрастанию численности населения, построить гистограмму.

Отличные возможности по созданию интерактивных рабочих листов имеются у Google-форм. В них можно встраивать изображения и видеоролики, к которым добавлять вопросы и задания. Google-формы можно применять в формате опроса или теста. Приведем примеры интерактивных рабочих листов на основе Google-форм:

- Биология. Митоз https://goo.gl/vgY6BQ.
- Математика. Правильные многогранники https://goo.gl/LZhrT9.
- Русский язык «Синонимы и антонимы» https://goo.gl/huHkou.
- Информатика. «Понятие информации» https://goo.gl/dd2Cax.

Другим вариантом создания интерактивных рабочих листов является сервис https://app.wizer.me. Пример использования сервиса в курсе информатики 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 с открытыми вопросами, с заданием на группировку понятий. В конце 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».

Сегодня Интернет предлагает огромное количество различных сервисов, с помощью которых можно создавать практически любой контент: собственные сайты и блоги, фотоальбомы и видеоролики, необычные презентации и электронные книги, дидактические игры и коллекции ссылок, проводить тесты и опросы и организовывать совместную работу.

Существует большое количество сервисов, позволяющих создавать дидактические материалы (в том числе, интерактивные игры по предметам) на основе готовых шаблонов. Один из них http://learningapps.org – конструктор интерактивных упражнений. Несколько авторских интерактивных заданий по информатике:

- Задание на сортировку по теме «Российские Интернет-сервисы» https://goo.gl/GUcF7B
- Кроссворд по теме «Вычислительные сети» https://goo.gl/aU7atx
- Задание на группировку по теме «Поколения ЭВМ» https://goo.gl/K4344g.

Рассмотрим другое трудовое действие, относящееся к общепедагогической трудовой функции педагога – формирование универсальных учебных действий. Обоснуем дидактические возможности сетевых сервисов как инструмента формирования регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий.

Отличительной особенностью ФГОС является ориентация на развитие коммуникативной компетентности обучающихся. Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Приведем примеры некоторых сетевых инструментов в персональной цифровой среде педагога, позволяющих формировать коммуникативные универсальные учебные действия обучающихся. Организация «мозговых штурмов» по сбору идей, полезных ресурсов, примеров может осуществляться в таблицах совместного редактирования (например, https://docs.google.com/spreadsheets), на on-line интерактивных досках (например, http://www.twiddla.com, https://ru.padlet.com), с помощью ментальных карт (например, http://www.mindmeister.com, http://www.mind42.com). Полезным является использование совместных облачных хранилищ информации: https://disk.yandex.ru, https://onedrive.live.com, https://drive.google.com. Педагог может предложить обучающимся задания на создание совместных творческих работ (вики-статей, on-line газет, лент времени, инфографики). Приведем в качестве примера формирования коммуникативных УУД задание на создание каталога отечественных Интернет-сервисов на коллективной вики-странице (https://goo.gl/DmqBWF).

Познавательные УУД включают действия поиска, анализа, структурирования информации; использование знаково-символических средств, моделей, схем. Выполнение интерактивных заданий на сравнение, классификацию, выделение общих признаков может выполняться с помощью on-line конструкторов интерактивных заданий (например, http://learningapps.org). Для представления информации с изменением формы подачи материала используются on-line ментальные карты, кластеры, ленты времени, облака слов, инфографика и т.п.

В качестве примера формирования познавательных УУД приведем задание на создание ленты времени по истории Интернета с помощью сервиса https://time.graphics. Выполненное задание: https://time.graphics/ru/line/160372. С примером ментальной карты по творчеству С.А. Есенина, разработанной с помощью сервиса https://www.mindomo.com, можно познакомиться по адресу: https://goo.gl/CtWMS8.

Согласно требованиям 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.

Формулировка учебных задач как шагов достижения поставленной цели, обоснование логической последовательности шагов может выполняться с помощью различных сетевых сервисов для автоматизации планирования. Примеры сервисов: http://www.symphonical.com, http://www.pivotaltracker.com, http://trello.com. Ведение различных on-line журналов и дневников, «мозговые штурмы» на on-line досках – примеры формирования регулятивных универсальных учебных действий обучающихся в рамках персональной цифровой среды педагога.

Хорошими инструментами формирования регулятивных УУД являются различные листы самооценки, взаимооценки, анкеты для рефлексии. Пример такого листа взаимооценки в проекте по теме «Интернет», выполненного с помощью Google-формы: https://goo.gl/nuEBqW.

Мы рассмотрели всего лишь два трудовых действия, относящихся к общепедагогической трудовой функции учителя и убедились в дидактических возможностях персональной цифровой среды педагога, построенной на сервисах Веб 2.0. Аналогичные результаты можно получить, рассматривая и другие трудовые действия.

Кратко остановимся на трудовой функции «Воспитательная деятельность». Здесь 11 трудовых действий. В качестве примера рассмотрим трудовое действие «Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности». Отличными возможностями для реализации данного трудового действия выступает внеурочная проектная деятельность [4]. Анализ возможностей сервисов Веб 2.0 позволяет сделать вывод, что проектная деятельность может рассматриваться как процесс создания нового уникального сетевого контента и активного взаимодействия субъектов между собой в процессе его создания и практического применения.

Сегодня инициатором, разработчиком и координатором сетевого проекта может стать любой педагог, обладающий навыками организации проектной деятельности и имеющий опыт использования сервисов Веб 2.0 в педагогической практике.

Перед разработчиком сетевого проекта стоят следующие технологические задачи: создание сетевой площадки проекта; организация электронной регистрации; размещение цифрового содержимого (учебных материалов, заданий, продуктов деятельности участников, фото, видеоматериалов, текстовых документов, презентаций); организация общих сетевых мероприятий; организация совместной деятельности участников в сети; осуществление координации проекта и организация линий коммуникации; продвижение проекта в сети Интернет; организация мониторинга, прозрачной оценки работ. Все вышеперечисленные технологические задачи позволяют решить разнообразные инструменты и сервисы сети Интернет. Отличные возможности по созданию сетевой площадки проекта предоставляют вики-сайты [3]. Они могут стать компонентом персональной цифровой среды педагога.

Некоторые примеры сетевых проектов нижегородских педагогов: общероссийский сетевой проект «Святой витязь земли русской» (http://goo.gl/UJ89F5), региональные сетевые проекты «День российской информатики» (https://goo.gl/DFutTz), «По следам Нижегородского ополчения» (https://goo.gl/AKSDZ5), «Моя коллекция2 (https://goo.gl/wngcEL).

Третья трудовая функция педагога «Развивающая деятельность», в которой 10 трудовых действий. Дидактические возможности персональной цифровой среды педагога рассмотрим на примере трудового действия «Формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формирование толерантности и позитивных образцов поликультурного общения». Использованию сетевых социальных сервисов для реализации этого трудового действия альтернативы нет. При совместном создании вики-статей, сайтов, интерактивных газет, инфографики, лент времени, ментальных карт создаются отличные возможности для формирования у обучающихся коммуникативных навыков, критического мышления, ответственности, уважительного отношения к соавторам, толерантности. Некоторые примеры совместного создания обучающимися контента:

- совместная вики-статья обучающихся в учебном проекте «Все для фронта, все для победы» https://goo.gl/6r3i66;
- совместная on-line интерактивная газета «Патриоты земли русской» из проекта «Святой витязь земли русской» https://padlet.com/wall/uhl1aaydnl;
- совместная Google-презентация «Свод правил жителя Земли» из сетевого проекта «Нам жить на этой земле» https://goo.gl/pwAkdL.

Выводы. Мы проанализировали дидактические возможности различных сетевых сервисов для реализации трудовых действий педагога в соответствии с требованиями профессионального стандарта в рамках персональной цифровой среды учителя. Анализ показал, что сетевые сервисы обладают достаточным потенциалом для реализации рассмотренных трудовых действий.

Литература:

1. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П. Оценивание результатов проектной деятельности учащихся // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 1(21). С. 223 – 228.
2. Канянина Т.И., Круподерова Е.П., Шевцова Л.А. Проектная деятельность учителя литературы в информационной образовательной среде XXI века // Нижегородское образование. 2015. № 1. С. 93-98.
3. Круподерова Е.П., Короповская В.П. Освоение учителями информатики технологии вики. // Информатика и образование. 2008. № 10. С. 50-52.
4. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Организация внеурочной проектной деятельности обучающихся с помощью сетевой проектной деятельности. // Эксперимент и инновации в школе. 2016. №3. С. 66-70.
5. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Интернет-проект как средство мотивации обучающихся к получению образования в области IT. // В мире научных открытий. 2015. № 11-1. С. 604-608.

6. Круподерова К.Р., Румянцева А.С. Использование сетевой проектной деятельности для реализации компетентностного подхода в обучении. // В мире научных открытий. 2015. № 7.1 (67). С. 351-359.
7. 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.
8. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты. Банк Документов. Режим доступа: http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129.
9. 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.
10. Степанова С.Ю., Гвоздикова Е.И. Организация рефлексии в сетевом проекте. // Нижегородское образование. 2014. № 2. С. 160-165.
11. Указ Президента России «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]: URL: http://kremlin.ru/acts/news/57425
12. Samerkhanova E.K., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Bakhtiyarova L.N., Ponachugin A.V. Forming the ICT competence of future pedagogues under informational-educational environment at university. Journal of Fundamental and Applied Sciences. 2017. T.9. №7S. C. 1381.

Педагогика

УДК: 373.1
кандидат педагогических наук, доцент Кубеков Энвер Аджимуратович
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ФУТБОЛИСТОВ: ИСТОРИЯ, ПРАКТИКА, ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В данной статье рассматривается история, практика, проблемы системы подготовки юных футболистов.
Ключевые слова: юный футболист, система, спортивная специализация, подготовка, спортивная школа.
Annotation. This article discusses the history, practice, problems of the training system for young football players.
Keywords: young football player, system, sports specialization, training, sports school.

Введение. Повышение уровня отечественного футбола в значительной мере зависит от качества подготовки резерва. Отечественными и зарубежными учеными А.А. Сучилиным, Ю.Д. Железняком, Ю.М. Портновым, В.Я. Игнатьевой, P.Krause, J. Votik разработаны вопросы, касающиеся подготовки резерва в отдельных игровых видах.

Основные результаты этих разработок стали универсальными для спортивных игр в целом. Однако большой комплекс нерешенных проблем на фоне профессионализации футбола требует обновления содержания сложившейся системы многолетней подготовки спортивного резерва в футболе.

Так, нуждаются в уточнении положения о морфофункциональных особенностях юных футболистов, возрастной динамике и сенситивных периодах специфических проявлений двигательных качеств при определении содержания многолетней подготовки. На сегодняшний день, по нашему мнению, мало исследованы вопросы взаимосвязи содержания тренировочного процесса с возрастной спецификой соревновательной деятельности, что не позволяет оптимизировать многолетнюю технико-тактическую подготовку. Недостаточно разработано возрастное нормирование тренировочных нагрузок по специализированности, координационной сложности и направленности, что затрудняет их контроль и планирование, а также может лимитировать эффективность тренировочного процесса в целом. До настоящего времени многолетняя подготовка спортивного резерва в футболе недостаточно учитывала возрастную специфику доминантных факторов, обусловливающих уровень подготовленности юных спортсменов, что ограничивало возможности управления эффективностью тренировочного процесса [3].

Изложение основного материала статьи. Футбол, как известно, является одной их популярных, старейших спортивных и любимых игр большей половины человечества на Земном шаре. Происхождение этой игры относится к далекому прошлому.

Основной задачей спортивных школ является подготовка всесторонне развитых юных футболистов, обеспечение улучшения их здоровья, включая физическое развитие. Подготовка столь необходимых высококвалифицированных футболистов предполагает наличие у тренеров знаний и высокой профессионально-педагогической компетентности.

Физическая подготовка юных футболистов – стержневой фактор, от которого зависит эффективность командных, групповых, и индивидуальных технико-тактических действий. Юных футболистов тренеру необходимо приучить к тому, что каким бы техничным и тактически грамотным не был каждый из них, он никогда не сможет добиться успеха, побед без хорошей, основательной и разносторонней физической подготовки.

В спортивных школах формируются отделения из групп начальной подготовки и учебно-тренировочных групп. Подготовка юных спортсменов обязана основываться на систематической слаженной преемственной методике тренировки, предполагающей эффективное становление спортивного мастерства, качественный, интенсивный рост функциональных возможностей и соответствующее их осуществление, что, соответственно немыслимо без тщательно подготовленного начального этапа тренировок.

При высоких показателях спортивной работы и необходимых условиях могут создаваться группы спортивного совершенствования (Суслов Ф.П., Сыч В.Л., Куликов Л.М.).

Работа с обучающимися организуется в течение календарного года. Во время каникул спортивные школы могут открывать в установленном порядке спортивные, спортивно-оздоровительные лагеря с круглосуточным или дневным пребыванием.

Основными формами учебно-тренировочного процесса являются групповые практические и теоретические занятия, работа по индивидуальному плану (обязательна на этапе спортивного совершенствования), медико-восстановительные мероприятия, тестирование и медицинский контроль, участие в соревнованиях и учебно-тренировочных сборах, судейская и инструкторская практика учащихся. (Годик М.А., Варюшин В.В.).

В свое время, на основании результатов многолетних исследований А.А. Сучилиным и А.П. Лаптевым предложена система подготовки юных спортсменов, структура которой включает три подсистемы:

1) начальное обучение (8-10 лет);

2) спортивная специализация (11-15 лет);

3) спортивное совершенствование (16-18 лет) [5].

Взаимосвязи между подсистемами обеспечивают строгую преемственность каждого этапа и непрерывность всего процесса становления спортивного мастерства юных футболистов.

Структуру каждой подсистемы составляют следующие основные элементы:

– целевая установка;

– задачи и программный материал по разделам подготовки (морально-волевой, физической, технической, тактической, функциональной, психологической и теоретической);

– формы, средства, методы подготовки и методические особенности их применения;

– комплексная методика контроля за состоянием тренировки;

– методика отбора футболистов;

– гигиеническое обеспечение подготовки;

– материальное обеспечение учебно-тренировочного процесса.

Целевые установки определяют основные направления данного возрастного этапа подсистемы подготовки.

На этапе начального обучения целевая установка включает: укрепление здоровья детей, воспитание стойкого интереса к футболу, освоение технических приемов, овладение индивидуальными и групповыми тактическими действиями в играх при ограниченных составах.

На этапе спортивной специализации целевая установка предусматривает: разностороннюю общую и специальную физическую подготовку с преимущественным развитием важнейших для футболиста двигательных качеств; прочное освоение современной техники футбола и умение применять ее в игре; овладение командными тактическими действиями современного футбола.

На этапе спортивного совершенствования в целевую установку входят: дальнейшее совершенствование общей и специальной физической подготовки с преобладанием последней; повышение уровня технико-тактического мастерства с учетом индивидуальных особенностей и определившегося игрового амплуа; совершенствование излюбленных технико-тактических приемов и воспитание умения эффективно применять их в процессе игры; проверка и совершенствование волевых качеств; приобретение игрового опыта во встречах с командами высокого класса.

Задачи по различным разделам подготовки формулируются в соответствии с целевыми установками и определяются возрастными особенностями и возможностями юных футболистов. Программный материал по разделам подготовки составлен в соответствии с целевыми установками подсистем. Прохождение программы регламентируется соответствующими документами планирования. Контроль за прохождением и освоением учебного материала осуществляется систематически на всех этапах подготовки [6].

Развитие научных основ детско-юношеского спорта. Если говорить о развитии научных основ детско-юношеского спорта, необходимо отметить научные труды профессора В.П. Филина, который еще в 60-х годах прошлого века положил начало становлению новой научной дисциплины – теория и методика детского и юношеского спорта [6].

В 1960-1975 гг. основное внимание было сосредоточено на разработке таких актуальных научных проблем, как воспитание физических качеств у юных спортсменов, обоснование эффективных средств и методов тренировки детей и подростков, определение допустимых тренировочных и соревновательных нагрузок в занятиях с различными возрастными группами (В.П. Филин, П.И. Кабачкова, Т.А. Зельдович, А.Д. Комарова, К.Г. Гомберадзе, А.Д. Солдатова и др.).

В 1976г. преимущественное внимание в изучении актуальных проблем юношеского спорта отводится совершенствованию системы управления подготовкой спортивных резервов. Большой вклад в разработку этого направления внесли исследования М.Я. Набатниковой, В.И. Чудинова, В.С. Топчияна, П.И. Кабачковой, Г.А. Гончаровой, В.В. Ивочкин, Н.Н. Балашовой, Т.А. Зельдовича и др. Результаты исследований обобщены в монографии «Основы управления подготовкой юных спортсменов» [4]. Дальнейшее совершенствование программно-методических основ подготовки спортивных резервов связано с разработкой методологии поурочного построения учебных программ для спортивных школ, в том числе и их содержательной стороны. Это особенно важно в связи с тем, что, как показали результаты научных исследований и опыт передовой спортивной практики, в подавляющем большинстве видов спорта от момента выполнения III разряда до норматива мастера спорта требуется не менее 6-7 лет систематической тренировки.

Проблемы врачебного контроля над юными спортсменами разрабатывались под руководством С.П. Летунова и Р.Е. Мотылянской. Вырабатывались подходы к оценке состояния здоровья и физического развития, показания и противопоказания к занятиям спортом, к диагностике функционального состояния.

В своей статье «Актуальные проблемы теории и методики юношеского спорта» В.П. Филин отмечает: «Дальнейшие успехи в развитии спорта во многом обусловлены результатами научных исследований актуальных вопросов теории и методики юношеского спорта, внедрением в практику этих результатов» [6].

Исследование опыта отечественных и зарубежных специалистов в области футбола, анализ статистических отчетов об игре лучших команд мира, результаты собственных исследований позволяют утверждать, что тактические схемы с построением обороны, когда защитники играют «в линию» – более перспективными и действенными.

Обучение тактическим действиям необходимо строить так, чтобы в игровых упражнениях и играх проявлялось единство техники и тактики.

Повышение уровня технико-тактического мастерства юных футболистов возможно при повышении объемов соревновательной и тренировочной разносторонности тактики, устранении дисбаланса между разносторонностью тактики атакующих и оборонительных действий за счет повышения разносторонности тактики оборонительных действий.

Обобщая результаты ранее проведенных исследований автором, выделены наиболее актуальные проблемы теории и методики юношеского спорта:

– проблема построения многолетней спортивной тренировки;
– проблема разработки основных методических положений теории юношеского спорта;
– проблема спортивного отбора;
– проблема воспитания физических качеств у юных спортсменов;
– проблема планирования и учета в процессе тренировки юных спортсменов;
– проблема тренировки и соревновательных нагрузок в процессе подготовки юных спортсменов;
– проблема воспитания юных спортсменов.

«Задача школ высшего спортивного мастерства – воспитание подготовленных юных футболистов с развитием всех сторон подготовленности: физической, технико-тактической, функциональной, психологической. Из среды таких школ высшего спортивного мастерства в дальнейшем вырастают и проявляются настоящие таланты, у которых при явном» уникальном преобладании одних качеств, другие, благодаря «школе», остаются на достаточно высоком уровне» [2].

Выводы. Одной из фундаментальных задач, стоящих перед теорией и методикой детско-юношеского спорта – это сбалансированность отношений между массовым детско-юношеским спортом и системой подготовки квалифицированных юных спортсменов, ближайшего резерва сборных команд. Обеспечение подлинной гармонии всех форм спортивной подготовки детей, подростков, юношей и девушек означало бы качественно новый этап в развитии физической культуры и спорта в стране [6].

Итак, подготовку молодых футболистов, в том числе и техническую, важно строить на поэтапном, систематическом всестороннем развитии физических и психических качеств. Процесс подготовки целесообразно выстраивать, учитывая функциональные возможности организма футболиста-игрока и соответствующим, по степени нагрузки, для юных футболистов конкретного возраста. Обзор литературы по проблеме исследования позволяет констатировать о проблеме необходимости и значимости использования компетентно выстроенной системы тренировки юных игроков в детско-юношеских спортивных школах с учётом возрастных особенностей и уровня подготовленности футболиста.

Литература:

1. Годик М.А. Контроль тренировочных и соревновательных нагрузок. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 136 с.
2. Дубровский, В.И. Спортивная физиология: учебник для вузов. – М.: Владос, 2009. – 462 с.
3. Золотарев А.П. Структура и содержание многолетней подготовки спортивного резерва в футболе: автореф. дис. … д-ра пед. наук. – Краснодар, 2007. – 50 с.
4. Основы управления подготовкой юных спортсменов // Под ред. М.Я. Набатниковой. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 280 с.
5. Сучилин А.А., Лаптев А.П. Разработка системы комплексного контроля за подготовкой юных футболистов // Подготовка юных футболистов. – Волгоград: ВГИФК, 1978. – С. 12-18.
6. Филин В.П. Теория и методика юношеского спорта. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 128 с.

Педагогика

УДК 37.041

кандидат педагогических наук, доцент Купавцев Тимофей Сергеевич
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул);
преподаватель кафедры физической подготовки Корнаушенко Андрей Владимирович
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул);
заместитель начальника кафедры физической подготовки Юркин Дмитрий Викторович
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул)

УПРАВЛЕНИЕ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕМ СОТРУДНИКА МВД РОССИИ НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ВЗАИМНОГО ДОВЕРИЯ

Аннотация. Статья посвящена раскрытию вопросов управления самосовершенствованием специалистов на основе реализации принципа взаимного доверия руководителя и сотрудников подразделения в совместной деятельности. В работе излагаются содержательные аспекты организации деятельности служебного коллектива на основе реализации принципа взаимного доверия. На основе анализа теоретических данных рассматриваются организационные, содержательные и методические аспекты реализации принципа взаимного доверия в управлении самосовершенствованием сотрудников в коллективной деятельности, излагаются рекомендации руководителям подразделений по формированию благоприятного климата в служебном коллективе.

Ключевые слова: сотрудники МВД России, управление служебным коллективом, профессиональная деятельность, профессиональное и личностное самосовершенствование, профессиональное развитие, развитие личности в профессии, принцип взаимного доверия, продуктивность профессиональной деятельности.

Annotation. The article is devoted to the disclosure of the issues of managing the self-improvement of specialists on the basis of the principle of mutual trust between the head and employees of the unit in joint activities. The paper outlines the substantive aspects of the organization of the work of the collective on the basis of the principle of mutual trust. On the basis of the analysis of theoretical data, organizational, content and methodological aspects of the implementation of the principle of mutual trust in the management of self-improvement of employees in collective activities, outlines recommendations to the heads of units on the formation of a favorable climate in the

collective.
Keywords: employees of the MIA of Russia, team management, professional activity, professional and personal self-improvement, professional development, personal development in the profession, the principle of mutual trust, professional productivity.

Введение. Современная социально-экономическая обстановка в российском обществе, изменение векторов движения мировых политических и экономических процессов, проведение глобальных реформ в социальном секторе (пенсионная реформа, реформа налогообложения) оказывают существенное влияние на характер и условия деятельности сотрудников МВД России, к которым предъявляются требования высокой готовности к осуществлению правоохранительной практики, к выполнению профессиональных задач в сложных, экстремальных и опасных условиях.

В условиях избытка дипломированных специалистов, система органов внутренних дел Российской Федерации по-прежнему испытывает недостаток квалифицированных сотрудников. Наряду с формальными требования к уровню образования к сотрудникам МВД России предъявляются весьма серьезные требования к моральным, деловым, профессионально необходимым личностным качествам. К ним относятся такие характеристики как аккуратность, внимательность, дисциплинированность, ответственность, умения работать в коллективе, точно выполнять обязанности в установленные сроки, навыки деятельности при избытке информации или ее дефиците. Особого внимания заслуживают способности профессионального и личностного самосовершенствования, которые сегодня расцениваются в качестве одной из важнейших компетенций профессионала, обладающих организационно-содержательным и личностно-деятельностным потенциалом профессионального роста, личностного развития специалиста и его самореализации в избранной профессии. При этом процесс самосовершенствования сотрудника МВД России выступает как форма саморазвития, как средство позитивных самоизменений, основанное на нормах морали, стандартах профессии и социума, это активный, преемственный, поступательный, непрерывный, управляемый процесс, направленный на повышение результативности профессиональной деятельности и личное развитие специалиста в профессии, в основе которого лежит его ценностное отношение к профессиональной деятельности и к себе в профессии, а также внутренняя мотивация профессионального и личностного роста и самореализации [3, с. 134]. Способности самосовершенствования включают широкий спектр деятельности.

Одна из задач управленческого звена в системе органов внутренних дел Российской Федерации – создание условий и необходимых предпосылок для осуществления процесса профессионального и личностного самосовершенствования сотрудников с целью повышения продуктивности профессиональной деятельности. Результат этой работы характеризуется творческой обстановкой, принятием ценностей профессии и коллектива всеми сотрудниками, соблюдением сложившихся традиций и другими объективными характеристиками и проявляется в оптимальной организации личного профессионального пространства сотрудника (планирование и организация деятельности), благоприятном социально-психологическом климате в служебном коллективе, четком распределении функций и полномочий, во взаимодействии и взаимозаменяемости сотрудников при решении служебных задач и в целом – атмосферой взаимного доверия.

Изложение основного материала статьи. Управление процессом самосовершенствования сотрудников в служебном коллективе, как компонент деятельности по профессиональному развитию персонала, является одной из задач руководителя, а необходимой предпосылкой успешности взаимодействия в данном вопросе, как уже ранее было сказано, является взаимное доверие субъектов совместной деятельности. Доверие выступает как необходимое условие автономности человека способного к самостоятельному выбору и постановке жизненных целей, что позволяет обеспечить индивидуальную траекторию профессионального пути и личностного развития специалиста в профессии.

Как отмечают исследователи (Б.А. Рутковский, А.И. Симачева и др.), доверие является продуктом длительного развития нравственных отношений, зависит от взаимоотношений между людьми и от уровня развития нравственного сознания и самосознания человека [4, с. 18]. Доверие рассматривается как отношение одного человека к другому, основанное на убежденности в его добропорядочности и честности. Доверие выступает основой межличностных отношений, включая в себя нравственные чувства, убеждения, которые определяют мотивы поведения. Общая атмосфера, психологическое самочувствие сотрудника определяет его отношение к коллегам, к руководителю, к делу, а также его стремление свою работу выполнять на высшем уровне.

Доверие представляет собой «…совокупность установок и предрасположенностей чувствовать, оценивать ситуацию, думать и поступать определенным образом, спонтанно, без расчета, не по приказу и не на основании предписанных правил, а на основании повседневной уверенности даже при отсутствии угрозы санкций…» [1, с. 53], что особенно важно для организации деятельности служебного коллектива в системе МВД России, где исполнительность основана на постоянном контроле и строгой отчетности, что не всегда оправдано. Постоянный излишний контроль не способствует установлению и повышению доверия, чем тормозит развитие специалиста и укрепление социальных связей.

Доверие как социальный феномен выполняет функцию поддержания стабильности и социального порядка, это своеобразный ненасильственный управленческий механизм, который обеспечивает взаимодействие между социальными субъектами и позволяет решать проблему порядка в современном обществе. Так, например, в основе возникновения и развития доверия различных слоев населения по отношению к государству лежат общие, разделяемые большинством ценности и нормы. При этом одним из важнейших социально-управленческих механизмов формирования доверительного отношения населения к институтам государственной власти является прозрачность решений и действий, публичная демонстрация ценностно-нормативных, программно-плановых, политико-идеологических и других имиджевых характеристик их конкретными представителями [2].

Аналогичные явления протекают и в коллективах сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. Несмотря на преобладающие формально-деловые отношения, где принцип неукоснительного выполнения приказаний вышестоящего руководителя является основополагающим, результативность профессиональной деятельности заметно выше в коллективах, где преобладает доверительные отношения, которые и являются необходимым условием комфортности деятельности сотрудников, установления долговременных взаимосвязей. В коллективах, в которых имеется возможность высказывать свое мнение по

тем или иным вопросам, выступать с конструктивной критикой, вносить свои предложения, где решения и действия руководителя прогнозируются и не являются спонтанными, где учитывается мнение большинства, как правило, преобладает командный дух, проявляется «чувство локтя», взаимная поддержка.

Доверие возникает тогда, когда нет очевидных причин не доверять. Люди, обладающие высоким уровнем доверия, меньше склонны к обману, склонны уважать права других людей, реже чувствуют себя несчастными и реже конфликтуют с другими, часто более привлекательны и популярны, более надежны [5].

Феномен доверия тесно связан с состоянием личности, выступая как условие психологического благополучия, обретения человеком своей целостности, возможности саморазвития, самореализации и успешной деятельности. Доверие к себе связано с автономностью человека, а доверие к другим – с умением быть открытым себе, своему опыту и окружающему миру.

Доверие и недоверие выступают результатом влияния комплекса взаимосвязанных внешних и внутренних факторов.

Внешние факторы доверия в большей степени определяются объективными условиями: особенностями системы управления в служебном коллективе; спецификой решаемых служебных задач и их объемом; профессиональными и личностными качествами членов коллектива (профессиональной компетентностью, мотивацией деятельности, уровнем взаимодействия членов коллектива в решении служебных задач). Степень доверия также зависит от личностных особенностей руководителей и подчиненных сотрудников. Так, уровень доверия конкретному сотруднику зависит от таких характеристик, как репутация и имидж, открытость и последовательность поведения, уверенность в себе, проявление творчества, мотивации сотрудничества.

Внутренние факторы определяют личную готовность конкретного сотрудника оказывать доверие другим людям. Важными факторами личной готовности к проявлению доверия являются интеллектуальные способности и особенности мышления (стереотипность или независимость), профессиональный и жизненный опыт, принятие ценностей профессии. Личная готовность к проявлению доверия включает эмоциональные и рациональные компоненты. Эмоциональная готовность к доверию является следствием чувства корпоративности, симпатии, товарищества, привязанности к конкретному человеку. Напротив, негативные эмоциональные переживания (антипатия, разочарование, враждебность) ведут к недоверию. Рациональный компонент связан с риском и возможностью контролировать ситуацию и особенностями мотивации других людей – готовность к доверию прямо пропорциональна возможности такого контроля и уверенности в том, что другие люди будут проводить ожидаемую линию поведения.

Таким образом, вопросы доверия-недоверия тесно связаны с явлениями самоактуализации, самостроительства и реализации своих жизненных планов и стратегий. В организации деятельности служебного коллектива в системе МВД России, с целью обеспечения активного процесса самосовершенствования сотрудников, при реализации принципа взаимного доверия предлагается акцентировать внимание руководящего звена на следующих основных компонентах этой деятельности.

1. Равномерное распределение служебных обязанностей в виде поручений с конкретными сроками исполнения, с учетом замещаемой должности, опыта деятельности, индивидуальных особенностей, возраста сотрудников и других характеристик. Результат работы, безусловно, важен, но не менее важно и то, что способствовало его получению. Если работа выполняется в плановом режиме, ритмично, без элементов штурмовщины, то и необходимый результат достигается, и взаимоотношения в коллективе укрепляются, и конкретный сотрудник видит свой вклад в общее дело. Напротив, если поручение дается без учета индивидуальных особенностей, учета уже проводимой им работы, со сроком «До завтра необходимо сделать!», то вероятнее всего поручение будет выполнено, но эффективность работы конкретного сотрудника снижается, появляются элементы формализма, что не оказывает положительного влияния на эффективность деятельности коллектива и на профессиональный рост сотрудника.

2. Объективная оценка результатов деятельности сотрудника. В работе по стимулированию процесса профессионального роста сотрудникам необходима обратная связь в виде неформальной оценки руководителя, которая может выражаться в виде похвалы, одобрения предложенного варианта решения проблемы, озвучивания отзывов о проделанной работе вышестоящего руководства. Могут быть и другие варианты, в т.ч. критика того или иного сотрудника, однако необходимо отметить, что критика должна быть конструктивной, конкретной, и без акцентирования внимания на личностных качествах сотрудника.

3. Предоставление относительной свободы, автономности в выборе методов и средств достижения результата. Слишком детализированная регламентация процесса деятельности сотрудника при решении того или иного вопроса снижает творческую активность субъекта деятельности, роботизирует даже самую «живую работу», делает ее монотонной и неинтересной. Напротив, если перед сотрудником поставлена задача, определены сроки и вид итогового результата, то деятельность носит активный открытый характер, выполняется, как правило, с резервом времени на устранение возможных недочетов. Такой способ постановки задач – еще одно проявление доверия сотруднику со стороны руководителя. Он тем самым дает понять сотруднику, что ему доверяет, и что не будет контролировать ход решения служебной задачи, а ориентируется лишь на итоговый результат. Сотрудник, понимая, что ему предоставлена определенная автономность, осознает, что ему доверяют, у него появляется чувство долга, чувство ответственного отношения к порученному участку работы, что, безусловно, не только укрепляет доверие между сотрудником и руководителем, но и стимулирует саморазвитие конкретного сотрудника.

4. Включение сотрудников в групповую деятельность с целью формирования и развития навыков коллективного взаимодействия, навыков командной работы. Создание микрогрупп в деятельности коллектива способствует установлению неформальных связей, обмену опытом, некоторой взаимозаменяемости. С включением сотрудников в коллективную деятельности происходит усвоение традиций и ценностей коллектива, человек начинает ощущать себя неотъемлемой частью профессионального сообщества, понимает свою ценность и необходимость, появляется чувство ответственности за коллектив. Такая работа в особенности важна для сотрудников в период адаптации к новым условиям службы при перемещениях, особенно для выпускников образовательных организаций.

Выводы. Указанные направления деятельности в управлении служебным коллективом не только способствуют формированию рабочей остановки, благоприятного социально-психологического климата, но в первую очередь нацелены на сплочение коллектива, на развитие человеческого потенциала в профессиональной деятельности через установление доверительных отношений между членами коллектива, а

также между руководителем и конкретным сотрудником. Доверие в данном контексте является пусковым элементом процесса самосовершенствования, поскольку сопряжено с феноменом уверенности, ответственности и гарантированности субъекта деятельности высоких результатов совместного труда. Доверяя, сотрудник открывается социальному окружению, возлагает надежды, верит в успех, проявляет творчество в решении служебных вопросов, активно включается в коллективную деятельность.

Учет изложенных рекомендаций в практической деятельности по управлению процессом самосовершенствования на основе реализации принципа взаимного доверия будет способствовать повышению профессионализма сотрудников, реализации личностного потенциала в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Глушко, И.В. Методологические основания и категориально-парадигмальный схематический конструкт анализа социального феномена доверия // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. - 2014. - № 9 (47). - С. 51-54.

2. Князев, Д.В. Социально-управленческие механизмы формирования доверия населения к институтам государственной власти: дис. … канд. социол. наук. - М., 2009. - 175 с.

3. Купавцев, Т.С. Сущность, содержание и специфика самосовершенствования сотрудников МВД России в системе профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. - 2013. - № 2 (9). - С. 129-136.

4. Симачева, А.И. Взаимосвязь локуса в континууме «доверие-недоверие» с активностью жизненного самоосуществления: дис. … канд. психол. наук. - Томск, 2015. - 195 с.

5. Фрейджер, Р., Фэйдимен, Д.М. Теории личности и личностный рост. - М.: ОЛМА ПРЕСС, 2004. - 657 с.

Педагогика

УДК 378.4

кандидат технических наук Кустов Тарас Владимирович
Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет
«ЛЭТИ» имени В. И. Ульянова (Ленина) (г. Санкт-Петербург);
кандидат технических наук, доцент Тимофеев Александр Викторович
Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет
«ЛЭТИ» имени В. И. Ульянова (Ленина) (г. Санкт-Петербург);
заместитель директора центра новых образовательных технологий и дистанционного обучения Токарев Николай Васильевич
Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет
«ЛЭТИ» имени В. И. Ульянова (Ленина) (г. Санкт-Петербург)

МЕСТО УНИВЕРСИТЕТА В СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЕ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В работе проанализирована проблема соотношения миссии высшей школы с задачами, которые ставятся в процессе перехода общества к модели цифровой экономики. Университет как цивилизационный феномен, впервые со времен промышленной революции, должен быть заново реконцептуализирован в рамках Общества знаний, где его центральная идея находится в уязвимом положении, т.к. современная парадигма открытого образовательного пространства не предусматривает уникального положения ни для одного из акторов производства и трансляции знания.

Ключевые слова: университета, миссия университета, Общество знаний, цифровая экономика, парадигмальный подход.

Annotation. The article analyzes the problem of the correlation between the mission of higher education and the tasks that are put in the process of transition of society to the model of the digital economy. The University as a civilizational phenomenon, for the first time since the industrial revolution, must be reconcepted anew in the framework of the Knowledge Society, where its central idea is in a vulnerable position. The reason for this vulnerability is that the modern paradigm of the open education does not provide a unique position for any of the actors in the production and transmission of knowledge.

Keywords: university, university mission, Knowledge Society, digital economy, paradigmatic approach.

Введение. В наши дни дискуссия о назначении высшего образования вновь приобретает особую значимость. Подобное положение вещей в исторической перспективе характерно для каждого переходного этапа. Все участники этого публичного обсуждения понимают, что без единогласного решения дальнейшее развитие социальной, экономической и культурной сфер не представляется возможным. При этом обнаруживается столкновение сразу трёх разнонаправленных программ и соответствующих им дискурсов.

С одной стороны, представители академии уже приспособились к существенную в логике постмодерна: тотальный кризис ценностных установок, эпистемологический релятивизм и рукотворная неопределенность уже не вызывают алармистской реакции; исследователи, ориентированные на личный успех, освоились в технопарках коммерческих компаний и более не испытывают дискомфорта от работы в условиях ограничения академических свобод. Даже преподаватели находят своеобразные преимущества в прекаризации своего ремесла, перемещаясь между вузами, а также вступая на территорию цифрового образования, посредством выпуска онлайн-курсов.

С другой стороны, экономико-цивилизационная модель, соответствующая индустриальной эпохе, ориентированная на экстенсивное движение, расширение пространства и ресурсного обеспечения, неожиданно обнаруживает пространство для реванша. Речь идёт о т.н. «цифровой экономике», по своей сути, предстающей в ряде программных документов, стратегий и проектов, как логичное продолжение модерновой парадигмы прошлого столетия. Иными словами, предполагается только замена набора профессий, к которым стоит готовить молодое поколение (чаще всего, это дигитализованные версии прежних специализаций и

навыков), при этом сам принцип встраивания человека в работу старых институтов не подвергается реформированию; лишь ставится акцент на том, что растущая роботизация промышленного и даже интеллектуального труда поставит будущих выпускников в еще более конкурентные условия.

Однако, при внимательном рассмотрении вопроса обнаруживается и альтернативная концепция, которая в ряде исследований закрепилась под именованием Human Development paradigm (т.е. парадигма развития человеческого потенциала). Этот термин в рамках дискурса Общества знаний имеет куда более специфическое значение, а в своей сути гораздо глубже раскрывает позитивные сценарии будущего, нежели столь популярное определение, как «цифровая экономика». В данной модели утверждается невозможность отчуждения достоинства каждого члена общества, который, в духе этики Канта, при любых обстоятельствах рассматривается лишь как цель, но не средство для функционирования институтов. Демократические механизмы управления в рамках Human Development paradigm далеки от рыночных экстремумов, т.к. уравновешены принципом наличия фундаментальных прав, которые не могут быть нивелированы простым большинством голосов. И наконец, как и следует из названия, краеугольным камнем концепции выступает человеческий капитал, т.е. обладание потенциалом «в ключевых областях бытия, определяющих жизнь, здоровье, физическую неприкосновенность, политическую свободу и просвещение индивида» [2, с. 42].

Цель и задачи исследования. Как мы видим, все три модели имеют малое пространство для диалектического соприкосновения, столь различны они в своих установках, целях и задачах. Но существует и концепт, который каждая модель стремится присвоить и обозначить как свойственный только для неё – это открытое образовательное пространство.

Согласно логике постмодернизма, университет, как институция, отвечающая за регулирование потоков знания в обществе, оказывается лишним элементом и сохраняет лишь функцию верификации экспертного статуса индивида в условиях всеобщей открытости. Стив Фуллер, оценивая состояние постмодерного Общества знаний, так описывает эту ситуацию: «ресурсы, потраченные на получение квалификаций, начинают превосходить затраты на реальную работу, которую эти виды деятельности призваны улучшать, продвигать и демонстрировать» [5, с. 35]. Данный тезис подтверждается растущей с каждым годом стоимостью подготовки отдельного инженера, технолога или любого другого специалиста занятого на производстве.

Неоиндустриальная (соответствующая третьей технологической революции) цифровая экономика в сфере открытого производства знаний находит опору в распределенной сети государственных и корпоративных «think tanks», в которых мобильные временные группы исследователей заняты решением конкретных технологических задач (т.е. пользуется преимуществами постмодерной модели). Но при этом университеты переводятся в режим функционирования характерный для подчиненных государству политехнических институтов XX века - готовят квалифицированные кадры для производства и, одновременно, проводят социальную адаптацию молодёжи к принятым в данной стране нормам поведения на рынке труда.

И, наконец, парадигма развития человеческого потенциала вкладывает в концепт открытого образовательного пространства принципы равного доступа к знанию, классической меритократии и, зачастую, «позитивной дискриминации» (англ. affirmative action) Под последним понимается не только предоставление преференций группам индивидов, ранее имевшим поражение в правах на доступ к образованию, но и ресурсное обеспечение для научных областей, не располагающих предпосылками к коммерциализации.

Ввиду невозможности реализации в чистом виде ни одной из приведённых моделей (первых двух в силу дистанции от самой миссии высшей школы, а последней, как сугубо идеализированной), в рамках данного исследования, мы ставим целью поиск удовлетворительной роли и места университета в новой парадигме открытого образовательного пространства, задачей - проведение понятийной дефиниции в терминах Общества знаний.

Контекст исследования. Установление данной цивилизационной формации прогнозировалось целым рядом специалистов разных научных направлений уже в прошлом столетии (достаточно упомянуть работы В.И. Вернадского и др. учёных). Однако, сложно было предсказать скорость, с которой будут происходить изменения и их последствия для всех государств независимо от их политического, экономического и социального устройства. Как справедливо отмечает в своей статье Л.А. Пронина: «в условиях информатизации эффект знаний неизмеримо усиливается, а современная виртуальная среда служит технологической базой широкого распространения знаний» [3, с. 2].

И если для начальных ступеней образования, ввиду их большей ориентации на задачи социального плана, неопределенность, вызванная темпом преобразований, проявилась не столь кардинально, то университеты оказались в значительно более сложной ситуации. Ключевой вопрос «Чему следует учить?» вновь встал во всей полноте в пространстве множественных предложений знания. Не стоит забывать, что, с момента публикации работ Делёза и Гваттари, главным образным описанием картины мира остаётся ризома (по Йозефу Фоглю: лабиринт без начала и конца, без прямых путей, без центра и периферии, состоящий из систем сокращений и путей обхода). Любые лимиты и ограничения, которые всегда были неотъемлемыми атрибутами любой системы образования, невозможны в такой реальности - ризоматическая структура Общества знаний не подлежит внешнему контролю и управлению.

Мощный импульс к эпистемологической диссоциации академического знания в последнее десятилетие, как это ни парадоксально, имеет своим источником ведущие университеты мира. Стэнфордский проект Coursera, как и его аналог edX (результат совместных усилий Гарварда и MIT) инициировал продолжающуюся и по сей день тенденцию к отчуждению экспертных знаний лучших профессоров, предлагая контейнированный «информационный продукт» на экспорт. Отечественный вариант - платформа «Открытое образование», созданная по стандартам зарубежных оригиналов, также наращивает аудиторию потребителей эрзац-знаний, но пока, в силу региональной специфики, серьёзно уступает по числовым показателям.

Понятийный аппарат Общества знаний. С точки зрения традиционной идеи и миссии университета, само образование, независимо от идеологической или иной конъюнктуры, должно сохранять свою базовую составляющую, а значит оставаться социальным институтом, выполняющим цивилизационные функции в интересах социума [4, с. 69]. Трансляция накопленных знаний занимает в перечне этих функций важное положение, но ею роль образования не исчерпывается.

Как уже упоминалось выше, постмодерный взгляд на это положение отмечен принципом эпистемологического релятивизма (а потому исключается из процесса предпринятой нами терминологической дефиниции): любое знание в определенном контексте может, как терять, так и приобретать значимость (аналогичен подход и к передаче культурного кода, социальных норм, etc).

Сторонники неоиндустриального подхода к образованию настаивают на доминанте прикладного обучения, способствующего получению формальной квалификации. Прямая конфронтация с данным убеждением заведомо проигрышна, т.к. наталкивается на наличествующей в мировой экономике дефицит качественно подготовленных сотрудников (особенно в технологичных отраслях).

Таким образом, академический мир оказался в ситуации выбора между неравновесным образовательным плюрализмом и стратегией прагматичного профессионального обучения. В этой ситуации, посредством обновления дискурса, данное затруднение было камуфлировано рядом терминов, которые мы рассмотрим подробно.

Ключевым принципом Общества знаний для апологетов цифровой экономики является, безусловно, «Life-long learning». В отечественной традиции его традиционно переводят как «образование через всю жизнь», хотя дословная трактовка «пожизненное обучение» содержит более релевантные коннотации. Совершенствование на избранном поле деятельности во все времена было атрибутом ответственного подхода к труду, однако, оно никогда не предполагало постоянной потребности в подкреплении новых навыков формальными квалификационными процедурами. Кроме того, «пожизненное обучение» предполагает и перспективу регулярной смены профессии, в том числе не только ввиду экономической необходимости, но и под влиянием конкурирующих центров компетенций и независимых акторов открытого образовательного пространства.

Как показывает данный пример, одной из ключевых угроз, и для развития общества в целом, и для университетского образования в частности, является подмена понятий, позволяющая игнорировать накопившиеся социальные проблемы при видимом проявлении озабоченности и внимательного отношения к вызовам времени.

Необходимо указать на еще один пример терминологического расхождения обозначенных подходов. Сторонники «цифровой экономики» традиционно опровергают обвинения в приверженности утилитаризму, указывая на необходимость развития у студентов комплекса «гибких навыков» (англ. soft skills). Данные компетенции, не привязанные к конкретной профессиональной области, призваны создать образ всесторонней подготовки, т.е. иллюзию производства общественного блага. Однако, на практике перечень «soft skills» (включающий коммуникативные навыки, self-менеджмент, дизайн-мышление, управление временем) ориентирован на получение дополнительных преимуществ на рынке труда, а не на формирование гармоничной личности.

Проводя исторические параллели, можно указать, что в современных университетах рыночно-корпоративный сектор занял ту позицию, которую прежде занимало государство. При этом все пороки этатизма сохранились без изменений, лишь были перенесены в область коммерческой конкуренции. Эти недостатки, как и пути их преодоления, описал еще в конце XVIII века Иоган Готфрид Гердер: «Не стоит испытывать излишнего почтения к «государственному искусству», что подталкивает людей к расширению границ» [1, с.404]. В парадигме развития человеческого потенциала оппозицией обезличенному набору «гибких навыков» предстаёт, соответствующее принципам гуманной педагогики, гештальтобразование, которое «из способа просвещения индивида превращается в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нем» [3, с. 1].

Университет в открытом образовательном пространстве. Осветив контекст, соответствующий актуальному состоянию Общества знаний, и прояснив важность понимания сути отдельных терминов, сопутствующих данной парадигме, перейдём к основной цели нашего исследования.

Как было отмечено ранее, несмотря на распространённый в общественной дискуссии тезис о «смерти университета» [6], данный институт не может просто раствориться в многоканальном знаниевом потоке (в том числе виртуальном). А значит должны быть выработаны новые и задействованы проверенные инструментальные средства, позволившие академии плодотворно существовать на протяжении целого тысячелетия.

Не претендуя на всеохватность, рассмотрим три ключевых направления:

- отстаивание позиции трансляции знаний, не связанных напрямую с получением квалификации;
- многообразие предложения дисциплин, вступающее в противоречие с экономической эффективностью;
- контроль за сохранением ключевой роли прямого контакта преподавателей и обучающихся при умеренном использовании онлайн-курсов и цифровых педагогических решений.

Первое из обозначенных направлений напрямую следует из невозможности конкурировать в прагматизме с центрами обучения крупных корпораций. Университет всегда выступал как пространство соприкосновения и взаимного обогащения разнонаправленных дискурсов, из которого возникала, и подлинная междисциплинарность, и постоянная необходимость в подкреплении собственного мнения верифицируемыми доказательствами. С момента своего появления, университеты стремились избегать преподавания готовых решений и шаблонных конструкций. Именно избыточность познаний всегда отличала выпускников высшей школы от тех, кто ограничился профессиональной подготовкой. Данный подход справедливо можно отнести к уже описанному расширенному принципу «affirmative action».

Второе направление, несмотря на почти двухсотлетнюю историю применения, всё еще сталкивается с противодействием. Речь идёт о системе элективов, предложенной в 1825 году при проектировании Виргинского университета Томасом Джефферсоном. На наш взгляд, право студентов самостоятельно формировать значительную часть своего учебного плана на основе широкого предложения со стороны университета, выступает эффективным механизмом обеспечения академических свобод и при этом соответствует принципу открытого образовательного пространства. При этом плюрализм смещается в сторону гарантии равного ресурсного обеспечения всех утверждённых дисциплин вне зависимости от возможности их коммодификации.

Третье направление нуждается в сбалансированном подходе к реализации. С одной стороны, возрастающая мобильность студентов и преподавателей усиливает значимость удалённого цифрового взаимодействия. С другой стороны, несмотря на все преимущества онлайн-обучения, университет должен

оставаться местом сборки знания, пространством, в котором регулярно встречаются все участники образовательного процесса, чтобы обсудить и подвергнуть критическому осмыслению собранную в процессе академической мобильности информацию.

Выводы. Роль и место университета в современной парадигме открытого образовательного пространства рассматривается, как в исследовательской среде (социальными эпистемологами, представителями философии образования, социологами и др.), так и вне её (специалистами, отвечающими за проведение реформ в данной сфере, политическими деятелями, работниками СМИ). Но ключевая роль в этом вопросе, при всей его сложности, принадлежит самим академикам в широком значении этого слова. Без их осознанного выбора и следования определенной стратегии поведения невозможно сохранение университета, т.к. неопределенность ведёт к реализации постмодерного сценария - окончательной диссоциации высшей школы, её замены на комплекс корпоративных обучающих программ и цифровых тренажеров.

Помимо энтропии постмодерна, университет подвержен давлению рынка (требующего от учебных заведений конкурентной борьбы между собой за абитуриентов и грантовую поддержку) и государственного контроля, что также создаёт дополнительные угрозы его существованию. В этих условиях особую роль приобретают практики коллективной солидарности, академические ритуалы и неофициальные традиции, индивидуальные для каждого университета.

Реальность воплощенного Общества знаний, как и становление цифровой экономики и нарождающаяся открытость социальных отношений, на наш взгляд, не являются сами по себе угрозами для высшей школы. Развитие событий будет зависеть исключительно от того, какую ценностную составляющую смогут предложить каждая из сторон взаимодействия, и какой выбор будет сделан после этого. На данный момент принципиальное значение имеет консолидация академического сообщества (как на региональном, так и на мировом уровне) и совместная выработка единого подхода к реконцептуализации идеи университета в условиях новой цивилизационной парадигмы.

Литература:

1. Herder J.G. Letters for the Advancement of Humanity (1793-1797) // Herder: Philosophical Writings. Cambridge University Press, 2002. Letter 119.
2. Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки [текст] / пер. с англ. М. Бендет; под науч. ред. А. Смирнова; НИУ «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. – 192 с.
3. Пронина Л. А. Открытое культурно-образовательное пространство как образовательная парадигма общества знаний // Аналитика культурологии. 2007. №8.
4. Солдаткин В.И. Основы открытого образования. Т.1. М., 2002. – 676 с.
5. Фуллер С. Социология интеллектуальной жизни: карьера ума внутри и вне академии / пер. с англ. С. Гавриленко, А. Морозова, П. Хановой; под науч. ред. С. Гавриленко. – М.: Издательский дом «Дело», 2018. – 384 с.
6. Иглтон Т. (2015) Медленная смерть университета // Научно-просветительский интернет-журнал «Скепсис» URL: https://scepsis.net/library/id_3672.html (дата обращения: 30.06.18)

Педагогика

УДК: 37.018

аспирант Кучерова Анастасия Алексеевна
Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых (г. Владимир)

СПЕЦКУРС ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ «НРАВСТВЕННАЯ ВОСПИТАННОСТЬ КАК ОСНОВА СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ В БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ»

Аннотация. В данной статье изложены некоторые аспекты реализации спецкурса для старшеклассников «Нравственная воспитанность как основа социальных коммуникаций в будущей профессиональной среде», отмечается, что педагогические условия изучения данного спецкурса эффективны только в том случае, когда они опираются на существующие нравственные ценности. В статье приводятся некоторые формы работы при освоении данного спецкурса, цели и задачи формирования нравственной воспитанности, анализируются результаты сформированности этого качества личности. Делается вывод о необходимости создания и реализации воспитательных механизмов, необходимых для социализации личности, ее адаптации и поведения в обществе, с тем, чтобы основой социальных и профессиональных коммуникаций современной обучающейся молодежи стали гуманизм, социальная активность, гражданственность, патриотизм, толерантность, нравственная воспитанность. Статья предваряется анализом современного состояния системы образования и воспитания молодежи, актуализируется проблема формирования нравственной воспитанности, обусловленная усиливающимся ростом правонарушений и девиантным поведением юношей и подростков. Делается вывод о том, что нравственная воспитанность обогащает существующие нравственные ценности и является нравственной опорой в процессе формирования социальных коммуникаций в будущей профессиональной деятельности специалистов.

Ключевые слова: нравственная воспитанность, нравственные ценности, социальные коммуникации, профессиональная среда, старшеклассники, спецкурс.

Annotation. This article describes some aspects of the implementation of the special course for high school students "Moral education as the basis of social communication in the future professional environment", it is noted that the pedagogical conditions for the study of this special course are effective only when they are based on existing moral values. The article presents some forms of work in the development of this special course, the goals and objectives of the formation of moral education, analyzes the results of the formation of this quality of personality. It is concluded that it is necessary to create and implement the educational mechanisms necessary for the socialization of the individual, its adaptation and behavior in society, so that the basis of social and professional communications of modern young people are humanism, social activity, citizenship, patriotism, tolerance, moral education. The article is preceded by the analysis of the current state of the system of education and upbringing of young people, the problem of formation of moral education, due to the increasing growth of offenses and deviant behavior of young men and

adolescents. It is concluded that moral education enriches existing moral values and is a moral support in the process of formation of social communications in the future professional activity of specialists.

Keywords: moral education, moral values, social communications, professional environment, high school students, special course.

Введение. Категория нравственной воспитанности всегда была результатом исследования субъектом собственных ценностных смыслов и обуславливалась моральностью и духовностью. Особенно актуальным данный постулат является сегодня, когда «одни индивиды живут воспоминаниями о прошлом, другие - находятся в состоянии активного поиска новых нравственных идеалов; третьи - руководствуются гедонизмом и алчностью» [2].

Сегодняшнее состояние системы образования и воспитания молодежи характеризуется тем, что многие педагоги, родители детей, общественность, социальные институты объективно обеспокоены усиливающимся ростом правонарушений и девиантным поведением детей, особенно в подростковом и юношеском возрасте, их меркантильной гражданской позицией, имеющей целью материальное обогащение, праздный образ жизни, обеднение образовательных запросов. С целью разрешения накопившихся проблем актуальным является модернизация воспитательных механизмов, отвечающих новому времени. В связи с этим в национальных доктринах и концепциях отечественного образования ставится задача повышения качества воспитательного процесса в школах и организациях профессионального образования с целью воспитания у обучающейся молодежи нравственных ценностей, основой которых является гуманизм, социальная активность, гражданственность, патриотизм, толерантность, нравственная воспитанность.

Приоритет формирования нравственной воспитанности определяется тем, что такая воспитанность, как максимальный нравственный смысл жизни человека, выполняет функцию регуляторов социализации личности, ее адаптации и поведения в обществе, охватывая все аспекты человеческого бытия, включая общечеловеческие, национальные, профессиональные и пр. ценности. Нравственная воспитанность имеет общечеловеческий характер, так как она формируется и развивается в дальнейшем всеми людьми при любых изменениях общественной, политической или экономической жизни цивилизации. Нравственная воспитанность не может существовать в отрыве от нравственных ценностей. Она как бы интегрируется во все существующие виды ценностей, обогащая их, наполняя жизнедеятельность человека нравственным смыслом, окрашивая ее духовной эмоциональной насыщенностью. Формирование нравственной воспитанности должно происходить в течение всей жизни человека, однако наиболее чувствительным периодом в принятии нравственных ценностей является возраст старшеклассников. Данный возраст характеризуется также тем, что старшеклассники начинают усиленно интересоваться будущими сферами профессиональной деятельности, с тем, чтобы выбрать направление дальнейшего обучения. Нравственная воспитанность помогла бы понять будущим выпускникам какими могут и должны быть средства и способы социальной коммуникации в будущей профессиональной среде.

Формулировка цели статьи. Большой педагогический опыт, а также опыт воспитательной работы в средней школе работы привел нас к необходимости создания и реализации в рамках факультативных занятий спецкурса для старшеклассников «Нравственная воспитанность как основа социальных коммуникаций в будущей профессиональной среде» с целью педагогического содействия старшеклассникам в процессе овладения ими различных способов интеллектуальных действий при решении различных коммуникативных задач, которые могут их подготовить к социальной адаптации в будущей профессиональной среде.

Изложение основного материала статьи. Спецкурс определяет основные направления формирования нравственной воспитанности у старшеклассников и включает в себя: пояснительную записку (определяет цели спецкурса, место спецкурса в структуре образовательной программы, формируемые компетенции, знания, умения, навыки в области социально-гуманитарной сферы); структуру и трудоемкость спецкурса (лекции, семинары, тренинги, самостоятельная работа, промежуточная аттестация); тематический план (см. табл. 1); виды и формы оценочных средств в период текущего контроля; междисциплинарные связи; содержание спецкурса; планы семинарских занятий; темы контрольных работ и ситуационных заданий; формы обучения; учебную литературу.

Таблица 1

Тематический план спецкурса

№	Тема	Недели четверти	Формы учебной работы и самостоятельная работа, в час.				из них в интерактивной форме, в час.	Итого часов по теме	Итого количество баллов
			Лекции*	Семинарские (практические) занятия*	Лабораторные занятия*	Самостоятельная работа*			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Модуль 1 Методологические аспекты формирования нравственной воспитанности								
1	Основы теории воспитания и социализации	1	1	1		2	1	4	0-5
2	Аксиологический и системно-деятельностный подходы в образовании: теоретико-методологические основы формирования нравственно воспитанности у старшеклассников в условиях внедрения в образовательный процесс новых ФГОС	2	1	1		2		4	0-5
3	Структурно-содержательные компоненты нравственной воспитанности	3	1	1		2		4	0-5
4	Этапы формирования нравственной воспитанности у старшеклассников профессиональной социально-гуманитарного направления обучения	4	1	1		2	1	4	0-5
	Всего		**4**	**4**		**8**	**2**	**16**	**0-20**
	Модуль 2 Социальные коммуникации как профессиональная деятельность								
1	Коммуникационный процесс	5	1	1		2		4	0-5
2	Социальные коммуникации в организации	6	1	1		2		4	0-5
3	Освоение способов социального и профессионального поведения	7	1	1		2	1	4	0-5
4	Социальная коммуникация как общение	8	1	1		2		4	0-5
5	Специфика формирования социальных коммуникаций среди старшеклассников социально-гуманитарного направления	9	1	1		2		4	0-5
6	Критерии эффективности формирования социальных коммуникаций	10	1	1		2		2	0-5
	Всего		**6**	**6**		**12**	**1**	**22**	**0-30**
	Модуль 3 Тренинги по формированию социальных коммуникаций								
1	«Самопрезентация»	11	-	6		6	6	12	0-5
2	«Установление и поддержание контакта»	12	-	3		3	6	6	0-5
3	«Деловая беседа»	13	-	6		6	6	12	0-5
4	«Учебная или профессиональная ситуация»	14	-	6		6	6	12	0-5
5	«Восстановление контакта»	15	-	6		6	6	12	0-5
	Зачет								0-10
	Всего	**15**	**-**	**27**		**27**	**30**	**54**	**0-35**
	Итого (часов, баллов):		**10**	**37**		**47**	**33**	**94**	**0-80**

Целями и задачами данного спецкурса стали:

– ознакомление старшеклассников с миром традиционных представлений о том, что такое нравственная воспитанность и каково ее влияние на решение будущих учебных и профессиональных задач, а также на формирование личностных качеств, которые обязательно присутствуют в личности каждого современного специалиста;

– выявление и формирование нравственных смыслов старшеклассников;

– формирование системы мировоззрения, а также приемов и способов нравственного саморазвития школьников;

– формирование нравственной культуры взаимодействия с окружающими людьми;

– вооружение старшеклассников основами специальных социальных знаний, необходимых для последующей учебы в учреждениях профессионального образования или работы;

– овладение старшеклассниками знаниями об основных видах социальных коммуникаций, технологиями самоорганизации, правилами поведения и нормами морали;

– создание условий для формирования готовности старшеклассников к коммуникации с другими людьми с целью решения задач учебного, профессионального, межличностного и межкультурного взаимодействия в зависимости от потребностей, интересов, мировоззрения, мотивации молодых людей.

Основными обучающими технологиями в рамках данного спецкурса выступали: технология моделирования типичных производственных коммуникативных ситуаций; ситуационно-ролевые игры; технология саморегуляции профессионального поведения; технология сотрудничества на основе интерактивного группового взаимодействия; технология тренинга.

Содержание спецкурса базируется на идеях аксиологического подхода, на общечеловеческих, национальных, профессиональных ценностях, на специфических традициях учебных заведений, а также на идеях, объединяющих интересы личности старшеклассника - будущего выпускника, специалиста, школы, общества, государства. Данное содержание реализовано в виду двух теоретических и одном практическом модулях, которые в компактной форме предлагают ознакомиться с теоретическими аспектами формирования нравственной воспитанности, ее структурой, содержанием, этапами формирования, а также практическими навыками коммуникативного поведения в будущей профессиональной среде.

Так тренинги по формированию социальных коммуникаций, входящие в практический модуль спецкурса, такие как «Самопрезентация», «Установление и поддержание контакта», «Деловая беседа», «Учебная или профессиональная ситуация», «Восстановление контакта» демонстрируют, что перечисленные выше педагогические условия эффективны только в том случае, когда они ориентированы на существующие объективные ценности: жизнь, любовь, свобода, милосердие, семья, дети, труд, традиции, нравственность, мораль, культура, профессионализм, коллективизм, честь, достоинство и пр. [1].

Инновационным результатом освоения данного спецкурса стали знания понятийного аппарата социальной и производственной сферы, психологические и культурологические основы нравственного совершенствования, а также умения реализовывать различные механизмы социальных взаимодействий, с целью предвидения и устранения производственных конфликтов; умения делиться присвоенными нравственными ценностями с окружающими людьми и формировать общую культуру личности.

Качественно новыми практическими результатами стали навыки участия старшеклассников в деятельности общественных объединений, участие в дискуссиях, круглых столах, мастер-классах с компетентными специалистами в области социального взаимодействия; практические умения по созданию позитивной психологической атмосферы в коллективе, преодоления барьеров восприятия друг друга, разрешения конфликтов, развития сензитивности, ведения переговоров и пр.

Реализация педагогических условий эффективного формирования нравственной воспитанности включала в себя различные формы и методы воспитательной работы: массовые и индивидуальные мероприятия, регулярные и разовые воспитательные задачи, психологические и профессиональные тренинги, индивидуальные и групповые методы нравственно-эстетического воздействия на старшеклассников, учитывающие те требования, которые предъявляются к процессу обучения и воспитания будущего специалиста в условиях гуманизации современного общества.

В ходе реализации спецкурса были получены следующие результаты:

– сформированность нравственной воспитанности и эффективная социализация старшеклассников в обществе;

– сформированность гражданского и патриотического самосознания;

– сформированность поликультурной компетентности, готовности противостоять национальному и религиозному экстремизму;

– присвоение общечеловеческих ценностей различного порядка;

– приобщение к мировой и национальной художественной культуре;

– сформированность навыков социальной активности и инициативы;

– приверженность к ценностям здорового образа жизни;

– сформированность гуманистических взаимоотношений на основе норм нравственности и морали;

– стремление к самопознанию, формированию субъектной позиции, самореализация в учебной, трудовой, социально-значимой деятельности;

– включение в различные виды общественно-полезной и социально-значимой деятельности;

– осознание себя ответственной, нравственной, активной личностью, способной к принятию осмысленных решений в вопросах учебной, общественной, профессиональной деятельности.

Выводы. Данный спецкурс оказался эффективным в вопросах выявления и формирования нравственных смыслов старшеклассников, его нравственной воспитанности, формирования системы мировоззрения, а также приемов и способов нравственного саморазвития школьников, формирования готовности к социальным коммуникациям с другими людьми с целью решения задач профессионального, межличностного и межкультурного взаимодействия в зависимости от потребностей, интересов, мировоззрения, мотивации молодых людей.

В заключение отметим, что качественный результат изучения спецкурса у старшеклассников возможен только в том случае, если образцом для обучаемых станет нравственная личность самого учителя: только тогда возможно воспитать нравственную воспитанность учащихся [3].

Литература:
1. Архангельский Н.В. Нравственное воспитание / Н.В. Архангельский. - М.: 1979. – 287 с.
2. Фортова Л.К., Овчинников О.М. Честь и достоинство в становлении и самоутверждении личности // Молодой ученый. — 2014. — №10. — С. 435-442. — URL https://moluch.ru/archive/69/11839/ (дата обращения: 21.10.2018).
3. Рахимов А.З. Роль нравственного воспитания / А.З. Рахимов // Классный руководитель. 2001. - № 6. - С. 3-7.

Педагогика

УДК: 378.2
кандидат педагогических наук, доцент Лаврентьева Лариса Викторовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
студент Зубова Анастасия Дмитриевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
студент Сергеева Анастасия Александровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, КАК ПУТЬ К ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Аннотация. В данной работе рассматриваются проблемы модернизации образования. Влияние на общество этой системы и на человека в частности. Рассматривается стратегия развития Российской системы образования до 2020 года. Воздействие этой стратегии на развитие человека и общества со стороны социальных институтов**.**
Ключевые слова: Модернизация образования, модернизация общества, цивилизация, процесс развития, индустриальное общество, постиндустриальное общество.
Annotation. This paper deals with the problems of modernization of education. The impact on the society of this system and on people in particular. The development strategy of the Russian education system until 2020 is considered. The impact of this strategy on the development of man and society from social institutions.
Keywords: Modernization of education, modernization of society, civilization, development process, industrial society, post-industrial society.

Введение. Современный этап развития общества характеризуется стремительным развитием инновационных процессов в сфере образования и в остальных сферах жизни общества.

В настоящее время человечество выискивает в себе новые и интересные факты, которые служат предпосылками для дальнейшего развития информационного общества. В основном, для человека как индивида всё более остро стоит вопрос, чтобы сохранить себя как вид и приспособится к изменениям среды, которые в большинстве своем охватывают все сферы его деятельности. Основное влияние на становление человека, как личности оказывает система образования. Природными данными определяются большинство черт характера личности, но также есть приобретенные черты в социуме.

Профессиональное сознание человека, как известно, формируется благодаря образованию. Современные информационные технологии могут дать обширное представление об окружающем мире и кардинально поменять отношение человека ко всему происходящему вокруг. На этом фоне системе образования требуется постоянная модернизация. Ускоренная информатизация общества приводит к тому, что у человека увеличивается доля умственного труда. Доля физического труда с каждым годом становится все меньше, но увеличивается количество творческого и умственного. Все эти факторы влекут за собой радикальное изменение стратегии образования. Эти изменения возможны только на основе новых технологий: использование компьютеров, специальных программ, электронных сред обучения. Целью образования становится не только качественная подготовка человека к профессиональной деятельности, сколько обеспечение многосторонней подготовки для адаптации к жизненным условиям, создание оптимальных условий для реализации возможного потенциала, способностей и потребностей каждого индивида в обществе. Но этот процесс очень трудоемкий и длительный, что значительно затрудняет внедрение новых технологий. Что в свою очередь отрицательно влияет на информационное развитие общества.

Таким образом, модернизация образования и науки неизбежно связана с человеком и обществом. Развитие и становление человека в социуме является одной из главных функций образования. Главной задачей, которую ставят перед образованием - обеспечение потенциала специалистов для созидательной и творческой деятельности. В какой-то степени самообразование является важной частью модернизации общества. Отбирая и фильтруя информацию человек, осуществляет образовательный процесс, результат которого может помочь при взаимодействии с другими социальными институтами [3].

Развитие общества без модернизации системы образования невозможно. Образование как один из важнейших социальных институтов, содействует развитию людских ресурсов, равенства и демократии. Модернизация, как неотъемлемая часть становления общества, затрагивает разные социальные институты будь то, семья или же система образования. Последняя в свою очередь пытается развиваться стремительно и во всех направлениях. Позволяя человеку, научится понимать себя в профессиональном сознании. Улучшая при этом качество жизни общества в целом. Но в развитии системы образования существует ряд проблем и сложностей, рассмотрев их, можно будет сделать вывод о влиянии модернизации на качество жизни и общество.

Цель данной работы можно определить как, исследование процесса модернизации образования и его влияние на человека и общество.

Изложение основного материала статьи. Модернизация — это общественно-исторический процесс, в результате которого общество меняет свои традиционные формы на прогрессивные. Рассмотрим модернизацию как компонент развития общества.

Модернизация имеет смысл, если ее деятельность направлена на развитие производства, повышение жизненного уровня народа, укрепление совокупной мощи государства, приводит к росту производительности труда.

Модернизация меняет социальную систему, что приводит к смене модели общественного развития. Все сферы общественной жизни делятся на экономическую, социальную, политическую, управленческую, культурную и т.д., то модернизация преобразует все сферу в сторону прогресса. Проще говоря, модернизация представляет собой процесс перехода общества от низкой к более высокой стадии общественного развития.

Модернизацию можно связать со способами производства, типами общественных отношений, типами цивилизаций, с изменениями места человека в обществе. С помощью модернизации развитие человека поднимается на более высокий уровень, предъявляя более сложные требования к содержанию его деятельности, что позволяет развиваться всем сферам народного хозяйства страны [7].

Так же модернизация связанна со сменой типа цивилизации, это характеризуется историческим характером. Как известно цивилизация делится на доиндустриальную, индустриальную и постиндустриальную.

Переход от индустриальной к постиндустриальной осуществляется через индустриализацию, культурную революцию, кооперацию. В данный момент происходит процесс перехода общества к постиндустриальной цивилизации, для этого необходимо произвести очередную модернизацию страны.

К существенным отличиям постиндустриального общества можно отнести:

- Нанотехнологии.
- Биотехнологии.
- Когнитивные технологии.
- Информационные технологии.

Таким образом, данные отличительные черты нового общества существенно меняют местонахождения человека в обществе, а так же в содержании производства.

Если говорить об обществе постиндустриальном, то оно должно опираться в своем развитии, прежде всего на культуру и нравственность. Наука и образованность становится потребностью для развития постиндустриальной цивилизации, необходимо решение не только экономических, технических и управленческих, но и решение проблем воспитания и сознания. В современном мире созданную технику не успевает принять сознание. Это стало главным противоречием современного общества. У личности 21 века необходимо формировать социальную прогностическую ориентацию, основанную на научном осознании своего социального будущего.

Важным вопросом в развитии общества играет система образования. Степень развития системы образования обуславливается в обществе объективными и субъективными факторами. Развитие образования определяется потребностями общества. Следовательно образование должно опережать развитие общества, должно иметь свою самостоятельность, логику развития и выполнять важные функции по достижению поставленных задач. Важной задачей на пути модернизации общества является содержание системы образования. Общество требует от образования нового содержания, которое является не только основой развития инновационной экономики, но инновационного общества.

Председатель правительства РФ Д.А. Медведев сказал, что необходимым условием формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, становящейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны и переход на «цифровую педагогику» [2].

Модернизация образования — это комплексное обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни, при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования.

Целями модернизации образования являются:

- Создание механизма устойчивого развития системы образования.
- Снабжение системы образования социальными и экономическими потребностями страны, запросами личности, общества и государства.

Рассмотрим зависимость развития человека от образования. Образование человека напрямую связанно с самообразованием и исполнением полномочий в организации государственно-общественной системы образования, эти два критерия связаны между собой. Самообразование характеризуется удовлетворением познавательных потребностей, а так же усвоением социально регламентированного содержания образования. Соответственно, исполнение полномочий так же связанно с теми же элементами, что и самообразование. Следовательно, образование человека это развитие готовности к самореализации и к исполнению социальных ролей в жизнедеятельности.

Правительством России была подписана Концепция социально- экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Целью государственной политики в области образования является доступность качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина [5].

Реализация государственной программы осуществляется в три этапа:

1) Первый этап (2013-2015г.). Данный этап направлен на обеспечение условий для равного доступа граждан к качественному и доступному образованию на всех уровнях. Внедрения новых ФГОС.

2) Второй этап (2016-2018г.). Направлен на обеспечение нового качества и конкурентоспособности образования.

3) Третий этап (2019-2020 г.). Данный этап характеризуется непрерывным образованием и развитие образовательной среды. Важным будет процесс развития дополнительного образования.

В настоящее время осуществляется второй этап реализации государственной программы развития образования. Но уже сейчас заметны тенденции следующего этапа. Большую популярность набирает система дополнительного образования на всех уровнях. Например, НГПУ им. К. Минина в рамках реализации проекта «Территория возможностей» действует программа по повышению компьютерной грамотности. Задачами программы стали как обучение лиц пожилого возраста первичным навыкам работы с персональным компьютером, так и расширение возможностей общения и получения государственных услуг посредством сервисов сети Интернет.

Государственная программа развития образования должна решить следующие задачи:

1) Инновационный характер базового обучения. Данная задача состоит в обновление структуры сети образовательных учреждений, увеличение финансирования образовательных учреждение, повышение оплаты труда преподавателей, развитие вариативности.

2) Модернизация институтов системы образования как инструмент социального развития.

3) Система непрерывного образования. В структуру данной задачи входит подготовка и переподготовка профессиональных кадров.

4) Создание механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг. Существует необходимость создания прозрачной открытой системы информирования граждан об образовательных услугах, и т.д.

Основной задачей, поставленной правительством РФ является модернизация институтов системы образования как институтов социального развития. В процессе решаются проблемы связанные с созданием системы образования направленной на обеспечение раннего развития детей независимо от места их проживания, состояния здоровья, социального положения. Так же создание образовательной среды для обеспечения качественного и доступного образования лицам, имеющим ограниченные возможности здоровья. К данной задаче относится создание системы выявления и поддержки одарённых детей и талантливой молодежи, создание инфраструктуры социальной мобильности обучающихся; развитие финансовых инструментов социальной мобильности, включая образовательные кредиты.

Одновременно существует ряд проблем характерных для системы образования в целом, которые необходимо решить на стадии модернизации образования.

1. Излишняя теоретическая направленность обучения. Недостаток можно отнести к высшему уровню образования. Учащиеся не могут сопоставить теоретические и практические знания. Необходимо увеличивать практическую часть обучения для реализации знаний, умений и навыков.

2. Высокая степень износа основных средств. Необходимость оборудования обусловлена эффективностью образовательного процесса, как в школах, так и высших образовательных учреждениях. Основные средства, оборудование позволяют организовать учебный процесс более информативно и наглядно.

3. Недостаточное финансирование образовательной и научной сферы. Этот фактор приводит к сокращению учебных заведений, а также высококвалифицированных кадров. Нехватка денежных средств, что влечет за собой снижение уровня образования, из этого следует падение экономического роста в целом, что негативно отражается на социально-экономическом развитии государства.

4. Взаимосвязь между высшими образовательными учреждениями и рынком труда. Большинство выпускников высших учебных заведений долгое время не могут найти работу по профилю своей подготовки. Однако, даже при поиске работы «по специальности», выпускники не готовы выбирать низкооплачиваемые начальные вакансии, но, при этом, и работодатель не желает нанимать на ответственную должность выпускника вуза без соответствующего опыта работы и необходимых навыков. В будущем образование связывается в первую очередь с человеком и обществом. Развитие человека, общества в целом является важнейшей функцией образования. Следовательно, уровень современного общества зависит от системы образования, модернизации образования. В условиях перехода к информационному обществу, который происходит на фоне глобализации общемирового цивилизационного развития, система образования должна отвечать нынешним вызовам социума. Быстрое старение знаний, стремительное развитие техники и технологий, широкое внедрение инноваций, практически во всех сферах человеческой деятельности, способствовали возникновению новой концепции развития образования, которое известно как «образование в течение всей жизни.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что образование выполняет важную роль на пути развития уровня общества. Образование в целом повышает образованность нации, интеллектуальные, нравственные духовные ценности. Модернизация образования как мы уже сказали должна проходить совместно с цивилизацией, с научной проработкой каждого этапа. Следует отметить, что реализация Государственного развития образования до 2020 года идет успешно и находится на стадии между вторым и третьим этапом. Конечно, инновационное общество будет сформировано только при инновационном образовании и наоборот, именно такая взаимосвязь характеризует развитие государства.

Литература:

1. Деятельность преподавателя ВУЗа в условиях модернизации / Колдина М.И в сборнике: Вестник Мининского университета. 2013.

2. Лаврентьева, Л.В. Предпосылки перехода на цифровую педагогику в российских условиях. / Л.В. Лаврентьева, Е.В. Яшкова, В.А. Лаврентьева // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 59-2. - С. 152-156.

3. Модернизации в преподавании финансово-экономических дисциплин. Тюмина Н.С., Лаврентьева Л.В. В сборнике: Актуальные вопросы финансов и страхования России на современном этапе сборник статей по материалам II региональной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. Кафедра страхования, финансов и кредита. 2015. С. 248-254.

4. Модернизация и развитие системы образования обеспечивается экспериментальной и инновационной деятельностью в сфере образования. // [Электронный ресурс]. – URL: http://bkobr.ru/modernizatsiya-obrazovaniya (дата обращения 1.11.2018).

5. Основные направления подготовки специалистов финансовой сферы. Заусайлова П.Ю., Лаврентьева Л.В.В сборнике: Современные вопросы финансовых и страховых отношений в мировом сообществе сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. Под общ. ред. И.С. Винниковой, Е.А. Кузнецовой; Кафедра страхования, финансов и кредита. 2016. С. 158-161.

6. Путин В.В. Картина дня: Послание президента // Комсомольская правда. - 2012. - 13 декабря. - С. 2-3.

7. Развитие финансовой отрасли России: проблемы и эффективные решения. Шилякова Е.С., Лаврентьева Л.В. В сборнике: Современные вопросы финансовых и страховых отношений в мировом сообществе сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. Под общ. ред. И.С. Винниковой, Е.А. Кузнецовой; Кафедра страхования, финансов и кредита. 2016. С. 88-93.

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лаврентьева Лариса Викторовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат экономических наук, доцент Егорова Анастасия Олеговна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
студент Большакова Юлия Сергеевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТАКТНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО «БАНКОВСКОЕ ДЕЛО»

Аннотация. Статья направлена на особенности приобретения и использования знаний на практике самостоятельно. Изучено использование творческого подхода к работе и проявление инициативы в ходы выполнения заданий. Согласно требованиям нормативных документов самостоятельная работа студентов является обязательным компонентом образовательного процесса, так как она обеспечивает закрепление получаемых знаний. Большая часть курса «Банковское дело» отводится на реализацию самостоятельной работы, ведь от того, насколько ответственно студент к ней отнесётся, зачастую зависит и результат дипломной работы.

Ключевые слова: преподаватель, студент, внеаудиторная работа, практическое обучение, профессиональные навыки.

Annotation. The article is aimed at the features of the acquisition and use of knowledge in practice independently. The use of a creative approach to work and the manifestation of initiative in the course of tasks. According to the requirements of regulatory documents, independent work of students is a mandatory component of the educational process, as it provides consolidation of the acquired knowledge. Most of the course "Banking" is given to the implementation of independent work, because the result of the thesis often depends on how responsible the student will react to it.

Keywords: teacher, student, extracurricular work, practical training, professional skills.

Введение. Цель для студентов при организацииконтактной самостоятельной работы по СПО «Банковское дело» — научиться приобретать и использовать знания на практике самостоятельно, проявлять инициативу в ходе выполнения заданий, использовать творческий подход к работе. На самостоятельную работу приходится значимая доля времени изучения курса и от того, насколько ответственно студент к ней отнесётся, зачастую зависит и результат дипломной работы.

Перед преподавателями стоит иная цель — деятельность обучающихся необходимо спланировать, организовать и проконтролировать. Положительные результаты можно ожидать тогда, когда данная работа является систематической, определённой по целям, планомерной.

Изложение основного материала статьи. Труд преподавателей, библиотекарей, администраторов, методистов, собственно, самих студентов – все это в совокупности является внеаудиторной работой, которая представляет собой систему образовательно-воспитательной деятельности наряду с производственным, теоретическим и практическим обучением.

Творческая активность обучающихся является основной составляющей реализации процесса обучения в условиях перехода на «цифровую педагогику», которая стала приоритетным направлением в нашей стране. [5] В связи с этим, самостоятельная работа является неотделимой частью образовательного процесса.

Профессиональные навыки лучше формируются именно с приобретением опыта посредством самостоятельной деятельности. Тем выпускникам, которые за всё время учёбы так и не научатся самостоятельно приобретать знания и применять навык самообразования, — скорее всего, придётся туго в дальнейшей жизни.

Необходимые условия для организации самостоятельной работы студентов:

- наличие и доступность справочных, учебно-методических и информационно-коммуникационных материалов;
- система слежения и оценки;
- консультационная помощь преподавателя;
- обеспеченность учебными и методическими пособиями;
- готовность самих студентов.

Публичная демонстрация работ студента играет очень важную роль дальнейшего успеха. Не лишними станут практические конференции на выбранные темы, систематически обновляемые работы на специализированном стенде, а также защита творческих проектов. Отличным стимулом для развития творческих способностей студентов является публикация научных, исследовательских, проектных работ, участие в конференциях и олимпиадах разных уровней. Все это способствует развитию навыков самообразования и желание самосовершенствоваться.

Нет еще такого государства в мире, которое могло бы существовать без банков. Без них немыслима работа предприятий, через банки осуществляются расчеты с партнерами, предоставляются кредитные ресурсы, проводятся валютные операции, чем и определяется востребованность специальности «Банковское дело».

Область профессиональной деятельности выпускников по специальности СПО «Банковское дело»: осуществление, учет и контроль банковских операций по привлечению и размещению денежных средств, оказание банковских услуг клиентам в организациях кредитной системы.

Получив образование банковское дело, специалист готов выполнять следующие задачи:

- проводить денежные операции с применением наличных, а также безналичного расчета;
- оформлять операции, в ходе которых предоставляются займы, контролировать их применение и погашение;
- проводить операции с акциями, зарубежной валютой, осуществлять иные внутрибанковские операции и совершать разнообразные сделки;

– работать с клиентами для того, чтобы привлекать и размещать их денежные средства, правильно давать консультации заемщикам по условиям предоставления займов и процедуре их погашения;
– обеспечивать сервисное обслуживание клиентов, работая непосредственно с кассой;
– выполнять экономически финансовые расчеты, которые применяются в операциях в банках;
– выполнять операции, которые связаны с осуществлением учреждениями Центробанка своих главных функций;
– оформлять, вести и хранить документацию по совершаемым сделкам и операциям;
– осуществлять международные расчеты по импортно-экспортным операциям.

Существующая практика работы коммерческих банков, да и организаций в целом предполагает, что работать в данных структурах могут только выпускники с высшим профильным или смежным образованием. В редких случаях на работу могут взять выпускника со средним профессиональным образованием, но на самые низкие ступени должностной иерархии (в банках это могут сотрудник клиентской службы поддержки, секретарь, младший специалист).

Возникает ситуация, когда для профессиональной деятельности и карьерного роста среднего профессионального образования не хватает. В связи с этим необходимо разобраться, в чем же тогда состоит специфика обучения по направлению «Банковское дело» в системе СПО?

Обучение студента специальности «Банковское дело» базируется на ряде нормативно-правовых актов [1; 2; 3] и строится на принципе практико-ориентированного подхода к образовательной деятельности, при этом большое внимание уделяется самостоятельной работе, что в совокупности направлено на удовлетворение запросов работодателей и рынка труда в целом.

К окончанию обучения студент обладает набором профессиональных знаний по изучаемой специальности, что определяет главное отличие колледжа от вуза, в котором обучение в большей степени носит научно-теоретический характер [6].

Таблица 1

Элементы структуры учебно-методических рекомендаций

Элементы структуры учебно-методических рекомендаций	
Предназначенного для организации преподавателем самостоятельной внеаудиторной работы студентов	**Предназначенного для выполнения студентами заданий, предусмотренных внеаудиторной работой**
• Содержание • Пояснительная записка • Инструкция по организации внеаудиторной работы студентов • Алгоритмы работы с учебником, справочником • Задачи для самостоятельной работы студентов и методические рекомендации по их выполнению • Эталоны ответов на задания • Критерии оценки выполненной студентами работ. • Список используемой литературы • Приложение	• Содержание • Введение • Рекомендации по работе с учебно-методическими рекомендациями • Рекомендации по распределению времени в процессе работы над заданиями • Задания для самостоятельной работы • Критерии оценок выполненной студентами работы • Список основной и дополнительной литературы

На следующем этапе преподаватель должен понимать, с помощью чего студент сможет достигнуть целей: методы, средства, формы заданий (подробнее о них в последнем разделе статьи).

Будущие банкиры, получающие среднее профессиональное образование дистанционно, изучают, как организовывать работу с кредитами, документационно обеспечивать управление банковской организацией, рассматривают главные показатели работы банковского учреждения и знакомятся с его экономическим содержанием.

Также студенты изучают организационные и юридические основы работы банка, технологии, в соответствии с которыми выдаются и возвращаются займы, специфику расчетно-кассового обслуживания, способы уменьшения рисков и обеспечения экономической устойчивости банковской организации, роль Центробанка в организации российской платежной системы, учатся оценивать кредитоспособность заемщиков и степень кредитных рисков.

Вспомогательный список заданий, которые можно включить в положение о самостоятельной работе студентов СПО (табл. 2):

Таблица 2

Задания для самостоятельной внеаудиторной работы студентов

Задания для самостоятельной внеаудиторной работы студентов:		
для овладения знаниями:	**для закрепления и систематизации знаний:**	**для формирования умений:**
чтение текста (учебника, первоисточника, дополнительной литературы)	работа с конспектом лекции	решение задач и упражнений по образцу
составление плана текста	повторная работа над учебным материалом	решение вариантных задач и упражнений
графическое изображение структуры текста	составление плана и тезисов ответа	выполнение чертежей, схем
конспектирование текста	составление таблиц для систематизации учебного материала	выполнение расчетно-графических работ
работа со словарями и справочниками	изучение нормативных материалов	решение ситуационных производственных (профессиональных) задач
работа с нормативными документами	ответы на контрольные вопросы	подготовка к деловым играм
учебно-исследовательская работа	аналитическая обработка текста	проектирование и моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности
использование аудио- и видеозаписей, компьютерной техники, Интернет им др.	подготовка сообщений к выступлению на семинаре, конференции	подготовка курсовых и дипломных работ (проектов)
создание фильмов, мультимедийных презентации.	подготовка рефератов, докладов	экспериментально-конструкторская работа
	составление библиографии	опытно-экспериментальная работа
	тестирование и др.	упражнение на тренажере
		упражнения спортивно-оздоровительного характера
		рефлексивный анализ профессиональных умений, с использованием аудио и видеотехники и др.

Банкир является многопрофильным специалистом, который отличается предрасположенностью отлично прогнозировать всевозможные ситуации и анализировать информацию. Важность и востребованность банковских специалистов на сегодняшний день значительна. [7] Следует обязательно уведомить студента о критериях оценки выполняемой работы. Подвести итоги СРС можно в виде отметки в журнале в разделе теоретических или практических занятий. Например, так:

Критериями оценками самостоятельной работы студентов является набранная сумма баллов за:

- *выполненную самостоятельную внеаудиторную работу;*
- *тестовые задания, предлагаемые в конце семинаско-практического занятия;*

Максимальная сумма баллов за выполненную работу = 40

От 30до 40 баллов – 5 (отлично);
От 25 до 29 баллов – 4 (хорошо);
От 24 до 20 баллов – 3(удовлетв.);
Менее 20 баллов – 2 (неудов);

Студенту, набравшему менее 20 баллов, необходимо
Повторно выполнить текстовые задания и/или внеаудиторную работу.

Обозначим ключевые моменты в организации, контроле и оценке самостоятельной работы:

Преподаватель или мастер производственного обучения должен проводить инструктаж по выполнению задания, отталкиваясь от прописанных в этом задании данных (цели, сроки, требования к результату и прочее).

Банковское дело всегда была одной из наиболее перспективных и престижных сфер в плане построения успешной карьеры. Эта область все время развивается, а поэтому банковские специалисты всегда будут востребованными [8].

Так же можно применять дистанционную систему образования.

Так как дистанционное образование происходит через интернет, то это позволяет:

– сэкономить собственное время;

– обучаться в том темпе и выбирать тот образовательный режим, который отличается предельным комфортом;

– использовать обратную связь с педагогами и остальными слушателями курса, без ограничений задавать интересующие вопросы по тематике курса и получать на них персональные развернутые ответы;

– в случае необходимости выполнять пересмотр предыдущих уроков, возвращаясь к сложным темам.

Информация в ходе дистанционного обучения преподносится в разных формах: в частности, в виде текстов, таблиц, приводятся образцы банковской документации, актуальные сведения, объективные цифры. В материал включены задачи для логического мышления. Все данные в курсе основаны на действующих нормативно-правовых актах и своевременно корректируются, если случаются изменения в регулировании банковской сферы.

По завершении учебы выпускники:

– детально понимают все главные банковские процессы;

– становятся способными самостоятельно разбираться в непростых вопросах банковской деятельности и воплощать те задачи, которые поставлены;

– могут поддерживать и повышать свой квалификационный уровень, что достаточно важно, так как нормативная база для банковских учреждений часто меняется.

Все образовательные программы полностью отвечают требованиям будущих работодателей, в частности, тех, с кем осуществляется непосредственное сотрудничество. Они принимают участие в разработке планов обучения специалистов и подготовке нужных материалов.

Благодаря возможности совмещать дистанционное обучение с работой, выпускники учебного заведения приобретают ценный опыт. Некоторые студенты начинают работать по специальности еще во время учебы. В результате после завершения обучения открываются настоящие и совершенно достижимые перспективы начать успешную карьеру в банковском деле.

Производить контроль результатов можно следующими способами:

Текущий контроль:

– устные ответы, творческая работа, доклады на лабораторных, практических, семинарских занятиях, сообщение, собеседование, предъявление таблиц, в которых приведено сопоставление анализа данных, схем процессов, обобщающих моделей и др.;

– собственноручно составленные тексты;

– решение ситуационных задач по практико-ориентированным дисциплинам;

– самоанализы, проекты, рефераты, рецензии, отчёты, справки, эссе, отзывы, заключения, задачи, программы, планы и др.;

– конспекты по самостоятельно изучаемой теме;

– контрольные, курсовые работы в текстовом формате и их защита;

– самостоятельные исследования;

– отчёты по пройденной практике;

– статьи и иные публикации в научно-популярном, учебном и научном издании по результатам самостоятельной работы;

– предоставление и презентация продукта или изделия творческой деятельности студента;

– тестирование;

– участие в Интернет-конференциях, защита электронных презентаций, обмен информационными файлами.

Промежуточная аттестация по итогам семестра;

Итоговая аттестация.

Критерии оценки результатов:

– степень овладения студентом учебного материала;

– степень развитости навыков обучающегося использовать теоретический запас знаний на практике;

– степень развитости навыков студента использовать электронные образовательные ресурсы, выискивать нужную информацию, осваивать её и применять на практике;

– степень развития общих и профессиональных компетенций;

– навыки формулирования проблемы, выдачи решений по ней, критической оценки собственных решений;

– обоснованность изложения ответа;

– навыки анализа и предъявления вариантов действий в ситуационных задачах;

– навыки оформления материала в соответствии с требованиями;

– навыки формирования собственной позиции, её оценки и аргументирования.

Учебная программа по специальности «Банковское дело» предусматривает преподавание большого количества узконаправленных предметов («Введение в профессию», «Организация безналичных расчетов», «Организация кредитной работы», «Организация деятельности коммерческого банка» и др.), что позволяет студенту на этапе обучения вплотную ознакомиться со своей будущей профессией. Еще одним преимуществом СПО для студента является возможность за короткий период обучения точно определиться с тем, правильно ли сделан выбор будущей специальности, и при желании поступить в вуз по аналогичному или другому направлению подготовки.

Выводы. В заключение стоит отметить, что дисциплина «Введение в профессию» является одной из важнейших предметов всего цикла подготовки по направлению «Банковское дело». В ходе ее изучения у студентов складывается первичное представление о своей будущей профессии. На занятиях студенты не только слушают лекции о банковской системе в РФ и за рубежом, но и изучают специфику работы банковского сотрудника, его должностные обязанности, требования к профессии. Полученная в процессе обучения информация позволяет студентам легче адаптироваться к более узконаправленным предметам.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) по специальности 38.02.07 Банковское дело среднего профессионального образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 февраля 2018 г. № 67 [Электронный ресурс] // URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/ doc/70627116/.
2. Приказ Минобрнауки России от 14.06.2013 № 464 (ред. от 15.12.2014) «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования» [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/ cons_doc_LAW_150312/.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant. ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
4. Киселёва,Е. Инновационная деятельность образовательных организаций на примере реализации социального партнерства / Е. Киселёва // Вестник Мининского университета. – 2015. - № 1.
5. Лаврентьева, Л.В. Предпосылки перехода на цифровую педагогику в российских условиях. / Л.В. Лаврентьева, Е.В. Яшкова, В.А. Лаврентьева // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 59-2. - С. 152-156.
6. Модернизации в преподавании финансово-экономических дисциплин. Тюмина Н.С., Лаврентьева Л.В. В сборнике: Актуальные вопросы финансов и страхования России на современном этапе сборник статей по материалам II региональной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. Кафедра страхования, финансов и кредита. 2015. С. 248-254.
7. Основные направления подготовки специалистов финансовой сферы. Заусайлова П.Ю., Лаврентьева Л.В.В сборнике: Современные вопросы финансовых и страховых отношений в мировом сообществе сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. Под общ. ред. И.С. Винниковой, Е.А. Кузнецовой; Кафедра страхования, финансов и кредита. 2016. С. 158-161.
8. Развитие финансовой отрасли России: проблемы и эффективные решения. Шилякова Е.С., Лаврентьева Л.В. В сборнике: Современные вопросы финансовых и страховых отношений в мировом сообществе сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. Под общ. ред. И.С. Винниковой, Е.А. Кузнецовой; Кафедра страхования, финансов и кредита. 2016. С. 88-93.
9. Смирнова Н.М. Развитие навыков самостоятельной деятельности учащихся. – М.: Просвещение, 2015.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лаврентьева Лариса Викторовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
студент Бездетко Ксения Андреевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
студент Егорова Татьяна Александровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ИННОВАЦИОННЫХ РАЗВИВАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРИМЕРЕ КОНСТРУКТОРА «ЗНАТОК»

Аннотация. В статье делается акцент на необходимости введения инновационных технологий в сфере образования. Рассматриваются причины, по которым нововведения до сих пор не получили широкого распространения в учебных учреждениях. Приводятся доказательства необходимости применения инновационных технологий на примере конструктора «Знаток». Определяется, что отказ от внедрения тормозит процесс развития науки в школах.

Ключевые слова: конструктор, робототехника, инновации, образование, педагог, проектирование, нововведение.

*Annotation.*The article focuses on the need to introduce innovative technologies in the field of education. The reasons for which innovations have not yet received wide distribution in educational institutions are considered. Evidence is given of the need to apply innovative technologies on the example of the «Connoisseur» designer. It is determined that the rejection of the introduction of inhibits the process of development of science in schools.

Keywords: designer, robotics, innovation, education, teacher, design, innovation.

Введение. В современном мире без инноваций никуда. Они захватывают все сферы нашей жизни: инновации в медицине, инновации в автомобилестроении, самолётостроении, и, конечно же, инновации в образовании.

Инновации в сфере образования – это все, что связано с внедрением в практику передового педагогического опыта. Учебно-воспитательный процесс, который занимает одно из главных мест в современной науке, в основном направлен на передачу учащимся знаний, умений, навыков, на формирование личности, гражданственности. Изменения продиктованы временем, изменением отношения к обучению, воспитанию, развитию.

Инновационные технологии в образовании необходимы, так как они позволяют регулировать обучение и направляют его в нужное русло. Поскольку человечество всегда пугало все новое и неизведанное, оно

негативно относилось и к любым изменениям в различных сферах. Стереотипы, которые существуют в массовом сознании и затрагивают привычный образ жизни, всегда приводят к негативным явлениям, мешают обновлению всех видов обучения. Основная причина отсутствия желания у людей принимать современные инновации в школьном и дошкольном образовании, скорее всего, кроется в блокировке жизненных потребностей в комфорте, безопасности, самоутверждении. Попросту говоря, не все люди готовы к тому, что придется заново изучать какую-либо теорию, сдавать экзамены, менять свои представления и своё сознание, тратить на это личное время и средства.

Как мы уже уточнили, все инновации очень трудно внедрить из-за боязни их большинством общества, поэтому инновационные технологии в образовании не внедряются по некоторым причинам.

Первая причина – это барьер творчества. Он возникает из-за того, что учителя «старой закалки», привыкшие работать по старым программам, не желают что-либо менять, заново чему-то учиться, развиваться. Они воспринимают «в штыки» все новообразования в системе образования.

Следующая причина – это конформизм.Люди приспосабливаются к чему-то, не желают развиваться, боятся выглядеть в глазах других белой вороной, бояться показаться смешными в глазах других. Из-за всех перечисленных причин учителя не соглашаются принимать нетрадиционные педагогические решения.

Ещё одной причиной является личностная тревожность. Она возникает из-за неуверенности в себе, в своих способностях и силах, из-за заниженной самооценки, из-за боязни высказывать свои суждения открыто. Поэтому многие учителя до последней возможности сопротивляются любым изменениям в образовательной системе.

Последней, на наш взгляд, причиной является ригидность мышления. Уже знакомые педагоги «старой закалки» считают свое мнение единственным, окончательным, не подлежащим пересмотру. Они не стремятся и всячески сопротивляются к приобретению новых систем знаний, умений и навыков, негативно относятся к нововведениям в современных образовательных учреждениях.

Но инновационное поведение не должно предполагать приспособление, оно подразумевает под собой формирование собственной индивидуальности, саморазвитие. Педагог должен чётко понимать, что инновационные технологии в образовании являются способом воспитания гармоничной, умной и развитой личности. Для такого образования не подходят «готовые шаблоны», для него важно постоянно повышать свой собственный интеллектуальный уровень. Учитель, избавившийся от «комплексов», психологических барьеров, готов стать полноценным участником инновационных преобразований.

И, к счастью, таких учителей, а также школ и других образовательных учреждения, готовых к нововведениям и поддерживающие инновации достаточно много.

Например, во многих школах постепенно вводятся, пока на уровне дополнительного образования, но в будущем и в систему общего образования, кружки по робототехнике, что, само по себе, важный толчок к внедрению инноваций в систему образования.

Сегодня весь мир стремится к тому, чтобы сделать все необходимое для облегчения жизни человека. Роботы - уникальное решение этой задачи. Именно роботы на данном этапе развития общества помогают людям, как при нахождении выхода из сложных ситуаций глобального масштаба, так и в повседневной жизни.Внедрение робототехники в систему образования школьников поспособствует формированию представления детей об этой сфере в науке, поможет им освоить азы обращения с роботами, привлечет внимание к данному направлению в целом.

Другим направлением в этой сфере являются детские технические конструкторы. Они рассчитаны на абсолютно любой возраст, так как полностью безопасны. Здесь главной задачей является показать его возможности школьникам для того, чтобы они смогли самостоятельно, без какого-либо риска для своего здоровья изучить то, что связано с электричеством. Данная тема редко вызывает у детей интерес, но с помощью таких конструкторов можно с лёгкостью её освоить и получить при этом огромное количество положительных эмоций, которые сыграют положительную роль в образовании обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Поскольку весь современный мир переходит на использование развивающихся технологий, это играет и важнейшую роль в образовательной сфере. Связанно это с тем, что именно из школьного учреждения учащиеся выходят с первоначальными знаниями во всех областях науки и жизни, которые понадобятся им в дальнейшей жизни и для формирования образованной, развитой личности. Именно поэтому внедрение инновационных технологий в образование и должно начинаться с образовательных учреждений.

Благодаря таким инновациям учащиеся могут освоить современные развивающиеся технологии в игровой форме, получив при этом положительные впечатления, сохранив все полученные знания и, возможно, определить для себя будущую профессию.

Развивающих конструкторов для учащихся существует огромное множество. Самыми известными из них, скорее всего, можно назвать линейку конструкторов LEGO. Но есть и другие.Например, магнитный конструктор «FixieWowset, MAGFORMERS», конструктор «Протонный бомбардир»,конструктор Engino, конструктор «MEGA BLOKS», электронный конструктор «Знаток» и так далее. Из всего множества инновационных конструкторов для детей сложно выбрать, какие из них смогут подойти для обучения учеников в образовательных учреждениях. Поэтому, линейка конструкторов «Знаток» разработала конструкторские наборы, которые предназначены специально для школ, а также дошкольных учреждений и учреждений дополнительного образования.

Электронный конструктор «Знаток» — это познавательная игра, которая соединяет в себе знания о физическом мире и практическую полезность. Конструктор подходит, как и для младших ребят (от трёх лет), так и для старших подростков, поскольку имеет три уровня сложности.Обучающийся получит возможность легко и быстро освоить большое количество знаний и получить хорошие практические навыки по электронным схемам, познакомиться с удивительным миром электроники, не опасаясь за жизнь и здоровье, так как замыкания с видимыми последствиями здесь просто не может произойти.

В линейке «Знатока» есть разные наборы. Рассмотрим самые основные из них.

Конструктор «Знаток 999. Для школы и дома» содержит 999 схем. Он был разработан специально для школ и других учебных заведений и рекомендован Министерством образования Российской Федерации.В наборе есть две книги с инструкциями по сборке схем. Конструктор содержит 53 детали. В схемах содержатся иллюстрации и описания. Схемы с похожими названиями построены при помощи совершенно различных цепей и позволяют увидеть все разнообразие электронных технологий.

Данный конструктор может быть полезен на различных уроках: технологии, например, при изучении раздела «электротехника», физики и так далее. С помощью этого набора можно провести как минимум 21 занятие по электронике. Такие занятия могут вписаться в самую разную школьную программу и сделают её насыщенней, понятней, полезней, а главное – интересной для учеников.Многие схемы носят не только познавательный характер, но и пригодны для практического использования. В схемах используется ручное, магнитное, световое, водяное, звуковое, электрическое, а также сенсорное управление. Собрав электрическую схему, можно получить акустический, оптический или электрический выходной сигнал.

Учащиеся смогут собрать много интересных схем, устройств и моделей. Например: цветомузыку, детектор лжи, микроамперметр, измеритель звука, цифровой диктофон с записью и воспроизведением, «будильник», который сигнализирует о рассвете или о закате, вентилятор и так далее.

Принцип работы конструктора простой: на прочной пластиковой плате устанавливаются крупные яркие детали. Никакой пайки не требуется. Требуются только специальные кнопки. Соединения деталей и платы выглядят и работают, как застёжки-кнопки на одежде. В роли проводов здесь не мягкие, гнущиеся и непослушные кабели, а жёсткие конструкции фиксированной длины. Конструктор содержит элементы, которые присутствуют практически во всей окружающей нас технике – компьютерах, телефонах, автомобилях, фотоаппаратах и видеокамерах, телевизорах, музыкальной аппаратуре и так далее.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что возможности конструктора достаточно обширны: в игровой форме ребенок открывает и познает мир электричества, не подвергая свое здоровье риску. Это очень большой плюс.

Конструктор «Знаток. Альтернативные источники энергии». Это электронный конструктор, который позволяет ребёнку понять принципы работы ресурсосберегающих технологий, таких как:

- энергия Солнца;
- энергия ветра;
- механическая энергия.

К данному конструктору прилагается яркое «Руководство пользователя», которое содержит более пятидесяти проектов. В расширенных версиях конструктора число проектов может доходить до ста двадцати. При этом, на занятиях учащиеся могут сами придумать новые проекты и собрать их. Помимо этого, в прилагаемой книге имеется перечень и описание элементов конструктора, с которыми дети могут познакомиться, как и самостоятельно, развивая навыки самостоятельной работы, так и с помощью учителя, развивая коммуникативные и познавательные УУД.

В комплект входит всё необходимое оборудование и инструкции для проведения опытов по получению энергии с помощью таких альтернативных источников как: солнце, ветер, водород.Так же конструктор содержит: две батарейки (аккумуляторная батарея и солнечная батарея), мельницы (водяная и ветряная), ручной генератор, металло-воздушая топливная ячейка и жидкостный элемент.

С помощью данного конструктора учащиеся научатся: выявлять плюсы и минусы альтернативной энергетики, познакомятся с глобальными экологическими проблемами мира. Обучающие получать возможность, например: собрать часы, работающие на коле, радио, которое заводится от ручного генератора, ветряной динамик, деревянный самолетик, питающийся за счет альтернативной энергии. Достоинством конструктора считается так же то, что он содержит ряд проектов по основам электричества: обучающиеся на практических занятиях знакомятся с физическими понятиями: ток, напряжение, элементы электрической цепи, а также со способами их соединения.

Плюсом «Знатока» является то, что также, как и в предыдущем конструктор, как, впрочем, и во всей линейке «Знатока», для сборки цепей не требуется пайка, именно поэтому собрать цепь может и младший школьник. Элементы электрических цепей устанавливаются на специальной пластиковой плате (28 х 19,5 см) и соединяются между собой с помощью специальных кнопочных креплений. Все без исключения проекты сопровождены подробными схемами и последовательностями их соединения.

Для данного конструктора рекомендуемый возраст от пяти лет, но он будет интересен и ученикам старших классов, особенно на уроках по географии, при прохождении тем по альтернативным источникам энергии.

Для старших обучающихся подойдёт электронный конструктор с названием «Радиоуправляемый вездеход “Лидер”». Данный конструктор считается уже более сложным, содержит большее количество деталей и требует первоначальных знаний по физике и технологии.

С помощью такого робота школьники самостоятельно собирают различные электрические схемы и управляют ими с помощью пульта. Обучающиеся смогут разобраться, как работают фары, звуковые сигналы автомобиля, что заставляет машину поворачивать или ехать задним ходом и многое другое.

Инструкция робота содержит 23 опыта, но обучающиеся могут придумать и свои опыты. Вот несколько примеров проектов.

Первый проект, представленный в книге, называется«Ночной охотник». Целью проекта является создание машины, работающей в полной темноте.

Второй проект, который смогут разработать обучающиеся, имеет название«Радиоуправляемый вездеход». Целью этого проекта можно назвать создание машины с дистанционным управлением.

Третий проект – это проект«Маяк». В данном проекте учащиеся создают вращающегося источника света, который походит на морской маяк.

Так как в старших классах проектной деятельности уделяется особое внимание, то такие инновации, как конструкторы и роботы, становятся прекрасной возможностью для создания различных работ. Из абсолютно любой схемы можно разработать проект, который будет иметь полезную направленность. Существенным преимуществом таких оборудований является о то, что наиболее заинтересованные дети могут раскрыть свои таланты и проявить себя при создании таких проектов путем комбинирования или усовершенствования схем. Так же не стоит забывать и о том, что проектирование тоже является инновацией, наряду со всем тем, что было рассмотрено в статье.

Выводы. Резюмируя всё вышесказанное, отметим, что мир не стоит на месте и претерпевает постоянные изменения,которые отражаются на всех сферах общественной жизни, в частности в области образования.Одним из ключевых моментов является необходимость внедрения инновационных технологий в систему школьного, а также дошкольного и дополнительного образования, несмотря на большой страх большинства учителей и работников сферы образования, а также родителей таких нововведений. Благодаря

молодымпедагогам, которые готовы экспериментировать со всеми инновациями в этой области, обучающиеся смогут прикоснуться и познакомитьсяс современными технологиями, которые разрабатываются специально для развития образования. Такие инновации послужат огромным толчком к формированию первоначального представления у обучающихся о тех возможностях, которые дают роботы и развивающие электронные конструкторы, а также другие инновационные технологии, что в свою очередь окажет большое влияние на развитие данной отрасли в целом и позволит получить большое количество специалистов в сфере образования и в сфере науки, которые будут способствовать всё большему внедрению инновационных технологий в систему образования.

Литература:

1. Алексеева, Л. Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента / Л. Н. Алексеева // Учитель. - 2004. - № 3. - с. 78.
2. Бычков, А. В. Инновационная культура / А. В. Бычков // Профильная школа. - 2005. - № 6. - с. 83.
3. Буеров, А.С. Технология робототехники как средство формирования конструкторской компетенции студентов педагогического образования / А.С.Буеров // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества». - 2017. С. 32-35.
4. Графина, Е. М. Приоритетные инновации в образовании / Е. М.Графина, Т. П. Мареева // Молодой ученый. - 2016. - №6.3. - С. 16-18.
5. Дебердеева, Т. Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества / Т. Х. Дебердеева // Инновации в образовании. - 2005. - № 3. – с. 79.
6. Инновации в образовании: проблемы внедрения. [Электронный ресурс]. Режим доступа:https://www.innoros.ru/publications/interesting/11/innovatsii-v-obrazovanii-problemy-vnedreniya (Дата обращения: 30. 10. 2018)
7. Киселёва, Е. Инновационная деятельность образовательных организаций на примере реализации социального партнерства / Е. Киселёва // Вестник Мининского университета. – 2015. - № 1.
8. Лаврентьева, Л.В. Предпосылки перехода на цифровую педагогику в российских условиях. / Л.В. Лаврентьева, Е.В. Яшкова, В.А. Лаврентьева // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 59-2. - С. 152-156.
9. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» [Электронный ресурс]. Режим доступа:http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/innovations/doc20120210_04(Дата обращения: 29. 10. 2018)
10. Юдакова, А. В. Внедрение информационных технологий в образование студентов /А. В.Юдакова,Н. В. Польшакова // Сборник: Инновации, качество и сервис в технике и технологиях Сборник научных трудов 5-ой Международной научно-практической конференции. Курск, 2015. С. 374–376.
11. Ядрышникова, К. Методический инструментарий инновационных технологий в образовании (на примере кейс-метода) / К. Ядрышникова, Е. Быстритская // Вестник Мининского университета. – 2015. - № 1.
12. Яковлев, А. С. Механизм образовательного процесса и необходимость его совершенствования. / А. С. Яковлев. // Вестник ОрелГИЭТ. - № 4(14), 2010, С. 127-131.

Педагогика

УДК 376.352
ББК 74.268

кандидат филологических наук, доцент Лобовская Татьяна Васильевна
ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет»
Социально-гуманитарный институт (г. Мурманск)

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ЗАОЧНОМ ОТДЕЛЕНИИ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье представлены особенности обучения на заочном отделении вуза: совмещение работы и учебы, отсутствие достаточного времени, ограниченное количество изучаемого материала, преобладание самостоятельных форм работы, а также превалирующее значение результатов экзаменов при оценке знаний. Эти обстоятельства требуют специальных подходов в преподавании иностранного языка: широкое использование возможностей интернета, дистанционного обучения, использование электронных учебников, повышение мотивации, личной заинтересованности, эффективная самостоятельная работа студентов, правильная организация контроля знаний.

Ключевые слова: заочное отделение, самостоятельная работа, совмещение работы и учебы, ограничение учебного времени, учебный процесс, электронные учебники, контроль знаний.

Annotation. This article presents the problems of the correspondence Department. They are: combination of work and studies; the lack of academic time; the limitation of theoretical material; the predominance of independent forms of work; the prevailing value of the results of examinations in the assessment of knowledge.

These circumstances require special approaches in foreign language teaching: the wide use of the Internet; distance learning; the use of electronic textbooks; increasing motivation; personal interest; effective independent work of students; the proper organization of knowledge control .

Keywords: correspondence / extramural department, self-study, the combination of work and study, limitation of academic time, educational process, electronic textbooks, knowledge control.

Введение. Учитывая небольшое количество часов на заочном отделении, преподаватель должен тщательно и рационально разрабатывать методику проведения занятий по иностранному языку, использовать эффективные ведущие принципы обучения, чтобы студенты могли максимального усвоить учебный материал. Важной проблемой является необходимость интенсификации и эффективности процесса обучения, потому что совместная работа преподавателя и студента предполагает довольно ограниченное количество часов, которые используются для групповых занятий различного характера. В процессе обучения особое внимание следует обратить на принцип наглядности, так как согласно установленным психологами факторам в процессе взаимодействия людей от 60 до 80 % коммуникации осуществляется за счёт невербальных средств

выражения и только 20-40% информации передаётся с помощью вербальных средств. Поэтому целесообразно предложить студентам заочной формы обучения систему упражнений с использованием наглядности, способствующих успешному развитию навыков диалогической и монологической речи, письма, аудирования. Использование таких упражнений облегчают процесс перевода и усвоения грамматических явлений. Работая с грамматическим материалом, следует использовать различные схемы и таблицы. С их помощью можно пояснить смысл рассматриваемых языковых явлений и организовать первичное запоминание материала. Как известно, таблицы и схемы отражают определённые закономерности тех или иных грамматических явлений, являются опорой мышления. При внимательном изучении грамматических явлений, представленных в виде забавных таблиц и схем, можно прийти к выводу, что грамматические явления и объекты реальности сопоставимы. Немаловажной в процессе обучения студентов-заочников остаётся проблема обучения чтению. Так как в процессе обучения чтению научных текстов наибольшие затруднения возникают при переходе от восприятия отдельных лексических единиц к осознанию грамматической структуры всего предложения, логической взаимосвязи его структурных элементов, то рациональная, логическая и простая организация подачи лексико-грамматического материала, разработанная известным психологом и лингвистом В.В. Милашевичем, также может явиться одним из путей интенсификации обучения пониманию иноязычных научных текстов студентов-заочников.

Изложение основного материала статьи. Заочная форма обучения является прямой противоположностью очной (дневной, стационарной) форме, т.к. непосредственный контакт студента и преподавателя ограничен: преобладают самостоятельные формы работы, в основном присутствует рубежный и выпускной контроль, объем изучаемого материала также ограничен.

Безусловно, заочная форма обучения имеет свою специфику, которая во многом отличает ее от стационарной формы. Следовательно, существуют и определенные особенности в осуществлении учебного процесса.

Многолетний опыт работы на заочном отделении свидетельствует о жизнеспособности заочной формы обучения, о необходимости ее развития и совершенствования в новых российских экономических условиях.

К основным признакам заочной формы обучения относятся:

- наличие сессий в учебных занятиях;
- самостоятельная работа студентов в период между сессиями;
-превалирующее значение результатов экзаменов при оценке знаний.

К особенностям процесса заочного обучения можно отнести следующие:

- старший возраст обучающихся на заочном отделении по сравнению с возрастом студентов дневных форм обучения;
- совмещение студентом-заочником работы и учебы;
-желание применять полученные в вузе знания в своей профессиональной деятельности;
- ограниченное время взаимодействия преподавателя и студента.

Так как одной из проблем современного заочного обучения является вопрос, связанный с отсутствием достаточного времени, следовательно, преподавание на заочном отделении требует специальных подходов в подаче учебного материала, к организации учебного процесса, к созданию методических пособий и т.д. Из-за ограниченного количества времени на заочном отделении, преподавателю нужно тщательно и рационально разрабатывать методику проведения занятий, чтобы студенты максимально усвоили материал.

Особое внимание следует уделять принципу наглядности. Студентам заочного отделения предлагается система упражнений с использованием наглядности, которая способствует развитию навыков диалогической и монологической речи, письма, аудирования, а также облегчает процесс перевода и усвоения грамматических явлений.

В работе с грамматикой целесообразно использовать таблицы и схемы. С их помощью можно пояснить рассматриваемые языковые явления и организовать первичное запоминание материала.

Как известно, повышение качества подготовки специалистов является одной из ключевых задач российского высшего образования независимо от формы обучения. Качество образования складывается из различных составляющих:

- качества учебных программ, пособий, учебников;
- состояния материально-технической базы вуза, степени развития его инфраструктуры.

В этой связи *Государственные образовательные стандарты* призваны обеспечить системность и фундаментальность подготовки профессиональных кадров, которые способны достаточно быстро адаптироваться на различных участках деятельности в рамках избранной специальности.

Требованием времени является постоянное совершенствование учебного процесса. Это касается, прежде всего, содержания учебных планов, а также лекционных и практических занятий.

Особое внимание на заочном отделении необходимо уделять подаче лекционного материала. Из-за минимальной продолжительности аудиторного времени лекции должны быть максимально информативными. Необходимо теоретический материал подкреплять примерами из практики.

Как показывает практика, более рациональным вариантом при небольшом количестве студентов в аудитории может стать использование раздаточного материала на бумажном носителе.

Всесторонне анализируя подачу материала на практических занятиях, нельзя не отметить еще одну специфическую черту студентов-заочников: довольно низкую посещаемость занятий. Причины такого явления общеизвестны. В условиях рыночной экономики не все работодатели предоставляют учебный отпуск своим работникам на время сессии.

Выходом из такой ситуации может стать:

- обеспечение студентов учебниками и учебными пособиями;
- общение преподавателя и студента посредством сети Интернет.

Необходимо отметить, что возможности Интернета резко увеличивают и разнообразят приемы и методы учебной деятельности и открывают для преподавателя новое поле деятельности по организации учебной работы, дистанционного обучения и диалогового общения преподавателя и студента.

По данным специалистов в памяти студента сразу после объяснения теоретического материала остается до 50% изложенного материала. Этот показатель становится ниже спустя некоторое время. Таким образом, необходимо закрепить пройденный материал. С этой целью используются различные лексико-

грамматические упражнения. Преподаватель должен помочь студентам восстановить в памяти изученный материал.

Проведение практических занятий необходимо осуществлять с помощью современных технических средств, в том числе компьютерной техники. Помимо подготовки докладов, рефератов, можно предлагать студентам-заочникам деловые и ситуационные игры, проводить заседания «круглых столов».

В целом, эффективность обучения студента-заочника зависит не только от преподавателя. Закрепление пройденного материала студент обычно осуществляет самостоятельно. Подготовка к экзамену осуществляется посредством чтения конспекта лекций и учебников, а также дополнительной учебной и научной литературы. И в этой связи огромное значение имеет личная мотивация студента, т.е. результативность обучения зависит от его желания и личной заинтересованности. Поэтому в настоящее время на заочном отделении должны использоваться те приемы и технологии, которые способствуют совершенствованию обучения и эффективной самостоятельной работе студента.

В центре процесса обучения студентов-заочников иностранному языку находится самостоятельная познавательная деятельность обучаемого. Самостоятельная деятельность по овладению различными видами иноязычной речевой деятельности, формированию необходимых навыков и умений является спецификой данной области знания.

Самостоятельное приобретение знаний не должно носить пассивный характер, напротив, обучаемый с самого начала должен быть вовлечен в активную познавательную деятельность, которая не ограничивается только овладением знаний, но и предусматривает их применение для решения разнообразных коммуникативных задач в совместной творческой деятельности в группах.

Самостоятельная работа предполагает интенсивное прослушивание специальной английской речи. Чем больше студент слушает и понимает иностранную речь, тем совершеннее будет его устная речь, и, следовательно, остальные виды речевой деятельности. Данное обстоятельство способствует преодолению психологического барьера на пути к овладению иностранным языком.

В последние годы широкое распространение получили электронные учебники. Эта форма обучения особенно, на наш взгляд, подходит студенту заочнику в силу специфики заочного обучения.

Электронные учебники призваны сформировать теоретические знания и получить практические навыки в изучаемой области, лучше усвоить изучаемую дисциплину. Помимо этого, учебник содержит глоссарий (словарь терминов), список персоналий и анимированные видеоматериалы по отдельным темам.

Для успешного обучения иностранному языку на заочном отделении целесообразно использовать следующие методические принципы:

- коммуникативный принцип, подразумевающий работу студентов в группах; использование разнообразных проблемных заданий; разработку совместных проектов; обработка информации, получаемой студентами из различных источников (баз данных Internet и региональных сетей, библиотек и научных, культурных центров мира);
- принцип сознательности, предусматривающий определенную систему правил, дающих представление о системе изучаемого языка;
- принцип опоры на родной язык обучаемых, что находит отражение в организации ознакомления с новым языковым материалом, при формировании ориентировочной основы действий;
- принцип наглядности, включающий различные виды и формы наглядности: языковую наглядность (отбор аутентичных текстов, речевых образцов, демонстрирующих функциональные особенности изучаемого языкового материала в определенной культурной среде англоязычных стран, и т.п.); зрительную наглядность (использование разнообразных мультимедийных средств, организация видеоконференций; слуховую наглядность (использование определенных программных средств-саундбластеров, а организация аудиоконференций);
- принцип доступности (разработка учебного материала разных уровней сложности, интерактивного режима работы);
- принцип положительного эмоционального фона (система устанавливаемых отношений между преподавателем и студентами в процессе обучения. Если при очной системе обучения создание атмосферы доброжелательности, взаимопонимания и доверия имеет огромное значение для успеха обучения, то при заочной форме обучения это одно из решающих условий успеха, а именно: обучение в сотрудничестве, проектные методы, позволяющие установить атмосферу взаимопомощи и доброжелательности, гарантирующих успех.

Таким образом, специфика обучения заочников заключается в следующем: в совмещении работы с учебой; в проведении аудиторных занятий только в период сессии; в отсутствии постоянных, непосредственных контактов студентов с преподавателями в межсессионные периоды. Эти обстоятельства являются причиной некоторых особенностей в осуществлении контроля. Контроль знаний заочников осуществляется преимущественно во время учебно-экзаменационной сессии, которая делится на два семестра. Одним из эффективных методов текущего контроля являются лексико-грамматические тесты.

Успешному решению педагогических и психологических проблем контроля способствует правильная организация контроля знаний студентов. Представляется целесообразным заранее знакомить студентов-заочников со списком основных экзаменационных вопросов и вопросов для собеседования, что помогает им сосредоточить внимание на основных проблемах курса.

Выводы. Следовательно, для наиболее успешного и эффективного обучения студентов заочного отделения иностранному языку необходимо учитывать следующие факторы;

- использование современных технических средств, электронных учебников;
- максимальная информативность лекций и практических занятий;
- повышение личной мотивации и заинтересованности студента;
- правильная организация контроля знаний.

Модель заочного обучения предусматривает: гибкое сочетание самостоятельной познавательной деятельности учащихся с различными источниками информации, учебными материалами, специально разработанными по данному курсу; систематическое взаимодействие с преподавателем курса; групповую работу в сотрудничестве с участниками данного курса.

Литература:
1. Лобовская Т.В. Специфика преподавания иностранного языка на заочном отделении. Материалы межрегиональной научно-практической конференции 28-29 ноября 2016 г. «Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранного языка». Мурманск, 2017. С. 93-96.
2. Попов Е.Б. К вопросу обучения иностранному языку на заочном отделении вуза. Журнал: Труды Оренбургского института. - №13. – 2011. – С. 213-217.
3. Штатская Т.В. Принципы обучения иностранным языкам на заочном отделении. Материалы конференции «Проблемы единого социокультурного пространства», Чехия, 15-22 апреля, 2014.

Педагогика

УДК 811.161.1
профессор, доктор филологических наук,
заведующий кафедрой межкультурной коммуникации Лысакова Ирина Павловна
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
аспирант Ли Боюй
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ВЫБОРА ФРАГМЕНТОВ КИНОФИЛЬМА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье предлагаются и обосновываются принципы подбора видеоматериалов в процессе обучения РКИ, в работе с которыми возможно формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов. Обосновывается лингвокультурологический подход к выбору фрагментов аутентичных фильмов, основанный на лингвокультурном концепте как базовой единице лингвокультурологии. Даются некоторые примеры сопоставления концептов и фильмов, их раскрывающих.
Ключевые слова: лингвокультурология, художественный фильм, лингвокультурологическая компетенция, русский язык как иностранный, концепты.
Annotation. The article proposes and substantiates the principles for the selection of video materials in the process of teaching Russian as a foreign language, in which it is possible to form linguo-cultural competence of Chinese students. A linguoculturological approach to the selection of fragments of authentic films based on the linguocultural concept as the basic unit of cultural linguistics is substantiated. Some examples of the comparison of concepts and films that reveal them are given.
Keywords. linguoculturology, artistic film, linguocultural competence, Russian as a foreign language, concepts.

Введение. Видеоматериалы, в том числе и фрагменты кинофильмов, для обучения русскому языку как иностранному (РКИ) используются в учебном процессе довольно давно и успешно, что подтверждается обширной библиографией по данной теме (9: 243-252). Поэтому опуская перечисления положительных свойств использования данного вида технических средств обучения обратимся к самому разнообразию аудиовизуальных средств и целей, которые обусловливают их выбор.

Изложение основного материала статьи. Видеоматериалы можно разделить на две большие группы: учебные и аутентичные [8: 51]. К первой группе относятся специально снятые или созданные видео-курсы, отвечающим таким критериям, как: наличие определенного адресата (категории учащихся по национальному признаку и уровню владения языком); учет требований к учебным пособиям; комплексность, т.е. наличие бумажных пособий и разработанной методологии для преподавателя; наличие текстовых, графических эпизодов и пауз для выполнения заданий; наличие текстовой поддержки аудиоряда.

Аутентичные материалы изначально не адресованы обучающимся, их основной потребитель – носитель языка. Отсюда и разнообразие видов аутентичных аудиовизуальных средств, используемых в процессе обучения РКИ: видеофильмы; телевизионные материалы, например, такие, как новости или реклама; мультфильмы.

Выбор тех или иных видов аудиовизуальных средств диктуется целями обучения, которые чаще всего сводятся к формированию таких основных видов речевой деятельности, как аудирование, говорение, чтение и письмо. Кроме этого, можно говорить о таких задачах обучения, как расширение лексического запаса учащихся, освоение национально-окрашенной лексики, овладение невербальными приемами общения, освоение стилистики русского языка, освоение паралингвистической информации (культурологической или страноведческой).

Так, например, обращение к видеоклипам обусловлено необходимостью развития навыков аудирования, использование мультипликационных фильмов возможно уже на начальном уровне обучения РКИ, телевизионные программы напротив, используются на более продвинутых уровнях владения языком, позволяя овладеть публицистическим стилем речи и быть в курсе актуальных общественно-политических событий. Стоит заметить, что использование аутентичных видеоматериалов в учебных целях, безусловно, предваряется подготовительной методической работой, в рамках которой преподаватель или методист в соответствии с учебными целями и задачами готовит видеоматериал, особым образом отбирая и прорабатывая его. К материалу, конечно, предъявляются определенные требования.

При выборе видеоматериалов Л.В. Михалева предлагает учитывать такие факторы, как: уровень владения языком учащимися; интересы и потребности студентов (эмоциональный отклик на материал, апелляция к жизненному опыту учащихся); возможность воспринять и понять ту или иную экстралингвистическую информацию; учет основных требований учебной программы при формировании навыка межкультурного общения; соответствие видеоматериалов языковому материалу изучаемой темы [10: 262].

Д.Н. Рубцова при выборе видеоматериалов предлагает концентрироваться на фильмах, отвечающих критерию художественности и культурной ценности и учитывать такие факторы как: владение русским языком не ниже базового или первого сертификационного уровня; соотносить выбор фильма с тематикой учебного материала; отказ от абстрактно-философских фильмов; учет национальных и религиозных

ценностей учащихся; отказ от юмористических и сатирических картин в силу наличия национального юмора, который не транспонируется в другую национальную среду [11: 39-40].

Казимянец Е., обобщая разработанные методистами критерии отбора видеоматериалов, выделяет следующие: 1) необходимое и достаточное содержание языкового материала, отвечающего учебным задачам; 2) соответствие теме занятия (особенно если видеоматериал используется как вспомогательное, а не основное средство обучения); 3) видеоматериал должен представлять собой прецедентный текст, т.е. фильм или мультфильм, известный подавляющему большинству носителей языка; 4) наличие культурологического фона, т.е. паралингвистического и культурологического материала; 5) соответствие интересам, вкусам, возрасту и уровню владения языком учащихся; 6) наличие структурной завершенности; 7) высокий кинематографический уровень, отвечающий критериям этичности и эстетичности [4: 50-51].

Общими в вышеприведенных подходах к выбору фрагментов кинофильма, являются такие критерии, как: уровень владение языком обучающихся РКИ; внимание к интересам и национальной культуре учащихся (к их ценностям, возрасту, религии); соответствие аудиовизуальных средств учебным целям и актуальным темам; а также особое отношение к эстетическому и художественному качеству видеоматериалов. Выделенные критерии универсальны и важны, однако представляется, что отобранный таким образом материал недостаточно раскрывает лингвокультурологический потенциал аудиовизуальных средств.

Видеоматериалами формируются различные компетенции, например: коммуникативно-речевая, лингвокультурологическая, социолингвистическая, социокультурная, лингвострановедческая и др. В рамках данной работы мы рассматриваем только лингвокультурологическую компетенцию, так как особое внимание уделяем лингвокультурологическому подходу в обучении РКИ.

Лингвокультурологический подход в обучении РКИ опирается на традиционные принципы обучения, как дидактические, так и методические.

Перечисляя выше требования к выбору видеоматериалов (в том числе и фрагментов аутентичных фильмов), мы упоминали такие дидактические принципы, как: принцип взаимосвязи задач обучения и воспитания с общим развитием учащихся, принцип доступности содержания обучения, принцип связи обучения с жизнью и связи теории с практикой. Работа с аудиовизуальными средствами предполагает использование таких принципов дидактики, как: наглядность, проблемность, творческая активность, индивидуализаци [9: 15].

Работа с видеоматериалами на занятиях РКИ отвечает как методическим принципам так и глобальным принципам [9: 16]. Особенно важны глобальные принципы, обуславливающие весь процесс обучения: принципы коммуникативности, языковой системности, страноведческой направленности, принцип учета родного языка и культуры учащихся, которые также имеют место в качестве критериев отбора видеоматериалов.

Каждый из вышеперечисленных принципов формирует в рамках обучения РКИ те или иные компетенции. Так, принцип коммуникативности, направляя отбор языкового и речевого материала. участвует в формировании *коммуникативной* компетенции. Следование принципу языковой системности позволяет сформировать *лингвистическую* компетенцию. Страноведческая направленность обучения знакомит студентов с безэквивалентной и фоновой лексикой, фразеологией, афористикой, невербальными средствами общения и формирует *страноведческую* компетенцию. Особым аспектом страноведения является лингвострановедение, позволяющим в рамках изучения языка знакомится с Россией, ее народом, культурой, историей. Принцип учета родной культуры помогает не только подобрать корректный для обучения материал, но и помочь студентам адекватно воспринимать реалии российской жизни и предупредить возможную межкультурную интерференцию.

Однако в последние десятилетия для полного понимания национально-культурного содержания и оттенков языковых единиц в обучении РКИ уделяется большое внимание развитию *лингвокультурологической компетенции*, которая понимается как «знание идеальным говорящим / слушающим всей системы культурных ценностей, выраженных в языке» [9: 84]. Поэтому в процессе обучения и в подборе учебных материалов должен учитываться лингвокультурологический принцип, в рамках которого особое внимание уделяется существованию этнопсихологического аспекта межкультурных различий, национальному своеобразию языкового отражения мира или языковой ментальности, соотношению значений языковых единиц с концептами национальной культуры и общими характеристиками концептосферы русского языка [9: 84].

И.П. Василюк, сопоставляя подходы к определению и пониманию лингвокультурологии у В.В. Воробьева и В.Н. Телии, больше склоняется к позиции В.В.Воробьёва считая, что лингвокультурология «исследует живые коммуникативные процессы порождения и восприятия речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, дает системное описание языковой картины мира и обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения» [2: 125].

Прикладная лингвокультурология описывает национально-культурное содержание языковых единиц «в аспекте РКИ с целью понимания их во всей полноте содержания и оттенков, в степени, максимально приближенной к их восприятию носителями данного языка и данной культуры» [1: 25].

К.В. Летцбор, говоря о лингвокультурологическом и лингвострановедческом направлениях в методике преподавания иностранных языков также отмечает их некоторое сходство, однако отдавая предпочтение лингвострановедению, как более широкому понятию (согласно подходу Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова). Есть авторы, которые не отличают лингвострановедческую и лингвокультурологическую составляющие обучения РКИ (см. Дьякова и др.,2016) считая их синонимичными.

На самом деле В.Г. Костомаров и Е.М. Верещагин – создатели учебного российского лингвострановедения (см. Язык и культура. М.,1973) – в работах о новых путях развития лингвострановедения (М., 1999 и М., 2000) сами провозгласили выделение из комплексной дисциплины «лингвострановедение» двух дисциплин: межкультурной коммуникации, стержнем которой являются речевые действия (рече-поведенческие тактики) и лингвокультурологии, в центре которой находятся концепт и логоэпистема. Этим выводом, на наш взгляд, завершилось логическое развитие дисциплины «лингвострановедение» как комплексной и очень широкой по содержанию, и в 21 век преподаватели РКИ вступили с ее дочерними образованиями. Спор, который почти десять лет ведут ученые относительно размежевания лингвострановедения и лингвокультурологии (см. работы Воробьева В.В., Шаклеина В.М., Зиновьевой Е.К. и др.), вероятно, можно закончить, так как лингвокультурология как филологическая наука,

корнями уходит в общее языкознание (В. Гумбольдт, А.А. Потебня, Э. Сэпир и др.), а не в лингвострановедение, куда волею В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина были определены проблемы соотношения языка и культуры из методических соображений на заре развития преподавания русского языка как иностранного [7: 38-42].

В статье Т.А. Дьяковой, Ж.И. Жеребцовой и М.В. Холодковой основными составляющими лингвокультурологической компетенции называются «осмысление картины мира иной социокультуры, умение видеть сходство и различие между общающимися культурами и владение навыками межкультурного диалога, готовность к решению конфликтов, распознавание смысловых ориентиров лингвосоциума, оперирование лингвокультурными концептами и средствами социальной коммуникации» [3: 75].

Таким образом, чтобы сформировать лингвокультурологическую компетенцию посредством фрагментов кинофильма в рамках обучение РКИ необходимо выбирать такие аудиовизуальные средства, которые позволили бы освоить русскую национальную картину мира, познакомится с концептосферой русского языка и научиться оперировать лингвокультурными концептами.

А.Г. Чафонова пишет: «Современная методика обучения иностранным языкам и РКИ активно разрабатывает лингвометодические модели, определяющие именно лингвокультурный концепт как базовую единицу описания и исследования в лингводидактических целях» [12: 139]. На наш взгляд, формирование *лингвокультурологической компетенции в рамках работы с фрагментами кинофильма возможно посредством выбора концепта* как базовой единицы описания в лингводидактических целях. При этом предпочтение в подборе аудиовизуальных средств будет отдано аутентичным художественным фильмам, так как именно они формируют целостную систему, в рамках которой может быть изучен как один концепт, так и часть концептосферы.

А.Г. Чафонова, опираясь на определение лингвокультурологической компетенции данное В.В. Воробьевым, определяет «лингвокультурологическую компетенцию, формируемую на основе лингвокультурного концепта, как знание той части системы ценностей, а также того фрагмента национальной картины мира, который находит отражение в данном концепте и концептах, сопряженных с ним и образующих единую область концептосферы» [12: 140].

Поиск и выбор фильмов для рассмотрения лингвокультурных концептов может быть организован по широким тематическим группам: спорт, религия, общество, образование, медицина, история (досоветская и советская), экономика, политика, экранизации литературных произведений и др. Так, на основе фильма Андрея Звягинцева «Нелюбовь» мы разрабатываем лингводидактические материалы по работе с концептом «семья».

Для формирования номинативного поля концепта «семья» выбираются фрагменты фильма «Нелюбовь», в которых речь героев так или иначе связана с семьей и отношениями в ее рамках. Такими фрагментами являются: 1) разговор матери пропавшего Алеши в салоне красоты (00:24:23-00:28:15); 2) разговор между родителями Алеши (00:50:00-00:52:30); 3) разговор матери Алеши с участковым полицейским (00:53:35-00:57:34); 4) разговор родителей Алеши со спасателем (00:58:36-01:03:29); 5) разговор родителей Алеши с бабушкой по материнской линии (01:08:04-01:12:27).

В предпросмотровый этап входит обсуждение названия фильма для внимания к параллели таких понятий как «нелюбовь» и «не семья». Делается акцент на ситуации героев – развод. Эта ситуация задает общую негативную коннотацию используемых лексем и выражений. Для преодоления интерференции преподаватель предлагает студентам поделиться ассоциациями со словом семья, чтобы раскрыть содержание концепта «семья» их родной культуры. Выделяются такие группы номинативного поля концепта «семья», как «отношения между мужем и женой», «отношение между родителями и детьми». Например, студентам дается задание в одном из фрагментов обратить внимание, какие лексемы и эпитеты используются, когда речь идет о муже, а когда о ребенке.

Разговорной речи в выбранном фильме свойствен семантический синкретизм и полисемность, поэтому выбранный фрагмент просматривается два раза и при необходимости дается текстовый вариант диалогов. По ематическим группам объясняются лексемы и выражения разнообразной тематики: *религиозной* («монастыри, молитвы, это еще по-божески», «крещенный», «да, грехи наши тяжкие», «ангелочек»), отношение *к мужчинам* («заваривать они все мастера, а расхлебывать?», «прям завидки берут», «алименты», «новый твой», «продвинутый», «бедняжка»), отношение *к детям(* «мальчишка твой», «сам колючий весь. Чуть не разорвал меня при родах. Не хотел вылезать», «вот и моя кабыла», «Дура-дурой. Так она вообще-то соображает, школу закончила, ЕГЭ, а дальше все. Не хочет учиться хоть ты тресни. Только и знает, что шляться. Я ей говорю – залетишь, вся жизнь прахом пойдет».

Выводы. Таким образом, основным лингвокультурологическим принципом подбора фрагментов кинофильма для обучения РКИ мы будем считать работу над аутентичными художественными фильмами вокруг концепта, т.е. через освоение фрагментов картины мира посредством работы с концептами, отраженными во фрагментах кинофильма.

Можно подобрать фильмы для рассмотрения отдельных концептов. Например. Фильмы «Остров» П. Лунгина и «Монах и бес» Н. Досталя подошли бы для рассмотрения концепта «Грех», а фильмы А. Звягинцева «Нелюбовь», «Елена», «Возвращение» для рассмотрения концепта «Семья».

Литература:

1. Василюк И.П. Прикладная лингвокультурология: проблемы отбора и анализа языкового материала для практики обучения русскому языку как иностранному // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2010. №123. – С. 24-33.

2. Воробьев В.В. О статусе лингвокультурологии // Русский язык, литература и культура на рубеже веков // 9 Межд. Конгресс МАПРЯЛ. 1. Тез. докл. и сообщ. – Братислава, 1999. Т. 2. – С. 125-126.

3. Дьякова Т.А., Жеребцова Ж.И., Холодкова М.В. Методические основы формирования лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов на этапе довузовской подготовки // Неофилология. 2016. №1 (5). – С. 73-79

4. Казимянец Е. Использование видеоматериалов мультфильмов в курсе РКИ на начальном этапе обучения // Žmogus ir žodis. Научные труды. Вильнюсский педагогический университет. № 14 (3). – С. 48-54.

5. Летцбор К.В. Работа с видеоматериалами на занятиях русского языка в рамках РКИ // Образовательные технологии в виртуальном лингво-коммуникативном пространстве: IV Международная Виртуальная научно-практическая конференция по русистике, литературе и культуре: Сборник научных

докладов. – Лимуш США, Вермонт, Мидлбэри Колледж, ЕФ МЭСИ, 2011. – С. 127-132.
6. Летцбор К.В. Отечественное киноискусство в обучении русскому как иностранному // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. №1. – С. 168-176.
7. Лысакова И.П. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты новых направлений в методике обучения РКИ // Мир русского слова. 2004. №3. – С. 38-42.
8. Матвеенко В.Э. Лингводидактическая система обучения иностранных студентов-филологов национально-окрашенной лексике с использованием аудиовидеосредств: дисс. ... канд.пед.наук / Матвеенко Вероника Эдуардовна. – М., 2014. – 253 с.
9. Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов / И.П. Лысакова, Г.М. Васильева, С.А. Вишнякова и др.; под ред. проф. И.П. Лысаковой. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 320 с.
10. Михалева Л.В. Видеофильм как средство формирования социолингвистической компетенции при обучении иностранному языку // Вестн. Томск. гос. ун-та. 2004. №282. – С. 261-265.
11. Рубцова Д. Н. Демонстрация художественных фильмов как один из способов формирования лингвокультурологической и полисубъектной компетенции обучающегося (довузовский этап обучения) // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2013. №4. – С. 38-43.
12. Чафонова А.Г. Реализация лингвокультурологического подхода к обучению датских студентов русскому языку // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. №3. – С. 139-142.

Педагогика

УДК: 796.42

аспирант первого года обучения Макаров Антон Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск);
кандидат педагогических наук, доцент, научный руководитель Макарова Наталья Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск);
кандидат педагогических наук, профессор, научный консультант Мелихова Татьяна Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

АКТУАЛИЗАЦИЯ НАРУШЕНИЙ АНТИДОПИНГОВЫХ ПРАВИЛ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассмотрено современное состояние проблемы нарушения антидопинговых правил в Российской Федерации на основе статистического анализа деятельности российского антидопингового агентства РУСАДА. Кроме того, обобщаются результаты отечественных и зарубежных ученых по проблемам антидопинговой политики, раскрываются основные понятия этого направления в сфере физической культуры и спорта.

Ключевые слова: Антидопинговые правила, дисквалификация, спортсмены, антидопинговое образование, антидопинговая культура.

Annotation. This article discusses the current state of the problem of anti-doping rule violations in the Russian Federation on the basis of statistical analysis of the Russian anti-doping Agency RUSADA. In addition, the results of domestic and foreign scientists on the problems of anti-doping policy are summarized, the basic concepts of this direction in the field of physical culture and sports are revealed.

Keyword: Anti-doping rules, disqualification, athletes, anti-doping education, anti-doping culture.

Введение. В настоящее время сфера физической культуры и спорта, обладая богатой теоретической и методической базой, не готовит специалистов к действиям в условиях, сложившихся в спорте. В связи с обострением проблемы употребления запрещенных субстанций и использования запрещенных методов среди как квалифицированных спортсменов, так и спортивного резерва это направление научных исследований становится наиболее актуальным. Особое значение в сложившейся ситуации приобретает противоречие между неверными представлениями специалистов и тренеров о проблеме допинга и отсутствием системных мер антидопинговой профилактики, а также эффективных средств и методов антидопингового образования.

Изложение основного материала статьи. Солдатенков Ф. Н. под антидопинговым образованием понимает процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы теоретических и практических знаний, умений, творческих способностей, ценностных ориентаций, поведения и деятельности в духе неприятия спорта, обеспечивающих ответственное отношение к самому себе, уважение к правилам соревнований, сопернику и зрителям [6]. При этом ученый отмечает, что направленность цели и задач антидопингового образования во многом взаимосвязана с целями и задачами олимпийского образования.

Следует подчеркнуть, что рекордные, подчас граничащие с пределом человеческих возможностей, спортивные достижения современного спорта определяют высокую социальную потребность общества борьбы с допингом в спорте и возрастающую необходимость использования различных организационно-методических, образовательных и иных механизмов их реализации для повышения уровня образованности не только спортсменов, но и тренеров, спортивных врачей и других работников, задействованных в отрасли физической культуры и спорта.

Учеными признается, что употребление допинга является наиболее актуальной проблемой современного спорта. Однако, в сознании значительного числа спортсменов, тренеров и спортивных функционеров сложился устойчивый стереотип допустимости использования допинга для достижения высоких результатов. Это подтверждается ранее проведенными исследованиями В. В. Балахничева (2003), В. К. Бальсевича (2004), В. С. Родиченко (2007) и др. Данное убеждение в некоторой степени усложняет возможности борьбы с

запрещенными препаратами в спорте, ограничивает меры по взаимодействию различных структур в данном направлении.

В этой связи представляет интерес исследование К. А. Бадрака (2012), который, на основе социологического опроса, констатирует, что 26,2 % спортсменов среднего, 50 % спортсменов старшего школьного возраста и 50 % тренеров считают приемлемым использование запрещенных веществ для достижения высокого спортивного результата [2]. На основе вышесказанного автор делает вывод о том, что по мере взросления спортсмена его отношение к допингу становится более лояльным, и немаловажная роль в этом процессе отводится наставнику спортсмена, который по мере повышения спортивного мастерства воспитанников становится более толерантным к этому вопросу. Зачастую позиция о допустимости употребления запрещенных препаратов и субстанций у спортсмена совпадает с аналогичным мнением его тренера.

Также следует отметить и то, что употребление запрещенных веществ наносит большой вред как физическому, так и психическому здоровью спортсменов. Известны случаи, когда длительное употребление высоких доз некоторых анаболических препаратов приводило к необратимому изменению гормонального фона женщин-спортсменок [4]. Примером такой патологии является биография Хайди Кригер – Чемпионки Европы 1986 года в толкании ядра. Как и многие другие спортсмены ГДР, Хайди принимала анаболические стероиды и мужские гормоны по предписанию тренера уже в подростковом возрасте, что привело к развитию тяжелейших гормональных мутаций от длительной аменореи до изменения голоса и гирсутизма. В 1997 году Хайди была вынуждена прибегнуть к операции по смене пола [1]. Особенно важными являются факты, что не редко допинг становился причиной смерти спортсменов. Тут необходимо назвать имя Томми Симпсона – бронзового призёра Олимпийских игр 1956 года, лучшего спортсмена Великобритании по версии Би-би-си в 1965 году (первый велогонщик, удостоенный этой награды), который скончался во время 13-го этапа Тур де Франс в 1967 года на склоне горы Мон-Ванту. В публикации Kierzkowska B. описывается случай смерти 17-летнего бодибилдера, принимавшего стероидные препараты и умершего от сердечно-легочного шока [8]. Ученые Kennedy M.C. и Lawrence C. описывают случаи смерти 18-тилетнего и 24-летнего футболистов по причине внезапной остановки сердца во время их тренировки [7].

На сегодняшний день в системе мер по борьбе с допингом в спорте наиболее проработанным является нормативно-правовая и регламентирующая части этой проблемы. Так международное спортивное сообщество в 1978 году приняло «Международную хартию физического воспитания, физической активности и спорта ЮНЕСКО», в которой отмечается необходимость принятия всех возможных мер для противостояния пагубному воздействию допинга и для защиты физического, психологического и социального потенциала и благополучия участников, преимуществ честной игры и состязательности, морального облика спортивного сообщества и прав участвующих на всех уровнях людей. Вместе с этим, в рамках Совета Европы 16 ноября 1989 года была принята и последующем ратифицирована странами-участниками «Конвенция против применения допинга». Одновременно борьбу с допингом в мире ведут такие международные организации, как Международный Олимпийский Комитет, Международный Параолимпийский Комитет, а также другие оргкомитеты крупных международных соревнований. Особая роль здесь принадлежит Международному антидопинговому агенству WADA (ВАДА), международным федерациям, национальным олимпийским и параолимпийским комитетам и национальным антидопинговым организациям.

В Российской федерации в январе 2008 года по инициативе Федерального агентства по физической культуре и спорту была создана Независимая Национальная антидопинговая организация РУСАДА. Одним из направлений работы РУСАДА является информирование общественности и спортивного сообщества о ключевых положениях антидопинговых правил, формирование культуры нулевой терпимости к допингу, а также внедрение и реализация образовательных программ, эффективно предотвращающих использование допинга в спорте [5].

На констатирующем этапе исследования нас интересовало состояние проблемы нарушения антидопинговых правил в Российской Федерации. Для решения поставленных задач были проанализированы годовые отчеты о деятельности ассоциации Российское антидопингового агентство «РУСАДА» с 2012 по 2018 гг., в которых отражены основные направления работы организации и статистические результаты по следующим направлениям: организация тестирования, обработка результатов, терапевтическое использование запрещенных субстанций или методов, реализация образовательных программ. Так на рисунке 1 представлено количество отобранных допинг-проб за период с 2012 по 2017 года.

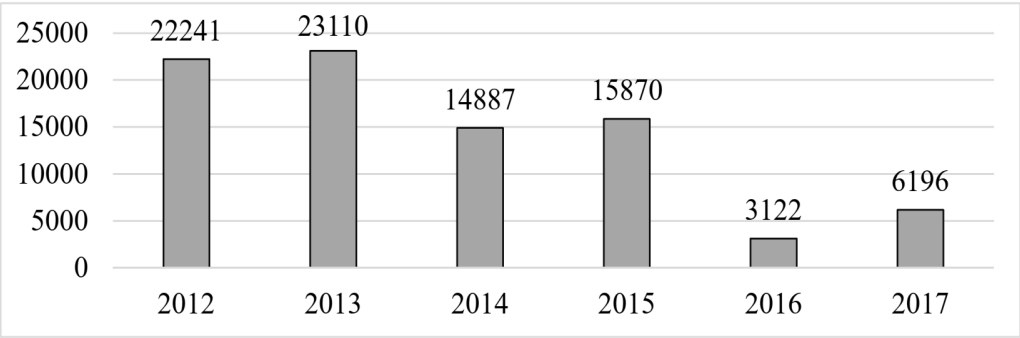

Рисунок 1. Количество отобранных допинг-проб у российских спортсменов с 2012 по 2017 гг.

Как показано на рисунке 1 в 2012 году (в год проведения летних Олимпийских игр в Рио-де Жанейро) и в 2013 году, предшествующему году зимних Олимпийских Игр в Сочи, было отобрано и проанализировано максимальное количество допинг-проб в количестве 22241 и 23110 соответственно. Кроме того, отмечено существенное снижение количества тестирований в 2016-2017 годах. Это, обусловлено тем, что в ноябре

2015 г. была приостановлена деятельность РУСАДА, в связи с несоответствием Кодексу WADA. Результатом этой приостановки явился запрет на планирование и проведение тестирования, а также сбор проб и другие процедуры. В связи со сложившийся ситуацией с января 2016 г. эти функции взяла на себя Национальная антидопинговая организация Великобритании (ЮКАД) и другие международные лаборатории.

Кроме того, были проанализированы количественные показатели выявленных нарушений антидопинговых правил за указанный период, результаты которых проиллюстрированы на рисунке 2.

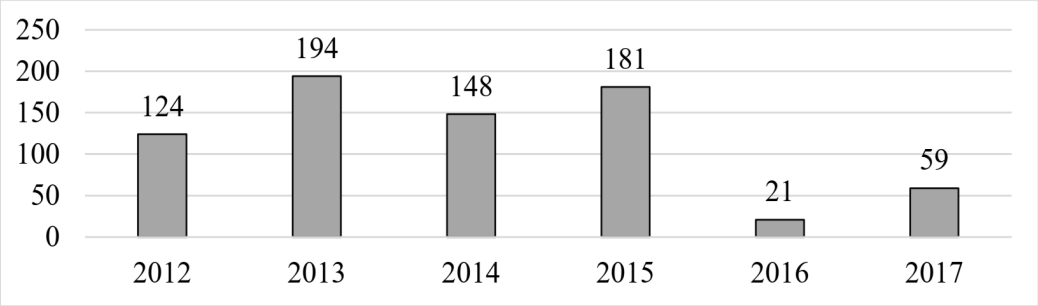

Рисунок 2. Количество нарушений антидопинговых правил с 2012 по 2017 гг.

Анализ полученных данных позволяет утверждать, что традиционно наибольшее количество выявленных нарушений связано, в основном, с обнаружением в пробах спортсмена запрещенных субстанций. На всем протяжении исследуемого периода сохраняется тенденция наибольшего выявления числа случаев нарушения антидопинговых правил в летних олимпийских видах спорта. На них приходится до 90% от общего количества случаев. Данный факт, прежде всего, связан с пристальным вниманием к процедуре тестирования российских спортсменов в преддверии Олимпийских Игр в Рио-де-Жанейро.

Интерес представляет информация о тех видах спорта, в которых отобрано наибольшее количество допинг-проб. Эти данные отражены в таблице 1.

Таблица 1

Количественное распределение отобранных проб по видам спорта в период с 2012 по 2017 гг. (первые пять видов спорта)

2012	2013	2014	2015	2016	2017
Легкая атлетика 3486	Легкая атлетика 3002	Легкая атлетика 1998	Легкая атлетика 2200	Легкая атлетика 477	Легкая атлетика 929
Биатлон 1552	Конькобежный спорт 1319	Плавание 1238	Плавание 1556	ПОДА 214	Лыжный спорт 729
Конькобежный спорт 1342	Велоспорт 1059	Гребной спорт 876	Гребной спорт 727	Велоспорт 222	ПОДА 381
Лыжные гонки 1251	Биатлон 1059	Конько-бежный спорт 765	Гребля на байдарках 706	Лыжные гонки 216	Конько-бежный спорт 357
Плавание 917	Спортивная борьба 769	Биатлон 758	Спортивная борьба 633	Гребля 186	Хоккей на льду 341

Полученные результаты выявили, что на протяжении всего исследуемого периода большее количество допинг-проб было отобрано у представителей легкой атлетики. Оно составляло порядка 15-25 % от общего количества проб. Как известно, именно Всероссийская федерация легкой атлетики (ВФЛА) временно лишена членства в Международной ассоциации легкоатлетических федераций (IAAF) в ноябре 2015 года из-за многочисленных скандалов и массового употребления запрещенных препаратов, сокрытия и фальсификации результатов сдачи допинг-проб. По этой же причине легкоатлетическая сборная команда России была отстранена от участия в XXXI Олимпиаде 2016 года в Рио-де-Жанейро. До сегодняшнего дня легкоатлеты всех возрастных категорий (юниоры до 18 и до 20 лет, молодежь до 23 лет, взрослые) лишены возможности выступать на международных соревнованиях под российским флагом.

В среднем в период с 2012 по 2015 год РУСАДА проводило 2761 пробу, а в последние годы произошло значительное сокращение числа тестирований, что связано это с общим сокращением количества проб, так как эти дорогостоящие функции взяли на себя международные лаборатории, аккредитованные ВАДА, о чем было упомянуто ранее. Интересным представляется факт, что большее количество тестирований проводится у представителей циклических видов спорта.

Сопоставив количественные данные таблицы 1 с календарем крупных международных турниров, отмечено, что высоким достижениям в соревнованиях предшествует увеличение количества тестирований РУСАДА равно на один год. Так, например, в 2018 году сборная команда Росси по хоккею с шайбой победила на зимних Олимпийских играх в Пхёнчхане, а в предыдущем 2017 году было значительно увеличено количество тестирований игроков именно в этом виде спорта. На наш взгляд, это объяснятся тем, что Российское антидопинговое агентство, с целью предотвращения нарушений антидопинговых правил, проводит целевой отбор проб у спортсменов, потенциально способных одержать победу в крупных турнирах.

Выводы. Установлено, что наиболее эффективными методами с употреблением допинга в современном спорте являются совершенствование процедуры допинг-контроля; активизация антидопинговой пропаганды СМИ и образовательные методики. Совершенствование данных методов и их использование наряду с уже существующими мерами наказания, исключительно повысит эффективность противодействия допингу в спорте. Употребление допингов имеет много частных причин, однако в их основе лежат механизмы нарушения морально-этического и мотивационного компонентов развития личности тренера и спортсмена.

Все вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о том, что допинг наносит вред спортивному движению, ставя спортсменов в неравные условия борьбы, порождая многочисленные скандалы на уровне национальных сборных команд и спортивных федераций.

Теоретический анализ научно-методической и специальной литературы показал, что социально-педагогические факторы антидопинговой политики в спорте как отечественными, так и зарубежными учеными системно не рассматривались. Отдельные аспекты антидопинговой политики представлены в научных трудах, которые приведены в списке цитируемой литературы при подготовке статьи.

Результаты статистических данных наглядно свидетельствуют о необходимости дальнейших научных исследований по выработке межведомственных мер противодействия употреблению, распространению и склонению к употреблению допинга, а также программ антидопинговой профилактики и антидопингового образования. Очевидно, необходимо признать приоритетным направлением научных исследований формирование антидопинговой культуры в целом, которое объединит в себе все вышеперечисленные аспекты.

Литература:

1. Андреас Кригер: "Я был чемпионкой Европы" режим доступа: https://www.sport-express.ru/doping/reviews/785558/

2. Бадрак, К. А. Первичная педагогическая профилактика нарушений антидопинговых правил среди спортсменов: автореф. дис.... канд. пед. наук / К. А. Бадрак. – СПб., 2012. – 21 с.

3. Макаров, А. В. Проблема нарушения антидопинговых правил в контексте дисквалификации российских спортсменов / А. В. Макаров, Н. В. Макарова // Актуальные вопросы физической культуры и спорта: мат. Всеросс. с межд. уч. науч.-практ. конф. В 2 т., Т. 1. – СПб: ФГБУ СПбНИИФК, 2018. – С. 175-179.

4. Макарова, Н. В. Методика тренировки высококвалифицированных легкоатлеток в годичном цикле подготовки после рождения ребенка : монография / Н. В. Макарова, Т. М. Мелихова. – Челябинск, 2018. – 175 с.

5. Российское антидопинговое агентство РУСАДА. Режим доступа : http://rusada.ru/

6. Солдатенков, Ф. Н. Формирование ценностных ориентаций антидопинговой направленности в образовательном процессе студентов вуза физической культуры: автореф. дис. … канд. пед. наук / Ф. Н. Солдатенков. СГАФКСТ. – Смоленск, 2011. – 19 с.

7. Kennedy, M. C., Lawrence, C. Anabolic steroid abuse and cardiac death. Med J Aust. – 1993, vol.158. – №5. – pp. 346-348.

8. Kierzkowska, B., Stanczyk, J., Kasprzak, J. D. Myocardial infarction in a 17-year-old body builder using clenbuterol. – Circ J. – 2005, vol. 69. – pp.1144 –1146.

Педагогика

УДК 373.1

старший преподаватель кафедры «Технология» Маркова Оксана Ильинична
Педагогический институт
Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова (г. Якутск);
педагог дополнительного образования Максимова Эмилия Андреевна
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования
«Центр эстетического воспитания» «Айылгы» (г. Якутск)

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА НАРОДОВ СЕВЕРА

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена новыми требованиями к технологическому образованию и широким интересом к декоративно-прикладному искусству как эффективному средству обучения учащихся. Показана роль декоративно-прикладного искусства народов Севера в технологическом образовании школьников на основе анализа работ якутских ученых по данной проблеме: сформированное в течение тысячелетий декоративно-прикладное искусство народов Севера как форма народной культуры этносов, населяющих республику, обладает значительным педагогическим потенциалом для общего развития детей. Предмет технология существует для передачи молодому поколению не только накопленные знания о материальной культуре, но и богатство умений старшего поколения, которыми веками гордился народ, как ценностью для существования поколений. Декоративно-прикладное искусство содержит сокровенные умения, имевших место в предыдущих поколениях, а так же совершенно новые, современные технологии. В статье поставлены следующие задачи: выделить понятие «технология» в области технологического образования; проанализировать роль декоративно-прикладного искусства в образовательной области «Технология»; представлен философско-психологический анализ трудового воспитания народов Севера. Цель исследования – раскрыть эффективность использования видов декоративно-прикладного искусства в процессе технологического образования школьников.

На сегодняшний день среди основных видов декоративно-прикладного искусства народов Севера можно назвать следующие: пошив национальной одежды, обуви; художественная обработка кости; создание художественных изделий из меха, кожи, конского волоса, сукна и бисера; резьба по дереву; художественная обработка бересты; художественная обработка металла. Это все широко пропагандируется народными мастерами – учителями технологии. В процессе обучения учащихся они опираются на декоративно-прикладное искусство, которое изначально ориентировано на развитие личности ребенка и, в частности, на раскрытие таких качеств, как инициативность, самовыражение, креативность и гибкость мышления. Одна из

ведущих задач декоративно-прикладного искусства — творческое развитие личности ребёнка, и особое внимание обращается на развитие воображения и фантазии, способность к нестандартным решениям, творческих возможностей.

Ключевые слова: технология, технологическое образование, декоративно-прикладное искусство, образовательная область «Технология», виды техник.

Annotation. The relevance of the study is due to the new requirements for technological education and a wide interest in arts and crafts as an effective means of teaching students. The role of arts and crafts of the peoples of the North in the technological education of schoolchildren based on the analysis of the work of Yakut scientists on this issue is shown: the arts and crafts of the peoples of the North formed over thousands of years as a form of folk culture of the ethnic groups inhabiting the republic have significant pedagogical potential for the overall development of children. The subject of technology exists to transfer to the younger generation not only the accumulated knowledge of material culture, but also the wealth of skills of the older generation, which people have been proud of for centuries, as a value for the existence of generations. Decorative and applied art contains hidden skills that have occurred in previous generations, as well as completely new, modern technologies. The article has the following objectives: highlight the concept of "technology" in the field of technological education; analyze the role of arts and crafts in the educational area "Technology" a philosophical and psychological analysis of the labor education of the peoples of the North is presented. The purpose of the study - to reveal the effectiveness of the use of decorative arts in the process of technological education of schoolchildren.

Today, the main types of arts and crafts of the peoples of the North include the following: the tailoring of national clothes and shoes; artistic bone processing; the creation of artistic products from fur, leather, horsehair, cloth and beads; wood carving; artistic treatment of birch bark; art processing of metal. This is all widely promoted by craftsmen - technology teachers. In the process of teaching students, they rely on decorative and applied art, which is initially focused on the development of the child's personality and, in particular, on the disclosure of such qualities as initiative, self-expression, creativity and flexibility of thinking. One of the main tasks of the arts and crafts is the creative development of the child's personality, and special attention is paid to the development of imagination and fantasy, the ability to custom solutions and creative possibilities.

Keywords: technology, technology education, arts and crafts, educational area "Technolog", the types of techniques.

Введение. В России образовательная область «Технология» была введена в 1993 году. Она ориентирована на формирование практических умений и навыков в процессе технологической (трудовой) подготовки школьников. Этот предмет ориентирован на индивидуальность каждого ребенка. Конечная цель технологического образования – формирование общей трудовой и технологической культуры, практических умений и навыков, обеспечение профессионального самоопределения.

Технология это многоаспектное понятие, сочетающее в себе четыре сущностных составляющих: объект, знание, процесс и волю (мотивация, потребности, намерения, ценности). Эти элементы находятся в тесном взаимодействии, результатом которого является созданный человеком материальный мир.

Технология - образовательная область, в основе которой лежит преобразовательная деятельность человека в материальном мире, нацеленная на создание обучающей среды, для развития у учащихся способностей в области дизайна, и изготовления посредством работы с различными материалами информацией и другими ресурсами в ответ на потребности людей [5].

Одним из требований к организации образования сегодня является ориентация не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие личности, познавательных и созидательных способностей, успешной социализации в обществе. Это в полной мере касается и дополнительного образования, которое помогает обучающемуся серьезные позиции в определении своего дальнейшего пути. Занятия творческой деятельностью позволяют обучающимся осваивать метапредметные компетенции, такие как умение ставить цель, искать и применять необходимые средства ее достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты своей деятельности. Миссией современного образования становится не столько усвоение готовых знаний, сколько обеспечение его познавательным, общекультурным, личностным развитием, сформированностью у учащихся умения учиться. Это и является главной сутью новых образовательных стандартов [6, с. 341].

Технология это интегративный предмет. Он связан со многими учебными дисциплинами например, математика, черчение, история, химия, физика, изо и другие.

В программный материал «Технология» включен блок «Декоративно-прикладное искусство. Он включает в себя различные виды художественно-декоративной обработки материалов. Следует отметить, что по вариативным программам, особая роль по сохранению традиций и богатства народного декоративно-прикладного искусства его развития, отводится к школам с этнокультурными компонентами.

Корни декоративно-прикладного искусства народов Севера уходят глубоко в историю. Из поколения в поколение передается это искусство и занимает значительное место в жизни Якутского народа и малочисленных народов Севера [7].

Изложение основного материала статьи. Предмет технология существует для передачи молодому поколению не только накопленные знания о материальной культуре, но и богатство умений старшего поколения, которыми веками гордился народ, как ценностью для существования поколений. Декоративно-прикладное искусство содержит сокровенные умения, имевших место в предыдущих поколениях, а так же совершенно новые, современные технологии.

Рассмотрим теоретические положения и исследования авторов по данной проблеме. Так, в монографии Н.Д. Неустроева, В.В. Акимова, В.Н. Егорова показана роль декоративно-прикладного искусства народов Севера в трудовом обучении и воспитании школьников, организации производительного труда учащихся. Описаны технологии изготовления изделий: художественной обработке древесины и бересты, резьбе по кости, аппликациям и вышивке, ткачеству, изготовлению гобелена из конского волоса, национальное шитье из меха и шкуры [5, с. 10]. А.В. Татарников, рассматривая проблему совершенствования трудового воспитания школьников средствами декоративно-прикладного искусства народов Севера отмечает, что пути и педагогические условия использования средства якутского народного искусства в трудовом воспитании школьников, включая содержание, формы, методы организации занятий, совершенствование соответствующей курсовой подготовки и переподготовки учителей трудового обучения и изобразительного

искусства. Так же автор отмечает, что школьный возраст важный этап в формировании личности ребенка, и от учителя зависит во многом судьба художественного, эстетического, трудового воспитания и этнокультурного образования детей во всех последующих этапах. Поэтому он должен понимать значение народного искусства в процессе развития детей, быть готовыми способным к самостоятельному духовному освоению различных художественных ценностей, созданных прежде всего родным народом [7, с. 82].

В монографии Д.А. Данилова рассматриваются теоретико-методологические основы совершенствования технолого-трудовых умений учащихся школ. Раскрывается философско-психологический анализ трудового воспитания сельских школьников в современных условиях [2].

Научно-педагогические основы и технология подготовки сельских школьников Крайнего Севера к труду в современных условиях рассмотрена в диссертационном исследовании А.А. Баишева [1].

В рамках нашего исследования обратимся к традициям и регионально-национальным особенностям прикладного искусства народов Севера Республики Саха (Якутия).

Суровые природно-климатические условия Севера определили у коренных народов, в том числе малочисленных, ряд значимых для выживания качеств: осторожность, замедленность действий, наблюдательность, умение принимать тщательно обдуманное решение, тихое говорение, постепенный переход на резкий и категорически требовательный голос, даже крик, но в зависимости от обстоятельств. Как отмечают многие исследователи, некоторые качества опосредованно отражаются и на декоративно-прикладном искусстве [3, с. 128].

В силу территориальной протяженности Республики Саха (Якутия), захватывающего арктическое побережье таежные зоны, лесотундру, тундру, каждая территория имеет свои особенности, отразившиеся в видах прикладного творчества и использовании тех или иных материалов. Так, в зоне арктического побережья, кроме материалов, связанных с оленеводством (замша, мех, кожа, рог оленя) большое применение в прикладном искусстве нашли материалы, связанные с промыслом на морского зверя и находками останков мамонта (шкура нерпы, кость, клык моржа, из бивня мамонта). В таежной зоне для прикладных целей активно использовались дерево, береста, травы, железо, серебро. Широко применялись шкурки мелких пушных зверей (горностай, бурундук, белка), а также шкурки дичи, рыбы (налима, осетра).

На сегодняшний день среди основных видов традиционных народных художественных промыслов и ремесел Якутии можно назвать следующие: пошив национальной одежды, обуви народов; художественная обработка кости, бивня мамонта, оленьего и лосиного рога; создание художественных изделий из меха, кожи, сукна и бисера (обрядовые и праздничные изделия).

Резьба по дереву; художественная обработка бересты; художественная обработка металла, которые активно практикуются в учебном процессе и в кружковых занятиях школьников с 5-11 классы. Введение в образовательную деятельность «Технология» блок декоративно-прикладного искусства, на сегодня имеет важную роль в формировании национального самопознания, путем сохранения и развития декоративно-прикладного искусства, обрядов и традиций народа накопленных веками и являющихся частью культуры народов Севера и Якутии [4, с. 33].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что декоративно-прикладное искусство как народная культура особенно очевидна в широком и высокопрофессиональном освоении природных материалов: якутским ремесленникам были подвластны и дерево, и кость, и металл; они – творцы великолепных вышивок и аппликаций из сукна, ровдуги, меха, бересты. Высокое техническое мастерство и художественное чутье, отразившееся в красоте пропорций, пластическом совершенстве форм, своеобразии цветовых и ритмических построений, сделало простые предметы быта подлинными произведениями народного прикладного искусства, при создании которых якутские мастера показывают не только эстетическую ценность, но и свое мастерство, умения и навыки, использование многих сфер бытия человека в экстремальных условиях Севера (Неустроев, Акимов, Егоров). Поэтому сформированное в течение тысячелетий декоративно-прикладное искусство народов Севера как форма народной культуры этносов, населяющих республику, обладает значительным педагогическим потенциалом для общего развития детей.

Декоративно-прикладное искусство изначально ориентировано на развитие личности ребенка и, в частности, на раскрытие таких качеств, как инициативность, самовыражение, креативность и гибкость мышления, Одна из ведущих задач декоративно-прикладного искусства — творческое развитие личности ребёнка, и особое внимание обращается на развитие воображения и фантазии, способность к нестандартным решениям, творческих возможностей. Поскольку в младшем подростковом периоде свойственны начало аналитического мышления, новые, более широкие интересы (интерес к своему собственному «Я»), живая любознательность, потребность рассуждать, наблюдательность, активность, стремление к деятельности.

Литература:

1. Баишев, А.А. Совершенствование технолого-трудовых умений старших подростков в современных условиях: На материале сельских школ Якутии: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Якут. гос. ун-т им. М. К. Аммосова. - Якутск, 2001. - 19 с.
2. Данилов, Д.А. Совершенствование технолого-трудовых умений старших подростков в современных условиях: (на материале сел. шк. Респ. Саха (Якутия)) / Данилов Д. А., Баишев А. А.; М-во образования Рос. Федерации, Якут. гос. ун-т им. М. К. Аммосова. - Якутск: Изд-во Якут. ун-та, 2003. - 101 с.
3. Маркова О.И. Особенности декоративно-прикладного искусства народов Севера. Вестник научных конференций. 2016. № 11-6 (15). С. 128-129
4. Маркова О.И. Изучение этнических традиций посредством декоративно-прикладного искусства. Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. Т. 41. С. 32-34
5. Неустроев Н.Д., В.В. Акимов, В.Н. Егоров; Декоративно-прикладное искусство народов Севера в трудовом воспитании школьников / М-во образования Рос. Федерации. Якут. гос. ун-т им. М.К. Аммосова M.Academia 2001, 170 с.
6. Романова М.Н., Маркова О.И. Формирование метапредметных компетенций у учащихся в системе дополнительного образования // Современные проблемы науки и образования: Издательство: Издательский Дом "Академия Естествознания" (Пенза). - № 3. – 2016. - С. 1
7. Татарников А.В. диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.01. - Якутск, 2004. - 152 с.

УДК 378.4

кандидат педагогических наук Масленникова Надежда Николаевна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань);
старший преподаватель Гибадулина Ильзира Ильсуровна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Рассматриваются условия поэтапного введения студентов в научно-исследовательскую деятельность в процессе обучения в вузе: активизация познавательной деятельности учащихся, повышение проблемности обучения, создание условий для развития теоретического и эмпирического мышления, введение в процесс обучения профессионально-ориентированных индивидуальных учебных исследовательских заданий с постепенным увеличением уровня их сложности и доли самостоятельности учащихся.

Ключевые слова: учитель-исследователь, профессиональное обучение, научно-исследовательская деятельность студентов.

Annotation. The conditions for the gradual introduction of students into research activities in the process of learning at the university are considered: activization of students' cognitive activity, increasing the problem of learning, creating conditions for developing theoretical and empirical thinking, introducing vocationally oriented individual educational research tasks into the learning process with a gradual increase in their level the complexity and proportion of student autonomy.

Keywords: teacher-researcher, vocational training, research activity of students.

Введение. Формирование и становление будущего учителя-исследователя, как и любого другого специалиста, представляет собой продолжительный и трудоемкий процесс, поэтому начинать его необходимо с первого семестра обучения бакалавров в вузе.

Быть исследователями студенты учатся, реализуя себя в научно-исследовательской деятельности, которая, помимо формирования у них умений и навыков исследователей, способствует развитию их профессиональной самостоятельности, видению ими способов выполнения своего будущего дела через призму творческого подхода, а также потребности в постоянном учении и самосовершенствовании [1].

В связи с вышесказанным становится интересным рассмотрение условий поэтапного введения учащихся в научно-исследовательскую деятельность в процессе их обучения в вузе и формирование из них учителей-исследователей, что и выступит целью данной статьи.

Изложение основного материала статьи. В соответствии со стремлением воспитания в вузе будущих учителей-исследователей, обозначим основные цели научно-исследовательской подготовки студентов в вузе. Это:

- формирование у них стойких мотивов и личностных потребностей к самообразованию, а также ведению научно-исследовательской и экспериментальной работы;
- развитие гибкого методического и экспериментального мышления;
- выработка научно-творческого подхода к будущей профессиональной деятельности в роли учителя, основанной на умелом использовании навыков осуществления научно-исследовательской деятельности.

Однако до начала включения бакалавров в научно-исследовательскую работу, требуется привить им привычку ведения системной умственной работы. Ее же формирование напрямую связано с развитием у них умения регулировать свое поведение. Если же все это конкретизировать, то готовность у обучающихся к научно-исследовательской деятельности потребует наличия у них:

- достаточно глубоких, системных знаний в определенной научной области (в нашем случае, в педагогике и психологии);
- развитой мотивации, побуждающей их к непрерывному самообразованию;
- умений и навыков самостоятельного освоения нового знания, определения источников познания, форм организации познавательной деятельности;
- умений вычленять и описывать проблему исследования, видеть возможные пути ее решения;
- умений осуществлять мысленный эксперимент и подбирать методы осуществления научного исследования;
- умений проводить саморегуляцию и самоконтроль этой деятельности и ее результатов [2].

Основная функция преподавателя, в соответствии с вышесказанным, видится в активизации им познавательной деятельности будущих специалистов. Однако развитие познавательной активности студентов, призванной решить проблему формирования у них профессионально-исследовательских навыков, также является одной из основных психолого-педагогических проблем всего процесса обучения, поскольку выступает основой формирования познавательных умений и умственных способностей учащихся, воспитания их самостоятельности, инициативности, ответственности, самокритичности. Таким образом, активизируя познавательную деятельность учащихся, педагог сможет одновременно, и создать условия для формирования их исследовательской активности, и повысить эффективность процесса обучения в целом.

На первых этапах вузовского обучения активизация познавательной деятельности будущих учителей возможна только в процессе их учебной деятельности как основного вида деятельности в вузе. Именно учебная работа позволяет учащимся усваивать новые теоретические знания и использовать их впоследствии в решении учебных задач, она способствует развитию теоретического мышления и формированию научной картины мира; в учебной деятельности формируются и развиваются умения формулировать научную (учебную) проблему, подбирать общие или частные (специальные) способы ее решения, контролировать, оценивать и корректировать свои действия и др.

Стандартно выделяют следующую структуру учебной деятельности: потребность – задача – мотивы – действия – операции. *Потребность* – есть стремление обучающегося к получению определенных теоретических знаний, представленных в виде законов и закономерностей, без которых невозможно понимание и освоение определенной научной области. Эти знания студенты получают в ходе аудиторной

(организованной) учебно-теоретической деятельности. *Задача* – это учебное (тренировочное) задание, выполняя которое учащийся совершает ряд учебных *действий* и *операций*. Основным *мотивом* учебной деятельности выступает познавательный интерес, выступающий определенным гарантом высокоэффективного обучения. Если же познавательный интерес будущих педагогов уже на начальных этапах их обучения в вузе по каким-то причинам занижен, педагогическому коллективу стоит организовать процесс обучения в направлении повышения его проблемности. И это позволит решить две основные проблемы:

- повысит заинтересованность учащихся в учении и, следовательно, их учебную работоспособностью, качество усвоения ими новой информации, активность их мышления, воображения и памяти, а также позволит развивать и совершенствовать у студентов научную интуицию и способность находить недостающую информацию для решения научных (учебных) проблем;
- будет способствовать становлению у них исследовательского стиля мышления, поскольку проблемное обучение невозможно без ведения учебно-исследовательской деятельности [3, с. 114-117].

Формировать исследовательские умения студентов призваны следующие виды их учебной деятельности:

1. Аудиторная, регламентированная рабочими учебными планами и рабочими учебными программами.
2. Внеаудиторная, являющаяся обязательной в обучении студентов и выступающая определенным логическим завершением аудиторной работы.
3. Особые (факультативные) виды внеаудиторной деятельности, призванные помочь студентам более детально и всесторонне изучать определенные учебные дисциплины или даже узкие вопросы в рамках отдельной дисциплины. Часто к таким дисциплинам относятся дисциплины специализации, а основными формами организации учебной деятельности выступают самообразование студента по индивидуальному плану с консультационной поддержкой преподавателя и его участие в научно-исследовательской работе.

Каждый из данных видов деятельности способен включать решение определенных учебных исследовательских задач или ставить учащихся перед учебными исследовательскими проблемами, разрешение которых поможет им получить новые знания о том или ином объекте или явлении, а также о способах их научного исследования. Итогом решения подобных учебных задач становится развитие у бакалавров теоретического мышления, которое, в свою очередь, приводит к становлению и развитию у них эмпирического мышления. А этот процесс важен потому, что от сформированности теоретического мышления и приходящего ему на смену эмпирического мышления зависит эффективность усвоения студентом последующей системы знаний. Наиболее результативным видом деятельности, реализующим данное направление, является научно-исследовательская деятельность студентов.

Правильно организованная научно-исследовательская деятельность должна «вводить» будущих учителей в научное исследование постепенно, с планируемым заранее усложнением выполняемых ими знаний и переходом к (желательно) полностью самостоятельному решению ими творческих учебно-научных задач. На начальных этапах данной работы студенты лишь знакомятся с основными направлениями научных исследований преподавателей факультета и (или) кафедры и общими методами ведения научной работы, затем они пытаются участвовать в организации мини-исследований в рамках учебных занятий и овладевать элементарными общими и профессиональными исследовательскими умениями, и в итоге – включаются в серьезную коллективную или индивидуальную исследовательскую деятельность.

Результаты научно-исследовательской деятельности студентов обязательно должны находить отражение в их научных работах (конкурсных, реферативных или печатных). Оформляя письменно свое исследование, т.е. предлагая по нему своеобразный отчет, будущие учителя учатся правильно и научно формулировать его тему, описывать методику проведенных испытаний, организовать и проводить само испытание, описывать результат статистически, делать анализ и интерпретацию полученных результатов и аргументировать выводы.

Следуя подобным направлением, личность обучающегося призвана пройти развитие от репродуктивно-подражательной деятельности через поисково-исполнительную до полностью творческой. При этом по-разному будут усваиваться и знания студентов: одни будут запоминаются как информация (репродуктивная деятельность), другие – как активное, действующее знание, на основании которых формируются определенные умения и навыки (поисково-исполнительная деятельность), третьи – как система методологических знаний, как личностно значимые знания, усвоенные глубоко и прочно и способствующие успешному и самостоятельному добыванию новых знаний, т.е. рациональному учению.

Каким же образом преподаватель должен организовать процесс обучения, чтобы произошла интериоризация деятельности учащегося во внешней форме (проявляющаяся на аудиторных занятиях) во внутренний, умственный план действий? При ответе на данный вопрос следует учесть, что большинство ошибок, проявляющихся у студентов при решении учебных, а далее – профессиональных задач, имеют в своей основе недостаточность их логической подготовки и неумение планировать и контролировать собственную умственную деятельность. Это объясняется тем, что данные аспекты профессиональной подготовки часто не рассматриваются в качестве основной учебной задачи, поэтому соответствующая им система знаний и умений формируется стихийно и характеризуется низкими показателями качества. Это же, в свою очередь, объясняется тем, что преподаватели используют в своей работе однотипные (стандартные) задачи и задания, в которых меняется только их предметное содержание, но не тренируется ни логическое мышление учащихся, ни умение планировать и организовывать свою учебную деятельность.

Закрепление и отработка учебных действий начинается на этапе выяснения их содержания. Далее освоенные учебные действия должны найти логическое продолжение и завершение в специальных упражнениях, требующих воспроизведения этих действий. Контроль их усвоения часто осуществляется обычным учебным методом проверки обученности студентов и требует осуществления ими определенных учебных действий в рамках предложенных им для выполнения заданий. Контролер фиксирует степень сформированности учебных действий у студентов по успешности выполнения этих действий. Таким образом, здесь имеет место такой процесс, как экстериоризация – процесс порождения внешних действий, высказываний на основе преобразования ряда внутренних структур, сложившихся из интериоризации внешней социальной деятельности человека. Экстериоризация является не только механизмом развития, но и началом мышления. Мышление возникает в коммуникации и в своем развитом виде имитирует структуру коммуникации (диалогизм мышления). Цикл развития и состоит в последовательности интериоризации и экстериоризации (усвоения «чего-то» и последующего выражения, критики и т.п. этого «чего-то») [4].

Соответственно, эффективное обучение и эффективное развитие исследовательских навыков студентов, может быть осуществлено только через их включение в практическую деятельность, когда:

- перед обучающимся возникает затруднение, фиксируемое как проблемная ситуация,
- происходит активное осознание этого затруднения с последующей рефлексией,
- выстраивается система действий по преодолению проблемы,
- происходит критический анализ этих действий, если они не приводят к разрешению задачи, и проектирование системы новых действий,
- и, наконец, осуществляется реализация этих действий [5].

И если именно таким образом будет выстраиваться процесс обучения, то мы сможем говорить о сознательном развитии студента как личности, о развитии его творческого мышления и исследовательской активности.

Развитию каждого из этих отдельных умений, складывающихся затем в способность вести исследовательскую деятельность, соответствует определенный период учебной деятельности, когда оно может происходить наиболее эффективно. Такие периоды называют сензитивными, и для максимального развития профессионально-творческого мышления это возраст в 20-25 лет. В данный период формируются и / или развиваются способности исследовать неизвестную область и осуществлять поиск решений проблем в этой области.

Решение студентами учебных задач во многом зависит от предварительного восприятия ими базовой информации. При этом, важное значение принадлежит стилю их мыслительной деятельности, поскольку по данным нейрофизиологов мы по-разному воспринимаем объекты и явления окружающего мира: около половины из нас мыслят логически, другие – образами. В свою очередь, половина из логически мыслящих людей в определенные моменты времени оказываются способными мыслить образами, а половина от мыслящих образами может переключаться на логическое мышление. Стиль же мышления человека определяется тем, как обрабатывает новую информацию его логическая память.

Если преподаватель склонен к использованию в образовательном процессе элементов проблемного обучения, то процесс освоения студентами новой информации происходит в следующей последовательности:

- сначала они знакомятся с новым учебным материалом,
- затем – пытаются им овладеть через повторение и элементы деятельности, сопровождающиеся его закреплением (выполнение тренировочных заданий),
- и, наконец, анализируют и обобщают этот материал.

Эти этапы соответствуют и этапам изучения новой темы по В.И. Загвязинскому: вводно-мотивационному, операционно-познавательному и рефлексивно-оценочному [1].

В соответствии с этим, самыми благоприятными условиями в организации эффективного учебного познания следует считать те, которые предлагают решение таких учебно-исследовательских задач и проблем, которые перекликаются с внутренними интересами студента. Такие задания-задачи будут являться самым лучшим стимулом учения. Задача преподавателя на этом этапе будет заключаться в грамотном построении учебно-исследовательского задания, которое по содержанию и логике его решения (через исследование) будет органично сочетаться со стилем педагогического управления деятельностью учащегося и целевым назначением задания как способа включения обучающегося в активный познавательный процесс. Таким образом, одновременно создаются и условия для формирования у студентов установки на активное участие в образовательном процессе, и условия для развития у них гибкости мышления через решение постоянно изменяющихся по стилю и содержанию учебно-исследовательских задач. Последнее достигается (по возможности) индивидуализацией процесса обучения. Кроме всего прочего, такой подход может повлиять и на развитие самостоятельности мышления студентов, если им предлагать не только индивидуальны учебные задания, но и постепенно увеличивать их сложность, ориентируясь на предыдущие успехи обучающихся. Также индивидуализация учебного процесса может выражаться и в подборе преподавателем для студентов таких заданий, которые на начальном этапе учитывают индивидуальные различия в восприятии информации и ее осмыслении, а затем – развивают менее эффективные стили, давая студентам возможность понять, что решение задачи может происходить разнопланово и неудачи в одном способе их решения могут быть компенсированы успехами в другом способе.

Выводы. Таким образом, использование преподавателем индивидуальных учебно-исследовательских задач в процессе обучения видится в создании им условий для учебно-поисковой деятельности студентов, имеющей, в своем конечном выражении, структуру настоящего научного педагогического исследования. При ее осуществлении у обучающихся складывается необходимый исследовательский стиль мышления, развивается пластичность ума, усиливается самостоятельность, увеличиваются широта и глубина мышления, повышается его критичность. Со стороны педагога (или учебного учреждения в целом) в этом случае требуется введение усиливающихся по сложности и, желательно, индивидуальных учебно-исследовательских задач в процесс преподавания конкретной учебной дисциплины, определение их структуры и разработки методического аппарата по подбору дидактических средств воздействия на студентов. Отбор содержания учебно-исследовательских заданий желательно производить так, чтобы студентам можно было решить учебную проблему как теоретическим путем (через мысленное экспериментирование, анализ и синтез), так и экспериментальным. И самое главное, целевая установка разрабатываемого задания должна включать частные задачи, направленные на формирование и развитие у обучающихся не только общих навыков ведения исследования, но и исследовательских умений в области будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Савина Н.Н. Научно-педагогический поиск студентов // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 117-119.

2. Савина Н.Н. О критериях готовности будущих учителей к созданию высокоинтеллектуальных образовательных новшеств / Н.Н. Савина, О.В. Шатунова // Инновации в образовании. – 2015. – № 11. – С. 68-77.

3. Хаматгалеева Г.А. Формирование производственно-технологической компетенции будущего повара индустрии питания: дисс… канд. пед. наук. – Казань: Казанский государственный технологический университет, 2010. – 274 с.

4. Leontyev V.V. Evaluation of the development of professional competence in undergraduates: methodical aspects / V.V. Leontyev, Rebrina F.G., Leontyeva I.A., Gafiyatullina E.A. // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. № 14. С. 6592-6602.

5. Muravyeva E.V. College students' ecological education as a strategy of ecological crisis overcoming / E.V. Muravyeva, K.I. Sibgatova, R.A. Yusupov, M.A. Mironova, E.I. Biktemirova, V.M. Lenzon // Life Science Journal. – 2014. – Т. 11. № 8s. – С. 486-491.

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Масленникова Надежда Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский федеральный университет» (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Хаматгалеева Гулия Агзамтдиновна
Казанский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» (г. Казань)

ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННАЯ ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕТАКВАЛИФИКАЦИ

Аннотация. Современная система образования выступает важнейшим фактором социального, экономического и научно-технического развития страны, поэтому призвана ориентироваться на формирование специалиста, обладающего метаквалификацией. Особенно актуально данное требование для будущих инженеров, от будущей профессиональной деятельности которых ожидается минимизация разрушающего воздействия на природу. Поэтому у студентов технических специальностей необходимо формировать и развивать экологоориентированные профессиональные компетенции. Этот процесс становится наиболее эффективным при усилении практической составляющей экологической подготовки студентов технического профиля и достигается введением в нее таких форм и методов обучения, как исследование технических проектов и научных статей по предметному направлению (с использованием метода диверсионного анализа), участие студентов в работе научных отделов предприятий, в экологоориентированной производственной практике и междисциплинарном проектировании.

Ключевые слова: экологическая подготовка в вузе, экологическая культура, будущий инженер, техносфера, метаквалификация.

Annotation. The modern educational system is the most important factor in the country's social, economic, scientific and technical development, and therefore is called upon to focus on the formation of a specialist with a metaqualification. This requirement is especially relevant for future engineers, whose future professional activity is expected to minimize the destructive impact on nature. Therefore, it is necessary to form and develop environmentally oriented professional competencies at students of technical specialties. This process is becoming more effective when strengthening the practical component of ecological training for students of a technical profile and is achieved by introducing such forms and methods of instruction as the study of technical projects and scientific articles in the subject area (using the method of diversionary analysis), the participation of students in the work of scientific departments of enterprises, in eco-oriented industrial practice and interdisciplinary design.

Keywords: ecological training in the university, ecological culture, future engineer, technosphere, metaqualification.

Введение. Начало XX века знаменуется переходом общества к новой форме существования и развития – информационному обществу. Этот процесс является закономерным результатом научно-технического прогресса и характеризуется глобальными изменениями в производстве. Затрагивает он и науку: именно она становится главным фактором развития общества и основным «производством» высококачественной информации [3]. Это приводит к возрастанию доли умственного труда и, соответственно, к повышению требований к выпускникам высших учебных учреждений. Их квалификация, согласно П.Друкеру, начинает выступать «определяющим фактором существования или разрушения» фирм [2, с. 143]; именно они, приходя на рабочие места в экономике региона, станут факторами обеспечения ее устойчивого развития.

Однако знания – это особенный ресурс. Знание, необходимое специалисту в данный момент времени для решения конкретной задачи нельзя найти в книгах или сообщить в вузе. В книгах можно обнаружить, а в учебных учреждениях – овладеть только определенной информацией, но не знанием. Знание – это способность специалиста найти применение той или иной информации в сфере своей профессиональной деятельности.

В соответствии с этим, возрастают требования к системе образования, поскольку она выступает основной средой для воспроизводства высококвалифицированных кадров и становится важнейшим фактором социального, экономического и научно-технического развития страны. Поэтому сейчас от нее требуется не обучение с сообщением будущему специалисту узкопрофессиональной информации и присвоением ему определенной квалификации, а образование – формирование специалиста с метаквалификацией. Под метаквалификацией понимается система знаний, позволяющая осуществлять усвоение новых знаний, а также умение находить и применять новую, нужную в данный момент времени информацию, даже если она выходит за рамки личного опыта ее носителя.

Особенно актуальным становится данный вопрос в отношении будущих инженеров. Объясняется это тем, что развитие общества уже невозможно без технического прогресса и преобразования природной среды. Однако, интенсивное развитие техносферы приводит к тому, что человек теряет контролирующие функции над расширяющейся технической реальностью, а экологическая ситуация продолжает ухудшаться. Поэтому дальнейшее устойчивое и условно безопасное развитие общества зависит от того, насколько деятельность специалистов технического профиля будет соответствовать одновременно показателям социальной и экологической приемлемости; насколько создаваемые ими техника и технологии будут совместимы с законами развития биологического мира [6]. В связи с этим, к выпускникам инженерных специальностей вузов предъявляются повышенные требования, но не столько к высокому уровню их экологических и социально-экологических знаний, сколько к умению и стремлению реализовывать на рабочем месте экологоориентированную профессиональную деятельность. Так, деятельность будущих инженеров переходит в информационном обществе в разряд социальных ценностей. Тогда, процесс экологической подготовки

студентов технических специальностей вузов, направленный на формирование у будущего специалиста готовности выполнять свою профессиональную деятельность, связанную с проектированием новой техники и технологий, в соответствии с современными социокультурными и экологическим нормами, можно считать процессом, направленным на формирование его метаквалификации.

Изложение основного материала статьи. Элементами проявления метаквалификации будущего инженера согласно вышеизложенному и в контексте его экологической подготовки можно считать:

1) актуализацию экологической культуры в профессиональной деятельности [1, с. 37];

2) умение прогнозировать при проектировании техники и технологий последствий их возможного воздействия на равновесие в экологических системах, оценивать масштабы этого воздействия, а также учитывать результаты прогноза и оценки в корректировке своей деятельности.

Формированию основных умений метаквалификации будущих инженеров будет способствовать максимальное стимулирование их мыслительной и деятельностной активности в учебном процессе. Поэтому, целью исследования стал поиск и обоснование возможностей усиления практической составляющей в экологической подготовке студентов технического профиля.

Реализация поставленной цели виделась в усилении следующих направлений деятельности будущих инженеров и выражалась в формировании у них умений:

- осуществлять мысленное проектирование результатов собственной деятельности (для вновь разрабатываемых технических объектов) и оценивать их с позиций социальной значимости и соответствия экологическим законам;
- оценивать результаты профессиональной деятельности (для вводимых и введенных в эксплуатацию техники и технологий) на предмет глубины их влияния на природную среду;
- осуществлять экологическую экспертизу инженерных проектов.

Экспериментально-исследовательская работа включала:

- определение уровней сформированности компонентов экологической культуры студентов с помощью комплекса авторских методик;
- анализ проектов участников олимпиад и отчетов студентов по преддипломной практике;
- проведение педагогическое эксперимента, направленного на модернизацию экологической подготовки будущих инженеров;
- обработку и интерпретацию результатов эксперимента.

Элементами метаквалификации будущего инженера способны выступить составляющие его экологической культуры – образования, которое рассматривается исследователями как определенный тип культурной рефлексии, возникший в эпоху модернизации и роста населения планеты, когда все более растущие потребности человечества начали противоречить ухудшению качества природной среды [11].

Для выявления составляющих экологической культуры выпускника, способных стать элементами его метаквалификации, необходимо проанализировать ее структуру. Этого требует и педагогическая категория «формирование», рассматриваемая как процесс сознательного управления развитием человека или отдельных сторон его личности, качеств, свойств и доведения их до задуманной формы [8, с. 290; 15, с. 60]. Поэтому без детализации структуры экологической культуры невозможен процесс ее формирования – как процесс доведения определенных ее компонентов и их характеристики до «задуманной» педагогом формы.

Максимально приближают к установлению структуры экологической культуры будущего инженера труды Е.В. Муравьевой. В них экологическая культура рассматривается как новый этап в развитии общечеловеческой культуры, включающий в себя экологическое мышление, экологическое мировоззрение, экологическое сознание совместно с общечеловеческими ценностями и идеалами, гуманистическими идеями, способами познания и деятельности, нравственно-экологическими нормами и требованиями, которые в совокупности способствуют становлению природосозидательного отношения к миру [5, с. 8]. Это определение и труды других исследователей в области экологического образования [4; 7; 9; 10; 12; 13; 14; 16], позволили нам структурировать понятие «экологическая культура» и выделить в нем три компонента:

1) когнитивный (синтез профессиональных и экологических знаний с формированием нового по качеству экологоориентированного профессионального над-знания);

2) ценностно-ориентационный (морально-личностные качества, определяющие готовность будущего инженера:

- осуществлять мыслительную и деятельностную активность в условиях недостаточности информации и риска в реализации инновационного подхода к решению возникающих производственных проблем;
- нести ответственность за ее последствия);

3) деятельностный (навыки и деятельность, направленные на проектирование результатов инженерной деятельности на природную среду, оценку экологических последствий этой деятельности, экспертизу соответствия профессиональной деятельности условиям устойчивого развития природы и социума).

Таким образом, все компоненты экологической культуры будущего инженера способны стать составляющими его метаквалификации.

К сожалению, экологическая культура многих выпускников-инженеров продолжает характеризоваться антропоцентризмом. Это подтверждает эксперимент, проводимый нами в течение трех лет (2010 г., 2013 г., 2016 г.) с участием 1984 студентов, обучающихся по инженерно-техническим специальностям вузов (Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева, Набережночелнинский институт Казанского федерального университета, Казанский государственный энергетический университет, Удмуртский государственный технический университет).

Кратко результаты исследований можно представить следующим образом:

- 69% студентов не готовы проявлять ни личную, ни коллективную активность в предотвращении экологических катастроф;
- 61% респондентов не имеют уверенности в возможности личного решения экологических проблем;
- 73% будущих инженеров готовы в своей деятельности игнорировать факты негативного влияния на природу;
- 64% студентов имеют пассивно-потребительскую позицию в отношении природы и ее ресурсов;
- 78% респондентов никогда ничего не предпринимали для решения экологических проблем; среди моделей возможного поведения большинство из них видят свое участие в работах по благоустройству города.

Ежегодное участие в работе комиссии Всероссийского студенческого конкурса экологических проектов (2008-2018гг.) позволяет нам констатировать недостаточную сформированность у будущих инженеров умения проектировать свою исследовательскую деятельность, оценивать воздействие на природу техники и технологий до и после внедрения экологоориентированных мероприятий. В 2013г. комиссия была вынуждена исключить из требований к проектам формулировку в них гипотезы в виду сложности разработки ее конкурсантами. Только 61,6% проектов содержали успешно разработанную методологическую базу исследования; 63,4% проектов имели формально сформулированные, заведомо невыполнимые, цели и задачи, что объясняло неумение исполнителей работ мысленно моделировать свою деятельность и прогнозировать ее результаты.

Указанные характеристики не соответствуют метаквалификации будущего инженера с ее ориентированностью на природосообразную профессиональную деятельность.

Частичное решение данной проблемы мы видим в усилении практической составляющей экологической подготовки студентов.

Изменение формы и содержания данного процесса нами осуществлялось в следующих направлениях:

1. Включение в содержание практических занятий аналитической работы по исследованию:

- научных журнальных статей в области экологической безопасности. Цель – выявление и детальный разбор факторов, спровоцировавших аварии с экологическими последствиями, поиск гипотез их предотвращения;

- реальных технических или технологических проектов. Цель – оценка их экологичности (осуществление экологической экспертизы).

2. Введение в практику занятий метода диверсионного анализа, позволяющего прогнозировать нежелательные явления на основе выявления у анализируемого объекта слабых мест. Преподаватель инициирует мыслительную активность студентов вопросами: «Как можно нарушить деятельность данного объекта?», «Как спровоцировать возникновение на нем наибольшего количества экологических опасностей?», «Как можно реализовать на данном объекте возникновение [такого-то] нежелательного экологического события?». Цель метода – формирование у студентов профессионального мышления, т.к. для организации «диверсии» необходимы глубокие профессиональные знания и навыки технического творчества.

3. Включение студентов в работу научных отделов промышленных предприятий (например, НГДУ «Прикамнефть», ОАО «ПО ЕлАЗ», ООО «SOLLERS-Елабуга»). Цель – объединение научного потенциал вуза в лице будущих инженеров и администрации промышленных предприятий для решения реальных технико-экологических проблем региона.

4. Организация экологоориентированной преддипломной производственной практики, поскольку изучение экологических проблем техносферы невозможно без знакомства студентов с ее элементами. Материалы практики позволяют студентам составлять в отчетах паспорта экологичности оборудования, технологических процессов и предприятий в целом. Цель – формирование умений проводить первичную экологическую экспертизу проектов.

5. Разработка экологоориентированного дипломного проекта по материалам преддипломной практики (по желанию студента).

Эксперимент с введением в учебный процесс рассмотренных направлений усиления практической составляющей экологической подготовки студентов технического профиля проводился в течение 7 лет (2011-2017 гг.). Базой эксперимента выступил Набережночелнинский институт Казанского федерального университета; общее количество участников – 289 студентов.

Определение уровней активности экологической позиции студентов и сформированности деятельностного компонента их экологической культуры как основных составляющих их метаквалификации, проводилось по результатам анализа ими тематических статей, экспертизы техники и технологий, отчетов по преддипломной практике, подготовки и защиты экологоориентированных проектов, включенности студентов в деятельность научных отделов промышленных предприятий.

Обработка результатов исследования показала следующие изменения в экспериментальных группах (в сравнении с данными констатирующего эксперимента):

- у 79% респондентов волевой компонент нашел отражение в конкретных действиях; у них появилось видение способов решения экологических проблем;

- 81% студентов овладели способами переноса экологических знаний в реальную или проектируемую деятельность (так, было разработано экологичное лакокрасочное покрытие для отстойников питьевой воды, создан проект по переработке стеклянных отходов в пеностекло и др.);

- 78% будущих специалистов смогли не только дать экологическую экспертизу собственному проекту, но и проанализировать экологические экспертизы существующих проектов и выявить в них недочеты;

- 92% студентов, выполнявших экологоориентированные дипломные проекты, обнаружили умение мысленно моделировать свою деятельность и прогнозировать ее результаты. Это умение, в частности, нашло отражение в формулировке конкретных гипотез и целей учебных исследований.

Результаты проведенного эксперимента по модернизации процесса экологической подготовки студентов технических специальностей позволяют отметить, что у представителей экспериментальных групп сформированы:

- понимание социальной значимости инженерно-экологической деятельности и ответственности за результаты своего труда;

- опыт прогнозирования последствий принимаемых технических решений на уровне отдельных элементов техносферы;

- умения связывать экологические знания с будущей профессиональной деятельностью, осуществлять элементарные процедуры экологической экспертизы, проектировать инновационные технические объекты.

Кроме этого, студенты, работавшие по экспериментальной программе, отличались вариативностью и целерациональностью познавательной активности, собственным видением сути экологических проблем, умением прогнозировать их развитие и давать рекомендации по снижению их негативного воздействия. А поскольку именно эти характеристики мы выделяли ранее в качестве признаков метаквалификации специалиста, можно считать, что в ходе эксперимента были успешно заложены ее основы.

Статистические показатели подтвердили истинность, а длительность эксперимента – воспроизводимость полученных результатов.

Выводы:

1. Одним из факторов устойчивого развития современного общества становится профессиональная инженерная деятельность, поскольку именно она может обеспечить совместимость элементов техносферы с законами развития биологического мира. Это, соответственно, ориентирует процесс подготовки будущих инженеров на формирование у них метаквалификации, включающей умение и готовность реализовать себя в экологоориентированной профессиональной деятельности.

2. Формирование метаквалификации будущего инженера рассматривается в диалектическом единстве со становлением его экологической культуры.

3. Эффективность процесса формирования экологической культуры будущего инженера возрастет при усилении практической составляющей процесса его экологической подготовки.

Литература:

1. Васильева В.Д. Формирование проектной культуры инженера в условиях высшей школы: дисс. …д-ра пед. наук. – Махачкала, 2013. – 368 с.
2. Друкер П. Эффективное управление. Экономические задачи и оптимальные решения. – Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 288 с.
3. Жуликова О.В. Роль знаний и образования в информационном обществе // Вестник ТГУ. – 2010. – № 90 (10). – С. 174-179.
4. Медведев В.И., Алдашева А.А. 2001. Экологическое сознание: Учебное пособие. – Москва: Логос, 2001. – 384 с.
5. Муравьева Е.В. Экологическое образование студентов технического вуза как базовая составляющая стратегии преодоления экологического кризиса: автореф. дис. …докт. пед. наук. – Казань, 2008. – 43 с.
6. Муравьева Е.В., Воронина Е.Н. Педагогические аспекты формирования культуры безопасности жизнедеятельности: проблемы и подходы // Актуальные проблемы формирования культуры безопасности жизнедеятельности населения: Материалы XIII Международной научно-практической конференции по проблемам защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций. – Москва: ООО «ИПП «Куна», 2008. – С. 243-246.
7. Несговорода Н.П., Савельев, В.Г. 2009. Мотивационно-ценностный компонент в экологической культуре студентов вуза // Омский научный вестник. – 2009. – №79 (3). – С. 143-146.
8. Хаматгалеева Г.А. Структура личности технолога общественного питания // Вестник торгово-технологического института. – 2013. - № 3 (7). – С. 290-294.
9. Cornelissen G., Pandelaere M., Warlop L. Cueing Common Ecological Behaviors to Increase Environmental Attitudes. – LNCS, 2006.
10. Corraliza J., Berenguer J. Environmental values, beliefs, and actions // Environment and Behavior. – 2000. – № 32. – P. 832-848.
11. Douglas M. Risk and Blame: Essays in Cultural Theory. – London: Routledge, 1992.
12. Lubell M. Environmental activism as collective action // Environment and Behavior. – 2002. – № 34 (4). – P. 431-445.
13. Maslennikova N.N., Panachev V.D., Zelenin L.A. Developing the structure of the personality's ecological culture // Ecology, Environment and Conservation. – 2017. – T. 23, №2. – P. 806-811.
14. Pooley J.A., O'Conner M. Environmental education and attitudes. Emotions and beliefs are what is needed // Environment and Behavior. – 2000. – №32 (5). – P. 711-723.
15. Savina N.N. Formation of Future Teachers Motivation to Research and Experimental Activity at School // Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing. – 2015. – № 6. – P. 59-65.
16. Scott W., Gough S. Key Issues in Sustainable Development and Learning, Routlege Falmer. – L., N.Y, 2004.

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры педагогики Мзокова Лиана Асламбековна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ);
доктор педагогических наук, профессор Зембатова Лариса Тамерлановна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ),
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова» (г. Владикавказ)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемой подготовки будущих учителей начальных классов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников. Обосновывается необходимость формирования новых компетенций у будущих учителей, и раскрываются возможные пути их формирования. Особое внимание в статье отведено описанию комплекса мероприятий, проведенного в ГБОУ ВО «СОГПИ» г. Владикавказ по подготовке студентов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников.

Ключевые слова: подготовка учителя начальных классов, формирование, метапредметные компетенции, младший школьник, универсальные учебные действия, дидактическая модель.

Annotation. The article deals with the problem of the training of future primary school teachers for the formation of metasubject competences in primary school children. The article points out the need for the formation of new competences of the modern teacher, and the possible ways of their formation are revealed. The particular attention is paid to the didactic model developed by the author and the complex of events held in North Ossetian State Pedagogical Institute in Vladikavkaz.

Keywords: primary school teacher training, formation, metasubject competence, primary school child, universal learning activities, didactic model.

Введение. Подготовка будущего учителя к формированию метапредметных компетенций у младших школьников – важная социально-педагогическая проблема. Решение проблемы затрагивает насущные вопросы общества и образования, поскольку в современных условиях востребован человек, способный к самообразованию. Основы для развития данной способности закладываются в начальной школе, когда в процессе обучения под руководством учителя у младшего школьника формируются универсальные учебные действия (УУД), которые, направлены на результат учебной деятельности, способы проработки учебной информации, позицию ученика в учебной деятельности.

Изучение работ по проблеме подготовки учителя начальных классов позволило прийти к выводу о том, что в современных условиях высшего образования необходимо подготовить такого учителя, который мог бы быть носителем личной и профессиональной культуры. Учитель начальных классов является особой фигурой в кругу других учительских профессий, так как он демонстрирует образец и идеал личности, творца, человека, способного прийти на помощь, быть толерантным к каждому своему ученику. Выше обозначенное актуализирует проблему подготовки учителя начальных классов ориентированного на проблемы начальной школы, на саморазвитие, на выработку индивидуального творческого стиля деятельности, на взаимодействие с учащимися и их родителями.

Как указывает В. А. Болотов, выпускник педагогического вуза, выходя в реальную педагогическую практику, попадает в ситуацию перманентной неопределенности. Теория предписывает учитывать исходное состояние обученности и воспитанности учащихся, но не указывает, как это можно сделать. Отсутствуют также надежные средства управления учебным процессом, поскольку в рамках собственно практической работы учителя трудно достаточно точно определить, что именно усваивается, каков результат этого освоения. Методические инструкции почти алгоритмического характера молодой учитель пытается применить к процессу, ход и результаты которого весьма плохо представляет. Это снижает авторитет и науки, и собственной профессии. Знания, даваемые в педагогическом вузе, хороши для познавательной деятельности, но почти не пригодны для регуляции практической деятельности. Низкий практический выход вузовского образования приводит учителя к выработке собственной модели педагогической деятельности, которая, не основываясь на науке, то есть на обобщении обширного практического опыта предшественников, оказывается неэффективной [7].

Изложение основного материала статьи. Вопросы подготовки учителя начальных классов актуализировались в исследованиях в связи с переходом российской системы образования на многоуровневую подготовку бакалавров и магистров. Одним из аспектов в исследованиях данного направления является вопрос о готовности профессионально-педагогической деятельности будущих учителей начальных классов.

По мнению ряда исследователей (В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков [7; 8]), появление новых ценностей в образовании формирует принципиально новые задачи перед профессионально-педагогическим образованием, призванным обеспечить становление новых компетенций современного учителя.

В работах А. Г. Асмолова, Б. М. Бим-Бада, В. П. Беспалько, Н. Б. Богоявленской, А. Я. Данелюка, Н. В. Кузьминой, В. В. Серикова, В. А. Сластенина [3; 5; 6; 10; 12], методологически обосновываются условия реализации целей современного педагогического образования – развитие субъектности, становление ценностных ориентаций, смещение акцентов с педагогической деятельности на педагогическую ситуацию, обучение и воспитание в сообществе при сохранении индивидуальной образовательной траектории, регионализация образования.

Профессиональная подготовка учителя начальных классов осуществляется через изучение дисциплин и прохождение практик. В терминах Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования направления «Педагогическое образование» (ФГОС ВО) изучение дисциплин и практики должны обеспечить овладение студентами общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. К методическим дисциплинам относятся дисциплины, обеспечивающие методическую подготовку будущего учителя начальных классов. Результатом методической подготовки студентов является готовность:

- осуществлять деятельность обучения учебным предметам младших школьников;
- воспитывать и развивать учащихся средствами учебных предметов;
- формировать у младших школьников навыки исследовательской деятельности [13].

Методическую подготовку можно рассматривать как определенную сторону подготовки будущего учителя к осуществлению трех видов педагогической деятельности: деятельности обучения, деятельности воспитания и деятельности развития. Следуя за В. В. Сериковым [7], скажем, что методическая подготовка студентов – способность «ориентироваться и в методологии, и в истории, и в современном состоянии изучаемой науки».

Становление учителя начальных классов происходит в процессе его деятельности, осуществляемой вначале во внутреннем плане через осмысление цели действий, ожидаемых результатов, предполагаемых действий, условий их выполнения, а затем во внешней предметной деятельности. Деятельность студента должна адекватно отражать целостность деятельности учителя и включать в себя проблемы, которые решает учитель, выполняемые им функции, умения, необходимые для этой деятельности. Д. Н. Богоявленский утверждает, что любое содержание становится предметом учебной деятельности лишь тогда, когда оно принимает вид определенной задачи, направляющей эту деятельность [6].

О. А. Абдуллина и Н. Н. Загрязкина пишут: «в ходе педагогической практики появляется возможность проявить себя, правильно ли выбран жизненный путь, соответствует ли личностные качества требованиям педагогической профессии, выяснить, любишь ли ты детей: начинается процесс профессионального самовоспитания» [2, с. 82].

По мнению О. А. Абдуллиной, комплексная организация деятельности студентов предполагает сочетание учебно-познавательной, учебно-практической и самостоятельной практической деятельности. УПД определяется как «процесс решения практических задач, направленных на выполнение практических заданий по теоретическим дисциплинам, требующим применение теоретических знаний на практике» [1, с. 36].

Е. П. Белозерцев, исследовавший подготовку учителя, считает, что «в настоящее время выпускники педагогического ВУЗА не обладают в полной мере ни одним из следующих наиболее обобщенных умений: выявить степень сформированости личности и коллектива, ставить конкретные задачи дальнейшего развития

личности, отбирать необходимые средства для решения поставленной задачи, оценивать полученный результат усвоения знаний, развития личности» [4].

Н. Е. Щуркова считает, что «практика – очень важное звено в профессиональном росте специалиста. Это звено предшествует непосредственной практике, являясь связующим элементом между изучаемой теорией и практической деятельностью молодого специалиста» [16, с. 68].

Таким образом, на современном этапе развития общества традиционная подготовка учителя начальных классов не вполне отвечает ее требованиям, так как не позволяет воспитывать человека – творца, активного деятеля, способного к социальному творчеству, к созиданию, культурному обустройству собственной жизни, сохранению и развитию культуры. Исследователи видят решение этой проблемы в корректировке содержания подготовки учителей начальных классов.

В ГБОУ ВО «СОГПИ» ведется плодотворная работа по подготовке педагогических кадров, ориентированных на педагогическую деятельность в аспекте ФГОС НОО, в котором приоритетным является вопрос подготовки студентов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников на основе развития у них УУД. Основным принципом формирования метапредметных компетенций у младших школьников положен принцип, названный А. В. Хуторским [15] – принципом человекосообразности.

На основании анализа научной и методической литературы, при опоре на исследования Ю. В. Науменко [11], К. Ю. Колесина [9], Е. Ю. Хан [14], в рамках диссертационного исследования нами была разработана дидактическая модель подготовки будущих учителей начальных классов к формированию метапредметных компетенций. Модель состоит из трех блоков:

1. Целевой блок, включающий социальный заказ, цель и задачи подготовки студентов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников

2. Организационно-содержательный, раскрывающий предметно-смысловое наполнение теоретической, технологической, методической и практической подготовки студентов – будущих учителей к формированию метапредментных компетенций у младших школьников; описывающий принципы и комплекс педагогических условий эффективной подготовки студентов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников; объединяющий в себе этапы, комплекс активных методов, приемов, организационных форм и средств, повышающих уровень подготовки будущих учителей.

3. Оценочно-результативный объединяющий в себе критерии, показатели и уровни подготовки студентов-будущих учителей начальных классов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников.

Остановимся подробнее на организационно-содержательном блоке, который раскрывает предметно-смысловое наполнение теоретической, технологической, методической и практической подготовки студентов - будущих учителей к формированию метапредментных компетенций у младших школьников. Данный компонент разрабатывался с учетом результатов исследований К. Ю. Колесиной [9]. В них представлено разнообразие эффективных технологий, методов, методических приемов, форм и средств, ориентированных на подготовку будущих учителей начальных классов к формированию метапредметных умений у учащихся.

Основным компонентом в этом блоке является комплекс педагогических мероприятий, проведенных в ГБОУ ВО «СОГПИ» (РСО-Алания, г. Владикавказ) по подготовке будущих учителей к формированию метапредметных компетенций у младших школьников.

Первое мероприятие состояло в осуществлении информационной подготовки преподавателей факультета начального и дошкольного образования. Оно включало в себя актуализацию проблемы формирования матапредметных компетенций у младших школьников, обоснование значимости этого процесса и знакомство с разработанной автором моделью подготовки будущих учителей к формированию метапредметных компетенций у младших школьников, алгоритмом ее реализации.

Второе мероприятие – реализация в образовательном процессе вуза модели подготовки будущих учителей к формированию метапредметных компетенций у младших школьников. Для того, чтобы разработанная в логике диссертационного исследования модель была действенной, для педагогов всех кафедр факультета начального и дошкольного образования, включенных в опытно-экспериментальную работу, была организована ее презентация в рамках методических семинаров с целью обсуждения и коррекции разработанной модели, рассмотрения возможности включения модулей в рабочие программы. В рамках методических семинаров, педагоги обсуждали, вносили содержательные предложения по решению проблем, возникающих в процессе подготовки студентов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников.

Программа методических семинаров для педагогов включала следующие темы.

Семинар 1. Тема: «Педагогическая диагностика подготовки студентов к формированию универсальных учебных действий у младших школьников».

Семинар 2. Тема: «Сущность и содержание основных категорий исследования (универсальные учебные действия – теоретические основы и классификация; сущность понятия «универсальные учебные действия»; классификация УУД).

Семинар 3. Тема: «Роль универсальных учебных действий в учебной деятельности младшего школьника».

Семинар 4. Тема» «Модель подготовки будущих учителей начальных классов к формированию универсальных учебных действий у школьников».

Семинар 5. Тема: «Критерии эффективности модели и диагностика готовности студентов к формированию универсальных учебных действий у школьников».

Совместно со студентами факультета начального и дошкольного образования, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Начальное образование, проводился разбор конспектов уроков по разным учебным дисциплинам начальной школы с презентацией; подготовка студентов-будущих учителей к осуществлению различных подходов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников. Нами были разработаны 12 конспектов (по 3 конспекта, по 4-ем предметам: математика, русский язык, окружающий мир, литературное чтение). В конспектах рассмотрены различные подходы формирования метапредметных компетенций на разных уровнях (репродуктивном, продуктивном и творческом). При разработке конспектов мы учитывали и характер учебной ситуации (наличие проблемы, степень оригинальности, соответствие жизненным ситуациям).

С целью методической поддержки студентам факультета, практикующим учителям в процессе саморазвития, методистам Институтов повышения квалификации работников образования, руководителям методических объединений разработан и внедрен в образовательный процесс педагогического вуза спецкурс «Подготовка будущих учителей начальных классов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников».

Основные задачи спецкурса: формирование у будущих педагогов представление о понятии «метапредметная компетенция»; формирование у студентов компетентностей, необходимых для успешной профессиональной деятельности; способствование выработке собственного подхода к формированию УУД у младших школьников; развитие субъективно-позитивного отношения к феномену «метапредметная компетенция»; формирование устойчивого интереса к выбранной специальности.

Структура занятий спецкурса представляет собой: теоретико-информационный и практико-ориентированный компоненты. Теоретико-информационный компонент направлен на ознакомление и обсуждение теоретических понятий и положений по теме, способствует повышению интереса будущих педагогов к категории «метапредметная компетенция». Его основание составляют педагогические и психологические положения о метапредметной компетенции, о видах универсальных учебных действий, о подходах к их формированию. Практико-ориентированный компонент включает в себя различные формы и методы активной деятельности студентов. Он способствует преобразованию традиционных форм работы (лекции, семинары), стимулирует самообразование студентов путем их включения в творческую исследовательскую деятельность. В ходе реализации спецкурса студенты учатся анализировать свою работу, оценивать свои достижения, выявлять недостатки и своевременно дорабатывать данную методику.

Спецкурс «Формирование метапредметных компетенций у детей младшего школьного возраста» представляет собой систематизированные занятия. Тематика занятий разрабатывалась таким образом, чтобы охватить все выявленные проблемы подготовки студентов – будущих учителей начальных классов к формированию универсальных учебных действий у младших школьников.

Третье мероприятие – анализировалась деятельность педагогов по подготовке студентов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников, вносились по ходу работы необходимые коррективы. Работа с педагогами осуществлялась посредством индивидуальных консультаций, в ходе которых проводилась коррекция их деятельности, анализировалась работа по реализации модели.

Кроме того осуществлялось наблюдение за деятельностью студентов при прохождении производственной практики, которые могли решать профессиональные задач, составленные совместно с педагогами на практических занятиях. Работа со студентами осуществлялась также посредством индивидуальных консультаций.

Выводы. Наше исследование имеет большое значение для практики общеобразовательных школ. Его практическую значимость мы видим в том, что учебно-методические разработки способствуют формированию у младших школьников метапредметных компетенций и позволяют обеспечить контроль и оценку реального уровня усвоения учебного содержания каждым учеником класса; обеспечивают формирование заданных свойств личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных учебных действий учащихся; позволяют отслеживать влияния педагогических инноваций на уровень сформированности универсальных учебных действий младших школьников. Формирование метапредметных компетенций у младших школьников означает получение образования более высокого уровня, обеспечивающего школьников опытом решения жизненно важных задач.

Литература:

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990 – 141 с.

2. Абдуллина, О.А. Педагогическая практика студентов: Учебное пособие для педагогических институтов / О.А. Абдуллина, Н.Н. Загрязкина. – М.: Просвещение, 1989. – 173 с.

3. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г.Асмолов // Педагогика. – 2012. – № 3. – С. 18.

4. Белозерцев, Е.П. Научно-педагогические школы в контексте историко - культурного наследия России / Е.П. Белозерцев // Известия Российской академии образования. – 2009. – № 3. – С. 30–39.

5. Беспалько, В.П. Качество образования и качество обучения / В.П. Беспалько // Народное образование. – 2017. – № 3–4. – С. 105–113.

6. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения знаний в школе. / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. – М.: Просвещение, 2002. – 340 с.

7. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2016. – № 10. – С. 8.

8. Исаев, Е.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – М.: Издательство ПСТГУ; 2013. – 384 с.

9. Колесина, К.Ю. Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Колесина Карина Юрьевна. – Ростов-на-Дону, 2009. - 35с.

10. Кузьмина, Н.В., Коммуникативная культура, способности, творческая готовность выпускников вузов к предстоящей профессиональной деятельности / Кузьмина, Н.В., Жаринова, Е.Н. // Акмеология. – 2016. – № 3 (59). – С. 36–42.

11. Науменко, Ю.В. Универсальные учебные действия: алгоритм создания программы формирования для 5–9 классов / Ю.В. Науменко // Народное образование. – 2013. – № 2. – С. 198–205.

12. Сластенин, В.А. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. Образования / В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 11 е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 471 с.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки России от 4 декабря 2015 г. № 1426)

14. Хан, Е.Ю. Концептуальные подходы в педагогическом проектировании метапредметных действий младших школьников / Е.Ю. Хан // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. – М.: Буки–Веди, 2012. – С. 191–197.

15. Хуторской, А.В. Нынешние стандарты нужно менять, наполнять их метапредметным содержанием образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2012. – № 5. – С. 36–48.

16. Щуркова, Н.Е. Педагогика высокого полета: методические указания / Н.Е. Щуркова, П.И. Арапова, С.И. Попова, Л.Т. Потанина. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2015. – 128 с.

УДК 376.42 (045)

кандидат педагогических наук, доцент Минаева Наталья Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
магистрант Миронова Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В СИТУАЦИЯХ КРИМИНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. Статья посвящена проблеме совершенствования содержания и организации коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у подростков с умственной отсталостью. В статье охарактеризована программа танцевального кружка, раскрыты дидактические принципы и организационно-методические аспекты проведения занятий, особенности коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у умственно отсталых школьников, рассмотрены методы, формы, средства, используемые в целях коррекции.

Ключевые слова: готовность к безопасному поведению, ситуации криминального характера, подростки с умственной отсталостью, внеурочная работа, коррекционно-педагогическая работа, кружковые занятия.

Annotation. Article is devoted to a problem of improvement of contents and the organization of the correctional and pedagogical work directed to formation of readiness for safe behavior in situations of criminal character at mentally retarded teenagers. In article the program of a dancing circle is characterized, the didactic principles and organizational and methodical aspects of training, features of the correctional and pedagogical work directed to formation of readiness for safe behavior in situations of criminal character at mentally retarded school students are disclosed the methods, forms, means used for correction are considered.

Keywords: readiness for safe behavior, situation of criminal character, mentally retarded teenagers, after-hour work, correctional and pedagogical work, kruzhkovy occupations.

Введение. Проблема безопасности личности и вопросы формирования безопасного поведения у школьников в опасных ситуациях является значимой и достаточно широко рассмотренной в литературных источниках. Одним из видов опасных ситуаций, в которые могут попасть подростки, относятся ситуации криминального характера, или криминогенные, имеющие особую значимость с учетом возросшего количества преступлений в отношении детей. Криминогенные ситуации, которые могут возникнуть в повседневной жизни, связаны с мошенничеством, воровством, ограблением, вымогательством, шантажом, насилием и похищением. Состояние безопасности основывается на устранении самих источников опасности или нейтрализации их действия с привлечением неких внешних для рассматриваемого человека сил, однако в то же время личная безопасность человека как субъекта опасной или экстремальной ситуации является результатом его собственных усилий, оперативно предотвращающих или минимизирующих негативное воздействие этой ситуации. То есть у человека должна быть сформирована готовность к безопасному поведению, рассматриваемая Н. В. Елисеевой, Н. А. Лызь, Л. А. Сорокиной и др. учеными как личностное образование, выражающее сформированность определенной системы качеств, необходимых для успешного обеспечения безопасности [2; 3; 6]. Под готовностью к безопасному поведению в ситуациях криминального характера нами понимается свойство личности подростка, характеризующееся направленностью на обеспечение личной и общественной безопасности и позволяющее эффективно и адекватно взаимодействовать с опасными ситуациями криминального характера, возникающими в повседневной жизни. Структура готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера включает ценностно-мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивный и регулятивный компоненты (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко; Н. В. Елисеева; Л. А. Сорокина и др.) [1; 2; 6].

Ряд особенностей умственно отсталых детей обусловливается нарушением их высшей нервной деятельности, недоразвитием мышления, познавательной деятельности, незрелостью эмоционально-волевой сферы и т. п. Основные компоненты структуры личности умственно отсталых детей те же, что и у их нормальных сверстников, однако из-за недоразвития интеллекта их потребности бедны и слабо регулируются сознанием. Органическое поражение головного мозга приводит к резкому снижению компенсаторных возможностей, ограничивает возможности как общего развития, так и развития способностей умственно отсталых детей. Вопросы обучения, воспитания и развития умственно отсталых детей широко рассмотрены в работах отечественных дефектологов. Несмотря на то, что процесс формирования готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у детей данной категории мало охвачен в исследованиях, выявленные учеными особенности их психофизического развития позволяют предположить, что он будет сопряжен со значительными трудностями. Результаты проведенной нами опытно-экспериментальной работы по изучению готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у умственно отсталых подростков подтвердили данное предположение. Эксперимент, проведенный на базе ГБОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья» с учащимися 6–7 классов с заключением ПМПК: «F 70» (умственная отсталость легкой степени) в количестве 16 человек, показал низкую сформированность у них как теоретических знаний о ситуациях криминального характера, представляющих опасность для детей школьного возраста, так и умений адекватно действовать в них. Подростки были мало информированы о преступлении как о явлении социальной жизни, широко не осведомлены о разновидностях преступлений, в том числе о тех преступлениях, жертвами которых могут стать дети. Не все представленные в экспериментальных сериях ситуации криминального характера

расценивались ими как опасные, учащиеся оказались неспособны предвидеть возможные негативные последствия данных ситуаций или дать им верные объяснения. Продемонстрированные испытуемыми практические действия в смоделированных криминально опасных ситуациях преимущественно носили неправильный или частично правильный характер, демонстрировали излишнюю доверчивость, медленную реакцию на происходящие события, что в реальной жизни может привести к плачевным последствиям [4].

Процесс формирования готовности обучающихся к безопасному поведению в различных ситуациях повседневной жизни с целью обеспечения собственной безопасности и безопасности окружающих людей является достаточно сложным и должен быть организован комплексно и целенаправленно. Формирование безопасного поведения рассматривается учеными в рамках различных подходов: личностно-ориентированного, культурологического и поведенческого. Задача формирования готовности к безопасному поведению умственно отсталых подростков является значимой, но недостаточно разработанной проблемой. В содержание предметных областей, согласно ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью, включены лишь отдельные аспекты такой подготовки, что не позволяет осуществлять данную работу системно и развернуто. Одним из путей совершенствования подготовки умственно отсталых школьников в данном направлении является, на наш взгляд, организация внеурочных занятий.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – раскрыть содержание и организационно-методические аспекты формирования готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у умственно отсталых подростков на внеурочных кружковых занятиях.

Изложение основного материала статьи. С целью совершенствования содержания и организации коррекционно-педагогической работы с обучающимися с умственной отсталостью, направленной на формирование у них безопасного поведения, в частности, готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера, нами был проведен формирующий эксперимент.

Он проводился на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Республики Мордовия «Саранская общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья». В эксперименте принимали участие ученики 6–7 классов, с которыми ранее был проведен констатирующий эксперимент. Целью формирующего эксперимента стала разработка и апробация содержания и организации внеурочных занятий, направленных на формирование готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у умственно отсталых подростков. Для ее реализации нами была разработана программа внеурочных кружковых занятий «Школа выживания» для умственно отсталых подростков, были определены организационно-методические аспекты проведения коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у обучающихся с умственной отсталостью.

Содержание формирующего эксперимента разрабатывалось с использованием Примерной программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни для обучающихся с умственной отсталостью, образовательной программы А. С. Девяткова «Основы безопасности жизнедеятельности (5–11 классы)» для учащихся специальных школ для детей с умственной отсталостью [5]. При разработке программы нами было учтено содержание программы курсов «Основы социальной жизни», «Обществоведение» по интересующей нас тематике и отраженное в разделах: «Охрана здоровья», «Мораль, право, государство», «Права и обязанности граждан России». Вместе с тем на занятиях сообщались новые сведения по соответствующим темам, не рассмотренных ранее в рамках уроков.

Разработанная нами программа включала два раздела – «Общие правила безопасного поведения в ситуациях криминального характера» и «Отдельные виды ситуаций криминального характера и особенности безопасного поведения в них». Освоение обучающимися программы кружка «Школа выживания» предполагало достижение детьми следующих планируемых результатов по формированию готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера. В рамках когнитивного компонента готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера: обучающиеся должны знать виды криминогенных ситуаций, которые могут возникнуть в доме, в подъезде, лифте, лестничной клетке, квартире, признаки, по которым можно определить возможную криминогенную ситуацию; иметь представление об основных категориях людей, представляющих опасность (маньяки, уголовники-рецидивисты, люди в состоянии алкогольного опьянения, наркоманы, хулиганы); знать возможные неблагоприятные последствия каждой криминогенной ситуации; правила общения с незнакомыми взрослыми в конкретных криминогенных ситуациях и основные правила поведения человека в криминогенных ситуациях; правила предосторожности, необходимые для предотвращения возникновения криминогенной ситуации, способы избегания нападения в подъезде, в лифте, на неосвещенных улицах, при проникновении грабителей в квартиру; знать, к кому необходимо обратиться за помощью: к соседям, к милиции, родителям, к окружающим. В рамках деятельностного компонента готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера: у обучающихся должны быть сформированы готовность и способность правильно действовать в криминогенных ситуациях различного характера, возникающих дома, в подъезде, лифте, на улице; определять, представляет ли угрозу незнакомый человек, вступающий в контакт; по возможности избегать попадания в опасную ситуацию; привлечь внимание взрослых, которые могут оказать помощь и защиту в опасной ситуации; осуществлять связь с диспетчером лифтовой службы, обращаться по телефону за помощью к милиции, соседям и т. д.; при нападении применить элементарные навыки самообороны.

Организационные условия проведения кружковых занятий: особенности группы детей – данная программа рассчитана на детей с умственной отсталостью в возрасте 11–13 лет; общее количество часов – не менее 12 академических часов; периодичность и продолжительность занятий – 2 раза в неделю, не менее 1 часа; наполняемость группы – не более 12 учащихся; организационные формы – групповая и индивидуальная. Место проведения занятий – спортивный зал. Выбор данного места проведения занятий был обусловлен тем, что основным методом формирования практических навыков безопасного поведения в ситуациях криминального характера является моделирование реальных ситуаций, специфика которых требует просторного помещения (для моделирования ситуаций нападения и обороны, бегства от нападающего человека и др.); кроме того, в содержание занятий включены подвижные игры.

Занятия кружка, организованные в рамках формирующего эксперимента, имели теоретико-практический характер. Такая форма их проведения обусловлена содержанием обучения: предлагаемая школьникам теоретическая информация о конкретной криминогенной ситуации не включает сложных терминов, классификаций, имеет небольшой объем по каждой конкретной теме, тесно связана с реальной жизнью,

поэтому имеются все условия для ее неотсроченного закрепления и отработки соответствующих практических навыков безопасного поведения в изучаемой ситуации. Занятия кружка имели следующую структуру: 1. Организация учащихся. 2. Сообщение темы и задач занятия. 3. Сообщение или повторение теоретических сведений. 4. Физкультурная пауза. 4. Практическая часть занятия. 5. Подведение итогов. Остановимся на краткой характеристике ключевых этапов.

На этапе изучения теоретического материала осуществлялось сообщение новых теоретических сведений о ситуациях криминального характера, уточнение представлений учащихся о конкретных ситуациях, расширение имеющихся знаний, их углубление и систематизация, а также первичное закрепление. В работе широко использовались такие методы, как рассказ, объяснение и беседа в сочетании с демонстрацией наглядных пособий (плакаты и схемы, иллюстрирующие ситуации криминального характера, а также способы выхода из этих криминогенных ситуаций). Также при проведении занятий кружка широко использовался просмотр учебных кинофильмов. На теоретическую работу на занятиях отводилось до 15 минут времени.

Следует отметить специфику применения указанных методов. Вопрос обучения детей основам личной безопасности достаточно сложен, это касается даже нормально развивающихся школьников. Некоторые теоретики и практики дискутируют о необходимости данного обучения, считая, что информирование детей о возможной опасности, например, разбойного нападения, ограбления, насильственных действий и прочего может негативным образом повлиять на психику ребенка, повысить его тревожность. Вместе с тем, мы разделяем точку зрения их оппонентов, которые придерживаются в решении данной проблемы принципа «предупрежден – значит, вооружен». Готовность к возможной неблагоприятной ситуации и умение найти выход из нее формирует у ребенка уверенность в себе, в своих силах, а отработка правильных действий на модели подобной ситуации может помочь избежать самого факта попадания в нее, что особенно важно. Однако, учитывая сложный, зачастую негативный характер сообщаемой детям информации, необходимо подчеркивать во всех приводимых примерах, что знания о правилах поведения помогают человеку либо вообще не попадать в такие ситуации, либо выходить из них с минимальными потерями. В приводимых примерах, как правило, должен присутствовать так называемый «счастливый конец», например, как ребенку удалось убежать от пытавшегося заманить его незнакомого мужчины, предотвратить ограбление квартиры и т. д. Но при этом обязательно подчеркивать и «мораль» истории – если бы участником ситуации не были предприняты адекватные действия, то последствия имели бы плачевный характер. Обязательным условием подбора примеров и другой информации является их адаптация, переработка с учетом особенностей восприятия умственно отсталых школьников. Действенным и интересным приемом подачи информации является прием обращения к «свидетелям» криминально опасных ситуаций и их «участникам», которые делятся пережитыми впечатлениями, рассказывают, как благодаря уверенным и правильным действиям спаслись от опасности; в процессе занятий для реализации этого приема организовываются встречи с реальными людьми, демонстрируются видеозаписи интервью, зачитываются письма участников криминально опасных ситуаций. Так, в одном из занятий принимал участие сотрудник милиции, который проводил с детьми беседу о ситуациях насильственного поведения незнакомых взрослых, рассказывал об основных категориях лиц, которые могут представлять опасность для детей школьного возраста.

Следующим важным этапом занятия являлась физкультурная пауза, в ходе которой с детьми проводились специально организованные подвижные игры и упражнения, направленные на снятие возможных негативных переживаний, формирование у обучающихся умений адекватно реагировать в ситуациях криминального характера, преодолевать страх, управлять своим психологическим состоянием. На данный этап отводилось до 10 минут, в зависимости от характера игр и упражнений.

Практическая работа занимала большую часть занятия (до 25 минут). В качестве основных форм работы использовалось моделирование реальных ситуаций. Моделирование реальных ситуаций относится к группе игровых методов, в его основе лежит ситуация, которая представляет собой совокупность условий и обстоятельств, создающих те или иные отношения, обстановку, положения. Для нее характерно наличие сюжета; действующих лиц; воссоздание реальных отношений, выражающихся в репликах, действиях; обстановка, приближенная к реальной.

При организации практической работы использовались ситуации двух типов: 1) ситуации, в которых участвуют два человека: «пострадавший» и «нападающий», затем ученики меняются; 2) ситуации с выбором решения, в которых участвуют несколько человек, произносятся реплики и выполняющих разнообразные действия (например, во время инсценировки ситуации нападения шумной подростковой группы).

Моделирование ситуаций организовывалось следующим образом: все школьники делятся на две группы – «актеров» и «зрителей». Вначале ситуации разыгрывала группа «актеров», «зрители» внимательно наблюдали за их действиями. Далее обязательно проводилось обсуждение проигранных ситуаций (первыми о своих ошибках высказывались «актеры», а затем свое мнение высказывали «зрители»). Затем они менялись, и уже другая группа «актеров» пыталась проиграть ситуацию без допущенных ранее ошибок. Обязательным моментом являлся анализ проигранных ситуаций.

В ходе обучения использовался дифференцированный подход: с некоторыми школьниками проводилась предварительная работа, они заранее разучивали роли, планируя действия и обговаривая реплики; другим детям достаточно было оказать помощь организационного характера, подсказать название действий, перспективу деятельности.

В ходе обучения важно было создать ситуацию, близкую к реальной, чтобы учащиеся почувствовали риск, с которым они могут столкнуться в реальной жизни. Для более полного понимания учащимися ситуаций педагог использовал комментирование проигрываемых событий. Для того, чтобы дети научились понимать и оценивать потенциальную опасность ситуации, предвидеть ее возможные негативные последствия, использовался прием «2-х актов»: 1-й акт – начало ситуации, ее исходные условия. Например: незнакомый взрослый подходит на улице к школьнице, возвращающейся домой после занятий; незнакомец заговаривает с девочкой; предлагает вместе с ним пойти в зоопарк. После проигрывания первого акта организовывается обсуждение с участием как «зрителей», так и «актеров». Педагог обращается к учащимся с вопросами: Является ли данная ситуация опасной для девочки? Почему дети так думают? Какие действия незнакомого взрослого вызывают у них подозрения? После подробного анализа потенциальной опасности ситуации обсуждаются ее возможные последствия: что может случиться, если девочка согласится пойти в зоопарк с незнакомым человеком? Затем проигрывался «2 акт» – действия в данной ситуации. Предложенный

вариант действий также обсуждается, подвергается анализу, педагог подводит детей к оценке действий, при необходимости помогает исправить ошибки. Правильный вариант действий проигрывается в завершении работы над ситуацией. Перед разыгрыванием ситуаций проводится ряд практических работ: записи детьми в тетрадях алгоритма действий при конкретной криминальной ситуации, подготовка необходимой атрибутики для проигрывания ситуации и т. д.

Одним из направлений коррекционно-педагогической работы в процессе обучения являлось формирование у детей умений и навыков адекватного реагирования на ситуацию криминального характера. Важными составляющими данного направления работы было обучение детей навыкам преодоления стрессового состояния, возникающего при осознании опасности. Для реализации данного направления в занятия включалось обучение детей доступным приемам преодоления страха и паники, в частности: метод замедленного дыхания, метод «бумажного пакета», счет. Приемы данных техник отрабатывались на занятиях в форме практических упражнений.

Выводы. Апробация представленной выше программы внеурочных кружковых занятий в рамках формирующего эксперимента показала, что при соблюдении предлагаемых нами организационно-педагогических и методических условий ее реализации целенаправленная коррекционно-педагогическая работа способствует формированию готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у умственно отсталых подростков. Дети, участвовавшие в занятиях кружка «Школа выживания», демонстрировали более высокий уровень сформированности как когнитивного компонента готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера, что проявилось в значительно более точной ориентировке в сущности и специфике ситуаций, представляющих угрозу личной безопасности подростка, так и деятельностного компонента готовности, что выражалось в их способности продемонстрировать правильные алгоритмы действий в криминально опасных ситуациях, позволяющих или избежать опасности попадания в них, или обеспечить эффективную самозащиту самостоятельно или обратившись за помощью.

Литература:

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект. – Мн.: Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
2. Елисеева Н. В. Формирование готовности учащихся старших классов к эффективным действиям в экстремальных ситуациях: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Елисеева; Сев.-Осет. гос. ун-т им. К.Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2007. – 23 с.
3. Лызь Н. А. Формирование безопасной личности в образовательном процессе вуза: дис. ... д-ра пед. наук / Н. А. Лызь; Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т. – Таганрог, 2006. – 399 с.
4. Минаева Н. Г., Миронова Е. В. Особенности формирования готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у умственно отсталых подростков // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. –Ялта : РИО ГПА, 2018. – Вып. 59. – Ч. 4. – С. 96–100.
5. Новая модель обучения в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида: новые учеб. программы и метод. материалы: в 2-х кн. – Кн. 2 / под ред. А. М. Щербаковой. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2002. – 184 с.
6. Сорокина Л. А. Формирование готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни: дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Сорокина; Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2010. – 199 с.

Педагогика

УДК: 372.857

кандидат сельскохозяйственных наук,
старший преподаватель кафедры биологии и экологии Мишина Ольга Степановна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
студент 4 курса факультета биологии, химии и экологии Иванов Роман Геннадьевич
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
студент 4 курса факультета биологии, химии и экологии Бекшаев Илья Алексеевич
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ШКОЛЬНОГО БИОЛОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ВЫРАЩИВАНИЮ РАСТЕНИЙ IN VITRO

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, касающиеся разработки школьного биологического эксперимента по выращиванию растений in vitro. Особое внимание акцентируется на формирование у учащихся навыков работы с живыми объектами, лабораторным оборудованием. Предложена разработка проектной деятельности по изучению развития полученных растений-регенератов, на примере розы, которая может быть реализована в рамках работы научного кружка по биологии в старшей школе.

Ключевые слова: научный кружок, школьный проект, биотехнология, фитогормоны, высшие растения, питательные среды.

Annotation. In the article the questions concerning development of school biological experiment on plant growing in vitro are considered. Attention is focused on the formation of students' skills in working with living objects, laboratory equipment. The development of design activities for the study of development in plant regenerates, for example, a rose, which can be realized within the framework of the scientific circle on biology in high school, is suggested.

Keywords: scientific circle, school project, biotechnology, phytohormones, higher plants, nutrient media.

Введение. Технология проектного обучения рассматривается в системе личностно ориентированного образования и способствует развитию базисных качеств личности школьников. При реализации проектной деятельности создаётся конкретный продукт. В современной российской школе главной задачей проектного обучения является: научить ребёнка совершать учебную деятельность [5].

Научные кружки должны функционировать в школе и их деятельность связана с привлечением школьников в исследовательскую работу. Современный рынок труда диктует новые правила для

современных выпускников. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования характеризует выпускника средней школы как креативного и критически мыслящего, активно и целенаправленно познающего мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества, владеющий основами научных методов познания окружающего мира.

Если правильно построить образовательный процесс по биологии в школе, то можно заинтересовать учеников изучаемым предметом [1]. Одним из способов решения этой проблемы является использование инновационных методов и средств обучения, например, исследовательского и проектного. В мире всё большее внимание уделяется развитию биотехнологии. Все больше выпускников стараются поступать в ВУЗы, которые готовят специалистов для этой области человеческой деятельности. Разрабатываемый проект может быть реализован обучающимися в рамках работы школьного научного кружка по биологии или в процессе внеурочной деятельности [1, 5]. Без сомнения, для организации практико-ориентированного обучения создание проектов по развитию интереса к ведущим профессиям современности является актуальной и представляет большой практический интерес.

Изложение основного материала статьи. Тема данного проекта выбрана не случайно. Школьникам интереснее будет работать над проектом только в том случае, когда они будут осознавать практическое значение своей деятельности. Инновационная педагогическая технология, а именно, проектная деятельность позволяет учитывать индивидуальные психологические особенности ребят. Однако несмотря на то, что на протяжении многих лет в практике преподавания естественнонаучных дисциплин накопился большой методический опыт, проектная деятельность реализуется не на всех уровнях образования.

Биотехнология является интегральной дисциплиной, концентрирующая в себя все основные предметы, предусмотренные основной образовательной программой. При выполнении проекта учащиеся знакомятся с основами микробиологии, углубляют и совершенствуют знания по химии, цитологии, гистологии, ботаники, физики [2, 5].

Цель исследования: разработать школьный биологический эксперимент по выращиванию растений in vitro.

Объект исследования: проектная деятельность по биологии в школе.

Предмет исследования: особенность организации деятельности учащихся по проведению предлагаемого эксперимента.

Задачи исследования:

- Рассмотреть теоретические аспекты проектной деятельности по биологии в школе;
- Изучить возможность внедрения биологического эксперимента по выведению растений in vitro в образовательную среду школы;
- Дать оценку получаемым знаниям, умениям и навыкам в ходе выполнения эксперимента у учащихся.

Практическая значимость: Результаты исследования могут быть полезны учителям, ведущим научно-исследовательскую деятельность с учащимися в школе.

Последняя информация о биологических системах, проникает в сущность первичных процессов образования клеточных структур. За последние годы в физиологии и биохимии растений накопилось недостаточно информации, раскрывающей суть простейших биологических моделей [2, 3].

К более приближенному методу выяснения основных закономерностей протекания биологических процессов служит внедрение в контролируемый эксперимент – культуры растительных клеток, органов и тканей в условиях in vitro. Метод культуры тканей в настоящее время является общепризнанным и внедряется во многие страны для решения проблем биологии [2].

Выращивание растений in vitro предлагается по методике микроклонального размножения. Для понимания сути метода учащимся предстоит освоить основные понятия и методы работы с растительными объектами, которые они усваивали в теории, а именно:

1. Стерилизация посадочного материала и введение в культуру.
2. Массовое размножение in vitro;
3. Укорение, полученных растений;
4. Адаптация регенератов к почвенно – климатическим условиям.

Стерилизацию посадочного материала можно проводить безопасными для здоровья дезинфицирующими агентами, например, перекись водорода, гипохлорит кальция и др. Здесь ребята знакомятся с принципами микробиологии, со строением бактериальной и растительной клетки, с химическими веществами, которые подавляют рост и размножение фитопатогенных микроорганизмов [2, 3].

Помимо стерилизации растительного материала, школьникам предстоит освоить процесс приготовления питательных сред. Питательная среда – однокомпонентный или многокомпонентный питательный состав, пригодный для культивирования клеток бактерий или высших организмов. Основу всех питательных сред для выращивания культур тканей растений составляют: макро- и микроэлементы, источники железа и углеводов, органические добавки, а их гормональный состав является ключевым фактором для их культивирования. Для сокращения времени выполнения проекта среды можно покупать в готовом виде. Существует несколько типов питательных сред, наиболее распространена питательная среда по прописи Мурасиге-Скуга (MS).

Процесс приготовления питательной среды:

1. Для приготовления 1 л жидкой среды в стакан объёмом 1 л помещают 30 г сахарозы, доливают дистиллированной водой примерно до 400 мл.
2. После растворения сахарозы добавляют необходимое количества маточных растворов макросолей, микросолей, мезоинозита, глицина, витаминов (таблица).
3. Дистиллированной водой доводят объём доводят до 950 мл.
4. Измеряют pH раствора. С помощью 0,1 н NaOH или HCl доводят его до уровня 5,7-5,8.
5. Переносят среду в мерный цилиндр или колбу объёмом 1 л доводят объём до метки дистиллированной водой.
6. Разливают среду порциями (100-250 мл) в чистые конические колбы, добавляют агар, закрывают сверху алюминиевой фольгой и автоклавируют.

У роз в качестве исходного материала для введения в культуру могут служить разные части и органы растения. Выбор эксплантa чаще всего определяется задачами исследования. Если из кончика изолированного корня всегда вырастает только корень, то из изолированного зародыша семени или кончика

стебля вырастают целые растения. Культивируемая среда должна содержать набор питательных и регулирующих веществ, которые могу обеспечить прохождение всех стадий ещё недифференцированного эксплантa и его последующий рост [2].

Модельную культуру для изучения роста и развития растений можно получить из каллусной ткани. В качестве источника каллусной ткани можно взять или кусочек органа, содержащий разные ткани – меристему, паренхиму, ткани сосудисто-волокнистых пучков, или вычленить строго определенную ткань. Ткани следует выращивать в широких пробирках, конических, широкогорлых колбах. Обычно хорошо растущая ткань за 30 дней увеличивается в 100 раз.

Для определения роста ткани в культуре применяют методы взвешивания сырой массы, выросшей за определенный промежуток времени, определяют её сухой вес, а также подсчитывают число клеток в пересчете на весовую единицу и на всю ткань, выросшую в колбе.

Как известно каллусная ткань образуется как следствие травмы на раневой поверхности любого органа растения путем деления и роста клеток. Для получения индуцированного органогенеза и эмбриогенеза используют физиологически активные вещества. Наиболее активными из них являются ауксины и цитокинины. Для изучения влияния фитогормонов на рост и развитие растений с учащимися в школе можно применять различные концентрации препаратов.

После получения растений-регенератор учащиеся должны адаптировать их к нестерильным условиям. Процесс адаптации для большинства растений к почвенно-климатическим условиям длителен и трудоёмк. На этой стадии теряется значительное количество растительного материала.

Большинство растений адаптируют в теплицах, где нет проблем с созданием для растений повышенной влажности. Формирующаяся в условиях in vitro корневая система часто характеризуется слабым развитием и отсутствием корней второго порядка [2, 3].

Перед посадкой полученных растений в почвогрунт следует отмыть корни от остатков питательной среды. После высадки растений им необходима повышенная влажность и достаточное количество света. Для большинства растений в качестве субстрата используют торф, песок (3:1). Приготовленным заранее почвенный субстратом заполняют пикировочные ящики. Горшочки с растением накрывают стеклянными банками, которые постепенно открывают для полной адаптации растений. Дальнейшие развитие растений соответствует принятой агротехнике для каждого индивидуального вида.

Таким образом, исследовательская деятельность содержит постановку вопроса о том, какие знания нужно получить. При этом важно понимать, что решение исследовательской задачи может осуществляться внутри проектной деятельности. Например, при проектировании нового агротехнического приёма выращивания растений с использованием новейших методов, предложенных современной наукой. Перед учащимся встаёт проблема в необходимости проверки научных суждений, которые дадут знания, необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности. Без сомнения, подобные проекты вызовут у учащихся неподдельный интерес. Для проведения такого рода эксперимента необходима соответствующая квалификация учителя биологии и материально-техническое оснащение школы [4].

Разрабатываемый проект представляет возможность раскрыть творческий потенциал учащегося, осуществить раннюю профориентацию, углубить знания учащегося в этой области и наконец заинтересовать ученика предметом биология. Немаловажную роль при выполнении работы необходимо отводить учителю, без помощи последнего ученик не справится с поставленной задачей. Учебный проект с точки зрения учащегося – это возможность делать что-то интересное, самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности [5].

Данный проект направлен на формирование у учащихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, направленный на решение научно значимой задачи [6].

Бесспорно разрабатываемы проект представляет собой особую форму организации деятельности обучающихся. Выполнение исследования может быть пролонгировано. Учебный план, согласно новому ФГОС, предусматривает выполнение индивидуального проекта в течении двух лет в рамках учебного времени. Поскольку проект подразумевает под собой моделирование биологической системы, образовательная организация должна создать условия, обеспечивающие возможность для занятий учебно-исследовательской и проектной деятельность, моделированием и техническим творчеством [7].

Проект позволит оценить метапредметные результаты учащихся, ведь согласно ФГОС защита индивидуально исследовательского проекта-новый способ оценки метапредметных результатов.

Выводы:

1. В процессе выполнения предлагаемого исследовательского проекта по биологии учащийся знакомятся со всеми аспектами жизни растения, начиная от бесформенной клеточной массы, заканчивая сформировавшимся объектом.
2. Предлагаемы проект является интегративным, поскольку позволят оценить все сформировавшиеся компетенции выпускника старшей школы.
3. Подобранная тематика проекта является весьма актуальной и имеет большое практическое значение.
4. С помощью предлагаемого проекта педагог способен оценить склонности и таланты учащихся к определенному виду профессиональной деятельности.

Таким образом, считаем, что предлагаемый эксперимент может быть реализован в исследовательской деятельности по биологии школьниками.

Выполняя работу, ребята знакомятся с такими понятиями как рост, развитие, минеральное питание растений, систематизируют знания по микробиологии, анатомии и морфологии растений, главное понимают, что их деятельность носит социальное, научное и народнохозяйственное значение.

Образовательный результат выполнения проекта по выращиванию растений in vitro заключается в том, что учащиеся углубляют и систематизируют знания по естественно-научным дисциплинам. Как уже было сказано, работа над этим проектом позволяет развивать более точные метапредметные результаты, заставляет анализировать, сравнивать и формулировать выводы.

В завершении хочется отметить, в процессе проектной деятельности получается замыкать индустрию, науку и образование вокруг поиска и решения актуальных задач.

Литература:

1. Берсенева И.А., Дьячкова Т.В., Бекшаев И.А. Здоровьесберегающие технологии в инклюзивном образовании на примере уроков биологии. – Проблемы современного педагогического образования. 2018. №58-4. С. 28-33.
2. Бутенко Р.Г. От свободноживущей клетки - к растению. - Москва: Колос, 1971. - 95 с.
3. Бутенко Р.Г. Экспериментальный морфогенез и дифференциация в культуре клеток растений. - Москва: Наука, 1975. - 51 с.
4. Васильева Н.Н., Дмитриева Е.А. Возможности организации исследовательской деятельности в процессе обучения биологии // Ярославский педагогический вестник. 2012. №4. С. 68-72.
5. Мишина О.С., Иванов Р.Г. Разработка школьного проекта на тему: «Влияние природной органики на рост и развитие растений» / Проблемы современного педагогического образования. 2017. №57-8. С. 110-116.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17.05.2012. №413. минобрнауки.рф. [Электронный ресур] (Дата обращения: 23.10.2018)

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры огневой и технической подготовки Моисеенко Андрей Андреевич
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул)

О СУЩНОСТИ И СОДЕРЖАНИИ ФЕНОМЕНА «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ»

Аннотация. Статья посвящена анализу соотношения понятий профессиональная ориентация, профессиональная пригодность и профессиональная готовность, а также выделению составляющих профессиональной готовности и их значения в деятельности субъекта.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная ориентация, профессиональная пригодность, мотивы деятельности, профессиональная готовность.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the correlation of the concepts of professional orientation, professional suitability and professional readiness, as well as the allocation of the components of professional readiness and their importance in the activities of the subject.

Keywords: Vocational education, vocational orientation, vocational fitness, motives of activity, professional readiness.

Введение. Развитие общества на современном этапе все более интенсивно использует достижения науки и знания, которые влияют на все сферы жизни. В таких условиях процесс подготовки кадров способных эффективно решать возникающие задачи, должен подстраиваться под требования и нужды работодателей. Ориентированность профессионального образования на подготовку специалистов, способных в условиях динамично меняющихся требований успешно выполнять свои обязанности - одна из приоритетных задач. Конечно, для постоянного совершенствования уровня квалификации специалистов существует система непрерывного образования, которая предполагает на этапе послевузовского образования периодические прохождение курсов повышения квалификации и переподготовки. Но для эффективного послевузовского образования необходим высокий уровень базовой подготовки, полученный в ходе обучения в вузе, который в психолого-педагогической литературе определяется понятием «профессиональная готовность».

Формулировка цели статьи. Целью статьи является обобщение материалов исследования, раскрывающее сущность и содержание понятия «профессиональная готовность» в педагогической литературе.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная готовность тесно связана с профессиональной ориентацией и профессиональной пригодностью. Появлению теорий профессиональной ориентации и профессиональный пригодности предшествовали теории профессионального выбора и развития.

Одним из первых разработчиков проблемы профессионального выбора был Фрэнк Парсонс [9], который в 1909 г. предложил теорию профессионального выбора:

– человек по своим индивидуальным качествам и профессионально значимым способностям подходит только к единственной профессии;
– профессиональная успешность и удовлетворенность профессией обусловлены степенью соответствия индивидуальных качеств и требований профессии;
– профессиональный выбор сознательный и рациональный процесс, в котором или сам индивид, или профконсультант определяет индивидуальную диспозицию психологических или физиологических качеств и соотносит ее с уже имеющимися диспозициями требований различных профессий [9].

В середине XX века появилась теория развития Д. Сьюпера, который в 1952 году сформулировал следующие положения:

– люди характеризуются своими способностями, интересами, свойствами личности;
– на этой основе каждый человек подходит нескольким профессиям, а одна профессия - ряду индивидов;
– в зависимости от времени и опыта человека меняются как объективные, так и субъективные условия профессионального развития, что обусловливает профессиональный множественный выбор;
– профессиональное развитие имеет ряд последовательных стадий;
– особенности этого развития определяются социально-экономическим уровнем родителей, свойствами индивида, его профессиональными возможностями и т. д.;
– на разных стадиях развитием можно управлять, способствуя формированию у индивида интересов и способностей и поддерживая его в стремлении «попробовать» реальной жизни и в развитии его Я-концепции;
– профессиональное развитие, в сущности, состоит в развитии и реализации Я-концепции;

– взаимодействие Я-концепции и реальности происходит при проигрывании и исполнении профессиональных ролей, например, в фантазии, в беседе с профконсультантом или в реальной жизни;

– удовлетворенность работой зависит от того, в какой мере индивид находит возможности для реализации своих способностей, интересов, свойств личности в профессиональных ситуациях, что в значительной степени определяется возможностью играть ту роль, которая казалась подходящей на стадиях профессионального развития, названных Д. Сьюпером стадиями пробуждения и исследования [9, с. 10-11].

Одним из первых анкетных исследований профессионального выбора был опрос А.В. Мастрюкова [4]. Цель исследования - выявление осознанности при выборе профессии студентами. В результате опроса установлено, что из 10000 оппонентов 5 процентов относились к вопросу выбора профессии безразлично или не задумывались над этим вопросом по причине равнодушия и подчинению внешним обстоятельствам. Наибольшая пассивность отмечена среди девушек, которых больше интересовало создание семьи.

В дальнейшем учеными рассматривались такие понятия как профессиональная деятельность, профессиональные важные качества, профессиональная пригодность, профессиональная готовность, профессионализм. Для разграничения этих понятий и выделения свойств и характеристик рассматриваемой в исследовании профессиональной готовности необходимо определить количественные и качественные показатели каждого понятия.

Деятельность - процесс активного взаимодействия субъекта с объектом, во время которого субъект целенаправленно воздействует на объект, удовлетворяя какие-либо свои потребности, достигая цели [9].

Деятельность управляется мотивационными процессами. Мотив (лат. moveo - «двигаю») - это обобщённый образ (видение) материальных или идеальных предметов, представляющих ценность для человека, определяющий направление его деятельности, достижение которых выступает смыслом деятельности. Мотив представлен субъекту в виде специфических переживаний, характеризующихся либо положительными эмоциями от ожидания достижения данных предметов, либо отрицательными, вызванными неполнотой настоящего положения. Для осознания мотива требуется внутренняя работа.

Мотив - одно из ключевых понятий психологической теории деятельности, разрабатывавшейся ведущими советскими психологами А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном. Наиболее простое определение мотива в рамках этой теории: «Мотив - это опредмеченная потребность» [8]. Мотив часто путают с потребностью и целью, однако потребность - это, по сути, неосознаваемое желание устранить дискомфорт, а цель - результат сознательного целеполагания, выбора предмета (объекта), удовлетворяющего требованиям мотива.

Все виды деятельности, свойственные людям можно условно разделить на: общение, игру, учение и труд. Труд человека может быть профессиональным и непрофессиональным (хобби, увлечения). В словаре Д.Н. Ушакова профессионал - человек, сделавший свое занятие постоянной профессией, а профессиональная - связанная с профессией, вызванная профессией. Следовательно, профессиональную деятельность необходимо рассматривать как составляющую часть трудовой, основной деятельности человека по своей профессии и специальности в определенной сфере и отрасли производства.

Характер и направленность профессиональной деятельности определяют соответствующие требования к субъекту, который должен обладать профессионально важными качествами. Профессионально - важные качества - это относительно устойчивые, мало подверженные развитию и тренировке индивидуально-личностные свойства, которые существенно сказываются на успешной профессиональной деятельности, а также влияют на освоение профессиональных знаний, умений и навыков.

В процессе образования у субъекта, обладающего профессионально важными качествами, формируется профессиональная готовность. В толковых словарях Д.Н. Ушакова и В. Даля слово «готовый» толкуется как - изготовившийся, собравшийся совсем, приспособившийся к чему: могущий и желающий что исполнить, «готовность» это - согласие делать что-нибудь, желание содействовать чему-нибудь, состояние или свойство готового.

В педагогическом словаре готовность определяется как сложное личностное образование, включающее в себя мотивационный, содержательно-деятельностный, интеллектуальный, коммуникативно-методический (технологический), результативный и прогностический компоненты [1].

В совокупности понятие «профессиональная готовность» в психолого-педагогической науке изучается давно. Понятие профессиональной готовности тесно взаимосвязано с профессиональной ориентацией и профессиональной пригодностью. В 70-80-е г. XIX в. с развитием в России капитализма и крупного машинного производства появилось много новых профессий, что в свою очередь способствовало появлению потребности в получении профессиональной квалификации, для обеспечения своего будущего.

Исследователи отмечают, что профессия выбиралась по следующим основаниям:

1. семейная традиция;
2. случайно;
3. по призванию;
4. по расчету.

При этом, при выборе вида профессии учитывались следующие объективные и субъективные факторы:

1. потребности рынка труда;
2. условий и трудностей труда;
3. необходимых профессиональных качеств;
4. оплаты труда;
5. оценки своих финансовых возможностей, для оплаты обучения [4].

В процессе развития психолого-педагогических знаний появились мнения о том, что профессиональная готовность тождественна с профессиональной пригодностью. В работах Л.Ю. Субботиной высказано следующее мнение: «У многих испытуемых (особенно на первом курсе) обнаружена низкая профессиональная готовность к будущей деятельности..» [11, с. 298]. С такой точкой зрения можно не согласиться, так как профессиональная готовность формируется в процессе обучения, а при поступлении в вуз речь должна идти о личностных качествах необходимых для работы по выбранной специальности, совокупность которых составляет профессиональную пригодность [2, 7, 6, 10]. Профессиональная пригодность определяется как:

– совокупность личностных качеств человека, влияющих на успешность освоения и выполнения профессиональных обязанностей;

– уровень удовлетворенности человека процессом и результатами своего труда;
– способностью субъекта решать ситуативные задачи, возникающие в процессе деятельности.

Высказываются мнения о том, что последняя характеристика профессиональной пригодности больше характеризует понятие профессиональной готовности.

На основе теоретических данных, при изучении работ Э.М. Короткова [5, с. 196] установлено, что в процессе образования формируется комплекс необходимых знаний и навыков, профессиональных установок, готовность к определенным видам деятельности и к ее ролевой структуре. Кроме того он отмечает что, «к результату образования относится и готовность к определенным ситуациям профессиональной деятельности. Эта готовность проявляется в установках, психологической настройке, осознании возможностей успешных или критических ситуаций, формирование ожиданий и пр.». Таким образом «готовность к чему-либо – это психологическая настройка, осознание состояния, совокупность ожиданий, которые тоже могут быть различны: к видам (функциям) деятельности; к ролям; к риску; к нагрузкам; к карьере; к власти (полномочиям); к коммуникациям».

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович определяют готовность как целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение [3]. Следовательно существует три вида готовности:

– заблаговременная;
– временная;
– ситуативная.

Заблаговременная предполагает готовность субъекта деятельности выполнять свои функциональные обязанности в течение длительного времени. Временная подразумевает готовность к деятельности в определенный период времени. Ситуативная готовность - способность действовать в условиях конкретной ситуации, в условиях внезапно изменяющихся внешних условий.

Таким образом, анализ литературы по исследуемой проблеме позволяет сделать вывод о том, что существуют два основных подхода к понятию профессиональной готовности функциональный и личностный. Сторонники функционального подхода представляют профессиональную готовность как кратковременное или долговременное состояние, при котором активизируются такие психические функции как умение мобилизовать физические и психологические ресурсы. Сторонники личностного подхода рассматривают профессиональную готовность как комплекс личностных качеств, обеспечивающих эффективность и высокую результативность профессиональной деятельности (профессиональная зрелость).

Выводы. Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод том, что:

1. Профессиональная готовность не возникает сама по себе;
2. Предпосылками к формированию профессиональной готовности являются наличие у субъекта деятельности профессиональной пригодности к конкретным видам (направлениям) деятельности и соответствующих профессиональных знаний, умений, навыков, получаемых в процессе обучения, повышения квалификации, переподготовки;
3. Профессиональная готовность - совокупность знаний, умений, навыков и необходимых личностных качеств, ценностно-смысловых ориентаций, а также способность субъекта реализовывать их в профессиональной деятельности;
4. Поддержание необходимого уровня профессиональной готовности обеспечивается непрерывностью образования.

Литература:

1. http://www.pedpro.ru/termins/
2. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов – М.. ПЕР СЭ, 2001 – 511 с.
3. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976.
4. Климов, Е.А., Носкова, О.Г. История психологии труда в России. Учеб. пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. 221 с.
5. Коротков, Э.М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов / Э.М. Коротков. – М.: Академ. проект, 2007.
6. Купавцев, Т.С. Компетентностная модель подготовки сотрудников МВД России // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - 11 (105). - 2013. -С. 85-90.
7. Купавцев, Т.С. Непрерывность и преемственность образования как условие самосовершенствования сотрудника органов внутренних дел России // Проблемы современного педагогического образования. - № 53-4. - 2016. - С. 28-36.
8. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., Смысл, Академия, 2005. - 352 с.
9. Мещеряков, Б., Зинченко, В. Большой психологический словарь. / Сост. и общ. Ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. - Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. - 672 с.
10. Моисеенко, А.А., Щербинин, Е.С. Средства обеспечения практической направленности обучения в огневой подготовке // Проблемы современного педагогического образования. - № 57-3. - 2017. - С. 125-131.
11. Субботина, Л.Ю. Формирование профессиональной готовности студентов к самостоятельной деятельности // Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки) С. 295-298
12. Чернявская, А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. – М. : Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2001. 96 с.

УДК: 378

аспирант Мокина Анна Юрьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);
доктор педагогический наук, профессор Хоронько Любовь Яковлевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);
доктор педагогических наук, профессор Туравец Наталья Романовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород)

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ЮЖНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Аннотация. Художественное образование - одна из главных основ формирования мировой культуры. Мир человека сложно представить без прекрасного и искусства, эмоциональных и чувственных проявлений. Именно, художественное образование формирует навыки ассоциативно-образного восприятия окружающего мира, особенно, профессиональные компетенции студентов, связавших выбор своей профессии с миром искусства и архитектуры. Уровень и особенность формирования личностных предпочтений студентов зависит от качества и наполненности образовательной среды в процессе художественного образования, организуемой ее участниками.

Ключевые слова: художественное образование, профессиональные предпочтения студентов, декоративно-прикладное искусство, южный федеральный университет, донская школа декоративно-прикладного искусства.

Annotation. Art education is one of the main foundations of the formation of world culture. The human world is difficult to imagine without beauty and art, emotional and sensual manifestations. It is art education that forms the skills of associative-figurative perception of the world, especially the professional competence of students who knitted the choice of their profession with the world of art and architecture. The level and feature of the formation of personal preferences of students depends on the quality and fullness of the educational environment in the process of art education, organized by its participants.

Keywords: art education, professional preferences of students, arts and crafts, southern Federal University, the Don arts and crafts school.

Введение. Сегодня в XXI веке - веке нано и информационных технологий востребованы образованные, креативно мыслящие, разносторонне развитые люди, творческо-интеллектуальные личности, способные к новым свершениям. Подобные навыки позволяют применять в профессиональной деятельности междисциплинарные связи. Развитие рыночных отношений в период вступления мирового сообщества в информационную эру ставит перед образовательными учреждениями новые задачи по подготовке социально активного, творчески и инициативно мыслящего, а также профессионально мобильного специалиста [1].

Мир прекрасного передается посредством образного мышления, а в искусстве эта реальность и действительность целостно, в широте своих чувственных и эмоциональных проявлений. Жизнь человека сложно представить без искусства, культуры и прекрасного, без созидания и осмысления окружающего его мира.

Предмет искусства - это все то, что есть восхитительного и интересного для человека в жизни, окружении, комфорте. В искусстве человек находит ответы на многие жизненные и важные вопросы, новые знания и умения, а также умиротворение от повседневной суеты и обыденности. Художественный мир формирует нравственные, эстетические и интеллектуальные качества, пробуждает и стимулирует творческие способности, способствует успешной социализации. Творчество часто помогает снять эмоциональное напряжение и стресс, гармонизировать внутренний мир и достичь взаимопонимания с окружающими. На профессиональном уровне это происходит в процессе художественного образования.

Важную роль в становлении личности человека играет культура и искусство, особенно, изобразительное и пластическое. Искусство - всякая искушенность, всякое умельство, мастерство в осуществлении каких угодно задач, требующем какого-то совершенства своих результатов [4]. Формирования профессиональных навыков и отражение ассоциативно-образных воспроизведений мира происходит в процессе художественного образования на всех его уровнях: дошкольном, школьном, высшего и послевузовского образования. Этот процесс зависит от качества и наполненности образовательной среды, организуемой ее участниками. В данной среде формируются различные условия для удовлетворения основных потребностей всех участников образовательного процесса, как для профессионального развития, так и личностных предпочтений, особенно, в системе высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Тенденции в высшем художественном образовании сегодня ведут к восприятию образовательного пространства как синтеза условий развития всесторонне развитой личности. Художественное образование как образовательная среда подразумевает ряд связанных между собой факторов, влияющих и воспитывающих человека. Одним из таких важных аспектов организации художественно-эстетической сферы студента в процессе обучения является его направленность на формирование знаний, помогающих правильно и полноценно понимать окружающий мир, прекрасное и искусство, на развитие эстетических понятий, вкусов, «маячков», представлений о жизни, с которыми будет связана его профессиональная деятельность в будущем. Развитие творческих задатков и дарований у студентов-архитекторов, художников, скульпторов, дизайнеров – это главная и основная задача в области художественного образования. Такая образовательная деятельность способствует формированию определенных личностных профессиональных предпочтений студента, связанных с его выбором профессии и способствующих встраиванию в многогранную творческо-интеллектуальную мировую сферу архитектуры, искусства и дизайна.

Одним из основных и важных факторов в учебном процессе является развитие личностных качества и стимулирование познавательной активности. А главной целью художественного образования в профессиональной сфере является формирование культурно-творческой личности, способной организовать предметно-пространственную среду общества, наполненную художественно-эстетическими ценностями, ориентирующуюся и разбирающуюся в сложном современном искусстве, наполненном сегодня, к сожалению, китчем и безвкусицей. Необходимо отметить значимую роль в процессе эстетического воспитания студента и формировании личностных профессиональных предпочтений его сотрудничество с педагогами-специалистами, стремление в получении необходимых знаний, а также его заинтересованность в профессии и всем тем, что связанно с ней. Так, например архитектору необходимо ориентироваться в области изобразительного искусства, дизайна, цветоведения, психологии цвета, акустики и др. Эстетика образования также должна пронизывать практическую деятельность во внеучебное время (личное участие в выставках, посещение музеев, мастерских и лекций ведущих художников, архитекторов, специалистов смежных дисциплин). В данном процессе продолжается формирование и развитие личностных профессиональных предпочтений студентов в области художественного творчества и вкуса. Слова А. Петровского: "Обучение - это общение человека с человечеством" могут стать здесь лозунгом.

Главная задача художественного образования, а главное педагога в нем - быть связующим звеном между студентом и произведениями искусства и их авторами, организовать, таким образом, общение между людьми разных эпох, их взглядами и идеалами. Духовное развитие человека зависит от искусства и степени его изученности. В процессе художественного образования студент приобретает новое профессиональное знание и учится его применять в своей деятельности. В сложившейся системе российского художественного образования растущий человек выступает не как потребитель искусства, а как творец, активно развивающий сложившиеся традиции и участвующий в создании художественной культуры России [3]. Сегодня это касается и новых методов рисования (компьютерные технологии), новых материалов, новых подходов к пониманию искусства. Грамотно организованный процесс художественного образования также ведет к «правильному» самообразованию студента, воспитанию и саморазвитию его личности.

Как пример грамотной организации художественного образовательного процесса для студентов с развитием личностных профессиональных предпочтений можно привести деятельность педагогов, ведущих подготовку по направлению «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» в Южном федеральном университете (ЮФУ). Первый набор студентов состоялся в 1994 году [2]. За более чем двадцатилетнюю историю кафедры Декоративно-прикладного искусства Академии архитектуры и искусств ЮФУ, на которой и осуществляется подготовка художников-прикладников, сформировалась грамотно-логичная системы преподавания. Основополагающим и положительным фактором успешной образовательной среды на направлении является вовлечение и введение профессиональных дисциплин действующими художниками-прикладниками, активно участвующих в художественной жизни города, страны и мира. На примере собственных культурных и нравственных идеалов, эстетического вкуса и творческих интересов педагог-художник формирует у студента «заинетересованность» в профессии, стремление к выработке своих эстетических устоев в профессии. Важнейшей задачей донской школы прикладного искусства на современном этапе является развитие человека культуры, способного думать, переосмыслять опыт и создавать самостоятельно уникальные авторские произведения искусства, предметный мир и моделировать пространственную среду, который будет в состоянии распознать новые эстетико-художественные явления и ценности внешнего мира.

Подготовка художников-прикладников Академии архитектуры и искусств ведется в соответствии с образовательным стандартом Южного федерального университета, особенностью которого является содержание и наполнение рабочих программ дисциплин, в которых учтены региональные особенности подготовки по данному направлению и отражены традиции донской школы прикладников. Новая многоуровневая система образования, согласно которой человек получает высшее образование в рамках определенного направления, а не углубленного получения специальности и квалификации, позволяет освоить более широкий аспект навыков, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности студента. В рамках реальной ситуации образования новые две ступени не могут существовать отдельно друг от друга, и в Южном федеральном университете ведется образовательный процесс по обеим формам обучения. Это позволяет обеспечивать преемственность образовательных программ в системе подготовки высокопрофессиональных художников в области культуры и искусства [6]. Подготовка дипломированного профессионала в сфере художественного образования ориентирована и направлена на его будущую практическую деятельность, и уже в процессе образовательного процесса студент-художник осваивает многие специализированные умения и навыки, поэтому важная роль в этой подготовке играет практика и реальная работа в материале: текстиле, керамике, дереве, стекле и др.

В магистратуре осуществляется подготовка кадров для проектно-творческой и преподавательской деятельности в области декоративно-прикладного искусства и культуры, иначе говоря, здесь готовят художников-прикладников практиков, а также преподавателей дополнительного образования, для средних и высших профессиональных учебных заведений в области изобразительного искусства.

Подготовка бакалавра в области художественной сферы на базе ЮФУ дает общетеоретическую и общепрофессинальную основу для дальнейшего освоения будущим художникам-прикладникам конкретного профиля (художественный текстиль, керамика, металл и т.д.) в процессе своей трудовой деятельности, и это он может осуществить несколькими способами: через обучение в магистратуре, либо путем саморазвития и самореализации в процессе профессиональной деятельности, работая, например, в творческих мастерских, либо путем повышения квалификации или переподготовки на онлайн курсах, что сегодня очень актуально [5].

Художник-прикладник с дипломом бакалавра должен сделать выбор: то ли продолжить обучение на следующей ступени образовательного процесса, в магистратуре (на базе Южного федерального университета ведется такая подготовка), и получить более углубленные практические знания в области современного декоративно-прикладного искусства и его концептуальных течениях, а также получить навыки в области педагогической деятельности в сфере художественного образования, или самореализоваться как художник декоративно-прикладного искусства в процессе трудовой профессиональной деятельности. Личностно ориентирующий подход, а также высокая квалификация, педагогов кафедры Декоративно-прикладного

искусства позволяет сформировать индивидуальную траекторию обучения студента и в магистратуре по данному направлению.

Особенностью подготовки по направлению «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» (бакалавриат) в Южном федеральном университете после перехода на две ступени обучения, является подготовка художников-прикладников без конкретной привязки к профилю. Данная особенность позволяет вести подготовку студента-универсала в декоративно-прикладном искусстве, ориентирующегося в нескольких материалах: художественном текстиле, керамике, обработке дерева и металла. А обучение в магистратуре по этому направлению способствует «погружению» в предпочтительную для студента технику и профиль. Таким образом, и формируется личностный подход и формирование индивидуальной траектории обучения студента по направлению «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы».

Выводы. Структура процесса творческого развития будущего специалиста обусловлена совокупностью ряда компонентов, детерминированных профессионально-личностным подходом [1]. Индивидуальная траектория в работе с каждым студентом, коллективное обсуждение курсовых проектов, внеучебное посещение актуальных выставок, художественных экспозиций музеев в период обучения и практик, совместное участие педагогов и студентов в профессиональных выставках - все это целенаправленно формирует эстетически-художественные идеалы и личностные предпочтения у обучающихся в области искусства и архитектуры. Множество методов и форм культурно-художественного взаимодействия педагога и студента в рамках современного художественного образования дает возможность достичь поставленных учебно-эстетических целей, формируя у будущих художников-прикладников интерес к познанию, эстетико-художественные ценности по отношению к явлениям искусства и культуры, возможность интегрировать свои знания в профессиональную деятельность. Через осмысление и переработку историко-художественных традиций, наполнение учебного процесса достижениями предыдущих поколений в области изобразительного искусства и архитектуры будет происходить формирование профессиональных качеств будущих художников, архитекторов и дизайнеров. В процессе усвоения знаний по истории искусств, декоративно-прикладного искусства, архитектуры и дизайна развивается эрудиция студента, формируются его эстетические ценности, идеал и представления, вырабатывается способность к эстетическому восприятию окружающего мира, что предопределяет эстетическую активность личности.

Художественное образование воспитывает духовную элиту общества и страны, что играет немаловажную роль, является основой художественно-эстетического развития культуры, в том числе национальной, и является фундаментов воспитания всестороннего развития человека.

Литература:

1. Максименко А.Е. Принципы преемственности в профессионально-личностной подготовке дизайнера // Гуманитарные науки. - Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного университета имени В.И.Вернадского, 2016 №4. с. 63-69

2. Мокина А.Ю.Текстильное образование на Дону // Архитектурно-художественное образовательное пространство будущего: сб. материалов международной научно-методической конференции / науч. ред. Л.В.Карташова; Южный федеральный университет. - Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2015. с. 193

3. Олесина Е. П. Художественное образование как основа развития культуры личности // Педагогика искусства http://www.art-education.ru/AE-magazine № 3, 2014

4. Поспелов Г.Н. Искусство и эстетика.- М.: Искусство, 1984. С. 3

5. Скрипкина А.В. Профессиональная адаптация выпускников вузов культуры и искусств на рынке труда / В сборнике: Этнокультурные технологии формирования российской идентичности в полиэтническом регионе: Сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции. КГУКИ. 2009. С. 347-456.

6. Туравец Н.Р. Стратегический ресурс отечественного художественного образования и воспитания / В сборнике Многоуровневая система художественного образования и воспитания: Сборник материалов XI Всероссийской научно-практической конференции. Краснодарский государственный университет культуры и искусств. 2011. С. 11-15.

Педагогика

УДК 373.1

заведующий сектором иностранных языков, председатель
Единой Ассоциации педагогов города Москвы, учитель-методист Морозова Екатерина Павловна
Московский центр развития кадрового потенциала образования (г. Москва), Школа 1799 (г. Москва);
кандидат технических наук, декан космического факультета Поярков Николай Геннадьевич
Мытищинский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (г. Мытищи)

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. Организация исследовательской деятельности школьников играет ключевую роль в процессе их социализации и подготовки к выбору профессии, а развитие исследовательских навыков и умений является обязательным условием для высокой успеваемости по различным дисциплинам, предусмотренным основной образовательной программой. Автор отмечает, что тьютор способен оказать влияние на раскрытие исследовательского потенциала подростков с учетом их специфики, обусловленной возрастом, психотипом, характером и иными факторами. При этом подчеркивается, что развитие соответствующих умений и навыков предполагает заинтересованность всех участников учебно-воспитательного процесса (как учителя, так и его подопечных), а для выстраивания тьюторского сопровождения данного процесса этой проблемой следует заниматься как в теории, так и на практике.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, тьюторское сопровождение, индивидуальная образовательная траектория, познавательная потребность.

Annotation. The organization of research activity of school students plays a key role in the course of their socialization and preparation for choice of profession, and development of research skills and abilities is an indispensable condition for high progress on various disciplines provided by the main educational program. The author notes that the tutor is capable to exert impact on disclosure of research potential of teenagers taking into account their specifics caused by age, psychotype, character and other factors. At the same time it is emphasized that development of the corresponding skills assumes interest of all participants of teaching and educational process (both the teacher, and his wards), and for forming of tyyutorsky maintenance of this process it is necessary to deal with this problem both in the theory, and in practice.
Keywords: research activity, tyyutorsky maintenance, individual educational trajectory, informative requirement.

Введение. «Какими характеристиками должна обладать школа в 21-ом веке?» – так звучит вопрос, приведенный в целевой программе “Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»”. Ответ таков: «Новая школа – это институт, соответствующий целям опережающего развития. В школе будет обеспечено изучение не только достижений прошлого, но и технологий, которые пригодятся в будущем» [1]. Почти во всех законах и подзаконных актах, регламентирующих учебно-воспитательный процесс в современных школах, уделено особое внимание развитию у учащихся способности к познанию самих себя, самосовершенствованию и самоопределению. Также рассматриваются вопросы, связанные с поддержанием и усилением познавательной мотивации и достижением более высоких результатов [6, 10].

Сущность реформ в области образования отражает содержание процессов, протекающих в современном социуме, включая повышение роли интеллектуального фактора в большинстве профессий, быструю деактуализацию теоретико-эмпирических данных и технологий, необходимость адаптации к динамично трансформирующимся потребностям рынка труда и непрерывное приобретение новых знаний во внерабочее и внеучебное время (самообразование). Таким образом, общество нуждается в большем количестве специалистов-универсалов, способных проявлять себя в качестве исследователей не только в сфере науки, но и в рамках почти любой человеческой деятельности [11].

Этим детерминируется значимость организации исследовательской деятельности школьников, играющей ключевую роль в процессе их социализации и подготовки к выбору профессии, а развитие исследовательских навыков и умений является обязательным условием для высокой успеваемости по различным дисциплинам, предусмотренным основной образовательной программой [4].

Методология исследования. Аспекты формирования навыков и умений исследовательского характера у школьников и студентов рассматриваются в большом количестве трудов [2, 3, 7, 9]. Так, уделяется внимание специфике данного процесса на занятиях по физике, химии, математике, а также в контексте гуманитарных дисциплин: истории, обществознания и т.п. [5, 8]. Опираясь на теоретические работы и результаты эмпирических исследований, мы пришли к выводу, что в настоящее время тьюторское сопровождение (далее – ТС) является весьма перспективным как с точки зрения обеспечения индивидуальной поддержки школьника, так и с позиции отработки исследовательских навыков и умений.

В соответствии с результатами опроса, проведенного среди педагогов и учащихся 5-х – 9-х классов, тьютор способен оказать влияние на раскрытие исследовательского потенциала подростков с учетом их специфики, обусловленной возрастом, психотипом, характером и иными факторами. При этом подчеркивается, что развитие соответствующих умений и навыков предполагает заинтересованность всех участников учебно-воспитательного процесса (как учителя, так и его подопечных), а для выстраивания ТС данного процесса этой проблемой следует заниматься как в теории, так и на практике [12].

Изучение вопросов ТС развития исследовательских умений российских школьников связано с тем, что годы образовательных реформ привели к существенным изменениям – в частности, к принципиально иному восприятию сущности педагогического труда, роли учителя в современном обществе. Наряду с учителями-предметниками, во многих современных школах работают социальные педагоги, воспитатели, психологи, тьюторы… Последняя должность является предметом активных дискуссий. Отмечается, что профессиональный тьютор должен находить к учащемуся индивидуальный подход, формировать у него осмысленное отношение к своей судьбе, потребностям, возможностям, идеалам, а также к их трансформации в связи с различными объективными и субъективными обстоятельствами.

Результаты исследования. В современной России ТС достаточно давно используется в таких учебных заведениях, как СОШ № 147 (г. Москва), СОШ № 34 (г. Брянск), СОШ «Эврика – развитие» (г. Томск) и ряде других. На основе исследования опыта ТС в контексте среднего образования мы воспринимаем тьюторство как вид педагогической деятельности, обладающий значительным потенциалом в воздействии на разные компоненты когнитивной активности школьников, в том числе на развитие у них компетенций исследовательского характера [12]. Главная цель современной российской школы заключается не только в обеспечении учащихся необходимой информацией, но и в том, чтобы они могли и хотели получать эти сведения без посторонней помощи в динамично развивающемся мире. На основе анализа ФГОС ООО [4] мы пришли к выводу, что «личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования» должны отражать:

- воспитание ответственного подхода к учебному процессу, способности и стремления подростков к самосовершенствованию и самообразованию на базе мотивации к получению новых знаний, осмысленному выбору и созданию *индивидуальной образовательной траектории* на основе четкого представления о существующих профессиях и предметных сферах, стабильных познавательных потребностей, а также принимая во внимание необходимость адекватного отношения к труду и вовлечения учащихся в общественно-полезную деятельность;
- вырабатывание единого мировоззрения, отвечающего современному состоянию отечественной и мировой науки и социальной практики с учетом культурных, этнических, социальных, языковых и иных различий.

В свою очередь, *междисциплинарные результаты освоения данной программы* должны отражать:

- способность к независимому формулированию основной цели собственного обучения, постановке новых интеллектуальных задач, постоянному укреплению внутренней мотивационной базы;
- умение выстраивать сценарии, способствующие достижению поставленной цели наиболее эффективным путем (традиционным или альтернативным);

- способность соотносить свое поведение с прогнозируемыми результатами, контролировать свою деятельность, выбирать пути продвижения к поставленной цели в соответствии с существующими требованиями, а также отходить от выбранной схемы под давлением неблагоприятных внешних условий;

- умение выносить адекватную оценку учебной задаче и перспективам ее решения;

- способность к базовому самоконтролю, трезвому пониманию своих возможностей на данном этапе, принятию правильных решений и их осмысленной реализации в рамках учебного процесса и познавательной деятельности в целом;

- умение дефинировать понятия, обобщать доступную информацию, проводить аналогии, разрабатывать классификации на базе самостоятельно отобранных критериев, выявлять причины и следствия, выстраивать логическое размышление с вытекающими из него выводами;

- способность к созданию, использованию и модификации различных знаков, моделей и графиков для реализации задач учебного и познавательного характера;

- аналитическое и интерпретирующее чтение;

- умение продуктивно взаимодействовать с педагогом и одноклассниками в рамках индивидуальной и групповой работы; находить компромисс и разрешать конфликтные ситуации посредством беспристрастного рассмотрения позиций и интересов всех участников; высказывать свою точку зрения и обосновывать ее в присутствии публики;

- способность совершать осмысленный выбор речевых средств, отвечающих коммуникативной задаче, для репрезентации собственных мыслей, эмоций и желаний; продумывать и корректировать свою деятельность; владеть всеми основными видами речевой деятельности (говорением, аудированием, чтением, письмом) как в диалогическом, так и в монологическом формате.

Приведенный список прогнозируемых результатов позволяет сделать вывод, что на данном этапе исследовательская деятельность учащихся 5-х – 9-х классов представляет собой один из основных векторов их подготовки к обучению в старшей школе и вузе и к осознанному выбору профессии, а навыки и умения исследовательского характера согласуются с уровнем успеваемости по всем предметам школьной программы. Интеграция подростков в исследовательскую деятельность создает благоприятные условия для творческого восприятия информации, приобретенной самостоятельно или с посторонней помощью, развивает научное мышление, формирует и совершенствует такие личностные свойства, как независимость, ответственность и т.п.

Обсуждение. В соответствии с данными возрастной психологии, у подростков продолжается усложнение и углубление теоретического мышления. Оно рассматривается как разновидность мышления, нацеленная на обнаружение свойств объектов и закономерностей, характерных для явлений различного порядка [5]. Представители данной возрастной группы могут без особых затруднений абстрагироваться от конкретных данных и преподносить свою позицию в обобщенном виде с помощью слов. Применяемые мыслительные действия имеют формально-логическую направленность. На базе формулируемых предположений подросток может строить гипотезы, подтверждать или опровергать их, что указывает на эволюцию логического мышления, использующего готовые понятия и логические конструкции. Теперь мозг школьника может выполнять интеллектуальные задания, оперируя не только конкретными эмпирическими или теоретическими данными, но и выстроенными на их основе гипотезами. Если подросток еще не сталкивался с подобными задачами, он, как правило, пытается подходить к их решению с разных сторон в поисках оптимального способа.

Эти умственные способности формируются и совершенствуются в рамках школьного обучения. С точки зрения авторитетных советских психологов П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и других, после определенной подготовки абстрактные задачи могут решать даже учащиеся младшей школы [8]. В 5-х – 9-х классах уровень интеллекта продолжает повышаться, однако необходимо принимать во внимание специфику учебно-воспитательного процесса и общего эмоционально-психического развития подростков – факторы, от которых в огромной степени зависит интерес к учебе как таковой [11]. Особенности, связанные с личностью учащегося, могут быть выявлены посредством описания ее неотъемлемых составляющих: интеллектуальной, активностной, эмоциональной, потребностной и волевой. Их функции и показатели реализации отражены в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика составляющих личности с учетом их функций и показателей реализации

Составляющая личности	Функции	Показатель реализации
Интеллектуальная	Раскрытие возможностей индивидуально-личностного развития в контексте образовательной деятельности посредством комплексного усвоения базовых принципов науки и эмпирических данных.	Совершенствование когнитивных способностей и развитие самостоятельности, а также мыслительных приемов логического типа.
Активностная	Прогнозирование (в том числе применительно к будущей профессиональной деятельности).	Приобретение опыта деятельности по использованию теоретической информации для выполнения прикладных задач (в частности, экспериментальных).
Эмоциональная	Становление и совершенствование компетенций, связанных с самоконтролем, коррекцией своей работы и взаимной оценкой достигнутых результатов. Осознание собственных индивидуально-личностных ресурсов, профессионального потенциала.	Формирование научного мировоззрения. Культивирование позитивного восприятия результатов собственной учебной деятельности.
Потребностная	Создание комфортной атмосферы, благоприятствующей личностному росту школьников. Объяснение места научного знания в истории человечества и судьбе индивида.	Развитие познавательных потребностей с учетом индивидуальных запросов и возможностей.
Волевая	Налаживание продуктивных контактов с другими участниками образовательного процесса. Накопление опыта решения ситуаций, имеющих учебную и общественную ценность.	Оттачивание навыков самоорганизации в рамках учебной деятельности.

Характеристика составляющих личности, их функций и показателей реализации свидетельствует о наличии тесной связи между *познавательным мотивом* и *познавательной потребностью*. Данный вывод представляется весьма значимым для нашего исследования.

Заключение. Познавательная потребность является катализатором познавательной деятельности, важнейшим средством повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. При этом сам процесс усвоения новой информации позиционируется как значимый фактор, способствующий: 1) удовлетворению актуальных познавательных потребностей; 2) развитию данных потребностей. Выполняя первую задачу, школьный педагог пытается обеспечить учащимся обстановку, пробуждающую в них стремление к новым знаниям. При реализации второй задачи действия учителя направлены на создание комплекса дидактических ресурсов, сущность и логика которых будет благоприятствовать усвоению и закреплению знаний, требуемых для удовлетворения уже сформированных потребностей. Следовательно, учебная деятельность способствует раскрытию исследовательского потенциала школьников.

Анализ данного процесса с позиций ТС позволяет нам прийти к выводу, что одной из ключевых функций тьютора выступает развитие познавательных потребностей школьников в контексте учебной деятельности. В ходе исследования также была установлена ее тесная связь с научно-исследовательской деятельностью подростков.

Литература:

1. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2015. №1 (31). С. 5-11.

2. Адольф В.А. Становление профессиональной компетентности педагога // Сибирский педагогический журнал. №5. - 2013 - С. 38-41.

3. Беденко Н.Н. Управление услугами высшего экономического образования: Монография. – Курск, 2014. – 400 с.

4. Караванова Л.Ж. Концепция и модель профессионально-личностного развития специалиста по социальной работе в период вузовского обучения: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2014. – 392 с.

5. Колчина В.В. Формирование инновационно-предпринимательской компетентности у студентов вуза – будущих менеджеров [Текст] / В.В. Колчина, М.Г. Сергеева; Региональный финансово-экономический институт. – Курс, 2016. – 290 с.

6. Косырев В.П. «Человеческий капитал» как ключевая категория анализа взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»: Теория и методика профессионального образования. М., 2007. № 4 (24). С. 18-21.

7. Орешкина А.К. Образовательный процесс в социальном пространстве системы непрерывного образования: Учебник – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 114 с.

8. Орешкина А.К., Горягина Е.Б. Методологические основы развития педагогических систем непрерывного образования: Учебное пособие – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 194 с.
9. Сергеева М.Г. Развитие педагогического мастерства преподавателя в современных условиях: Монография – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 180 с.
10. Скворцов В. Н. Непрерывное образование как основа современного научного знания // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина / В. Н. Скворцов. – 2017. – № 2. – С. 157–161.
11. Скворцов В. Н. Система непрерывного образования университета: фактор комплексного развития регионального производства // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: Материалы второго этапа 13-й Международной конференции. – Санкт-Петербург – Улан-Удэ, 2016. – С. 19–25.
12. Скворцов В.Н. Особенности развития научного менеджмента и теории управления в переходный период // Проблемы и пути социально-экономического развития: город, регион, страна, мир: Сборник статей. СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2016. С. 47-50.

Педагогика

УДК 371.4
доктор педагогических наук Муравьева Елена Викторовна
Казанский национальный исследовательский технический
университет имени А. Н. Туполева-КАИ (г. Казань);
магистрант Хисматова Алина Тимуровна
Казанский национальный исследовательский технический
университет имени А. Н. Туполева-КАИ (г. Казань);
магистрант Уткин Алексей Владимирович
Казанский национальный исследовательский технический
университет имени А. Н. Туполева-КАИ (г. Казань)

ПОДГОТОВКА НАСЕЛЕНИЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ СЕНДАЙСКОЙ ПРОГРАММЫ

Аннотация. Авторы статьи показывают, что в рамках международных тенденций по снижению риска бедствий и уменьшения последствий чрезвычайных ситуаций необходимо формировать риск-мышление, как у профессионалов в сфере защиты от чрезвычайных ситуаций, так и у населения; в статье даётся определение риск-мышления и показатели, характеризующие степень его развития. Для формирования развитого риск-мышления предлагается использовать активные методы, в частности, ролевые игры.
Ключевые слова: риск-мышление; Сендайская программа; снижение риска бедствий; активные методы; ситуационный риск; критические и чрезвычайные ситуации; критерий развитого риск-мышления; профессиональная рефлексия.
Annotation. The authors of the article show that within the framework of international trends in disaster risk reduction and disaster mitigation it is necessary to form risk-thinking, both professionals in the field of protection from emergency situations and the population; the article describes the division of risk-thinking and indicators characterizing the degree of its development. To form a developed risk-thinking it is proposed to use active methods, in particular, role-playing games.
Keywords: risk thinking; Sendai program; disaster risk reduction; active methods; situational risk; critical and critical situations; criterion of developed risk thinking; professional reflection.

Введение. В Сендайской Программе по снижению риска бедствий на 2015–2030 гг. говориться, что «снижение риска бедствий требует подхода, учитывающего разные виды угроз, и инклюзивного процесса принятия решений, основанного на открытом обмене и распространении дезагрегированных данных, в том числе в разбивке по полу, возрасту и наличию или отсутствию инвалидности, а также на легкодоступной, обновленной, понятной, научно обоснованной, неконфиденциальной информации о рисках, дополненной традиционными знаниями» [6]. В этом аспекте, можно говорить о необходимости формирования риск-мышления у различных групп населения, применительно к их поведению в критических и чрезвычайных ситуациях.

Как можно заметить, дефиниция «риск-мышление» становится всё более и более востребованной, что подтверждается тем, что одним из ключевых изменений в редакции ISO 9001: 2015 года (российский аналог – ГОСТ Р ИСО 9001 – 2015) явилось введение системного подхода к рассмотрению рисков. В данном документе отмечено, что «риск – это влияние неопределённости на достижение цели. Риск свойственен всем аспектам системы менеджмента любой организации. Риски присутствуют во всех системах, процессах и функциях. Риск-ориентированное мышление обеспечивает уверенность в том, что риски выявляются, рассматриваются и управляются в ходе проектирования и применения системы менеджмента». А так же в документе отмечено, что «стандартом от организации требуется: поддерживать у высшего руководства осознание риск-ориентированного мышления; установить (определить) и рассмотреть риски и возможности процессов, которые могут влиять на соответствие продукции/услуги требованиям потребителя и осуществить соответствующие действия по реагированию на них; осуществлять постоянный менеджмент риска производственных процессов; проводить мониторинг, измерять, анализировать и оценивать результативность действий, осуществлённых в ответ на риски и возможности» [3].

Изложение основного материала статьи. Проведя анализ точек соприкосновения двух многочисленных определений «риск» и «мышление», авторы статьи предлагают определить, риск-мышление – как некий процесс мысленного решения задачи на базе имеющихся знаний и опыта, который, по идее, должен привести к избеганию нежелательного события.

Так что же, в этом случае, будет характеризовать развитое риск-мышление? Первое – это выбор оптимального решения приводящего к наименее нежелательному событию. Второе – это скорость принятия решения, что, с нашей точки зрения, является немаловажным фактором, т.к. выбор правильного решения, уже после свершения события совершенно бесполезен. Отсюда следует, что критерий развитого риск-мышления

– это способность анализировать наибольшее количество возможных вариантов в единицу времени и выбор варианта, приводящего к наименее неблагоприятным последствиям [4].

Однако, необходимо разграничивать риск-мышление в повседневной и в профессиональной деятельности. Если в повседневной деятельности риск-мышление будет во многом определяться чертами характера, воспитанием, образованием и опытом, полученным в течение жизни, то столпом профессионального риск-мышления будет профессиональная рефлексия.

Д.Шон [5] предполагает, что reflective practitioner perspective является важным фактором в повышении профессионального мастерства и продуктивности деятельности. Это обусловлено тем, что во время размышления над своей деятельностью специалист в области безопасности может рассматривать неявные стандарты и оценки, лежащие в основе его решения, восприятие ситуации, которое привело его к определенному образу действия. То есть неявным фундаментом принятых им решений будут знания, полученные во время подготовки к профессиональной деятельности.

Следовательно, для качественной подготовки специалиста в области безопасности, в процессе мало давать качественные знания, необходимо ещё развивать способность к анализу ситуации, чему немало способствует применение активных методов обучения.

Однако, помимо обучения профессионалов в сфере чрезвычайных ситуаций, необходимо формировать риск-мышление и у населения, причём, в зависимости от возрастных категорий. И, учитывая достаточные практический опыт авторов статьи, можно сказать, что и здесь оптимальным вариантом будут активные методы!

Подготовку населения необходимо проводить с учётом ситуационного риска, модель которого представлена в таб. 1.

Таблица 1

Модель анализа ситуационного риска

Этапы генерации риска			
Опасность	Проявление	Эффекты	Оценивание

↓

Участники рисковой ситуации		
Производители риска	Потребитель риска	Регулирующее агентство

↓

Компоненты реагирования на риск		
Механизмы производства риска	Проблемы восприятия риска	Проблемы легитимации и защиты от риска

↓

Анализ ситуации и принятие управленческих решений

С одной стороны, потребители риска (рядовые граждане) часто не имеют информации для адекватной оценки степени риска, будь то чрезвычайная ситуация природного характера или же техногенная катастрофа. Они воспринимают это как данность и, именно в этом, заключается проблема восприятия риска населением.

Способом минимизации ситуационного риска является изменение поведения людей. Такая модификация возможна путем поощрения выбора более безопасных или новых альтернатив действия. В этом случае, изменение возможно:

- путем предписывания обязательных стандартов и правил, снижающих риск;
- путем преобразования мотивации;
- через распространение информации о риске.

Очевидно, что деятельность по предотвращению и смягчению последствий угроз и опасностей различного характера не может ограничиваться только правовыми, организационно-техническими мероприятиями, и если говорить о методах и средствах формирования риск-мышления, то следует отметить, что наиболее эффективной с этой точки зрения является образовательная деятельность.

Поэтому авторы предлагают, как и в случае подготовки профессионалов, применение активных методов обучения населения как один из способов регуляции ситуационного риска. Что, в свою очередь, позволит повысить уровень сформированности риск-мышления и соответственно снизит возможность возникновения ситуационного риска [3].

Одним из наиболее продвинутых активных методов, на сегодняшний день – это ролевая игра, представляющая собой разновидность интерактивного искусства, состоящая в подготовке и проведении участниками и организаторами совместной постановки с нефиксированным изменяемым сюжетом.

Как на основе литературного сюжета можно снять фильм, так же возможно построить и ролевую игру. Сюжет претерпевает изменения во многих деталях и в случае фильма, и в случае игры, но он становится доступнее и понятней более широкому кругу зрителей (в случае успешной экранизации литературного произведения) или участников (в случае ролевой игры). Ролевая игра за счет своей интерактивности не только вызывает эмоциональное сопереживание с героями сюжета, но и позволяет игроку получить опыт действия в незнакомой для него ситуации. Игроку в ролевой игре предлагается действовать в условиях, максимально приближенных к тем, в которых действовал персонаж положенного в основу игры сюжета. Причем сюжет может быть, как литературный, так и сформированный на деятельностном материале, в нашем случае, это будет моделирование чрезвычайной ситуации[2]. При создании ролевой игры ситуации любой деятельности могут быть представлены в виде сюжета, причём сюжет может интерпретироваться в зависимости от проблем, характерных для конкретной среды обитания, возрастной категории и т.д.

Ролевые игры подразделяются на следующие типы:

1. Ситуационные (как правило, короткие коммуникативные игры, в которых отрабатывается в словесном режиме определенный тип ситуаций – например, переговорных), что очень важно при подготовке человека в экстренной ситуации.

2. Фишечные (в них сюжет возникает за счет манипуляций по достаточно сложным правилам с простыми игровыми вещами – фишками, карточками, кубиками, которым приписаны игровые значения – средств спасения, строений, транспортных средств и т.д.). Этот формат позволяет закрепить порядок действий в экстремальной ситуации путём построения логической цепочки действий, неоднократно сыгранных на доске в виде системы логических ходов.

3. Сюжетно-ролевые игры (чаще всего создаются на основе истори-ческой или политической ситуации и затрагивают гуманитарные – философ-ские, психологические, социокультурные проблемы современности; материа-лом таких игр обычно становятся литературные произведения). Данный вид игр позволяет закрепить действия в чрезвычайных ситуациях на уровне мышечной памяти.

4. Стратегические (сюжет связан с управлением сложной системой, например, производственной или военной; подобные игры всегда требуют анализа игровой ситуации, принятия решений с учетом многих факторов и расчетом ресурсов, поэтому для их проведения необходима математическая модель, лучше автоматизированная). Этот вариант, естественно, относится к подготовке профессионалов, и позволяет глубоко анализировать возникшую чрезвычайную ситуацию с точки зрения предупреждения, согласованности действий в чрезвычайной ситуации и прочих профессиональных требований.

Выводы. Самое важное в любой ролевой игре – возможность действовать в обстановке, принципиально схожей с обстановкой любого выбранного персонажа: от современного главы корпорации до средневекового рыцаря. Сюжет выбирается организаторами игры в зависимости от целей, которые они ставят перед своим проектом. Это может быть совместное творческое действо, исследование, образовательная и воспитательная работа [1].

Образовательные возможности ролевой игры определены двумя особенностями этой практики.

Первое: несмотря на то, что в ролевой игре используются игровые «ненастоящие» вещи (игровое «оружие», «документы» и т.д.), действия с ними производятся самые настоящие. В ситуационно-ролевой игре по ликвидации последствий аварии, например, игрок действует «игрушечными» средствами, сама авария и ее последствия являются игровой условностью, но анализировать и оценивать обстановку, принимать решения, организовывать коллективные действия игроку приходится по-настоящему. Из игры убирается только опасность для жизни и здоровья и социальные последствия, связанные с этой аварией, что позволяет игроку в своем действии экспериментировать и идти на риски, которые в реальной жизни были бы чрезмерными.

Второе: современный ребенок или молодой человек относится к знанию очень практично: если знание можно применить здесь и теперь – это важное и нужное знание. Если же применение знания требуется отложить на неопределенный срок, то необходимость знания неочевидна и требует доказательств, или, по крайней мере, доверия к преподавателю. В этом аспекте, ролевая игра позволяет предоставить участнику некое практическое поле, где можно реализовать здесь и сейчас все усвоенное и освоенное в процессе игры. Важнейшей частью образовательной ролевой игры является разбор по ее итогам, на котором можно выделить неудачные действия, совершенные участниками, и показать учащимся, какие нормы или процедуры имитируемой деятельности были нарушены. Здесь и возникает ценность знания, передаваемого в обучении – абстрактные и зачастую скучные правила деятельности, зашитые в сюжет игры, становятся после игры практичными, поскольку их применение способствует успеху в игровой реальности. Полученные знания,

умения и навыки поведения в критических ситуациях, таким образом, закрепляются, и позволяют более адекватно действовать в случае ЧС.

Если же вновь вернуться к требованиям Сендайской программы, то формирование риск-мышления с помощью игр будет «содействовать включению просвещения по вопросам, касающимся риска бедствий, в том числе предотвращения бедствий, смягчения их последствий, обеспечения готовности к ним, реагирования, восстановления и реабилитации, в программы формального и неформального образования, а также в мероприятия по просвещению граждан на всех уровнях, и программы профессионального обучения и подготовки»[6], что и является одним из приоритетов этой Программы.

Литература:

1. Загребина Е.И. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ДЕЛОВЫХ ИМИТАЦИОННЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ "БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ" В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ // Вестник НЦБЖД. 2009. Т. 2. № 2.
2. Масленникова Н.Н., Г.Б. Муравьев. Формирование деятельностного компонента экологической культуры будущих инженеров // Вестник НЦБЖД, 2017. - №3 (33). – С. 32-37.
3. Романовский, В.Л. Прикладная техносферная рискология. Экологические аспекты / В.Л.Романовский, Е.В.Муравьёва: монография. – Казань: РИЦ «Школа», 2010.
4. Muraveva E.V. College Students' Ecological Education as a Strategy of Ecological Crisis Overcoming // Life Science Journal 2014; 11 (8 s).
5. Schoon. The Reflective Practitioner 1983.
6. http://www.preventionweb.net/files/43291_russiansendaiframeworkfordisasterri

Педагогика

УДК 379

старший преподаватель кафедры социальной педагогики
и социальной работы Обухова Ксения Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Аннотация. В статье раскрываются условия полноценной социализации и интеграции в общество детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Показана роль культурно-досуговой деятельности в социальной адаптации данной категории молодых людей.

Ключевые слова: социализация, социокультурная деятельность, культурно-досуговая деятельность, досуг, дети с ограниченными возможностями.

Annotation. The article describes the conditions of complete socialization and social integration of children and adolescents with disabilities. The role of cultural and leisure activities in the social adaptation of young people in this category.

Keywords: Socialization, social and cultural activities, cultural and leisure activities, leisure, children with disabilities.

Введение. Актуальное дополнительное образование является четкой системой, которая включает следующие элементы: ребёнок как субъект образования, педагог дополнительного образования, дополнительные образовательные программы разной степени и ориентированности, учреждения дополнительного образования детей и общественные детские и молодёжные объединения, семья и органы управления дополнительным образованием.

На данный момент сложно представить адаптацию человека к жизни без протяженного и специально организованного воспитания. Воспитание играет главенствующую роль в развитии личности лишь тогда, когда оно побуждает активность в работе над собой. В результате, активность и собственное стремление растущего человека к совершенствованию и устанавливают его развитие.

В ситуации воспитания человек не только приспосабливается к конкретным функциям и образцам социального поведения, но и позволяет сделать альтернативный выбор своего жизненного пути. Вопреки многообразию взглядов, существующих в теории и практике воспитания (В.Г. Бочаровой, М.А. Галагузовой, Б.В. Кприяновой и др.), все их можно ограничить двумя основными подходами: общественное воспитание, ориентированное на формирование личности; индивидуальное воспитание, направленное на преимущество интеллектуальных и природных возможностей ребенка.

В обстоятельствах дополнительного образования досуговая деятельность детей принимает в расчет оба этих подхода путем, с одной стороны, регламентируемой и управляемой педагогом дополнительного образования деятельности, и, с другой, при помощи основы на главный принцип дополнительного образования – свободы выбора направления деятельности, опирающегося на индивидуальные предпочтения детей.

Общественная и гражданская роль образования досуга в настоящее время неизмеримо растет. Социально-культурная деятельность наполняется огромным нравственным, воспитательным смыслом. Контактируя с наиболее проблемными сторонами жизни, досуг участвует одновременно в решении жизненных проблем семьи, детей, подростков, других социальных групп; решении региональных проблем в историко-культурной, социально-психологической и других сферах, общих для различных социальных групп; блокировании и нейтрализации возможных очагов социальной напряженности, преодоления кризиса доверия; формировании благоприятных условий для социально-культурной активности и инициатив населения в области досуга.

Изложение основного материала статьи. Понятие «досуг» чаще всего анализируется в системе аналогичных по значению категорий «рабочего», «внерабочего» и «свободного времени». Исключая трудовые и бытовые занятия «свободное время» связано с деятельностью нерегламентированной, добровольной, осуществляемой человеком под воздействием внутренних мотивов, стремлений, желаний.

Именно такая деятельность, по мнению большинства ученых, определяет содержание досуга. При анализе всего комплекса потребностей, удовлетворяемых в области досуга, ставится упор на культурные потребности, являющиеся побудительной силой для реализации культурной деятельности, то есть деятельности человека по производству, распространению, сохранению и потреблению ценностей духовной культуры. Культурно-досуговая деятельность понимается как следствие свободного выбора занятий, не продиктована «внешней» необходимостью, осуществляется не с целью заработка. Кроме того, данное понятие содержит в себе и специфические особенности. Культурно-досуговая деятельность ориентирована на овладение человеком мира культуры. Стимулирующим моментом для нее являются культурные потребности личности: в познании, творчестве, общении, общественно-политической и религиозной деятельности, спорте, туризме, различного рода игровых занятиях. Содержание культурно-досуговой деятельности, виды занятий динамичны, изменяются на протяжении жизни поколений по мере накопления людьми опыта в изучении окружающего мира, развития техногенных процессов. Они вызваны определенным типом культуры.

На текущем этапе развития общества отмечается реальная тенденция ухудшения здоровья детей и подростков, увеличилось количество детей с ограниченными возможностями здоровья.

По мнению Т.В. Егоровой, дети с ограниченными возможностями здоровья - это дети, состояние здоровья которых затрудняет освоение образовательных программ без специальных условий обучения и воспитания.

Современный взгляд на процесс развития психики сложился в трудах отечественных психологов Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева.

В ходе социализации ребенка с отклонениями в развитии главная роль отводится адаптации, а так же принятию и усвоению образцов поведения, социальных норм и ценностей, необходимых для его успешного функционирования в данном обществе.

Вхождение ребёнка как социального существа в жизнь подразумевает прохождение трёх этапов:

- адаптации к действующим в этой общности нормам, формам взаимодействия, деятельности;
- индивидуализации как удовлетворения «потребности индивида в максимальной персонализации»;
- интеграция личности в общности.

В регулярно изменяющихся социальных обстоятельств современного общества увеличивается значимость учреждений дополнительного образования. Ведущее назначение подобных учреждений – динамика мотивации личности к познанию и творчеству, реализация дополнительных образовательных программ и услуг в интересах личности, общества, государства. Основными задачами учреждения дополнительного образования детей являются:

• реализация духовно-нравственного, гражданско-патриотического, трудового воспитания детей;
• выявление и развитие творческого потенциала одаренных детей;
• разработка и обеспечение необходимых условий для личностного развития, укрепления здоровья, профессионального самоопределения и творческого труда детей в возрасте преимущественно от 6 до 18 лет;
• адаптация детей к жизни в обществе;
• формирование общей культуры детей;
• организация содержательного досуга детей;
• удовлетворение потребности детей в художественно-эстетическом и интеллектуальном развитии, а также в занятиях физической культурой и спортом.

Организация наилучших условий для благополучного социального развития, социальной адаптации ребенка, несмотря на уровень его психофизического развития, представляет сегодня одну из важнейших социальных задач во всех развитых странах.

Процесс социализации ребенка, его социального развития протекает во взаимодействии с окружающей средой, которая оказывает на этот процесс решающее влияние путем социальных факторов: общественная среда, деятельность ребенка (игра, учение и труд), в ходе которой он последовательно усваивает общественный опыт. Ребенок постигает язык окружающих, перенимает их опыт, правила поведения.

Дети с отклонениями в развитии оказываются лишены доступных их здоровым сверстникам источников получения информации: скованные в передвижении и использовании сенсорных каналов восприятия, дети не могут охватить все многообразие человеческого опыта, остающегося вне сферы досягаемости. Они также обделены возможностью предметно-практической деятельности, ограничены в игровой деятельности, что негативно сказывается на формировании высших психических функций.

Включение детей, имеющих проблемы с физическим здоровьем, в социокультурную среду с целью их духовно-творческого развития, для ощущения себя полноправными членами общества, а не изгоями - задача не только родителей и медицинских работников, но и социальных педагогов и психологов, работников творческих, реабилитационно-педагогическх центров и культурно-досуговых учреждений.

Программа социализации детей с ограничениями в здоровье базируется на принципе личностно-ориентированного взаимодействия взрослых с детьми и должна предоставлять:

• охрану, укрепление, развитие физического и психического здоровья детей;
• эмоциональное благополучие каждого ребенка;
• интеллектуальное, духовно-нравственное, психологическое, экономическое, правовое развитие;
• ознакомление детей с общечеловеческими ценностями;
• создание условий для социально-развивающей среды;

Таким образом, социально-культурное обслуживание детей – инвалидов предполагает и организацию культурного досуга.

Культурно-досуговые занятия детей и подростков с ограниченными возможностями на данный момент понимаются как самостоятельная сфера их деятельности, вследствие чего обеспечивается целостное творческое воспроизводство личности, актуализация ее интеллектуального, культурного, физического, волевого потенциала.

Культурно-досуговая сфера с помощью активной концентрации на ней внимания всех заинтересованных государственно-общественных институтов способна стать реальным фактором совершенствования самой системы досуговых потребностей и досуговых занятий, необходимым пространством неформального общения и взаимодействия детей и взрослых, формирования конкретных общностей по интересам и характеру досуговых занятий. В ходе реализации социально-культурных, досуговых программ (муниципальных, межведомственных) значительно снижается спектр невостребованных и нереализованных

духовных запросов ребенка-инвалида, а также корректируются сущность и ориентированность досуговых потребностей и занятий. В формировании среды досуга ведущее место занимает социально-культурная деятельность. Культурно-досуговая деятельность активизирует позитивные социально-психологические механизмы социализации личности путем свободной и неформальной деятельности. Она характеризуется высоким социализирующим потенциалом, так как в этой деятельности дети и подростки приобретают навыки социального взаимодействия в самых разных областях общественной деятельности.

Поэтому в культурно-досуговой деятельности, ориентированой на социализацию детей и подростков с ограниченными возможностями, лежат два исходные начала:

– отношения и контакты с окружающей средой и, сперва, с семейной микросредой, учебным, трудовым коллективом, знакомыми и друзьями;

– культурно-досуговые формы и методы, призванные активно влиять на личность детей и подростков с ограниченными возможностями, на их социальную реабилитацию и статус в обществе.

Социокультурная деятельность может оказать существенное положительное воздействие на людей с ограниченными возможностями всех возрастных и социальных групп, но главное значение она имеет для детей и подростков.

Касательно этой категории ведущая задача социокультурной деятельности – приобщение к культурным, духовно-нравственным ценностям к здоровому образу жизни, гармоничное развитие в мире культуры и искусства. В основе подходов – идея свободной, гармонично-развитой личности, которая направлена на духовно-нравственные ценности и стремится к регулярному самоопределению, самосовершенствованию. Этот метод развития разных жизненных познавательных навыков, повышения самооценки личности, достижимость творческого самовыражения и объединения индивидуальностей в общность.

Выводы. Таким образом, программы дополнительного образования решают задачи реализации образовательных потребностей детей, относящихся к данной категории, защиты прав, адаптации к условиям организованной общественной поддержки их творческих способностей, развития их жизненных и социальных компетенций. Получение детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья данной категории дополнительного образования содействует социальной защищённости на всех фазах социализации, повышению социального статуса, становлению гражданственности и способности активного участия в общественной жизни и в решении проблем, затрагивающих их интересы.

Литература:

1. Аванесова, Г. А. Культурно-досуговая деятельность: Теория и практика организации: Учебное пособие для студентов вузов [Текст] / Г. А. Аванесова. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 236 с.
2. Дрешер, Ю.Н. Проблемы здоровья населения и валеологические аспекты образовательной деятельности в социокультурной сфере [Текст] / Ю.Н. Дрешер // Библиотека и библиотекарь в современном мире: сб. ст. — Казань: Медицина, 1999 г.
3. Жарков, А.Д., Чижиков, В.М. Культурно-досуговая деятельность [Текст] / А.Д. Жарков, В.М. Чижиков. – М.: МГУК, 1998. – 338 с.
4. Зайцев, Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России [Текст] / Д.В. Зайцев — Саратов: Научная книга, 2003 г. — 314 с.
5. Иващенко, Г.М. Об опыте работы по социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями [Текст] / Г.М. Иващенко, Б.Н. Ким. М., 1997 г. - 173 с.
6. Обухова К.А. Компоненты психологической готовности будущих учителей к оздоровительной деятельности в общеобразовательных организациях // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3

Педагогика

УДК: – 373.2

учитель-логопед Озерова Екатерина Хайдаровна
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
Детский сад № 33 комбинированного вида «Золотая рыбка» (г. Кстово);
старший преподаватель, аспирант Сизова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего
образования «Нижегородский государственный педагогический
университете имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье обсуждаются и анализируются актуальные проблемы дошкольного образования детей с нарушениями речи. В ходе исследования представлены и рассмотрены современные методики реализации работы с родителями детей дошкольного возраста с нарушениями речи, в условиях применения современных информационных технологий, а именно облачных технологий. В исследовании были проанализированы различные облачные технологии, а также процесс их применения в профессиональной деятельности современного педагога-логопеда. Даны выводы о необходимости использования облачных технологий, в условиях работы с родителями детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Ключевые слова: облачные технологии, вебинар, педагог-логопед, образовательная организация, дошкольное образование.

Annotation. This article discusses and analyzes the actual problems of preschool education of children with speech disorders. The study presents and considers modern methods of implementation of work with parents of preschool children with speech disorders, in the conditions of application of modern information technologies, namely cloud technologies. The study analyzed various cloud technologies, as well as the process of their application in the professional activity of a modern speech therapist. Conclusions about the need for the use of cloud technologies in working with parents of preschool children with speech disorders.

Keywords: cloud technologies, webinar, speech therapist, educational organization, preschool education.

Введение. Модернизация системы российского образования актуализирует проблемы дошкольного образовательного учреждения, семьи, социума. Сотрудничество семьи и учителя-логопеда становится все более востребованным, педагоги ищут новые точки взаимодействия, формы работы с родителями, так как повышение педагогической культуры родителей является основой совершенствования семейного воспитания детей с нарушениями речи.

Изложение основного материала статьи. Успех коррекционно-воспитательной деятельности педагога-логопеда в значительной степени зависит от активного и квалифицированного участия родителей в процессе речевой коррекции, в воспитании и обучении ребенка.

В понимании технологии работы логопеда с родителями, предполагается система взаимосвязанных форм, приемов и методов организации процесса взаимодействия логопеда и родителей, объединенных единой концептуальной основой, целями и задачами, создающая заданную совокупность условий для обучения, воспитания и развития. Исследования в области данной проблемы вели следующие ученые: Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Каше Г.А., Нищева Н.В., Шашкина Г.Р., Самородова Л.Н., Овчинникова Е.В., Волкова Л.С., Волосовец Т.В., Мастюкова Е.М., Московкина А.Г., Бачина О.В.

Основные задачи логопеда в работе с родителями это:

- установление партнерских отношений с семьей ребенка;
- объединение усилий педагогов и родителей с целью развития и воспитания детей;
- создание атмосферы общности интересов, эмоциональной поддержки и взаимопонимания;
- повышение психолого-педагогической компетентности родителей;
- оказание помощи родителям в выполнении ими воспитательных и коррекционных функций, поддерживание их уверенности в собственных возможностях;
- обучение родителей приемам логопедической работы;
- привлечение к принятию активного участия в коррекционном процессе.

Перед нами встала следующая задача – найти эффективные формы работы с родителями. Стоит отметить, что традиционные формы работы с родителями при всех их положительных характеристиках, на сегодняшний день имеют объективные трудности. Это ограниченное количество времени у родителей для посещения родительских собраний, консультаций и индивидуального общения с педагогами, ознакомления с материалами, представленными на информационных стендах образовательной организации дошкольного образования. Поэтому, учитывая современный социальный заказ, обусловленный увеличением количества детей с различными речевыми нарушениями и введением требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования к структуре и содержанию основной общеобразовательной программы дошкольного образования, педагоги-логопеды стремятся осваивать и использовать новые технологии, способствующие повышению эффективности коррекционно-логопедического процесса.

В условиях усовершенствования компьютерных технологий, когда каждый владеет техническими средствами и может найти любую информацию, у педагога появляется возможность более обширного охвата родительской аудитории. В этой связи, одной из основополагающих тенденций педагогического образования остается информатизация. Информатизация, характеризуется как процесс, направленный на создание, развитие и распространение информационно-коммуникационных технологий, который является одним из основополагающих факторов в процессе социально-экономических преобразований, преодолении кризисных ситуаций и стабилизации государственной экономики и развития системы образования [10].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что одним из эффективных направлений, в условиях реализации тенденции информатизации и цифровизации образования являются облачные технологии. Облачные технологии являются альтернативой классической модели взаимодействия педагогов и родителей обучающихся.

Облачные технологии – это электронное хранилище данных в сети Интернет, которое позволяет хранить, редактировать, а также делиться интересными файлами и документами с нашими друзьями, родителями и коллегами. Они позволяют использовать для общения такие устройства, как ноутбуки, компьютеры, смартфоны, мобильные телефоны и прочее.

Как и у любой технологии, облачные технологии имеют как свои определенные достоинства. Доступность – «облака» доступны всем и везде, где есть Интернет и с любого устройства, где есть браузер [26].

В настоящее время существует множество облачных сервисов, которые можно применять в образовательном процессе, в частности, для информирования, взаимодействия, а также педагогического просвещения родителей. К тому же, возможности облачных технологий нацелены на оптимизацию времени.

Средства данных технологий помогают педагогу разнообразить, увеличить эффективность формы поддержки образовательного процесса, повысить качество работы с семьями воспитанников.

Преимущества их использования во взаимодействии с семьями дошкольников заключаются в следующем:

1. Оптимизация времени доступа родителей к информации.
2. В оперативном получении информации.
3. В возможности педагога продемонстрировать любые документы, фото, видео, аудиоматериалы.
4. В обеспечении диалога специалиста и родителей, а также индивидуального и группового подхода в работе с семьями.

Сегодня облачные технологии (cloud computing) – уже не некая инновация, знакомая только относительно узкому кругу специалистов, как было ещё совсем недавно. В настоящее время эти технологии в том или ином виде доступны каждому пользователю интернета, и находят всё более активное применение.

С помощью облачных технологий мы выстроили эффективную работу с родителями:

а) интерактивное общение через персональный сайт, электронную почту;

б) sms-рассылки для оперативного оповещения родителей (средствами Viber) создание группы в Viber - это осуществление диалога с родителями, оперативность информации, размещение полезных ссылок по обучению и воспитанию детей, фотоочеты и др.;

в) анкетирование родителей, например, через сервис Google Docs, который предоставляет педагогу-логопеду возможность организовать опрос (анкетирование) родителей с разными типами вопросов с применением специальных форм в документе. Позволяющие выявить наиболее актуальные проблемы для

родителей, а так же организовать работу учителя-логопеда более эффективно, в соответствии с потребностями родителей;

г) благодаря облачным технологиям родители смогут посмотреть видеоотчет о проведенных мероприятиях, занятиях с детьми;

д) обмен информацией, проведение консультаций, семинаров, мастер-классов на вебинарах в клубе «Нескучный вечер»;

е) создание проекта «Семейная медиатека» (с презентациями игр по речевому развитию дошкольников, созданные родителями). Данный вид работы реализует принцип обратной связи – как важное условие в построении взаимодействия образовательной организации дошкольного образования и семьи. У родителей повышается мотивация к работе с ребенком в домашних условиях за счет привлекательности компьютера и мультимедийных эффектов. Обеспечивается распространение позитивного опыта семейного воспитания.

Наиболее интересной формой работы с родителями нам показался вебинар. Вебинар – новая интернет-технология, которая в данное время активно используется теми, кто ценит время и стремится к новым знаниям. Подразумевает активное участие слушателя: Вы можете задавать вопросы, отвечать на поставленные вопросы, участвовать в голосованиях, решать задачи, использовать интерактивные режимы и пр. Именно, благодаря хорошей обратной связи в режиме онлайн и удобству организации, вебинары пользуются большим спросом в сети Интернет. Получившие последнее время большое распространение смартфоны (англ. smartphone - умный телефон - мобильный телефон, который дополнен функциональностью персонального компьютера и, имеющий выход в интернет) и планшетные компьютеры, различные типы мобильных устройств с сенсорным экраном, еще больше расширили возможности использования вебинаров в современной жизни. Интернет - конференций, вебинаров в последнее время проводится все больше разными компаниями с самыми разными целями.

С целью проведения вебинара мы выбрали платформу PRUFFME.COM, которая отвечает всем нашим требованиям. Платформа pruffme.com предназначена для проведения групповых виртуальных встреч, занятий, совещаний и т.п.

Основные возможности платформы pruffme.com:

– демонстрация слушателям видеоизображения с вебкамеры и звука с микрофона ведущего;
– демонстрация слушателям презентации (в платных тарифах предусмотрена стрелка-указатель);
– демонстрация слушателям видео- и аудиозаписей;
– возможность открыть чистую «доску для рисования», на которой делать рисунки и вводить текст;
– чат (обмен сообщениями во время вебинара);
– личные сообщения (обмен сообщениями с конкретным участником вебинара; остальные слушатели этих сообщений не видят);
– тестирование (ведущим до вебинара создаётся тест, слушатели участвуют в нём по команде ведущего во время вебинара);
– запись вебинара для возможности его пересмотра в другое время (в платных тарифах);
– ведущий может поделиться со слушателями своими материалами.

Нами было замечено, что наибольшую популярность набирали вебинары, проводимые в виде мастер-классов, семинаров, с использованием презентаций, способствующие активному восприятию информации. Родители отметили эту форму работы удобной, доступной и результативной. И в последующем хотели бы продолжить работать в этом режиме.

– Темы вебинаров определялись самими родителями:
– Артикуляционная гимнастика – это весело!
– Трудный звук – будь детям друг.
– Дыхательная гимнастика – польза для звуков и здоровья детей.
– Фонематический слух – основа письма без ошибок.
– Чистописание, или как сформировать красивый почерк.
– Непослушные буквы, или увлекательное чтение?
– Развитие связной речи – залог будущих сочинений.
– Грамотная речь – грамотное письмо.

Мы определили несколько секретов успешности проведения вебинара:

1. Выбор благоприятного дня и времени суток.
2. Выделение наиболее важной проблемы, касающейся вашей группы, и на этом вы строите разговор с родителями.
3. Правильность подключения к сети Интернет.
4. Возможное использование профайлов с именами родителей.
5. Четко контролировать время и оптимизировать его.
6. Начните разговор с изложения самой темы встречи, с ее основных этапов.
7. Обозначьте место вопросов в конце или по ходу собрания.
8. В ходе вебинара желательно использовать игры, мастер-классы и другие формы взаимодействия.
9. Важно использовать примеры из жизни группы детей, вспомнить забавные и трогательные истории.

Выводы. Таким образом, мы полагаем, что использование облачных технологий, в условиях работы с родителями детей дошкольного возраста с нарушениями речи поможет активизировать участие взрослых в коррекционной работе; создать атмосферу общности интересов, эмоциональной поддержки и взаимопонимания; повысить удовлетворенность работой, улучшить эффективность деятельности в области речевого развития детей. В результате чего, сложится положительная динамика речевого и общего развития детей, что подтверждают результаты повторной речевой диагностики в конце обучения.

Литература:

1. Ажищева Т.А. Эффективные формы работы учителя-логопеда с родителями / Т.А. Ажищева // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». - 2016. - № 5. - С. 222-224.

2. Бачина О.В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / О.В. Бачина, Л.Н. Самородова. - М.: Сфера, 2009. - 180 с.

3. Бекузарова Н.В., Ермолович Е.В., Соколова Д.А. Облачные технологии как средство взаимодействия логопеда с родителями, имеющими речевые нарушения // Современные исследования социальных проблем 2018 том 9 № 1
4. Блягоз А.Н. Профилактика речевых нарушений / А.Н. Блягоз // Вестник АГУ. - Майкоп, 2001. - С. 219 - 220.
5. Боровик М.И., Карасева Н.О. «Взаимодействие логопеда и родителей в процессе коррекционно-логопедической работы с ребенком» // «Молодой ученый». - 2016. - № 18. - с. 122
6. Вайс М.Н. Партнерство ДОУ и семьи в логопедической работе / М.Н. Вайс, Т.В. Пустякова // Логопед. - 2010. - № 3. - С. 25.
7. Волкова Л.С. Логопедия / Л.С. Волкова. - М.: Просвещение, 1989. - 320 с.
8. Глебова С.В. Детский сад - семья: аспекты взаимодействия. - Воронеж, ЧП Лакоцетин С.С., 2007.
9. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. - М.: Просвещение, 2004. – 345 с.
10. Груздева М.Л., Свинухова М.Ю., Использование информационных технологий для формирования профессиональной мобильности выпускников вузов / Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 1(5). С. 219-223.
11. Гуров В.Н. Социальная работа дошкольных образовательных учреждений с семьей / В.Н. Гуров. - М.: Педагогическое общество России, 2003. - 160 с.
12. Давидович Л.Р. Ребенок плохо говорит. Почему? Что делать?. - Москва, ГНОМ и Д, 2005.
13. Иванова Л.А. Инновационные формы взаимодействия педагогов ДОУ и родителей / Л.А. Иванова // Magister Dixit. - 2012. - №1. - С. 29.
14. Карпенкова С.А. Формы взаимодействия логопедов дошкольного учреждения с родителями / С.А. Карпенкова // Специальное образование. - 2014. - № 10. - С. 77-80.
15. Кудрявцева И.И. Новые формы взаимодействия учителя-логопеда в процессе реабилитации детей с ОВЗ / И.И. Кудрявцева // Специальное образование. - 2014. - № 10. - С. 111-115.
16. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. Изд.центр ВЛАДОС, 2003
17. Перчаткина Е. Сотрудничество логопеда и родителей / Е. Перчаткина // Дошкольное воспитание. - 2008. - № 10. - С. 102-108.
18. Рогожина О.А. Работа с родителями в специальном дошкольном образовательном учреждении / О.А. Рогожина // Логопед. - 2005. - № 2. - С. 46-52.
19. Саввиди М.И. Особенности взаимодействия учителя-логопеда и родителей в процессе коррекционной работы / М.И. Саввиди // Science Time. - 2015. - № 10 (22). - С. 314-317.
20. Семенова Т.Г. Формирование готовности родителей к коррекционно-логопедической работе с детьми с речевыми нарушениями / Т.Г. Семенова // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. - 2008. - №3. - С. 62-66.
21. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от « 17 » октября 2013 г. № 1155
22. Филичева Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. - М.: ГНОМ и Д, 2007. - 238 с.
23. Чернецова А. В. Взаимодействие учителя-логопеда с родителями детей, имеющих задержку психического развития с целью повышения эффективности логопедической работы / А.В. Чернецова // Царскосельские чтения. - 2010. - № 14. - С. 196-199.
24. Чиркова С.В. Родительские собрания в детском саду. - Москва, Вако, 2008.
25. Шорина Е.П. Формы и технологии работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е.П. Шорина // Специальное образование. - 2014. - № 10. - С. 224-227.
26. Широкова Е. А. Облачные технологии [Текст] // Современные тенденции технических наук: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, октябрь 2011 г.). — Уфа: Лето, 2011. — С. 30-33. — URL https://moluch.ru/conf/tech/archive/5/1123/ (дата обращения: 22.10.2018).

Педагогика

УДК: 378.147.88

кандидат педагогических наук, доцент Оконешникова Надежда Владимировна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности организации педагогической практики как системообразующего компонента профессиональной подготовки учителей начальных классов. Представлены виды педагогических практик и формы взаимодействия вуза и образовательных учреждений. Рассмотрены новые подходы в организации практик, обеспечивающую теоретическую и методическую подготовку будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель начальных классов, педагогическая практика.

Annotation. This article discusses the features of the organization of pedagogical practice as a system-forming component of the professional training of primary school teachers. The types of pedagogical practices and forms of interaction between the university and educational institutions are presented. New approaches to the organization of practices that provide theoretical and methodological training for future primary school teachers are considered.

Keywords: professional training, primary school teacher, pedagogical practice.

Введение. В системе подготовки будущих учителей педагогическая практика является одной из основных форм их профессионального становления, которая позволяет синтезировать теоретические знания и практический опыт.

Практика является первой пробой входа в профессиональную деятельность, от ее качества во многом зависит успех этой деятельности в дальнейшем. Подготовить будущего педагога ко всем возможным ситуациям в классе в процессе прохождения им практики принципиально не возможно, следовательно, ему нужно дать средства, позволяющие выстраивать приоритеты и принимать решения на основе своих профессиональных суждений, в условиях которые ему не встречались в процессе обучения. Таким образом, главной целью практики является формирование профессионального мировоззрения, профессионального мышления, т.е., метапрофессиональных компетенций. В каком-то смысле эта цель полностью совпадает с целью общего образования, сформулированной на основе деятельностного подхода в ФГОС - формировании способности самостоятельно учиться. Будущему педагогу нужно не просто научиться хорошо проводить урок в конкретном классе под руководством опытного учителя-наставника, а научиться так организовывать урок, чтобы его можно было проводить в малокомплектной, в элитной школе, в классе с учащимися-мигрантами, учащимися с особыми образовательными потребностями. Освоение общего содержания практики должно обеспечивать решение целого комплекса профессиональных задач.

Для того, чтобы выпускник педагогического вуза был готов к работе в начальной школе в соответствии с требованиями нового стандарта, Необходимо организовать педагогическую практику таким образом, чтобы в ходе ее студенты овладевали способами подготовки к уроку, организации деятельности школьников на уроке, взаимодействия с учащимися, способами отбора имеющихся в учебнике упражнений. От того, насколько компетентен будущий учитель, зависит эффективность его работы, результативность обучения в целом.

Изложение основного материала статьи. С целью усиления практико-ориентированной подготовки будущих учителей начальных классов в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова по направлению 44.03.01 - «Педагогическое образование» профиль «Начальное образование» включены следующие виды практик: Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности (учебная ознакомительная, воспитательная рассредоточенная), Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (воспитательная организаторская практика, методическая наблюдательная, «Первые дни ребенка в школе», педагогическая, преддипломная) обучающихся.

Цели и содержание практик.

1. Учебная ознакомительная практика (рассредоточенная) - ознакомление с основными функциями педагогической деятельности учителя, с современным состоянием учебно-воспитательной работы в школах, формирование педагогического сознания и профессионально значимых качеств личности, развитие профессиональной культуры. Особенностью рассредоточенной практики на 1 курсе является то, что она проводится без отрыва от учебных занятий, параллельно с изучением основных нормативных дисциплин психолого-педагогического цикла, носит характер психолого-педагогического практикума, помогая соотносить теоретические знания о ребенке и учебно-воспитательном процессе с реальной школьной действительностью. Рассредоточенная практика охватывает по содержанию все направления учебно-воспитательного процесса в классе в форме наблюдения. Знакомство с классом, с учащимися, беседа с классным руководителем, ознакомление с планом его работы, с документацией, классным журналом, дневниками школьников, тетрадями. Посещение классных часов, родительского собрания, бесед, проводимых классным руководителем, уроков учителей. Подробная запись в дневнике, наблюдений за учащимися.

2. Воспитательная практика (рассредоточенная) - овладение умениями планировать и вести воспитательную работу в классе и с отдельными учащимися; накопление представлений о характере и содержании внеурочной воспитательной работы с учетом специфики разного типа школ; овладение методами и приемами изучения коллектива класса. Это организационно-воспитательная работа в качестве помощника классных руководителей. Выполнение учебных и исследовательских заданий по педагогике и психологии. Знакомство с учебно-материальной базой школы и документацией, основными направлениями воспитательной работы в школе, классе. Наблюдение за системой работы классного руководителя. Изучение студентами психолого-психологических особенностей развития учащихся детей младшего школьного возраста. Оказание помощи педагогам в проведении воспитательной работы со школьниками.

3. Воспитательная организаторская практика - закрепление полученных психолого-педагогических знаний, профессиональных умений и навыков работы с детьми в условиях летнего лагеря; формирование профессиональной компетентности бакалавра в области организации летнего отдыха и оздоровления детей и подростков. Содержание воспитательной организаторской практики охватывает основные направления профессиональной деятельности вожатого отряда, и определяется: 1) должностными инструкциями вожатого, действующими в конкретном учреждении; 2) планом воспитательной работы, его традициями; 3) особенностями организации жизнедеятельности детей и подростков с учётом логики развития смены, возрастной и индивидуальной специфики детского коллектива.

4. Методическая практика (рассредоточенная) - формирование у студентов мотивации к осуществлению профессиональной деятельности, практической готовности студентов к решению профессионально-управленческих задач в сфере методического обеспечения образовательного процесса; выработка у студентов профессиональных умений и навыков организации и проведения учебной деятельности и воспитательного процесса. Планирование уроков и внеклассных мероприятий. Разработка технологической карты уроков. Работа с методической литературой, школьными учебниками и программами. Организационно-воспитательная работа в качестве помощника классных руководителей. Выполнение исследовательских заданий по курсовой работе.

5. Педагогическая практика - выработка профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, формирование профессиональных компетенций, необходимых для практической деятельности. Планирование уроков и внеклассных мероприятий. Разработка технологической карты уроков. Проведение зачетных уроков, внеклассных мероприятий. Работа с методической литературой, школьными учебниками и программами. Организационно-воспитательная работа в качестве помощника классных руководителей.

6. «Первые дни ребенка в школе» - формирование у студентов целостного представления об особенностях педагогического взаимодействия между учителем и обучающимися начальной школы в первом классе, особенностях организации педагогического процесса в первые дни обучения первоклассника. Наблюдение за особенностями организационно-педагогической деятельности учителя в первые дни ребенка в школе (прием детей, знакомство их с классом, школой, правилами поведения и режимом работы школы, размещение детей в классе, организацией учебной деятельности детей, формирования в реальном педагогическом процессе отношений «учитель-ученик»); изучение методики комплектования первых классов; планирование работы учителя в первую неделю; анализ содержания, организации и методики проведения уроков в первые дни обучения детей; оказание педагогической поддержки обучающимся в адаптационный период; диагностика выявления уровня готовности детей к обучению в школе (общей и специальной) и интерпретация результатов; проведение и анализ внеклассных мероприятий, игр с учащимися; педагогическое взаимодействие с родителями первоклассников, педагогическим коллективом школы.

8. Преддипломная практика – совершенствование профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности. Планирование уроков и внеклассных мероприятий. Разработка технологической карты уроков. Работа с методической литературой, школьными учебниками и программами. Выполнение исследовательских заданий по выпускной квалификационной работе.

Базой практик являются общеобразовательные школы и гимназии, в которых активно внедряются инновационные образовательные технологии.

По результатам прохождения практики студенты представляют отчетную документацию. В педагогическом дневнике отражены: краткое содержание выполняемых работ на каждый день, протоколы посещенных уроков, дана характеристика образовательной среды учреждения; проведены и предоставлены технологические карты зачетных уроков и сценарии воспитательных мероприятий; предоставлена ведомость проведенных уроков с оценкой учителя-наставника/преподавателя-методиста; в характеристике на студента учителя-наставники указали уровень теоретической подготовки, выполнение всех заданий, отражена творческая активность студентов. Предоставлены педагогическая копилка, фото- и видеоматериалы и др. Критерии оценивания: выполнение плана практики, качество предоставленной документации, уровень самоанализа, навыки проектирования технологического плана уроков, сценария воспитательного мероприятия, проведение научно-исследовательской работы, творческий подход. На кафедре были проводятся итоговые конференции студентов.

Оценивание результатов педагогической практики может строиться на основе профессионального портрета практиканта, диагностических методик, технологических карт, конспектов занятий, дневников студентов и т.д. В процессе оценивания должно быть реализовано два основных подхода: субъективный, включающий самооценку студента и оценку учителя, методиста по предмету, руководителя практики, и экспертный – оценка внешними средствами с помощью различных психолого-педагогических методик.

Учителям-наставникам предлагалось оценить уровень профессиональной подготовки практикантов-выпускников. В опросе приняли участие 30 учителей, опытные квалифицированные учителя с многолетним стажем работы. Мы предложили анкету качества урока, разработанную учеными Пермского регионального института педагогических информационных технологий - доктором философских наук Е.А. Юниной и кандидатом технических наук А.И. Севрук [3].

Анализ результатов анкетирования показал, что студенты-практиканты владеют учебным материалом, демонстрируют правильную, выразительную, ясную, точную, краткую, уместную речь. Практикантами использованы ненасильственные приемы обучения, т.е. отсутствовали отрицательные реплики, не перебивали учащихся, не навязывали свою точку зрения, широко использовали раздаточные наглядные материалы. Эффективно использовали приемы диалогового обучения, проводились интересные дискуссии. По итогам прохождения практики учителя-наставники высоко оценили студентов кафедры начального образования. Учителями отмечена положительная, активная, ответственная деятельность всех студентов. Студенты показали хорошую теоретическую и методическую подготовку, показали ответственное, добросовестное отношение к практике.

Выводы. Качественная подготовка современного учителя начальных классов в период педагогической практики была бы невозможна без тесного взаимодействия с образовательными учреждениями города и районов республики. На кафедре начального образования организована постоянная связь с работодателями, проводятся семинары с учителями школ по актуальным проблемам начального образования, организована Ассоциация выпускников-учителей начальных классов, ежегодно проводится конкурс для студентов прошедших педагогическую практику «Педагогический дебют». Принимают активное участие завучи и учителя начальных классов базовых школ. Таким образом, сложившаяся система взаимоотношений «преподаватель-студент-работодатель» свидетельствует о том, что студенты, будущие учителя начальных классов, имеют все возможности овладеть необходимыми педагогическими умениями для успешной профессиональной деятельности.

Современной школе требуются профессионально компетентные педагоги, владеющие большим творческим потенциалом, обладающие высокими духовно-нравственными качествами, новым педагогическим мышлением, новым видением школы, ученика, окружающего мира. Чтобы обладать всеми этими качествами у человека должна быть сформирована потребность к самовоспитанию и саморазвитию. Педагогическая практика является важным фактором, стимулирующим самовоспитание и профессиональную подготовку будущего учителя.

Литература:

1. Педагогическая практика в начальной школе / Г.М. Коджаспирова, Л.В. Борикова, Н.И. Бостанджиева и др. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 272 с.

2. Егорова Е.П., Оконешникова Н.В. Организация педагогической практики студентов на основе деятельностного подхода // Лучшая научная статья-2016: сборник статей победителей IV международного научно-практ.конкурса. – Пенза: Изд-во «Наука и Просвещение», 2016. - С. 364-368.

3. Севрук А.И., Юнина Е.А. Мониторинг качества преподавания в школе. - М.: Педагогическое общество России, 2004.

УДК: 37

преподаватель Окунева Полина Эдуардовна
Федеральное государственное бюджетное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университете имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель, аспирант Сизова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университете имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье обсуждаются и анализируются проблемы современного образования в условиях музыкально-театральной деятельности. Рассматриваются мнения ученых об общем понятии «индивидуальность» в различных сферах деятельности, и «творческой индивидуальности» в частности, представлены педагогические подходы к процессу формирования индивидуальности, как неотъемлемой части в процессе развития творческих качеств личности. Также раскрывается необходимость включения импровизации в качестве непременного условия образовательного процесса для формирования творческой индивидуальности будущих педагогов-музыкантов. В заключении даны выводы о специфике использования импровизации, как инструмента комплексного формирования творческой индивидуальности обучающегося в условиях музыкально-театральной деятельности с целью реализации себя в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: индивидуальность, творческая индивидуальность, импровизация, сценическая импровизация, музыкальный театр.

Annotation. The article discusses and analyzes the problems of modern education in the conditions of musical and theatrical activity. The opinions of scientists about the General concept of "individuality "in various fields, and" creative individuality " in particular, presented pedagogical approaches to the process of formation of individuality as an integral part in the development of creative qualities of the individual. It also reveals the need to include improvisation as a prerequisite for the educational process for the formation of creative individuality of future teachers and musicians. In conclusion, conclusions are given about the specifics of the use of improvisation as an instrument of complex formation of creative individuality of the student in the conditions of musical and theatrical activity for the purpose of self-realization in professional activity.

Keywords: individuality, creative individuality, improvisation, stage improvisation, musical theatre.

Введение. Современные реалии развития общества предопределили возникновение новых подходов к содержанию образовательного процесса, к обучению и воспитанию подрастающего поколения. При этом возрастает роль эстетического составляющего, формирования личности средствами искусств. Это касается, в частности, музыкально-театрального искусства, способствующего развитию творческого потенциала личности, индивидуальности, свободы, креативности обучающегося. Способствовать процессу формирования творческой индивидуальности, может реализация определенных дисциплин по программам дополнительного образования в условиях общеобразовательной школы. С этой целью в общеобразовательной программе отведены часы в рабочем учебном плане на предмет «Музыка», однако в рамках данной учебной дисциплины достичь высокого уровня формирования творческой индивидуальности не представляется возможным ввиду дефицита времени и группового типа данного занятия. Мы полагаем, что эффективности процесса формирования творческой индивидуальности возможно в рамках занятий в микро-группах по дополнительным программам творческой направленности. В данном случае в области музыкально-театральной подготовки, в содержании которой возможно включение разделов, изучением основ импровизационных приемов в области музыкально-театральной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Вопрос о формировании творческой индивидуальности затрагивался учеными различных областях знания: философии, педагогике, психологии. Обратимся к анализу философского подхода по изучению заявленной проблематики.

Ученые-философы понимают под этим термином «индивидуальность» своеобразие явления или человека, уникальное сочетание в человеке природного и социального [24]. Понятие индивидуальности, по мнению ученого-философа И.И. Резвицкого, возникло в еще древнейшие времена – эпоху разложения родоплеменных отношений, когда индивид начал выделять себя из окружающего природного и социального мира, стал осознавать себя как самостоятельное и неповторимое существо [21].

В психологической науке сложилось несколько подходов к пониманию рассматриваемого явления: С.Л. Рубинштейн, В.М. Русалов определяют индивидуальность как общая характеристика конкретного сочетания различных компонентов – «целостная индивидуальность».

Б.Г. Ананьев, определяет понятие индивидуальность как закрытую систему, уникальное сочетание свойств человека как индивида и личности. Индивидуальность раскрывается [12].

В педагогической науке понятие индивидуальности определено следующими подходами:

Современный педагогический подход к индивидуальности предлагает С.Г. Абрамова. В ее трактовке индивидуальность – это уникальность человека, неразрывно связанная с его активностью и самостоятельным поиском решений [1].

Мы полагаем, что процесс формирования индивидуальности личности успешнее всего будет проявляться в условиях реализации творческой деятельности. Как известно, уникальностью и индивидуальностью отличаются сами продукты творчества. Творчество в широком смысле – создание нового; по отношению к человеческой деятельности творчество понимается как психический акт, выраженный «…в воплощении, воспроизведении или комбинации данных нашего сознания в (относительно) новой форме, в области отвлеченной мысли, художественной и практической деятельности» [4]. В педагогике творчество трактуется как «…деятельность, результатом которой является создание новых, оригинальных и

более совершенных материальных и духовных ценностей, обладающих объективной и (или) субъективной значимостью» [19].

Л.С. Выготский доказывает, что стимулом к формированию творческих качеств служит некая проблемная ситуация, неразрешимая традиционным способом. Для детей творчество – способ существования, ведь ребенок находится в начале освоения себя, мира, общества [6].

Психологические исследования Б.М. Теплова позволили определить круг объектов педагогического воздействия при воспитании творческой личности. Ученый отмечает, что творческая личность формируется в многогранной деятельности, а показателями являются гибкость, критичность, системность, прогностичность мышления [22].

Повышенный интерес к проблематике «творческой индивидуальности» наблюдается с начала XXI в. Определяется круг компонентов творческой индивидуальности: значительная интеллектуально-творческая инициатива, интеллектуальные способности, широта и глубина знаний, оригинальность и гибкость мышления, творческая рефлексия; открытость, понимание других, чувство новизны, жажда познания жажда познания [16].

Н.Е. Щуркова называет три педагогических условия, способствующих развитию творческой индивидуальности школьников:

– создание «деятельностной ниши», с возможностью разнообразной деятельности;

– обеспечение благоприятного положения ребенка в классе, школе;

– организация внешне выраженного (в словах, действиях, мимике) расположения к каждому ученику, заботы, внимательности, создание атмосферы успеха [26].

Изучив представленные подходы к изучению понятия творческая индивидуальность, мы полагаем, что можно сделать вывод о том, что это интегративная характеристика личности, которая обладает творческой мотивацией, стремлением к самореализации и самосознанию, к созданию собственного творческого стиля.

Импровизация - средство, оказывающее значительное влияние на развитие творческой индивидуальности в вокально-театральной деятельности. Импровизация помогает развить свободу мышления, креативность, выйти за ограничение рамками, открывает безграничные возможности фантазии обучающегося, она дает возможность подростку стать соавтором, а не только исполнителем.

Импровизация возможна во всех видах искусства и берет свое начало в народном творчестве. С древних времён в культуре разных народов встречаются упоминания о певцах-импровизаторах - это калики на Руси, киргизские акыны, французские менестрели, шотландские барды, каталонские трубодуры и др. В театре импровизация существовала начиная с античных времен и достигла своего совершенства в народной комедии Дель Арте (Италия, 16-18 вв.), позднее, как стилистический прием, импровизация встречается в сказках К. Гоцци. Традиции театральной импровизации с древних времен являются неотъемлимой частью площадных театров стран Востока. Свое развитие импровизация получила и в других видах искусства. Великолепными поэтами – импровизаторами были А. Мицкевич, П.А. Вяземский, В.Я. Брюсов, владевшие поэтической импровизацией, выполняющейся на заданную тему. Танцевальная импровизация нашла свое воплощение в фольклоре и составляет обширную часть народных обрядов и празднеств. У жителей Востока и стран Азии танцевальная импровизация и в нынешнее время составляет значительную часть профессионального искусства. В современной музыке импровизация играет существенную роль у исполнителей джазовой музыки.

Импровизация многофункциональна. Ее рассматривают как отдельную форму творчества (существуют театры импровизации), как уровень профессионализма актерской игры, а также как комплекс практических приемов для психологического раскрепощения личности и снятия зажимов.

Сценическая импровизация - явление сиюминутное, зависящее от способности легко и быстро принимать решения в предполагаемых обстоятельствах «здесь и сейчас», без предварительных репетиций, во время спектакля.

Г.А. Товстоногов писал: «Импровизация - это полет фантазии, «окрыленность» и вдохновение. Импровизация - это творческая раскованность, это свобода замысла и свобода выражения. Импровизация - сердце и душа искусства. Импровизация - это поэзия творчества».

Выделяют несколько уровней импровизации: сочинение текста , отталкивающегося от известной драматургической линии (комедия Dell`arte), «театр участия», не разделяющий зрителя и актера, спектакль без драматургической основы, декораций , костюмов и т.д. [9], поиск нового театрального языка, воплощенный в полном отказе от актерской игры, от создания образа [3].

История русского театра знает великих актеров, овладевших искусством импровизации в совершенстве - П.С. Мочалов, В.И. Живокини, М. Чехов. Михаил Чехов писал: «Импровизирующий актер пользуется темой, текстом, характером действующего лица, данным ему автором, как предлогом для свободного проявления своей творческой индивидуальности. Его психология существенно отличается от психологии актера, неспособного к импровизации на сцене. В то время как последний педантически держится за найденные им однажды удачные приемы игры, за ремарки автора, стремится к точному повторению указанных ему мизансцен и полагает главной своей задачей произнесение текста, данного ему автором, импровизирующий актер чувствует себя гораздо независимее. Сколько бы раз он ни исполнял одну и ту же роль, он всегда находит новые нюансы для своей игры в каждый момент своего пребывания на сцене».

Известные режиссеры современности считали необходимым создать импровизационную атмосферу в творческом процессе. Большое значение состоянию импровизации артиста придавал К.С. Станиславский. Особую ценность в импровизации он придавал способности естественно и без нажима побуждать к действию тайные ресурсы творческого поведения на сцене.

Для Е.Б. Вахтангова импровизация стала любимым методом работы. Он был против так называемого «застольного» репетиционного периода, бесконечных бесед с актерами о смысле пьесы и создании образа. Обсуждение задачи и сверхзадачи, предлагаемых обстоятельств, разъяснение деталей происходили в действии, в процессе сценической работы. Вахтангов давал своим студийцам порой необычные, но всегда конкретные и действенные задания. Он упорно боролся с актерскими штампами, специально заманивая артиста на репетиции во всяческие ловушки и подстраивая хитрости, тем самым, побуждая его сразу выдавать естественную и правдивую реакцию на изменившиеся предлагаемые обстоятельства. Е.Б. Вахтангов предлагал участникам Мансуровской студии сыграть спектакль-импровизацию, сочинив пьесу самостоятельно. Он полагал, что это окажется прекрасным упражнением. Вахтангов стал проводником

творческих идей систем К.С. Станиславского и импровизация в репетиционном процессе работы, как одна из самых ярких отличительных черт творческой манеры Вахтангова, полностью базировалась на системе Станиславского.

В музыке и педагогике импровизация базируется на преобразовании уже известной мелодии путём добавления или изменения выразительных средств, таких как темп, ритм, динамические оттенки, фразировка. Вокальная импровизация базируется на знаниях, полученных в результате изучения теоретических музыкальных дисциплин, изучения жанров, манер и стилей исполнения самой различной музыки. В современной театральной педагогике обучение импровизации основано на применении «этюдного метода», условной схемы «я в предлагаемых обстоятельствах»: обучающемуся предлагается сымпровизировать действия и речь в зависимости от заданных драматургических обстоятельств и в характере заданного персонажа. Затем в процессе репетиций актер вместе с режиссёром выстраивает логику поведения персонажа, не только соответствующую идее и концепции спектакля, но и вытекающую из органической природы индивидуальности самого актера.

По мнению Ст. Глушко, основополагающим фактором для возможности импровизации на сцене является личность актера, от масштаба личности и ее энергетики во многом зависит качество импровизации [7]. А масштаб личности, как известно, напрямую зависит от уровня развитости интеллекта. Нельзя научиться импровизировать однажды и навсегда, это умение приходит постепенно, по мере накопления знаний о способах выразительности, законах, на которых они основаны, узнавании множества существующих жанров и стилей и их особенностей. Исходя из этого, становится очевидным, что овладение импровизацией расширяет кругозор подростка, стимулирует его к получению новых знаний, предлагая искать новые пути решения задач, повышает уровень его профессионализма в овладении музыкальными/театральными приемами.

Неким итогом в работе над импровизацией является вплетение ее приемов в сценическое представление. С психологической стороны импровизация дает возможность управлять своим эмоциональным состоянием, развивать осознанность в каждом моменте исполнения, также импровизация учить доверять себе, избавляться от страха «Что обо мне подумают?!», а это в свою очередь способствует снижению страха публичных выступлений. В подростковый период обучающемуся этот опыт оказывается наиболее ценен.

Жанр музыкального театра представляет собой синтез искусств (театр, музыка, вокальное искусство, сценическое движение, и др.). Современный музыкальный театр предъявляет свои требования к педагогическому воспитанию, требуя в результате обучения всесторонне развитого артиста. Специфика выступления такого артиста – это синтез вокала, музыкальности, пластики и танца, разнообразия приёмов актерской игры и работы со сценическим пространством. Благодаря этому музыкальный спектакль отличается яркостью, выразительностью, театральностью.

Выводы. Таким образом, мы полагаем, что необходимым условием по формированию творческой индивидуальности обучающегося является необходимость реализации программ дополнительного образования, занятия в которых будут проводиться в форме микро-групп, в содержательную часть которых необходимо включение практического изучения основ импровизации в области музыкально-театральной деятельности.

Литература:

1. Абрамова С.Г. Феномен индивидуальности в образовании // Новые ценности образования. – Вып. 2 (17). – М.: Школа самоопределения, 2004. – С. 13–43.
2. Алянский Ю.Л. Азбука театра. - М., 1986.
3. Арто Антонен. Театр и его двойник (сборник). - Симпозиум,2000. ISBN: 5-89091-123-6
4. Батюшков Ф.Д. Творчество // Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона [Электронный ресурс]. – URL: http://www.vehi.net/brokgauz/
5. Вахтангов Е.Б.: Документы и свидетельства: В 2 т. / Ред.-сост. В. В. Иванов. М.: Индрик, 2011. Т. 2. 686 с.
6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2012. – 96 с.
7. Глушко С.А. «Система театральной импровизации», ISBN 978-966-188-144-9; 2010 г.
8. Горчаков Н. М., Режиссёрские уроки Вахтангова, М., 1957.
9. Гротовский, Е. От Бедного Театра к Искусству-проводнику: Сб. ст. М.: Артист. Режиссер. Театр, 2003. - С. 89
10. Дживелегов А. К.. Итальянская народная комедия. — М.: Издательство АН СССР, 1954. — 298 с.
11. Захава Б. Е. Вахтангов и его Студия / Предисл. В. А. Филиппова. Л.: Academia, 1927. 155 с.
12. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2010. – 700 с.
13. Карская Т. Я. Французский ярмарочный театр. — Л.: Искусство, 1948. — 232 с.
14. Медведева Т.Ю., Марик В.Б. .Возможности сетевого взаимодействия в процессе профессиональной подготовки специалиста сферы культуры и искусства // Вестник Мининского университета. 2016. № 1-1 (13). С. 24
15. Молодцова М. М.. Комедия дель арте: (История и современная судьба). — Л.: ЛГИТМИК, 1990. — 218 с.
16. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология. – М.: Академический проект, 2004. – 560 с.
17. Никулин С.К., Пичхадзе Л.А. (сост.) «Искусство режиссуры XX век», М.: Артист. Режиссер. Театр, 2008. ISBN 978-5-87334-118-4
18. Пави П.. Словарь театра. Dictionaire du Théâtre. — М.: Прогресс, 1991. — 504 с. — ISBN 5010021064.
19. Педагогика: большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – 2-е изд. – Минск: Современное слово, 2010. – 720 с.
20. Педагогика: большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – 2-е изд. – Минск: Современное слово, 2010. – 720 с.
21. Резвицкий И.И. Философские основы теории индивидуальности [Электронный ресурс]. – URL: http://www.twirpx.com/file/1414957/

22. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. – 2-е изд. – М.: Модэк, МПСИ, 2009. – 640 с.
23. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. – 2-е изд. – М.: Модэк, МПСИ, 2009. – 640 с.
24. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев и др. – М.: Энциклопедия, 2013. – с. 206
25. Чехов М.А.. О технике актера. - AST, Neoclassic, 2018.
26. Щуркова Н.Е. Культура современного урока. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 112 с.

Педагогика

УДК:378.2
кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
обучающаяся по магистерской программе
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ» Соловьева Анастасия Андреевна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный
педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной, практически значимой проблеме, формирования жизненных компетенций у школьников с умственной отсталостью в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта. Доказывается значение уроков математики в достижении личностных результатов обучения умственно отсталыми обучающимися. Представляется краткий теоретический обзор литературы по проблеме исследования. Раскрывается программа экспериментального исследования в соответствии с содержанием курса и этапами обучения математике в специальной (коррекционной) школе. Представлен алгоритм оценки уровней сформированности жизненных компетенций у умственно отсталых школьников в раках учебного предмета математика. Описываются основные трудности и специфика формирования жизненных компетенций у школьников с умственной отсталостью в процессе овладения математическими знаниями.
Ключевые слова: обучающиеся с умственной отсталостью, личностные результаты, жизненные компетенции, уроки математики, специальная (коррекционная) школа.
Annotation. The article is devoted to an actual, practically significant problem, the formation of life competencies among students with mental retardation in the context of the implementation of the federal state educational standard. The value of mathematics lessons in the achievement of personal learning outcomes by mentally retarded students is proved. A brief theoretical review of the literature on the research problem is presented. The program of experimental research is revealed in accordance with the course content and the stages of teaching mathematics in a special (correctional) school. An algorithm for assessing the levels of development of life competencies in mentally retarded schoolchildren in the subjects of the mathematics subject is presented. The main difficulties and specificity of the formation of life competencies among students with mental retardation in the process of mastering mathematical knowledge are described.
Keywords: students with mental retardation, personal results, life skills, math lessons, special (correctional) school.

Введение. Вступление в силу с 1 сентября 2016 года федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с умственной отсталостью (ФГОС) обусловило необходимость поиска новых решений и подходов к проблеме формирования жизненных компетенций у обучающихся специальных (коррекционных) школ. Данный документ предписывает образовательным организациям создавать условия для реализации особых образовательных потребностей умственно отсталых школьников, а также развитие у них знаний, умений и навыков, необходимых в повседневной жизни и различных социальных сферах [2].

Идеология ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) построена на двух основополагающих взаимодополняющих компонентах: академические результаты учеников и их жизненные компетенции, значение которых возрастает при умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталости [2]. Стандарт устанавливает требования к личностным и предметным результатам освоения обучающимися с умственной отсталостью двух вариантов адаптированной основной образовательной программы (АООП). Совокупность образовательных результатов составляет содержание жизненных компетенций школьников данной категории.

Определенные стандартом требования к организации и содержанию образования умственно отсталых обучающихся диктуют необходимость научно – методического обоснования содержания работы образовательной организации по формированию жизненных компетенций обучающихся в соответствии с этапами обучения. Недостаточно разработанной на сегодняшний день остается проблема оценки роли различных предметов в развитии жизненных компетенций умственно отсталых школьников. В связи с этим представляется практически значимым и актуальным разработка вопроса, касающегося содержания и организации работы учителя на уроках математики в контексте формирования жизненных компетенций у умственно отсталых учащихся [7].

Изложение основного материала статьи. Перед практическими работниками специального образования стоит глобальная задача обеспечения условий для формирования устойчивых знаний, умений и навыков, необходимых умственно отсталым детям в повседневной жизни. Основной целью реализации программы базовых учебных действий, включающих в себя личностные и предметные результаты, является обеспечение успешности изучения содержания любой предметной области и формирование готовности обучающегося с умственной отсталостью к дальнейшей трудовой деятельности. В связи с этим учебный

предмет математика обладает значительным потенциалом для овладения учащимися системой доступных математических знаний, как основы их успешной социализации.

Уроки математики призваны оптимизировать процесс включения умственно отсталых детей в самостоятельную жизнь и профессиональную деятельность. Овладение навыками счета, решения элементарных задач и пр. позволяет на доступном для обучающихся уровне решать повседневные вопросы. Обеспечивая практическую направленность обучения, учитель математики, активно включает в урок задания, связанные с жизнью и личным опытом детей. Учащиеся с умственной отсталостью должны владеть базовыми математическими операциями (например, определить площадь участка, комнаты, сосчитать стоимость продуктов, вычислить проценты и пр.), составляющими основу жизненных компетенций.

Учитывая практическую значимость уроков математики в процессе формирования жизненных компетенций обучающимися с умственной отсталостью, и недостаточную программно-методическую обеспеченность этого вопроса, нами было проведено экспериментальное исследование. Его целью стало изучение трудностей формирования жизненных компетенций у школьников с умственной отсталостью на уроках математики. Эксперимент проводился на базе специальной (коррекционной) школы Нижегородской области. В нем приняли участи 25 обучающихся 5-7 классов с легкой степенью умственной отсталости. Основу экспериментального исследования составил диагностический комплекс, включающий в себя следующие методики:

1. Исследование сформированности у учащихся с умственной отсталостью доступных количественных, пространственных и временных представлений, которые в дальнейшем помогут им включиться в трудовую деятельность. Автор: Ткаченко С.В.

2. Изучение начальных умений планирования и контроля собственных действий в повторяющихся познавательных и жизненных ситуациях Автор: Шербакова Е.И.

3. Изучение умений оперировать с геометрическими фигурами, распознавать и воспроизводить их. Автор: Истомина Н.Б.

4. Выявление умений читать и использовать знания о денежных знаках (авторская методика).

5. Развитие познавательной деятельности и личностных качеств обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) средствами математики с учетом их индивидуальных возможностей (авторская методика).

6. Формирование положительных качеств личности, в частности аккуратности, настойчивости, трудолюбия, самостоятельности, терпеливости, любознательности, умений планировать свою деятельность, доводить начатое дело до конца, осуществлять контроль и самоконтроль (авторская методика).

Результаты методики № 1 позволили констатировать, что у 70% умственно отсталых пятиклассников умения оперировать арифметическими действиями как компонентом общеучебных умений сформировано на низком уровне. Для них характерно: неумение выполнять простейшие арифметические действия (сложение, вычитание) в пределах 100. Учащиеся затруднялись решать арифметические задачи в рамках программного материала. 30% обучающихся из 5 класса смогли правильно записать арифметическое действие и приступить к решению задачи. У умственно отсталых учащихся 6 класса в 60% случаев обнаруживается средний уровень сформированности умений оперировать арифметическими действиями. Эта группа умственно отсталых учеников смогли сделать запись арифметических действий с помощью учителя, с дальнейшим прорешиванием самостоятельно. Не смогли справиться с заданием при наличии обучающей помощи педагога 40% респондентов. В 7 классе количество умственно отсталых детей со средним уровнем умения оперировать арифметическими действиями вырастает и составляет 80%, остальные 20% семиклассников остались на низком уровне.

Качественный анализ результатов методики позволяет констатировать, что задания на арифметические действия, имеющие прикладной характер вызывают у детей с умственно отсталостью всех возрастных категорий интерес. Необходимость выполнять математические упражнения и задания без опоры на личный опыт обучающихся вызывают наибольшие трудности и значительно снижают интерес учеников к выполняемым учебным действиям. Именно поэтому у умственно отсталых учеников 6 класса значительно вырастает интерес к решению арифметических задач.

Результаты по второй методике, целью которой являлось изучение начальных умений планирования и контроля собственных действий в повторяющихся познавательных и жизненных ситуациях, показало, что для учеников 5 класса работа с календарем и с датами является чрезвычайно сложной задачей. С этими заданиями на низком уровне справились 70% обучающихся. Они механически называют части суток без понимания, не определяют время по часам, не могут полностью и по порядку назвать времена года, месяцы. В своей речи они не используют слов, связанных с временными параметрами. Не смогли выполнить задание 30% учеников специальной (коррекционной) школы.

Умение работать с календарем и датами, как основы ориентировки в повседневной жизни и быту, формируется у 65% учащихся 6 класса с умственной отсталостью на среднем уровне. Они осознанно называют части суток и дни недели, но путаются в последовательности. Умственно отсталые дети могут определять время по часам с помощью педагога, частично оперируют в речи специальной терминологией. Однако затрудняется в высказываниях, пояснениях временных характеристик. Воспитанники определяют по прочитанному тексту времена года и отгадывает загадки. Остальные 35% учащихся 6 класса продемонстрировали низкий уровень. В 7 классе данный уровень продолжает регистрироваться у 15% обучающихся. Знания о использовании времени в быту успешно сформированы у 85% учащихся 7 класса, которые на среднем уровне могут использовать даты и календарь в практических целях.

По третьей методике, целью которой было изучить умение оперировать геометрическими фигурами для практической ориентировки в пространстве, понимания площади и параметров, были получены следующие результаты. Для пятиклассников с умственной отсталостью в 100% случаев характерен низкий уровень выполнения задания, что практически исключает возможность прикладного применения этого умения. Учащиеся не понимают сути задания и не могут объяснить в чем различие углов (прямой, острый, тупой). Они не могут отличить прямоугольник от квадрата. Отмечается низкий уровень сформированности умения работать с линейкой, для которого характерно незнание соотношения мер длинны (сантиметр-миллиметр) и неумение чертить линии по тетрадным клеткам.

В 6 классе 55% обучающиеся с умственной отсталостью относительно свободно могут оперировать с геометрическими фигурами на среднем уровне. Они показали умение отличать углы, чертить согласно

принятым правилам и нормам. Без значительных затруднений чертят основные геометрические фигуры, но при этом делают ошибки при вычислении длины ломаной, путем записи арифметического действия. Низкий уровень продемонстрировали 45% шестиклассников, которые не смогли выполнить чертеж геометрической фигуры и вычислить арифметическое действие. В 7 классе у 25% учащихся с умственной отсталостью наблюдается достаточный уровень умения оперировать с геометрическими фигурами. Они смогли выполнить предоставленные задания, практически без помощи учителя. У 45% наблюдался средний уровень, а у 30% обучающихся низкий.

Анализируя результаты по четвертой методике, можно сделать вывод, что лишь к 7 классу у 30 % детей с умственной отсталостью формируются начальные экономические представления. Дети имеют неполные представления об экономических понятиях и затрудняются объяснить их смысл. У них отсутствует постоянный интерес к потребностям своей семьи и труду родителей. При этом учащиеся знают, что такое деньги, могут рассказать об основных покупках, которые осуществляют члены семьи. Остальные 70% учащихся находятся на низком уровне, так же как и ученики пятого и шестого класса. Они затрудняются объяснить смысл экономических понятий, таких как «деньги», «покупка», «цена». У них отсутствует интерес к экономической сфере своей семьи и труду родителей. У воспитанников не возникают вопросы об окружающих явлениях социальной действительности, в речи детей отсутствуют экономические слова, отмечаются ошибочные экономические представления.

Резюмируя результаты по пятой методике, необходимо отметить, что, в 5 классе 20% испытуемых смогли показать средний уровень развития познавательной деятельности и личностных качеств, средствами математики с учетом индивидуальных возможностей. Эти дети могут частично выполнить задания на сравнения, но испытывают трудности при решении выражений. Умение решать сюжетные арифметические задачи не сформировано. Остальные 80% учеников класса находятся на низком уровне, для них характерно: неумение решать простейшие выражение, сравнивать числа и решать арифметические задачи. В 6 классе 30% умственно отсталых обучающихся смогли продемонстрировать средний уровень сформированности навыков. У детей наблюдались трудности в решении заданий с уравнениями и сравнением чисел. В 7 классе 60% детей смогли показать средний уровень, но они затруднялись с построением фигуры, нахождением ее периметров и допускали ошибки в решении задачи.

По итогам методики, направленной на выявление личностных качеств у 20% обучающихся с умственной отсталостью в 5 классе обнаружен средний уровень. Дети могут самостоятельно, аккуратно и терпеливо работать с циферблатом. 80% учащихся показали низкий уровень практических навыков работы с циферблатом. Они проявляли небрежность, нетерпеливость в работе, затруднялись отвечать на вопросы учителя и выражать свою мысль четко.

47% семиклассников продемонстрировали средний уровень сформированности личностных качеств. Они смогли справиться полностью со всеми заданиями с циферблатом, но типичными ошибками при выполнении задания стали сложности в устной беседе, трудности в определении времени по циферблату и ориентировки во временных интервалах. 53% учащихся показали низкий уровень, что указывает на неумение пользоваться циферблатом и проявление таких негативных качеств как: недобросовестность, неаккуратность и несамостоятельность.

Выводы. Интегральная оценка уровня сформированности жизненных компетенций каждого учащегося позволила нам условно распределить школьников 5-7 классов в соответствии с тремя уровнями сформированности жизненных компетенций: 45% обучающихся с низким уровнем, 50% со средним уровнем и 5 % воспитанников продемонстрировали достаточный уровень. Таким образом, одним из главных приоритетов обучения учащихся с умственной отсталостью является формирование у них жизненных компетенций. Предмет «Математика» имеет ярко выраженную практическую направленность и значительные возможности для овладения детьми личностными результатами. В процессе усвоения систематических знаний о денежных единицах, об основных экономических понятиях, о способах решения сюжетные арифметические задачи на уроках «Математика» выполняются практические задания, развивающие жизненные компетенции на конкретных темах. В ходе экспериментального исследования мы выяснили, что жизненные компетенции умственно отсталых школьников находятся на низком уровне.

Литература:

1. Беляева, О.Л. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе I ступени: автореф. дис. … канд.пед.наук:13.00.03 / Ольга Леонидовна Беляева. Красноярск., 2010. 23 с.

2. Борякова, Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция умственной отсталости. М.: Просвещение, 2010. С. 123-125

3. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к образованию / Э.Ф.Зеер // Образование и наука. 2005. №3. С. 27-35.

4. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

5. Иванова, Е.О. Компетентностный подход в образовании и его реализация в практике общего среднего образования // Право и образование. 2006. № 4. С. 142 – 152

6. Маркова Т.В., Шевырева Т.В., Костенкова Ю.А. Компетентностный подход в образовании учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Т.В. Маркова, Т.В. Шевырева, Ю.А. Костенкова // Наука и школа. М., 2014. №1. С. 125-128.

7. Перова, М.Н Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида. М.: ВЛАДОС, 2001. 234 с.

8. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с изменениями, внесенными 11.12.2015 (с. 457-458)[Электронный ресурс] - Режим доступа:Ьйр://1^08-оУ7.Ьег7еп.8рЬ.ги^р-соп1еп1/ир1оа(18/2015/10/1-и-2 варианты – АООП - УО - 11 - декабря - 2015. pdf

9. Сафонова, Л.М. Определение жизненной компетентности у подростков с умеренной и тяжелой степенью умственно отсталости / Л.М. Сафонова // Педагогическое образование в России. 2011. №5. С. 155-161.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 19

декабря 2014 г. № 1599. [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/
11. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года.
12. Филиппова, С. А. Особенности формирования математических знаний у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида. - М.: Просвещение, 2013. 352 с.
13. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. - 2003. №2. С. 58-64.

Психология

УДК 37.013.75

кандидат психологических, доцент Архипова Мария Владимировна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Гаврикова Юлия Александровна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В данной статье излагаются некоторые проблемы, с которыми сталкиваются сельские школы вообще и с изучением иностранных языков в частности. В результате сложившейся социально-экономической и демографической ситуации в России не все выпускники получают качественное образование и возможность его дальнейшего продолжения в вузе.

Современный поликультурный мир создаёт предпосылки для изменения отношения к «Иностранному языку» как учебному предмету в системе сельского школьного образования. Изучая иностранный язык, учащиеся сельских школ формируют у себя способности, которые позволяют использовать его не только, как инструмент общения, но и как средство научно-технического общения. В статье предлагается для осуществления поставленных задач использовать возможности сетевого сотрудничества. В педагогической практике вопросы мотивирования учащихся к изучению неродного языка всегда остаются актуальными с учетом требований современности. Разработка и внедрение новых компонентов элементов обучения иностранному языку и дальнейшая их оптимизация являются основными направлениями сетевой деятельности.

На основе анализа научно-исследовательской деятельности, проводимой в школе, было выяснено, что исследовательские умения школьников стимулируются их интересом к предмету в целом, удовлетворением, получаемым от самого процесса исследования, а также самоутверждением, стремлением получить награду на конкурсе.

Ключевые слова: малокомплектные школы, уровень получаемого образования, мотивация, интерес, сетевое сотрудничество, образовательная программа, учебная и научная виды деятельности.

Annotation. This article outlines some of the problems that rural schools face in general and the study of foreign languages in particular. As a result of the prevailing socio-economic and demographic situation in Russia, not all of their graduates receive a high-quality education and the opportunity to continue it in the university.

The modern multicultural world creates the prerequisites for changing attitudes towards "Foreign Language" as a subject in the rural school system. Studying a foreign language, students in rural schools form abilities that allow them to use it not only as a communication tool, but also as a means of scientific and technical communication. In the article it is proposed to use the possibilities of network cooperation to carry out the tasks set. In pedagogical practice, the questions of motivating students to study non-native language always remain relevant, taking into account the requirements of the present. The development and implementation of new components of learning elements of a foreign language and their further optimization are the main directions of network activity.

Based on the analysis of research activities conducted at the school, it was found that the research skills of schoolchildren are stimulated by their interest in the subject as a whole, the satisfaction received from the research process itself, as well as by self-affirmation, the desire to receive an award at the contest.

Keywords: rural schools, level of education, knowledge, motivation, interest, network cooperation, educational program, educational and scientific activities.

Введение. Обучение иностранным языкам – одно из приоритетных направлений в образовательной политике Российской Федерации. В современном мире, в условиях глобализации, невозможно овладевать новыми знаниями без изучения английского языка. При решении вопросов модернизации российского образования особую сложность представляет тот факт, что более 70% российских школ – сельские, в которых обучается 28,8% от числа всех учащихся, работает 41% всех педагогов [2]. Так, в условиях модернизации образования в России особенно остро стоит вопрос о проблемах образования в сельской школе. Самая серьезная проблема сельских школ – малочисленность и малокомплектность. Также сельские малокомплектные школы отличаются довольно слабой учебно-методической базой. Без сельской малокомплектной школы невозможно выполнение социокультурной функции на селе. Именно школа выполняет основную функцию в развитии населения, его духовной жизни, привнося новое, передовое. Наблюдаемый в настоящее время дисбаланс в отношении преподавания иностранных языков между общеобразовательной сельской школой и вузом, проявляется в неуверенности, которую испытывают выпускники сельских школ по сравнению с выпускниками городских школ при поступлении. Для устранения этого противоречия считаем необходимым проанализировать актуальные проблемы обучения иностранным языкам в сельских школах, пути их решения и перспективы развития.

Развитие интеллектуально-личностного потенциала подрастающего поколения является одной из основных целей образования. Как показывают исследования, большинство современных школьников не осознают значение школы как источника знаний, показывают низкий уровень развития познавательных мотивов, что отмечается в работах З.Н. Никитенко, В.Ф. Аитова [15], Е.Б. Гончаровой [4], О.В. Кудравец [10], В.В. Рыжова [17], Н.А. Саланович [18]. Недостаточная мотивированность особенно отмечается в отношении

изучения иностранных языков, как показывают исследования И.М. Синагаттулина [19], Н.В. Шутовой [21], В.Ф. Моргун [13], И.Б. Минаевой [12], М.В. Матюхиной [11], Н.Е. Елфимовой [6].

Дальнейшему развитию сельских школ, их перспективам и проблемам посвящены труды Т.А. Шергиной [26], Т.П. Точилиной [23], Н.Д. Неустроева [14], М.А. Червонного [24], И.В. Даниловой [5]; возможности и пути решения ключевых вопросов модернизации в сельских школах, необходимость качественно подготавливать учителей сельской школы и не только на уровне бакалавриата, но и магистратуры отмечают в своих работах С.В. Тарасов [21], Ц.Р. Базаров [2], О.В. Топоркова [22] и др. Л.В. Байбородова [1], А.С. Комаров [9], Н.Ф. Бредихина [3], С.В. Ратовская [16] и др. исследуют различные проблемы развития методологии изучения английскому языку в сельской школе.

Важность проблемы качественного обучения иностранным языкам в условиях сельской малокомплектной школы, развития положительного эмоционального отношения к его изучению, ее практическое значение и недостаточная разработанность в теоретическом и методологическом аспектах определили выбор темы нашего исследования.

Формулировка цели статьи. Учителя иностранного языка в сельских школах сталкиваются с особыми педагогическими, организационными и методологическими задачами, исходя из самой специфики организации образовательной деятельности в условиях сельской малокомплектной школы. Так, целью нашего исследования является определение эффективного способа организации обучения иностранному языку в условиях сельской малокомплектной школы, способствующему формированию навыков научно-исследовательской деятельности и развитию мотивированного отношения к изучению иностранного языка. Для реализации данной цели нами было проведено экспериментальное исследование в МБОУ «Доскинская школа», с которой был заключен договор об экспериментальной деятельности по программе «Особенности формирования социокультурной иноязычной компетенции учащихся в рамках научно-исследовательской деятельности в предметной области «Филология»».

Изложение основного материала статьи. За последние 27 лет в России население сельской местности особенно ощутило всю тяжесть проблем постсоветского периода развития. Экономическая ситуация в стране сложилась не в пользу деревни, что существенным образом сказалось на сельской школе. Тяжёлые экономические условия отразились на уровне развития их детей, их кругозоре [1]**.** Слабая техническая база, отсутствие необходимых учебников или пособий, учебно-методической литературы для учителей или их ценовая недоступность тоже повлияли на общий уровень образования. Сельские школьники, в отличие от городских сверстников, лишены возможности практиковаться и общаться на английском языке с ребятами из зарубежа, участвовать в различных программах обмена [25]. Введение обязательного ОГЭ, ЕГЭ могут стимулировать изменение своего отношения к иностранному языку и соответственно повысить мотивацию к его изучению. Наличие более низкого уровня владения иностранным языком у выпускников сельских школ – одна из самых актуальных проблем в образовании, которая требует скорейшего решения [1].

Одним из способов решения указанных ранее проблем выступило сетевое сотрудничество, организованное между ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина и сельской школой МБОУ «Доскинская школа», реализованное в течение трех лет (2014-2017). Тема образовательной программы в рамках сетевой деятельности – «Особенности формирования социокультурной иноязычной компетенции учащихся в рамках научно-исследовательской деятельности в предметной области «Филология»». Свободный выбор образовательных маршрутов школьников, включающий учебную и научную виды деятельности, являлось основой сетевого взаимодействия. Сетевое взаимодействие в учебной деятельности регламентируется законом об образовании (Статья 20), являясь механизмом взаимодействия нескольких учебных организаций в учебном и внеурочном процессах и позволяющим воздействовать на воспитательный и образовательный процесс, повышать эффективность и результативность обучения. Подобная деятельность способствовала повышению качества учебного процесса по обучению иностранному языку в сельской малокомплектной школе за счет проведения консультаций и дополнительных занятий преподавателями ВУЗа. Организованная экспериментальная деятельность имела целью обеспечение доступности качественного образования учащимся малокомплектной сельской школы. Задачами экспериментальной деятельности явились:

1) создание педагогических условий, способствующих развитию исследовательских и научно-практических навыков и умений учащихся;
2) развитие мотивации дальнейшего изучения иностранного языка.

Организация экспериментальной деятельности в рамках сетевого взаимодействия состояла из нескольких направлений – учебная деятельности и научно-методическая деятельность.

Учебная деятельность. Работа в данном направлении включала проведение регулярных мастер-классов и открытых уроков преподавателями ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина, способствующих прочному формированию фонетических, лексических и грамматических навыков школьников, а также развития мотивации к изучению иностранного языка.

Организация научно-исследовательской работы школьников проводилась в течение учебного года и была направлена на развитие научно-исследовательский навыков учащихся, включая в себя следующие этапы: 1) выбор темы научного исследования; 2) составление списка литературы; 3) составление плана исследования; 4) изучение и анализ литературы; 5) написание теоретической и практической частей работы; 6) оформление текста работы; 7) участие с докладом на конференции научного общества учащихся (НОУ) и конкурсах научно-исследовательских работ школьников (НИРС), которые проводились один раз в год. В ходе осуществления эксперимента по сетевому взаимодействию школьники МБОУ «Доскинская школа» под руководством научных руководителей из ФГОУ ВО НГПУ им. К. Минина приняли участие в XXIV Всероссийской научно-методической конференции «Университетская гимназия 2015» при Академической гимназии СПбГУ им. Д.К. Фаддеева, в муниципальных конференциях научного общества учащихся «Путь в науку» (Нижегородская область, г.Богородск). Результаты исследовательских работ школьников были отмечены грамотами, а также дипломами лауреатов II и III степени.

Таким образом, в ходе экспериментальной деятельности по внедрению сетевого взаимодействия в практику школьного образования были созданы условия на развитию научно-исследовательских навыков школьников развитию мотивации к изучению иностранного языка. Получение школьниками призовых мест во Всероссийской и муниципальных научно-методических конференциях, а также выявление положительной динамики мотивации изучения иностранного языка доказывают эффективность внедренной программы.

Выводы. Слабая техническая оснащённость сельских школ, не всегда адекватный подбор кадров, способных обеспечить качественное образование и регулярно проходящих курсы повышения квалификации, частое отсутствие условий для активизации познавательной деятельности – это лишь несколько проблем, с которыми сталкиваются сельские жители. Как показал проведенный эксперимент, сетевая модель обучения, внедренная в систему школьного образования как новой педагогической технологии, способствует социализации, адаптации и доступности школьников к современным технологиям изучения иностранного языка. Участие в конкурсах научно-исследовательских работ школьники получили возможность развивать научно-исследовательские навыки; мастер-классы и открытые уроки, регулярно проводимые преподавателями ВУЗа способствовали повышению интереса к изучению иностранного языка, развитию мотивации. Согласно новому проекту образовательной политики введение экзамена по английскому языку как обязательного предмета планируется с 2020 года. Необходимо создавать такие условия обучения иностранному языку, чтобы школьники сельских малокомплектных школ имели равные шансы успешной сдачи экзамена наравне с городскими выпускниками школ. Перспективу нашего исследования видим в создании региональной инновационной площадки (РИП), включающей несколько сельских школ, целью которой будет повышение мотивации к изучению иностранного языка, а также совершенствование коммуникативных навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Основным направлением деятельности РИП является разработка, апробация и внедрение современных, эффективных элементов содержания образования, и реализация данной деятельности сразу на нескольких площадках с целью более эффективного анализа успешности внедренных технологий.

Литература:

1. Байбородова Л.В. Сельская малочисленная школа: какая она сегодня // URL: http://docplayer.ru/206073-Selskaya-malochislennaya-shkola-kakaya-ona-segodnya.html (дата обращения 19.03.2018).
2. Базаров Ц.Р. Управление инновационными процессами в сельской бурятской малокомплектной школе // Вестник бурятского государственного университета. 2012. № 15. С. 94-98
3. Бредихина Н.Ф. Обучение английскому языку по системе ФГОС в сельской школе // Молодой учёный. 2016. № 2. С. 632-633
4. Гончарова Е.Б. Формирования мотивации учебной деятельности подростков школьника // Вопросы психологии. 2000. № 6. С. 132-135
5. Данилова И.В. Экономико-организационные проблемы образования в сельской местности: источники и механизм решения // Вестник ЮУрГУ. 2008. № 20. С. 67-74
6. Елфимова Н.Е. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. – М.: Изд-во Московского университета, 1991. 109 с.
7. Казанцева Г.Н. Формирование эмоциональной культуры субъектов образовательного процесса в современных условиях // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010, Т.12 №5 (2). С. 421-424
8. Казначеева С.Н., Бондаренко В.А. Специфика мотивов изучения иностранного языка студентами неязыковых направлений Мининского университета // Вестник Мининского Университета. – 2016. – №3. – С. 1
9. Комаров А.С. Личностное содержание обучения иностранному языку в сельской школе // Педагогический журнал. 2016. № 2. С. 194-200
10. Кудравец О.В. Музыка и песни на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 2. С. 45-50
11. Матюхина М.В. Мотивы учения учащихся с разным уровнем успеваемости // Мотивация учения. – Волгоград, 1976. 144 с.
12. Минаева И.Б. Мотивация успеха – необходимое условие овладения иностранным языком // Иностранные языки в школе. – 2009. - № 2. – С. 42-44
13. Моргун В.Ф. психологические проблемы мотивации учения // Вопросы психологии. – 1976. - № 6. – с. 54-68
14. Неустроев Н.Д. Малокомплектность сельских школ как социально-экономическая закономерность в условиях Севера // Наука и образование в жизни современного общества. 2014. № 3. С. 109-113
15. Никитенко З.Н., Аитов В.Ф., Аитова В.М. Аутентичные песни как один из элементов национально-культурного компонента содержания обучения иностранному языку на начальном этапе // Иностранные языки в школе. 1996. № 4. С. 14-21
16. Ратовская С.В. Особенности подготовки учителя английского языка в начальных классах сельской школы // Педагогический журнал. 2016. № 3. С. 211-221
17. Рыжов В.В. Иноязычные способности. – Нижний Новгород, НГЛУ, 2001. 193 с.
18. Саланович В.А. Проблема мотивации и роль упражнений при обучении французскому языку в старших классах // Иностранные языки в школе. 1998. № 1. С. 15-18
19. Синагаттулин И.М., Хаева Т.М. Внеклассная работа в малокомплектной школе // Иностранные языки в школе. 1996. № 2. С. 13-17
20. 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.
21. Тарасов С.В. Проблемы современной сельской школы // Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. № 12. С. 68-71
22. Топоркова О.В. Успешность обучения иностранному языку выпускников сельских школ в техническом вузе // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 1В. С. 450-460
23. Точилина Т.П. «Школа – сельский социокультурный центр» как перспективная модель организации образования в сельской местности // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Развитие инновационного потенциала сельской школы: возможности и перспективы. Комплексные сельские образовательные системы как перспективные модели для возрождения и развития сельского социума в России». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. 150 с.
24. Червонный М.А. Проблемы малокомплектной школы в современной образовательной ситуации // Вестник ТГПУ. 2009. № 5(83). С. 95-99

25. Шелковская В.М. Внеклассная работа в сельской малочисленной школе как средство повышения мотивации к изучению английского языка // URL: http://открытыйурок.рф/статьи/646612/ (дата обращения 21.03.2018).
26. Шергина Т.А. Проблемы и перспективы развития современной сельской малокомплектной школы // Наука и школа. 2012. №2. С. 26-27
27. Шутова Н.В., Кисова В.В. Экспериментальные площадки: от эксперимента к образовательной практике (из опыта работы Нижегородской школы специальной психологии) // Вестник Мининского университета. – 2017. - №1 (18). С. 17
28. Bystrova, N.V., Konyaeva, E.A., Tsarapkina, J.M., Morozova, I.M., Krivonogova, A.S.: Didactic foundations of designing the process of training in professional educational institutions. (2018) Advances in Intelligent Systems and Computing, 622, pp. 136-142. DOI: 10.1007/978-3-319-75383-6_18
29. Semarkhanova, E.K., Bakhtiyarova, L.N., Krupoderova, E.P., Krupoderova, K.R., Ponachugin, A.V.: Information Technologies as a factor in the formation of the educational environment of a university // (2018) Advances in Intelligent Systems and Computing, 622, pp. 179-186. DOI: 10.1007/978-3-319-75383-6_23

Психология

УДК:159.9
кандидат психологических наук, доцент Балакирева Нина Алексеевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСУАЯ РАБОТА С АГРЕССТВНЫМИ ПОДРОСТКАМИ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы социально-психологической работы с агрессивными подростками. В работе актуализируется необходимость в условиях общеобразовательного учреждения применять методы арт-терапии для коррекции агрессивного поведения подростков. Это позволило значительно улучшить результаты, и соответственно, минимизировать признаки наличия агрессивного поведения в подростковом возрасте.
Ключевые слова: агрессивность, агрессивные подростки, методы арт-терапии, коррекция поведения, восстановление контактов.
Annotation. This study is devoted to the problem of social-psychological work with aggressive teen-agers. The paper actualizes the need of taking art-therapy methods under the condition of general education institution for correction of aggressive behavior of teen-agers. This has made it possible to bring a vast improvement of results and thus minimize characteristics of aggressive behavior presence in growing-up years.
Keywords: aggression, aggressive teen-agers, methods of art-therapy, correction of behavior, recovery of contacts.

Введение. Одним из важнейших направлений деятельности психолога и социального педагога в условиях общеобразовательного учреждения является работа с агрессивными подростками. Повышенная агрессивность подростков в системе Российского образования является одной из наиболее острых проблем не только для педагогов, социальных педагогов, психологов и врачей, но и для общества в целом. Агрессивные подростки – это один из самых малоуправляемых и плохо поддающихся контролю контингентов. Актуальность темы несомненна, поскольку число детей с таким поведением стремительно растет.

Агрессивность – это поведение человека в отношении других людей, которое отличается стремлением причинить им неприятности, нанести вред. Агрессивность может проявляться в широком диапазоне от каких-либо резких высказываний до физических действий.

Вопросами сущности агрессивного поведения, его психологических механизмов занимались выдающие психологи и педагоги – А. Бандура, Н.Л. Кряжева, З. Фрейд, Л.И. Божович, М.М. Кольцова, М.И. Лисина и др.

Несмотря на теоретическую и практическую разработанность данной проблемы возникло противоречие в том, что социальные педагоги, психологи и педагоги в общеобразовательных школах сталкиваются с проблемой все более увеличивающийся агрессивности подростков, так как используют не все способы по преодолению агрессии, включая метод арт-терапии.

Формулировка цели статьи. Социально-психологической работы по профилактике агрессивного поведения подростков методами арт-терапии в условиях общеобразовательного учреждения.

Изложение основного материала статьи. Современный подросток живёт в мире, который сложный для него по своему содержанию и тенденциям социализации. Это связано, во-первых, конечно же, с темпом и ритмом всевозможных технологических преобразований, предъявляющих к растущим людям все новые и новые требования. Во-вторых, с глубоко насыщенным характером информации, которая создаёт множество «шумов», глубинно воздействующих на подростка, у которого ещё не достаточно выработана чёткая жизненная позиция. В-третьих, с экономическими и экологическими кризисами, поразившими наше общество, что вызывает у подростков чувство безнадёжности и раздражения.

При этом у старших школьников развивается чувство протеста, часто неосознанного, а также вместе с тем растёт их индивидуализация, которая при потере общесоциальной заинтересованности ведёт чаще всего к эгоизму. Подростки больше других возрастных групп, страдают от нестабильности в социальной, моральной и экономической обстановки в стране, потеряв на сегодняшний день необходимую ориентацию в ценностях и идеалах, - старые уже разрушены, новые еще не созданы [3].

Сочетание неблагоприятно воздействующих на подрастающее поколение психологических, биологических, семейных и других социально-психологических факторов искажает практически весь образ жизни подростков. Характерным в таком случае для них становится нарушение эмоциональных отношений с окружающими его людьми. Подростки попадают под интенсивное влияние подростковой группы, нередко формирующей асоциальную шкалу жизненных ценностей. Сам образ жизни, окружающая среда, стиль и круг общения подростка способствуют развитию и закреплению девиантного, то есть, отклоняющегося от нормы, поведения. Таким образом, имеющий место также отрицательный микроклимат во многих семьях

обуславливает возникновение грубости, отчуждённости, неприязни определённой части подростков, стремления делать всё назло, вопреки воли окружающих, что создаёт объективные предпосылки для появления демонстративного непослушания, агрессивности и разрушительных действий у старшеклассника.

На первой стадии подросткового периода (в 10-11 лет) главной характеристикой является весьма критичное отношение к себе. Около 34% мальчиков и 26% девочек дают себе полностью отрицательные характеристики, отмечая преобладание отрицательных черт и форм поведения, в том числе грубости, агрессивности и жестокости. При этом у детей этого возраста преобладает физическая агрессивность и менее всего выражена агрессивность косвенная. Вербальная агрессия и негативизм находятся на одной ступени развития.

Ситуативно-отрицательное отношение к себе сохраняется и на второй стадии подросткового возраста (в 12-13 лет), обуславливаясь, в значительной степени, оценками окружающих, как взрослых, так и сверстников. В этом возрасте наиболее выраженным становится негативизм, отмечается рост вербальной и даже физической агрессии, тогда как агрессивность косвенная, хоть и даёт сдвиг по сравнению с младшим подростковым возрастом, всё же менее выражена [5].

На третьей стадии подросткового возраста (в 14-15 лет) наблюдается сопоставление подростком своих личностных особенностей, форм поведения в обществе с определёнными нормами, принятыми в референтных группах. При этом на первый план у них выходит вербальная агрессивность, что на 20% превышает показатели 12-13 лет и почти на 30% в 10-11 лет. Агрессивность физическая и косвенная повышаются несущественно, также как и уровень негативизма [1].

Л.М. Семенюк выделяет четыре группы подростков с агрессивным поведением:

- Подростки с устойчивым комплексом аномальных, аморальных, примитивных потребностей, которые имеют деформацию ценностей и отношений, а также стремятся в основном к потребительскому времяпровождению. Им свойственны такие качества как эгоизм, равнодушие к другим людям, неуживчивость, отсутствие авторитетов, цинизм, грубость, озлобленность, вспыльчивость, дерзость и драчливость. В их поведении часто преобладает физическая агрессивность.
- Подростки с деформированными потребностями и ценностями, обладающие в некоторой степени широким кругом интересов, отличающиеся обострённым индивидуализмом, желающие занять привилегированное положение за счёт притеснения более слабых и младших. Стремление к применению физической силы проявляется у них ситуативно и лишь только против тех, кто слабее.
- Подростки, у которых конфликт между деформированными и позитивными потребностями, отличающиеся односторонностью интересов, притворством, приспособленчеством, лживостью. В их поведении в основном преобладают косвенная и вербальная агрессия.
- Подростки, отличающиеся слабо деформированными потребностями при отсутствии определённых интересов и весьма ограниченным кругом общения, отличающиеся мнительностью, безволием, трусливостью и мстительностью. Для них характерно заискивающее поведение перед старшими и более сильными товарищами. В их поведении преобладают вербальная агрессия и негативизм [4].

Э. Фромм считает, что существует два вида агрессии: «доброкачественная» и «злокачественная». Первая появляется в момент опасности и носит оборонительный характер. Как только опасность исчезает, затухает и данная форма агрессии. «Злокачественная» агрессия представляет собой жесткость и деструктивность и бывает спонтанной и связанной со структурой личности [6].

А.Ю. Монахова выделяет две основные формы агрессии:

1. Недеструктивная агрессия (враждебное, настойчивое, самозащитное поведение, направленное на достижение цели и тренировку). Вызывается врожденными механизмами и служит для адаптации в обществе. Данная форма агрессии мотивирует развитие познания и способности полагаться на себя, а также побуждает к необходимой конкуренции. Она нужна для защиты своих потребностей, интересов, собственности, прав, удовлетворения личных желаний.
2. Враждебная деструктивная агрессия - это поведение, которое причиняет боль. Такая агрессия накапливается и активизируется при сильных, тяжелых, длительных и неприятных переживаниях. Пусковой механизм - переживание чрезмерной боли или стресса. Эта форма агрессии может приводить к возникновению эмоциональных конфликтов, чувства вины, формировать грубые черты характера подростка, а также уменьшить его способности к адаптации. Агрессивность накапливается, стабилизируется, становится устойчивой чертой характера, эмоционально окрашивая все стороны жизни человека, когда не находит выхода. Таким образом, можно утверждать, что агрессивность - феномен накопительный [2].

В подростковом возрасте наблюдается повышенная агрессивность и конфликтность, что обусловлено спецификой протекания данного возрастного периода. Однако данное утверждение не означает, что это неизменное явление, не подлежащее коррекции. Большинство отечественных и зарубежных авторов указывают на высокую вариативность протекания подросткового кризиса и его зависимость от внешне средовых условий таких как, психолого-педагогическое сопровождение, характер идентификации, психологический климат в семье, отношения со сверстниками и учителями. В связи с этим актуальным является изучение существующего уровня агрессии обучающихся в условиях общеобразовательного учреждения и разработки индивидуальных и групповых мер по снижению конфликтности и агрессивности в подростковом звене. Особенно эффективна арт-терапия в применении к агрессивным подросткам.

Выделяют два основных механизма психологического коррекционного воздействия, характерных для метода арт-терапии.

Первый механизм состоит в том, что искусство позволяет в особой символической форме реконструировать конфликтную травмирующую ситуацию и найти ее разрешение через переструктурирование этой ситуации на основе креативных способностей субъекта.

Второй механизм связан с природой эстетической реакции, позволяющей изменить действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение» [7].

В диагностике принимали участие 26 учеников 8 «Б» класса МОУ СОШ 22 г. Орехово-Зуево. С ними были проведены методики «Описание поведения в конфликте К. Томаса», «Опросник Басса-Дарки», анкета «Выявление агрессивности у подростка». Были получены следующие результаты.

Таблица 1

Средние значения испытуемых 8 «Б» класса по методике «описание поведения в конфликте К. Томаса»

	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Средний балл (кол.)	11	8	7	4	10
Средний балл (%)	91,3	66,4	58,1	33,2	83

Таблица 2

Показатели уровня конфликтности испытуемых 8 «Б» класса по методике Басса-Дарки

	Физическая агрессия	Косвенная агрессия	Раздражительность	Негативизм	Обида	Подозрительность	Вербальная агрессия	Чувство вины	Индекс враждебности	Индекс агрессивности
Средний балл (кол.)	5	5	5	2	4	5	7	5	9	17
Средний балл (%)	50	55,5	45,5	40	50	41,5	53,9	55,5	45	53,1

Таблица 3

Результаты проведения анкеты «Выявление агрессивности у подростка»

	Высокая степень агрессивности	Средняя степень агрессивности	Низкая степень агрессивности
Испытуемые (кол.)	7	13	6
Испытуемые (%)	26,6	49,4	22,8

Исходя из данных диагностического обследования по вышеуказанным методикам, можно сделать следующие выводы:

1. В подростковом возрасте достаточно высокий уровень конфликтности.
2. Враждебность и агрессивность подростков выше нормы.
3. В конфликтах большинство подростков выбирает стиль соперничества и приспособления к возникшему конфликту.

Для коррекции агрессивного поведения подростков была разработана программа «Работа с агрессивными подростками» с использованием метода арт-терапии, которая опиралась на полученные диагностические данные.

Основной целью данной программы является профилактика конфликтов в подростковой среде, коррекция эмоционального реагирования и стереотипов поведения, восстановление полноценных контактов подростка со сверстниками.

Задачи программы.

Обучающие:

1. Формирование умений работать в режиме творческой мастерской — формулировать задачу, разрабатывать план действий, находить нестандартные решения поставленной задачи и др.

2. Формирование умений работы в режиме проблемного обучения.

Развивающие:

1. Развитие эмоционально-волевых свойств личности.
2. Развитие моральных форм поведения.

Воспитательные:

1. Формирование основополагающих качеств личности.
2. Формирование нравственных и моральных норм поведения.
3. Расширение коммуникативных способностей детей.

Задачи программы:

1. Формирование у подростков социального доверия.
2. Развитие социальной активности подростков.
3. Развитие у подростков адекватных эмоций.
4. Развитие коммуникативных навыков подростков.
5. Формирование адекватной самооценки у детей подросткового возраста.
6. Обучение детей подросткового возраста умению самостоятельно решать проблемы.

Механизм осуществления: рефлексия.

Программа содержит 3 этапа:

•Ориентировочный.

•Реконструктивный.

•Закрепляющий.

Используемые формы и методы работы - игра, тренинговые упражнения, элементы психогимнастики, специальные приемы неигрового типа, направленные на повышение сплоченности группы, развитие навыков общения.

После проведенных занятий была произведена повторная диагностика по тем же методикам. Получены следующие результаты.

Таблица 4

Результаты повторного проведения методики «описание поведения в конфликте К. Томаса»

	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Средний балл (кол.)	5	9	8	4	5
Средний балл (%)	41,5	74,7	66,4	33,2	41,5

Таблица 5

Результаты повторного проведения методики Басса-Дарки

	Физическая агрессия	Косвенная агрессия	Раздражительность	Негативизм	Обида	Подозрительность	Вербальная агрессия	Чувство вины	Индекс враждебности	Индекс агрессивности
Средний балл (кол.)	2	3	3	2	3	3	3	3	6	21
Средний балл (%)	20	33,3	27,3	40	37,5	25	23,1	33,3	30	65,6

Таблица 6

Результаты повторного проведения анкеты «Выявление агрессивности у подростка»

	Высокая степень агрессивности	Средняя степень агрессивности	Низкая степень агрессивности
Испытуемые (кол.)	3	7	16
Испытуемые (%)	11,4	26,6	60,8

Выводы. Таким образом, после проведение занятий по программе «Работа с агрессивными подростками», а также исходя из повторной диагностики по тем же методикам, мы можем сделать следующий вывод: использование арт-терапевтических методик для коррекции агрессивного поведения подростков позволило значительно улучшить результаты, и соответственно, минимизировать признаки наличия агрессивного поведения в подростковом возрасте.

Литература:

1. Дубинко Н.А. К проблеме условий и движущих факторов агрессии // Социально-педагогическая работа. М.: 2015. - № 4. - С. 85-92.
2. Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е., Вохмянина Т.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб. пособие. М.: Изд. центр «Академия», 2014. - 98 с.
3. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы. Теоретические и прикладные аспекты. - М.: Просвещение, 2013. - 242 с.
4. Лалаянц И. Энергия агрессивности // Семья и школа. - 1995. - № 6. - С. 20 - 21.
5. Лютова Е.К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. - СПб.: Речь, 2003. - 189 с.
6. Мандель Б.Р. Современная педагогическая психология: Полный курс: иллюстрированное учебное пособие для студентов всех форм обучения / Б.Р. Мандель. - М.: Берлин: Директ-Медиа, 2015. - 828 с.: ил. табл. - Библиогр. в кн. - ISBN 978-5-4475-5085-1; То же [Электронный ресурс]. - URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=330471.
7. Прутченков А.С. Школа жизни. Методические разработки социально-психологических тренингов. - М.: МООДиМ «Новая цивилизация», Педагогическое общество России, 2015. - 155 с.

УДК 159.9

доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка Барышева Тамара Александровна
Институт детства Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
аспирант кафедры психологии развития и образования Матюшичева Мария Ильинична
Институт психологии Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И КРЕАТИВНОСТЬ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье приведены результаты эмпирического исследования межличностных отношений и креативности младших школьников, исходя из представлений о социально-психологическом статусе современного ребенка. Определены психологические аспекты развития креативности на данном возрастном этапе. Выделены группы креативности, сопоставление которых с отдельными параметрами межличностных отношений позволяет сформулировать общую специфику неоднозначных взаимосвязей социально-психологической адаптации детей с различным уровнем развития креативности.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, межличностные отношения, социальный статус, креативность, младший школьный возраст.

Annotation. The article presents results of empirical research of interpersonal relationships and creativity of primary schoolchildren at elementary schools, on the basis of representations of the socio-psychological status of the modern child. The psychological aspects of development of creativity at this age were defined, also as different groups of creativity. Comparison of revealed groups with certain parameters of interpersonal relationships allows us to formulate general specifics of ambiguous interrelations of socio-psychological adaptation of children with various level of development of creativity.

Keywords: socio-psychological adaptation, interpersonal relationships, social status, creativity, primary school age.

Введение. Современный ребенок в обществе, в частности, в системе начального образования, подвержен различным факторам, влияющим не только на возможности личностного развития, но и успешной социально-психологической адаптации.

Креативные дети в стандартизированной системе образования, не всегда получают возможность реализовывать свой потенциал, это может быть связано с взаимоотношениями со сверстниками (в классе), сложностями в отношениях с учителями и др. Тем не менее, современные дети, в своем большинстве, обладают достаточно высокой степенью развития креативности. Но в зоне «риска» - младшие школьники с очень высоким и, наоборот, с очень низким уровнем развития креативности [3].

Когда речь идет о социально-психологическом статусе личности, в психологической науке обязательно подразумеваются такие понятия, как социально-психологическая адаптация (адаптированность, дезадаптация), социальный статус (социальная роль), межличностные отношения (в группе).

В младшем школьном возрасте особую значимость приобретает межличностный уровень взаимоотношений в классе. Так, Е.П. Ильин, рассуждая об особенностях общения младших школьников, указывает, что ведущей деятельностью становится общение со сверстниками, формируется устойчивый круг ближайшего общения, а проблемными становятся случаи «ложного товарищества», «круговой поруки» [2, С. 172 - 173].

Необходимость эмпирического исследования проблемы развития креативности в младшем школьном возрасте, социально-психологической адаптации детей, отдельных параметров межличностных отношений на данном возрастном этапе обуславливается фундаментальными теоретическими положениями, подтверждающими неразработанность проблемных нарастающих вопросов, изучение которых может привести к положительным результатам впоследствии, в практической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Эмпирическое исследование проводилось в 2017 – 2018 гг. в государственных бюджетных общеобразовательных учреждениях Санкт-Петербурга: школа № 163, № 211 с углубленным изучением французского языка, № 300 (Центральный район); школа № 18 с углубленным изучением математики (Василеостровский район); школа № 235 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла (Адмиралтейский район). Общая численность младших школьников, участвовавших в исследовании – 128 человек, ученики 4-ых классов (в возрасте 10 – 11 лет).

Исследование развития креативности в младшем школьном возрасте проводилось с помощью диагностических тестов креативности Дж. Гилфорда – Е.П. Торренса (вербальный, изобразительный, словесно-звуковой блоки), опросника креативности Дж. Рензулли (экспертный), опросника Ф. Вильямса для учителей по оценке личностной креативности ребенка. Исследование отдельных параметров социально-психологической адаптации на эмпирическом уровне включало: определение социального статуса в группе методом социометрии Дж. Морено (в модификации), экспертную оценку успешности социальных контактов по Э.М. Александровской, диагностику параметров межличностных отношений по методике К. Роджерса – Р. Даймонд.

Первоначально, перед нами стояла задача выявить основные аспекты проявления креативности в младшем школьном возрасте, определить уровень развития креативности каждого ученика, тем самым определяя ребенка в одну из пяти групп: I - очень низкокретивная, II - низкокретивная, III - среднекреативная, IV - высококреативная, V - очень высококреативная. Формирование групп креативности происходило по результатам полученных в совокупности данных: результативные показатели креативности, экспертные оценки (учителями начальных классов) личностных и поведенческихкреативных проявлений у детей.

Основой креативности с позиций мультифакторного подхода Дж. Гилфорд считал дивергентность, преобразования, импликации. Ведущая идея концепции креативности Е.П. Торренса – идея преодоления внешне навязываемых ограничений и стандартов [1, С. 34 - 35]. Тесты дивергентного мышления Гилфорда – Торренса [4] предусматривают обработку полученных данных, творческих работ детей по показателям

креативности: беглость (вариативность, количество идей), гибкость (способность действовать в широком диапазоне возможностей, разнообразие подходов и категорий), оригинальность (нестандартность), разработанность (детализация, сложность). Экспертная оценка (Дж. Рензулли, Ф. Вильямс) предполагает идентификацию проявлений креативности (качественное отображение, в количественном выражении) каждого ученика по таким показателям, как любознательность, чувство юмора, воображение, чувство прекрасного, склонность к риску и др.

Таблица 1

Распределение младших школьников по группам креативности, в общей выборке, в %

Показатели креативности		Результативные		Личностные	
Диагностические методики		Креативные тесты (Гилфорд – Торренс)	Экспертная оценка (Вильямс)	Экспертная оценка (Рензулли)	Экспертная оценка (Вильямс)
Группы креативности		кол-во чел., в %			
V	очень высококреативная	**16**	**26**	**6**	17
IV	высококреативная	**50**	**14**	28	25
III	среднекреативная	28	27	31	29
II	низкокретивная	5	12	**20**	**13**
I	очень низкокретивная	1	**21**	15	15

Полученные данные свидетельствуют о том, что около 30% всех исследуемых младших школьников имеют средний уровень развития креативности. Классические креативные тесты показали, что минимум 1/3 всех испытуемых обладает повышенным уровнем креативности, в основном за счет показателей невербальной беглости – способности к изображению множества образов, решений; невербальной разработанности – способности к детализации изображаемых образов. Экспертная же оценка по результативным показателям креативности подтверждает выявленные закономерности, лишь с той разницей, что дети определены к группе более высокого уровня креативности (очень высококреативной). В группах низкой и очень низкой креативности отмечается тенденция к выявлению учителями большего количества детей с заниженным уровнем развития креативности, в частности, в проблемной зоне показатель гибкости – способности переходить от одного аспекта к другим, оригинальности – способности к выдвижению идей, отличных от очевидных, разработанности – способности к изобретательству, конструктивной деятельности.

Экспертная оценка личностных характеристик креативности показала, что в очень высококреативной группе младшие школьники обладают такими креативными личностными качествами, как упорство и настойчивость, независимость в выражении собственного мнения, способность к преобразованиям объектов окружающего мира, нонконформизм (отсутствие страха быть непохожими на других). Тем не менее, количество таких детей минимально. Большее количество младших школьников этой группы (V), которые обладают любознательностью и сложностью – проявление интереса к сложным вещам и идеям. В группах низкой креативности отмечаются проблемы, связанные с воображением, возможностями самовыражения, низкой эмоциональной чувствительностью.

На последующем этапе, мы изучали специфику межличностных отношений в данном возрасте.

С помощью социометрического опроса (разработанного Дж. Морено), модифицированного для младших школьников (параметрическая процедура социометрии с ограничением числа положительных / отрицательных выборов до четырех), были построены социоматрицы, на основании которых возможно проранжировать всех учеников в выборке (в каждом классе), учитывая количество положительных и отрицательных выборов конкретного ребенка среди одноклассников. Присвоен социальный статус каждому младшему школьнику.

Экспертная методика Э.М. Александровской предполагает изучение социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста по критериям, среди которых – успешность социальных контактов, шкала III «Взаимоотношения с одноклассниками».

Диагностика межличностных отношений с помощью шкал социально-психологической адаптации (СПА), разработанной К. Рождерсом и Р. Даймонд, адаптированной Т.В. Снегиревой, помимо множества исследуемых интегральных показателей, позволяет выявлять степень доминирования или подчиненности детей в коллективе, открытости или замкнутости, независимости или зависимости от группы (класса).

В соответствии с выделенными группами креативности (V - I), были сопоставлены уровни межличностных отношений по определенным исследуемым параметрам, с указанием возможных интервалов полученных значений для группы. Данные представлены ниже в Таблице 2.

Таблица 2

Сопоставление групп креативности младших школьников с уровнями межличностных отношений

ГРУППЫ КРЕАТИВНОСТИ	V	IV	III	II	I
	очень высокая (8,6 %)	высокая (46,9%)	средняя (32,0%)	низкая (7,8%)	очень низкая (4,7%)
МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ – уровни, интервалы измерений					
Открытость («приятие других»)	**средний**- очень высокий	высокий	высокий	**средний** - высокий	**средний** - высокий
	(**46**- 83)	(60 - 71)	(58 - 66)	(**49** - 78)	(**48** - 71)
Замкнутость («неприятие других»)	низкий - средний	средний	средний	низкий - **высокий**	низкий - средний
	(3 - 8)	(5 - 7)	(6 - 9)	(4 - **10**)	(4 - 9)
Доминирование	**низкий - высокий**	средний	средний	средний	**низкий** - средний
	(3 - 11)	(5 - 7)	(5 - 9)	(5 - 9)	(4 - 9)
Подчиненность	низкий - **высокий**	средний - **высокий**	средний	средний	низкий - **высокий**
	(4 - **12**)	(7 - **10**)	(6 - 9)	(7 - 8)	(4 - **12**)
Успешность социальных контактов	высокий - очень высокий	высокий - очень высокий	**средний** - высокий	**средний** - очень высокий	**средний** - очень высокий
	(4 - 5)	(4 - 5)	(**3** - 4)	(**3** - 5)	(**3** - 5)
Социальный статус	от очень высокого до очень низкого	от очень высокого до среднего; высокий индекс социо-метричес-кого статуса	смешан-ный, высокий индекс отвер-жения	очень высокий - высокий **ИЛИ** очень низкий – низкий (с высоким индексом отвер-жения)	очень низкий - средний, с высоким индексом отвер-жения

Средний уровень *открытости* («приятия других») зафиксирован в очень высококреативной группе и группах низкой кретивности (низкой и очень низкой). Данная шкала позволяет определять степень потребности ребенка во взаимодействии с окружающими людьми, тот минимальный уровень общения, при котором совместная деятельность позволяет формировать позитивный образ социума.

Самый высокий уровень *замкнутости* («неприятия других») определен в низкокреативной группе. Это может быть связано как с индивидуальными личностными особенностями, так и с позицией в обществе. Как показали наши исследования, дети, вошедшие в эту группу, обладают низкой эмоциональной чувствительностью, не способны отстаивать свое собственное мнение, им не хватает решительности. Такие дети могут обладать средним уровнем *успешности социальных контактов*.

Показатель *доминирования* в группе отражает не только возможности брать на себя ответственность за решение определенных поставленных задач (в том числе за счет окружающих), но и говорит о наличии тех лидерских качеств, которые могут, как препятствовать, так и способствовать социально-психологической адаптации личности. В группах «риска» по этому показателю дети очень низкого и очень высокого уровня развития креативности, где, соответственно, выявлены уровни доминирования от низкого до высокого.

В противоположность, высокие показатели по шкале *подчиненности* (ведомости), во всех группах развития креативности, кроме средней и низкой, могут интерпретироваться как возможности детей выполнять поставленные перед ними задачи, так и уровень стремлений быть подчиненными, что не говорит об исключении у них лидерских качеств. Таким образом, в данных группах, возможен высокий уровень подчиненности при различных уровнях (низкий – высокий) доминирования.

В группах средней креативности и ниже, зафиксирован средний минимум по параметру межличностных отношений – *успешность социальных контактов*. С помощью этого параметра исследуются взаимоотношения с одноклассниками экспертным методом. В остальных группах этот показатель принимает высшие значения.

Данные, полученные эмпирическим путем, по показателю социально-психологической адаптации – *социальный статус* в группах, не менее интересны для анализа. Невозможно определить всю группу детей в один единственный образ, так и с социальным статусом. Поэтому, для каждой группы определены интервалы. Высокий *индекс социометрического статуса* (в высококреативной группе) говорит о том, что члены этой группы имеют положительное влияние на структуру группы (класса) в целом. На практике, это множество положительных выборов членов группы по отношению к определенному индивиду, из общей численности человек (в классе). Иными словами, наличие множества друзей. Высокий *индекс отвержения* (в группах I – III) говорит об обратном. Это те негативные выборы одноклассников, которые характеризуют

отдельного члена группы, указывают на наличие индивидуальных социально-психологических свойств личности, ведущие к такого рода результатам. Нередко, когда индекс социометрического статуса равен индексу отвержения.

В очень высококреативной группе выявлены противоречия по социальному статусу, уровень которого распространяется от очень высокого до очень низкого. Иными словами, таких детей либо принимает коллектив, ориентируясь на высшие возможности очень креативных детей, либо отвергает.

Выводы. Цель, которая стояла перед нами - эмпирическое социально-психологическое исследование межличностных отношений младших школьников с различным уровнем развития креативности.

К достигнутым результатам относятся:

Креативность и социально-психологическая адаптация, в том числе межличностные отношения ребенка – две неоднозначно взаимосвязанные линии развития в младшем школьном возрасте. Определены социальные статусы групп креативности и проблемы их взаимодействия. Так, в группах риска очень высококреативные дети с очень низким (и низким) уровнем развития креативности. Противоречия в этих группах по социальному статусу связаны с нелинейностью полученных значений, вариации которых могут зависеть, к примеру, от поведенческих особенностей детей, в нашем случае показателен высокий уровень индекса отвержения (множество полученных отрицательных выборов в группе к общему количеству детей в классе).

Выделены группы креативности (от очень низкой до очень высокой) и соответствующие им личностные психологические особенности детей. Такие личностные особенности детей, как любознательность и сложность – неизбежно провоцируют повышение уровня развития креативности. Достижение высших показателей креативности возможно под влиянием способностей к преобразованию информации и др. Избранное количество таких детей способны обладать упорством и настойчивостью, независимостью в выражении собственного мнения, нонконформизмом. Развитие воображения, эмоционального интеллекта, способностей к самовыражению необходимо развивать у детей с низким и очень низким уровнем развития креативности, что также будет способствовать социально-психологической адаптации.

Выявлена специфика социально-психологической адаптации по показателям межличностных отношений. Дети 10 – 11 лет, в условиях образовательной среды, обладают низким – средним уровнем *замкнутости*. Показатели открытости, успешности социальных контактов высокие (даже в группах низкой и очень низкой креативности). Показаны противоречия у очень высококреативных детей: при высоком уровне *успешности социальных контактов*, могут быть сложностипо показателю социально-психологической адаптации– *открытости*. Эмпирические данные также свидетельствуют о возможностях повышения социально-психологической адаптации при условии более высокого уровня подчиненности по сравнению с доминированием в группе. Так, в группах риска по показателю *подчиненности* – дети очень высокого и очень низкого уровня креативности. Стремление к *доминированию* наиболее ярко и противоречиво выражено в очень высококреативной группе.

Выявлены психологические аспекты проявления креативности в младшем школьном возрасте. В актуальной зоне развития: динамический показатель – *беглость* (способность к порождению большого количества идей, образов), качественный показатель - *разработанность* (тщательность, детализация образов, фиксирует способность к изобретательству). Проявления актуализируются *в невербальной сфере* (изобразительной), в группах детей среднего – высокого – очень высокого уровня креативности. В проблемной зоне развития креативности: *гибкость* (разнообразие интеллектуальных стратегий, подходов, гипотез, категорий), в большей степени выраженности в группах низкого – очень низкого уровня креативности.

В статье предпринята попытка изучения таких значимых для современного общества вопросов, как исследование и развитие креативности, креативного поведения детей в социуме, возможностей социально-психологической адаптации, уровней межличностного взаимодействия. Не вызывает сомнений перспективность научных исследований, результаты которых могут быть значимы для педагогов в практической деятельности, родителей обучающихся, психологов.

Литература:

1. Барышева Т.А. Психология развития креативности: теория, диагностика, технологии. Монография / Т.А. Барышева. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2016. – 316 с.
2. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
3. Матюшичева М.И. Креативные дети: социально-психологическая адаптация в младшем школьном возрасте / М.И. Матюшичева // Психология – наука будущего: Материалы VII Международной конференции молодых ученых, 14 – 15 ноября 2017 года, Москва. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – С. 528 – 532.
4. Torrance E. P. The Nature of Creativity as Manifest in the Testing // The Nature of Creativity. Cambridge: Camb. Press, 1988. P. 43-75.

УДК 159.922

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Бостанова Лариса Шамильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск);
кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой Бостанова Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КОНФОРМИЗМА В ОБЩЕНИИ ПОДРОСТКОВ СО ВЗРОСЛЫМИ И СВЕРСТНИКАМИ

Аннотация. В статье рассматриваются ведущая деятельность и особенности проявления конформизма в общении подростков со взрослыми и сверстниками. Подросток находится между детством и зрелостью, а это затрудняет ему усвоение взрослых ролей и рождает многочисленные внутренние и внешние конфликты. Именно в общении со сверстниками существуют оптимальные условия для развития и укрепления у подростка ощущения собственной взрослости.

Ключевые слова: «кризис подростничества», рефлексия, самосознание, социальная взрослость, конформизм, «стадии социального созревания».

Annotation. The article deals with the leading activities and features of the manifestation of conformism in the communication of adolescents with adults and peers. The teenager is between childhood and maturity, and this makes it difficult for him to assimilate adult roles and gives rise to numerous internal and external conflicts. It is in communication with peers that there are optimal conditions for the development and strengthening of a teenager's sense of his own adulthood.

Keywords: "crisis of adolescence", reflection, self-awareness, social adulthood, conformism, "stages of social maturation".

Введение. Поиск новых подходов к изучению особенностей проявления конформизма в общении подростков со взрослыми и сверстниками становится очень востребованным в современное время. В онтогенезе одним из самых решающих и кризисных периодов считается подростковый возраст. В этом возрасте подростки стремятся приобщиться к миру взрослых, ориентируют свое поведение на убеждения, ценности и установки этого мира, т. е. меняется социальная ситуация общего развития юношей и девушек. С этим связано и характерное для подростков чувство «взрослости», и формирование своего «Я» и самооценки, и повышенного интереса к своим личностным качествам, к своим объективным достижениям и дарованиям. Подросток способен добиваться уважения от взрослых, полноправного к себе отношения, он стремится к самостоятельности, к тому, чтобы с его мнением считались. Но подросток несколько переоценивает свои возможности, стремясь к большей независимости и самостоятельности, это повышает их критичность и болезненную обидчивость к старшим [4].

Исходя из вышесказанного, социальная ситуация развития определяет критичность и переломность этого возраста. А конкретные условия жизни и развития подростков и их социальное положение во взрослом мире определяют индивидуальные особенности протекания подросткового периода. Еще К. Левин с «кризизным» положением в социуме связывал конфликтное поведение подростков [4]. Он говорил о том, что в современном обществе существуют две самостоятельные группы- взрослых и детей и каждая имеет преимущества, которыми не обладает другая. Подростки находятся посередине - между группой детей и группой взрослых и уже не хотят принадлежать к первой, но не могут полноценно примкнуть ко второй, потому что взрослые их еще не принимают. Левин констатировал, что чем больше период непринадлежности к той или иной группе, тем намного труднее протекает период подростничества. Суть подросткового кризиса, как думал Л. С. Выготский, - это перестройка взаимоотношений между социумом и ребенком и возникновение нового мышления у подростков [4]. Д. И. Фельдштейн и И. С. Кон «переломность» и «критичность» этого возраста объясняют особенностями общественной ситуации развития неординарной позиции детей по отношению к миру взрослых и специфичным способом взросления [4]. В разных условиях у разных людей существует индивидуальный временной ритм (состоящий из социальных, биологических и психологических аспектов), для вступления во взрослую жизнь. Хочется отметить, что общественный статус подростка схож с детским, так как дети еще находятся на иждивении взрослых; «переломный» он скорее в биологическом смысле, а психологической особенностью является чувство взрослости, характеризующееся неоднозначными диспропорциями в развитии. Уровень притязаний подростков превышает реальное положение в семье и обществе, которого он еще не достиг. И на этой почве возникают конфликты с самим собой, с педагогами и родителями. В общем - это пора окончания детства и «выхождения» из него [4].

Изложение основного материала статьи. Ребенок находится между детством и зрелостью, а это затрудняет ему усвоение взрослых ролей и рождает многочисленные внутренние и внешние конфликты. К примеру, продолжительность периода подростничества зависит от индивидуальных условий развития индивида, а также от контрастных требований и норм, которые инсценируются взрослым и детям: ребенок должен быть послушным, взрослый - должен уметь проявлять инициативу и быть самостоятельным. Детей не посвящают во взаимоотношения полов, а для взрослых - вопросы пола важны.

В подростковом возрасте происходят всеохватывающие сильные изменения личности (прежде всего это половое созревание, которое меняет мотивацию ребенка), из-за чего он считается «переходным» и «критическим». Подростки меняются на физическом и психологическом уровнях и им нелегко сохранять стабильность своего «Я» и чувство идентичности с социумом. Еще Д. И. Фельдштейн и И. С. Кон [2] говорили о том, что именно от взрослых дети ждут понимания и доверия, и происходит это во взаимодействии с миром взрослых, когда подросток удовлетворяет свои стремления и возможность оценить, осознать и усовершенствовать свои личные качества.

В случае, если родители и общество, общаются с подростками, как с маленькими детьми, это порождает обиду и разнообразные формы протеста- непослушание, грубость, своеволие, замкнутость, упрямство. Однако все эти черты проявляются в характере подростка только вследствие неправильного подхода к воспитанию подростков, когда не принимаются в расчет его психологические особенности, как результат

пробелов воспитания иногда вспыхивают конфликты и кризисы. Ребенок не поддается воспитательному воздействию, если взрослые игнорируют настоящие внутренние причины поведения подростков и дают реакцию только на внешнюю сторону его деятельности. В таком случае, подросток не воспринимает требований и замечаний взрослых (даже правильных), протестует, когда его наказывают за неподчинение и непослушание против его воли и желаний, т. к. ему они кажутся бессмысленными. Но в семье и школе требуют беспрекословного подчинения. Д. И. Фельдштейн и И. С. Кон [2] отмечали, что подростки хотят быть и считаться взрослыми. В этом возрасте происходит новый виток развития мышления, когда ребенок учится новым способам поведения, как отмечали Л. С. Выготский, и Ж. Пиаже. Также они говорили о том, функция образования понятий лежит в основе всех интеллектуальных изменений в этом возрасте [2]. Л. С. Выготский констатировал в подростничестве развитие рефлексии и на ее основе – самосознания, зависящее от культурного содержания среды, и это не только внутренние перемены личности, но и более глубокое понимание и восприятие других людей [2].

Л. И. Божович подчеркивала неоднородность кризиса подростничества, характеризующийся двумя фазами: в первой (12—14 лет) появляется «способность к целеполаганию», ориентировка на будущие цели; во второй (15-17 лет) рождается «жизненная перспектива», формируется видение о своем желаемом Я, осознание своих будущих перспектив [2].

Психологические особенности подросткового кризиса как раз и лежат в основе центрального новообразования у подростков- развития самосознания, что, по словам Л. И. Божович способствует рефлексии, желания понять самого себя и достичь избранного идеала. Во избежание расхождения между возникшими у ребенка потребностями и условиями жизни, ограничивающими способ их осуществления, свои потребности и желания подросток должен суметь удовлетворить [4].

На самом деле подросток – это еще пока обычный школьник. Отношения с друзьями, обучение в школе составляют основное содержание его жизнедеятельности. Тем не менее, внутренние взгляды на жизнь у него меняются. «Позиция школьника», характеризующая всю систему взглядов на окружающую действительность, вначале расшатывается, а потом, в конце младшего школьного возраста, перестает быть ведущей в поведении и психике. Школьник мужает, копит жизненный опыт, психически развивается, в связи с этим формируются различные интересы, появляются разные увлечения и стремление стать с более самостоятельным и взрослым. Но они не могут найти применение уже иным, на их взгляд, качествам личности в «обычной», школьной жизни. Ни один ребенок не согласен с тем, школьный режим закаляет и «воспитывает» волю, а для того, чтобы в открытую признать собственные недостатки - нужна отвага. Подросткам кажется, что для реализации ценных качеств нужны какие-то особые экстремальные условия [5].

Желание школьника «быть как взрослым» трансформируется в стремление подростка - «быть взрослым» и самостоятельным, быть значимым в мире взрослых, стать личностью [5]. Подросток уже не довольствуется «позицией ребенка». Стараясь занять важное место в обществе и утвердиться в иной общественной позиции, он пытается выйти за грань учебы в другую атмосферу, дающую шанс проявиться и самоутвердиться. Именно поэтому подростки так активны в интимно-личностном и групповом пространстве и в школе, и за ее пределами.

Д. И. Фельдштейн говорил о том, что главное в развитии личности подростка – это желание занять новую общественную позицию , осознать свое «Я» и самоутвердиться в мире взрослых. Мы говорим не о стремлении подростка просто подражать, а о жажде участия во взаимоотношениях и заботах взрослых, т. к. у него возникает чувство ответственности на социальном уровне как шанс «быть в ответе» за всех и за себя, а это чувство присуще уже взрослым людям [4].

Так маленький ребенок играет во взрослого, ребенок постарше подражает ему, а подросток стремиться поставить себя на место взрослого в контексте реальных взаимотношений [4].

Д. И. Фельдштейн говорит, у ребенка в подростковом возрасте процесс формирования проходит разные стадии социального созревания. Процесс становления личности отличают прерывистость, дифференциация и расслоение. Но, одновременно с этим, ребенок на определенных стадиях проявляет пластичность и сензитивность, что способствует эффективному формированию индивидуального самоопределения [4].

Ребенок в 9-10 лет стремится помимо общения с привычным кругом близких людей к широкому общению в социуме, он хочет признания своей самостоятельности и значимости в мире взрослых и обществе, чтобы его «Я» выступало наравне с другими.

Ребенок в этом возрасте задумывается и о своих личностных качествах и качествах других людей, формируется нравственность , все это осознается как отличие от других и, часто, вызывает сильную негативную самооценку, отражающую обостренное понятие ребенком чувство долга.

У подростка 10- 11 лет в приоритете –одобрение и признание другими своих новых достижений, признание доверия и отношения «как ко взрослому». Поэтому, занимаясь любой деятельностью, он ищет общественное признание и позитивную социальную оценку.

В 12-13 лет подросток осознает не только свои обязанности, но и права в обществе, достигая в общественно - одобряемой деятельности наиболее высоких результатов. У подростка формируется иной уровень самосознания, при благоприятных обстоятельствах он чувствует себя значимым и полноправным субъектом, членом общества. У него формируется социальная ответственность, потребность быть в ответе за себя на уровне взрослого, в актуализации себя в иных, потребность выхода за рамки своей «самости». Наряду с сознательностью по отношению к другим, подросток стремится найти свою нишу в обществе, а во многих случаях даже не быть заурядным, как все.

В 14-15 лет развитие происходит по пути полной социальной приобщенности, активного поиска формирования предметно-практической деятельности, усиливается стремление к самоопределению и самореализации. [4].

Все исследователи сходятся в мнении о том, что для детей- подростков отношения со сверстниками очень важны. Ведь такое общение находится в эпицентре жизни подростка и во многом «дорисовывает» картину его поведения и жизнедеятельности. Еще Л. И. Божович говорила, что младшеклассников объединяет совместная деятельность. А у подростков мотивом для общих интересов и дел является возможность общения с себе подобными [2]. И здесь большое значение имеет не просто возможность времяпровождения, но и возможность занять среди них удовлетворяющее его положение. Для кого-то это стремление занять в группе позицию лидера, для иных – быть признанным и хорошим другом, а для некоторых- непререкаемым авторитетом!

Часто ни родители, ни учителя, ни сами подростки не осознают тот факт, что причиной неуспеваемости, «плохого» поведения, сильных переживаний и т. п. является как раз нарушение взаимоотношений ребенка со сверстниками, либо нарушение общения не воспринимается как их источник и причина. И учителя и родители часто ошибаются, думая, что подросток переживает по поводу взаимоотношений с ними, в то время, как он переживает по поводу общения с ровесниками, так как оно для него очень значимо [1].

Родители подростков считают, что во всех проблемах в общения со сверстниками, которые возникают у их сына или дочери, виноваты другие дети. В то же время исследования показывают, что начиная с 6 классов у подростков начинает интенсивно развиваться личная и межличностная рефлексия, в результате чего они начинают видеть причины своих конфликтов, трудностей или, наоборот, успехов в общении со своими сверстниками в особенностях их собственной личности. Ни родители, ни учителя не воспринимают это желание подростков нести личную ответственность за успех их общения с другими людьми и не способствуют конструктивному развитию соответствующим потребностям и способностям.

Подросток очень ясно проявляет, с одной стороны, желание общаться и работать вместе со сверстниками, желание жить коллективной жизнью, иметь близких друзей или друга, с другой - не менее сильное желание быть принятым, признанным, уважаемым среди друзей. Это становится наиважнейшей потребностью. Неблагополучные отношения с одноклассниками, отсутствие близких друзей, друга или разрушение дружбы вызывают сильные переживания и воспринимается как персональная драма. Самой неприятной ситуацией для подростка является искреннее осуждение сверстников, а самым суровым наказанием является открытый или невысказанный бойкот, нежелание общаться. Подростки редко переносят одиночество. Неудачные отношения с одноклассниками заставляют его искать друзей и товарищей за пределами школы [1].

Неблагополучное социальное поведение подростков связано с мотивами неудовлетворенного положения среди сверстников. Если в младших классах ситуация в коллективе зависит в основном от успеваемости, поведения и социальной активности, т.е. от того, как ребенок удовлетворяет требованиям взрослых, наиболее важными для подростков являются другие преимущества - качество друга, интеллект и знания (а не только успеваемость), мужество, способность контролировать себя. В связи с этим у подростков часто происходят изменения в группе ранее популярных детей: сначала исчезают прежние авторитеты, появляются новые, при этом часто существующий актив класса рознится с группой уважаемых и авторитетных подростов, потому что многие учителя имеют тенденцию создавать актив хорошо работающих и дисциплинированных ребят без учета их товарищеских качеств. Уважение личности и человеческого достоинства является ядром «кодекса товарищества» подростков, нормы которого постепенно складываются и оформляются в играх и других занятиях и заимствуются из отношений взрослых. В среде подростков поступки каждого по отношению к товарищу, группе, классу не остаются незамеченными и расцениваются как соответствующие или несоответствующие этим нормам.

Очень важно, что эти нормы и требования совпадают с важнейшими нормами отношений взрослых — товарищеских, дружеских, с отношениями подлинного сотрудничества. Благодаря совпадению морально-этического содержания «кодекса товарищества» подростков с нормами соответствующих отношений взрослых общение со сверстниками является особой школой развития социально-моральной взрослости подростка. Это общение является практикой по овладению новыми способами социального взаимодействия в коллективе, основанными на нормах морали взрослых. Именно в практике отношений с товарищами эта модель усваивается прежде всего. В общении со сверстниками существуют оптимальные условия для развития и укрепления у подростка ощущения собственной взрослости [1].

Первым источником проблем общения детей и взрослых является непонимание взрослыми внутреннего мира подростка, их ложные представления о его переживаниях, мотивах тех или иных поступков, стремлениях, ценностях и т. п. Взрослые недооценивают значение сферы общения со сверстниками для подростка. Исследования показали, что чем старше становится подросток, тем меньшее понимание он находит у окружающих его взрослых.

Второе — и родители и учителя подростков зачастую не умеют ни увидеть, ни тем более учесть в практике воспитания того быстрого, интенсивного процесса взросления, который протекает на протяжении подросткового возраста, и пытаются сохранить «детские» формы контроля (гиперопека, постановка целей в форме жесткого императива) [1].

Выводы. Таким образом, в начале подросткового периода складывается ситуация, характерная возникновением противоречий, если у взрослого сохраняется отношение к подростку еще как к ребенку. Это отношение, с одной стороны, вступает в противоречие с задачами воспитания и препятствует развитию социальной взрослости подростка, а с другой стороны, оно вступает в противоречие с представлением подростка о степени собственной взрослости и его претензиями на новые права. Именно это противоречие является источником конфликтов и трудностей, которые возникают в отношениях взрослого и подростка из-за расхождения их представлений о характере прав и меры самостоятельности подростка.

Подросток по иному начинает относиться ко взрослому, если взрослый не меняет отношения к подростку. Сопротивление взрослого вызывает у подростка ответное сопротивление в виде разных форм непослушания и протеста. Существование этих противоположных тенденций и сопротивление друг другу порождают столкновения, которые при неизменности отношения взрослого становятся систематическими, а негативизм подростка — все более упорным. Разными формами неподчинения и протеста подросток ломает прежние «детские» отношения со взрослым и навязывает ему новый тип — «взрослых» — отношений, которым принадлежит будущее. Конфликтные отношения благоприятствуют развитию приспособительных форм поведения и эмансипации подростка. Появляется отчужденность, убеждение в несправедливости взрослого, которое питается представлением о том, что взрослый его не понимает и понять не может. На этой основе может возникнуть уже сознательное неприятие требований, оценок, взглядов взрослого, и он вообще может потерять возможность влиять на подростка в ответственный период становления моральных и социальных установок личности [1].

Деятельность, социально признанная и одобренная, обеспечивает возможности расширения всех форм общения подростка и выход его на более значимый уровень общения со взрослыми — на основе морального сотрудничества. Не общение как тяга к товарищу, а просоциальная деятельность, которая обеспечит развертывание разных форм общения, расширение общения в системе «я и многие (близкие и далекие)

люди», «я и общество», является ведущей деятельностью, которая обусловливает важные изменения в психологических особенностях личности подростка.

Литература:

1. Колесов Д.В. Современный подростков. Взросление и пол. - М.: МПСИ, 2003.
2. Мухина В.С. Возрастная психология. - М.: Академия, 1997.
3. Практикум по возрастной психологии: / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. - СПб.: Речь, 2001. - 688 с.
4. Семенюк Л.М., Фельдштейн Д.И. Хрестоматия по возрастной психологии. М.: МПСИ, 2003.
5. Сачкова М.Е. Среднестатусный подросток в системе межличностных отношений школьного класса. Учебное пособие. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. — 128 с.

Психология

УДК: 371.92.

доктор психологических наук, профессор Волковская Татьяна Николаевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
педагог-психолог Марченко Татьяна Михайловна
Муниципальная автономная образовательная организация Детский сад №49 (г. Домодедово)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРЕТИКО – МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ФЕНОМЕНА АДАПТАЦИИ

Аннотация. В статье представлен аналитический обзор теоретико – методологических подходов к пониманию феномена адаптации. Одним из ключевых вопросов в контексте разработки теоретических аспектов обозначенной проблемы выступает определение содержательной сущности понятия « адаптация», понимание данного феномена с позиций различных областей научного знания и, в первую очередь, психологии.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация; психосоциальная адаптация, аспекты адаптации, социализация.

Annotation. The article presents an analytical review of theoretical and methodological approaches to understanding the phenomenon of social adaptation. One of the key issues in the context of developing the theoretical aspects of the problem is the definition of the substantive essence of the concept of "social adaptation", an understanding of this phenomenon from the perspective of various areas of scientific knowledge and, first and foremost, psychology.

Keywords: adaptation, social adaptation; psychosocial adaptation, aspects of adaptation, socialization.

Введение. В настоящее время к проблеме адаптации обращаются специалисты в различных областях. Одним из ключевых вопросов в контексте разработки теоретических аспектов обозначенной проблемы выступает определение содержательной сущности понятия « адаптация», понимание данного феномена с позиций различных областей научного знания. Анализ зарубежных и отечественных литературных источников по проблеме адаптации показал существование различных теоретических подходов к её изучению, используется различная терминология и для определения аспектов адаптации. Различное понимания сущности « адаптации» приводит к появлению множества частных производных терминов и дефиниций, что затрудняет разработку не только теоретико – методологических основ концепции адаптации, но прикладных аспектов проблемы.

Цель статьи - Систематизация основных теоретико – методологических подходов к пониманию феномена адаптации, выявление особенностей в сущностном толковании данного понятия в рамках различных научных школ.

Изложение основного материала статьи. Аналитический обзор теоретико – методологических подходов к пониманию феномена адаптации показал, что понятие «адаптация» относится к категории общенаучных и на сегодняшний день четкого однозначного определения данного явления в науке не существует.[1,2,5,7,8,9]. Возникнув как одно из важнейших понятий в естественных науках (Г.Аутберг, П.К.Анохин, К.Бернар, У.Кэннон, Р.Лазарус, И.П.Павлов, Г.Селье, И.М.Сеченов и др.), термин «адаптация» начал широко использоваться в психологических (К.А.Абульханова-Славская, А.А.Балл, Ф.Б.Березин, Л.И.Божович, А.Н.Леонтьев, А.А.Налчаджян, В.А.Петровский, А.А.Реан и др.), психосоциальных (Г.М.Андреева, И.А.Милославова, Т.Парсонс, Л.Филипс, Т.Шибутани и др.) и других областях научного знания.

В качестве методологического базиса исследований проблемы адаптации в настоящее время общепризнаны подходы, отраженные в зарубежной и отечественной научной литературе: психоаналитический (Г. Гартманн, З.Фрейд, А.Фрейд, Э.Эриксон, и др.); когнитивистский (Э. Аронсон, Ж.Пиаже, Л.Фестингер и др.); интеракционистский (Л.Филипс, Дж.Мид, Т.Шибутани и др.); бихевиоральный (А.Бандура, Л.Шаффер, Э.Шобен); гуманистический (Г.Беккер, А.Маслоу, К.Роджерс и др.); системный (Л.С. Выготский, А.Р.Лурия, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов С. Л., Рубинштейн, и др.); субъектно-деятельностный (К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, и др.).

В контексте психоаналитического подхода (Г.Гартманн, Э.Эриксон и др.) адаптация понимается как многоуровневый процесс приспособления к стрессовой ситуации на основе запуска и развертывания механизма защитных реакций личности, которые способствуют формированию личностных новообразований и обеспечивают эффективную адаптацию в более сложных условиях.

Согласно взглядов психоаналитиков, процесс адаптации регулируется со стороны «Я-концепции». Так, неуверенность в себе и низкая самооценка являются источниками нарушения адаптации, а автономия связывается с формированием коммуникативных умений и уверенностью в себе (положительная самооценка)

на их основе. По мнению представителей данного направления, человек обладает врожденными средствами адаптации, которые развиваются, созревают и затем используются в процессе адаптации.

Сторонники исследования адаптации в русле бихевиористического подхода (Л.Шаффер, Э.Шобен и др.) данное явление рассматривают и как состояние гармонии между индивидом и природной или социальной средой, и как процесс, посредством которого это гармоничное состояние достигается. По утверждению исследователей внешние воздействия (физических, социально-экономических или организационных изменений в групповом поведении, социальных отношениях или культуре) определяют результативность адаптационного процесса. Бихевиористы обращают внимание на адаптивный характер изменения поведения через механизмы учения (научения, заучивания, обучения), поскольку они являются одним из важнейших условий приобретения адаптивных (в том числе защитных) возможностей индивида. Понятие адаптированности трактуется как отсутствие конфликтов со средой.

Важным теоретическим посылом является позиция бихевиоризма и психоанализа, раскрывающая точку зрения на адаптацию как главную детерминанту, определяющую направление психического развития ребенка.

С научных позиций когнитивистского подхода (Ж. Пиаже, Л.Фестингер) адаптация рассматривается в качестве своеобразного защитного механизма, при помощи которого индивид стремится перейти от эмоционального напряжения («когнитивный диссонанс») к положительному фону («когнитивный консонанс»), преодолевая противоречие между ситуацией и имеющейся установкой личности.

Сторонники интеракционисткого подхода к исследованию адаптации определяют её как процесс вхождения индивида в социальную роль через присвоение установок и моделей поведения других членов социальной группы. Поэтому характеристиками адаптивного поведения являются успешное принятие решений, ясное определение своего будущего, проявление инициативы (Дж. Г. Мид.).

Т.Шибутани проводит различие между понятиями «adjustment» (приспособление, корректирование) и собственно «adaptation» (адаптация), что указывает на различие между ситуативной адаптацией и общей адаптацией. По мнению автора, ситуативная адаптация представляет собой частный компонент процесса адаптации, возникающий в конкретной проблемной ситуации, а общая адаптация (и адаптированность) сводится к процессу интеграции личности со средой через её активное освоение, изменение и создание необходимых условий для успешной деятельности.

С научных позиций гуманистического подхода адаптация изучается одновременно и как процесс, и как результат (Г.Беккер, А.Маслоу, К.Роджерс и др.). Исходя из того, что человек – социальное существо, адаптация в рамках данного направления рассматривается как динамический процесс превращения объективных общественных форм и условий жизнедеятельности личности в продуктивные, индивидуальные, качественно своеобразные способы её организации.

В рамках гуманистического направления исследователями впервые предложен в качестве критерия адаптированности такой показатель как степень интеграции личности и среды, который позволяет оценить соотношение личностно значимых и общесоциальных ценностей.

Отечественные психологи, опираясь на работы зарубежных классиков и развивая их идеи, подходят к изучению проблемы адаптации с позиций субъектно-деятельностного, системного и системно-деятельностного подходов [5, 8, 9].

В исследовании проблемы адаптации с позиции субъектно-деятельностного подхода главное внимание уделяется психологическим особенностям адаптации человека в условиях среды в аспекте его активности, изучаются её механизмы и адаптационный потенциал. Содержание адаптации определяется как процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида в новых условиях существования, при этом важное значение имеет приобретение личностью определенного социально-психологического статуса, овладение теми или иными социально-психологическими ролями (А.К.Абульханова, Н.И.Анциферова, А.Г.Асмолов, Л.И.Божович, А.Н.Леонтьев, В. С. Мухина,А.А.Налчалджян, А.В.Петровский, В.А.Петровский, А.А. Реан, С.И.Розум и др.).

С научных позиций системного подхода адаптация рассматривается как результат деятельности целостной самоуправляемой системы, компоненты которой могут выступать в качестве детерминант развития адаптации в целом и в то же время выполнять на разных её этапах, как подчиненную, так и ведущую роль или системоообразующие функции структур организма, а также явлений, процессов и объектов внешнего мира (Ф.Д.Горбов, Д.Н.Завалишина, В.А.Барабанщиков, Б.Ф.Ломов и др.). Данный подход позволяет установить иерархию взаимосвязей и взаимообусловленности отражательных, регулятивных, коммуникативных функций психики, физиологических и других функций.

Положения, реализованные в концепциях системного подхода, позволяют отечественным психологам (Ю.А.Александровский, М.А.Беребин, Ф.Б.Березин, А.Б.Леонова, В.И.Медведев, К.К.Платонов, Л.Д.Чайнова и др.), трактовать адаптацию как системный ответ организма на длительное и многократное воздействие внешней среды, направленный на такое изменение структуры гомеостатического регулирования, которое обеспечивает минимизацию действий адаптогенных факторов. В данных исследованиях содержание понятия адаптация тесно соотносится с понятием функционального состояния как интегральной характеристики функций и качеств человека, обеспечивающих успешный результат процесса адаптации организма к условиям окружающей среды.

Исследователи (Л.Г.Дикая, Завьялова, А.Л.Журавлев, С.А.Шапкин и др.) обосновывают использование системно-деятельностного подхода к изучению проблемы адаптации тем, что он обеспечивает рассмотрение взаимодействия в системе «личность – среда» как деятельность, в результате которой активизируются внутренние процессы, приводящие к функционированию механизма самоуправления процессом адаптации.

С позиции системно-деятельностного подхода адаптация рассматривается и как процесс активного формирования (осознанное или неосознаваемое) стратегий и способов овладения ситуацией на разных уровнях регуляции поведения, деятельности, состояния, и как результат развития «открытой системы», которая может достигать состояния, не зависящее от исходных условий, за счет приобретенного нового качества.

В современных исследованиях используется различная терминология и для определения аспектов адаптации. Структурные соотношения, иерархия каждого вида адаптации, их взаимосвязь и взаимообусловленность определяются исследуемой областью научного знания, теоретико-методологическими подходами, принятыми в отдельных научных школах [3, 4].

Процесс приспособления психической деятельности человека к условиям и требованиям окружающей среды принято называть психической адаптацией. В связи с тем, что психическая сфера в общем процессе адаптации осуществляет интегративную и регулятивную функцию в деятельности всех систем организма, явление адаптации рассматривается как один из основных критериев разграничения нормы и патологии в психической деятельности человека. (Б.Г.Ананьев, М.А.Беребин, Ф.Б.Березин, Е.К.Завьялова, К.К.Платонов, М.Е.Сандомирский и др.).

Понятие «социальная адаптация» большинством отечественных исследователей рассматривается и как процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, и как результат этого процесса. Особенностью современной психологической трактовки социальной адаптации является рассмотрение её в контексте индивидуальных проблем личности, её взаимоотношений в конкретной социальной группе (П.С.Кузнецов, 1996; И.А.Милославова, 1973; А.А.Налчалджян, 1988; Б.Д.Парыгин, 1971; А.А.Реан, 1999; и др.).

В наиболее обобщенном виде понятие «социальная адаптация» определяется как комплекс сложных взаимодействий между подсистемами, входящими в состав двух систем – личности и среды, отражающий общественные отношения между ними.

Связующим звеном категорий «социальная адаптация» и «развитие личности» является понятие «социализация».

Согласно наиболее распространенной в отечественной психологии позиции Г.М. Андреевой, социализация представляет собой динамическую психосоциальную структуру, обеспечивающую интеграцию и отражение различных влияний на индивида в процессе его развития.

Существует несколько интерпретаций соотношения, характера связи и понятийных рамок феноменов «социализация» и «адаптация»:

- адаптация как важнейший этап и механизм социализации, успешность которой является залогом благополучного прохождения последующих этапов социализации и адаптированности индивида в социуме (А.В.Петровский (1992,1996), В.С.Мухина (1979, 1980), Р.М.Шамионов (2004));
- адаптация и социализация как самостоятельные процессы, которые в ходе социального становления и утверждения личности взаимодополняют друг друга (В.Г. Бочарова, Т.Шибутани);
- адаптация и социализация как единый процесс взаимодействия личности и общества (О.И.Зотова и И.И.Кряжева);
- адаптация как механизм формирования базы для качественно новой ступени социализации, а социализация – как необходимое условие адаптации (И.А.Милославова, И.Б.Котова и Е.Н.Шиянов, А.П.Расстигеев).

По мнению сторонников «онтогенетической социализации» (Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.А.Налчалджян, и др.), среда оказывает влияние на человека, воздействуя на его поведение; причем, наибольшее её влияние осуществляется в период бурного развития физиологических и личностных характеристик. Социальная адаптация как один важнейших механизмов социализации позволяет индивиду на начальном этапе социализации активно включаться в разные структурные элементы социальной среды, а также входить в социальную роль через присвоение установок и моделей поведения, отвечающих запросам общества [6].

А.А. Налчалджяном (2009) сформулирована концепция социально-психической адаптации личности как интегральной характеристики адаптивных возможностей индивида и характера ситуации, в которой этот процесс протекает. Самое общее определение социально-психической адаптации, механизмы которой формируются и реализуются на уровне целостной личности в процессе онтогенетической социализации, представлено им как изменение психического состояния параллельно с активизацией и использованием адаптивных механизмов в особенно трудных для личности проблемных ситуациях, которые определяются автором как фрустрирующие проблемные ситуации. Согласно позиции А.А. Налчалджяна, каждый процесс преодоления ситуаций фрустрации на уровне личностных механизмов можно считать процессом социально-психической адаптации [6].

Выводы: Анализ вышеприведенных источников позволяет сделать вывод о том, что в научной литературе на сегодняшний день отсутствуют четкие критерии смыслового разграничения таких понятий как «психическая адаптация», «социальная адаптация», социально-психическая, «психологическая», «социально-психологическая адаптация», связанных с изучением адаптации человека в социальной среде. Более того, понятия «социально-психологическая адаптация» и «социально-психическая адаптация» часто рассматриваются исследователями как взаимозаменяемые. «Размытость» формулировок содержательной, терминологической и критериальной части теоретических построений концепции адаптации вызывает также отсутствие строгого научного определения и других понятий, находящихся в поле исследования данного явления. Сложность этой проблемы, на наш взгляд, определяется не множеством формулировок используемых понятий, а в существовании у исследователей различного понимания их сущности.

Литература:

1. Айрапетян С.Г. Возникновение, развитие и основные сферы использования понятия «адаптация». Ереван, 1984.

2. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности. // Вопросы психологии, № 1, 1989.

3. Беребин М.А. Психическая и социально-психологическая адаптация: проблемы теории и практики Тематический сборник научных трудов. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. - 155 с.

4. ВолковскаяТ.Н.,МарченкоТ.М. Особенности проявления коммуникативной дезадаптации личности у детей с недостатками речи. В сборнике: Инновационные научные исследования: теория, методология, практика. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Г. Ю. Гуляева. 2016. С. 304-308.

5. Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности. Саратов, 1991. 358 с.

6. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии 2-е изд. - М.: Эксмо, 2010. - 368 с.

7. Реан, А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А.Реан, А.Р.Кудашев, А.А.Баранов. - СПб.: прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2006. – 479 с.

8. Ромм М.В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект. – Новосибирск:

Наука. Сиб. издательская фирма РАН, 2002. – 275 с.
9. Петровский, В. А. Психология неадаптивной активности. М.: РОУ, 1992. - 223 с.

Психология

УДК 159.96
кандидат психологических наук,
доцент возрастной психологии и педагогики семьи Дунаевская Эльвира Брониславовна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности психологически комфортной и безопасной образовательной среды в инклюзивном, и не реализующей инклюзивное образование образовательных учреждениях. Целью работы - изучение особенности параметров (отношение, удовлетворенность, защищенность, комфортность) психологической безопасности образовательной среды начального общего образования, реализующего инклюзивную практику (на примере Республики Хакасия). Выявлено, что параметры психологическая комфортность, удовлетворенность и отношения в образовательной среде школы, реализующей инклюзивную практику, имеют более низкие значения, чем в образовательной среде школы, не реализующей инклюзивную практику.
Ключевые слова: инклюзивное образование, психологическая безопасность, психологическая защищенность, психологическая удовлетворенность.
Annotation. The article examines the features of a psychologically comfortable and safe educational environment in an inclusive and inclusive educational institution. The purpose of the work is to study the peculiarities of the parameters (attitudes, satisfaction, security, comfort) of the psychological security of the educational environment of primary general education that realizes inclusive practice (on the example of the Republic of Khakassia). It is revealed that the parameters psychological comfort, satisfaction and attitudes in the educational environment of the school implementing inclusive practice, have lower values than in the educational environment of the school, which does not realize inclusive practice.
Keywords: inclusive education, psychological security, psychological security, psychological satisfaction.

Введение. В реализации «Закона об образовании в Российской Федерации» базовым условием и результатом достижения качества образования становится обеспечение условий психологической безопасности образовательного процесса.

Понятие «безопасность» определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Существует два главных системообразующих вида безопасности – физическая и психологическая, а все остальные включают их в свою структуру. При этом, психологическая безопасность первична, так как ценности и смыслы, представления и отношения человека определяют его поведение [4].

В настоящее время существует множество подходов к пониманию психологической безопасности: одни психологи рассматривают ее в рамках личности и определяют ее как свойство личности (О.Н. Истратова, Н.А. Лызь), как состояние сохранности сознания или психики (Г.В. Грачев, С.К. Рощин, Т.И. Колесникова), как отношение человека к разным сторонам действительности и к другим людям (Б.А. Еремеев). Другие ученые рассматривают психологическую безопасность с позиции взаимодействия человека со средой и определяют ее как возможности среды по предотвращению и устранению угроз (О.Б. Полякова, Т.С. Кабаченко), как состояние среды, создающее защищенность или свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии (И.А. Баева).

Как показано в работах И.А. Баевой, психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга [5]. Образовательная среда является частью социальной среды человека. Важность изучения психологической безопасности образовательной среды определяется тем, что образовательные учреждения через обучение и воспитание, а также через решения задач развития учащихся, способны создавать свою частную систему безопасности, благоприятную для выявления одаренности обучающихся [3].

Особую актуальность приобретает проблема формирования психологической безопасности образовательной среды, в учреждениях интегрированного и инклюзивного образования. Одним из главных задач инклюзивного образования выступает создание условий для позитивного развития личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, способной к саморазвитию [2]. Под условиями в данном случае понимается взаимодействие школьника со сверстниками и педагогами в условиях психологической защищенности и поддержки. Именно создание условий взаимодействия участников образовательного процесса с позиций психологической защищенности и поддержки личности воспитанника и составляет психологический аспект инклюзивного образования [3].

Исследование было проведено с целью изучения особенности параметров (отношение, удовлетворенность, защищенность, комфортность) психологической безопасности образовательной среды начального общего образования, реализующего инклюзивную практику (на примере Республики Хакасия).

Экспериментальная выборка составила 76 человек: из них 16 педагогов и 20 учеников из школы, реализующей инклюзивную практику и 20 педагогов и 20 учеников из школы, не реализующей инклюзивное образование.

Методы исследования. Для исследования особенностей параметров психологической безопасности образовательной среды школы в оценках участников образовательного процесса мы использовали следующую методику: опросник «Психологическая безопасность образовательной среды (ПБОС)» (для учащихся и педагогов) В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь.

Цель методики: выявить уровень психологической защищенности, психологической комфортности; психологической удовлетворенности педагогов и учащихся образовательной средой.

Результаты исследования. Проанализировав, результаты ответов педагогов и учеников начального общего образования, реализующего и не реализующего инклюзивную практику по опроснику

«Психологическая безопасность образовательной среды (ПБОС)» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь мы определили уровни их психологической защищенности, оформленные в таблице 1.

Таблица 1

Уровень психологической защищенности	Образовательная среда школ							
	Реализующая инклюзивную практику				Не реализующая инклюзивную практику			
	Педагоги		Ученики		Педагоги		Ученики	
	%	Абс. число	%	Абс. число	%	Абс. число	%	Абс. число
Высокий	12	2	20	4	20	4	25	5
Средний	69	11	55	11	50	10	65	13
Низкий	19	3	25	5	30	6	10	2

Полученные результаты, показывают, что для педагогов из школы, реализующей инклюзивную практику наиболее характерен средний уровень психологической защищенности – 69 % (11 чел.). Педагоги, имеющие данный уровень защищенности не всегда чувствуют себя защищенными от унижений и оскорблений со стороны администрации и коллег, в профессиональной деятельности иногда подвергаются давлению и принуждению со стороны коллег и администрации. Например, «От коллег и администрации можно услышать угрозы по отношению к себе».

Низкий уровень психологической защищенности наблюдается у 19 % (3 чел.) обследуемых педагогов, то есть они чувствуют себя не защищенными от унижений и оскорблений со стороны администрации и коллег, испытывают угрозу по отношению к себе от коллег и администрации, чувствуют недоброжелательное отношение к себе со стороны учащихся. Например, «Я чувствую к себе недоброжелательное отношение со стороны некоторых ребят», «Мне кажется, что некоторые ребята игнорируют меня».

Лишь у 12 % (2 чел.) испытуемых отмечается высокий уровень психологической защищенности. Педагоги, имеющие данный уровень защищенности чувствуют себя защищенными от унижений и оскорблений со стороны администрации и коллег, у них тесно налажен контакт с учениками, и они не чувствуют недоброжелательное отношение к себе со стороны учащихся. Например, «Среди учащихся нашей школы не принято высмеивать старших и произносить обидные реплики в их адрес», «В профессиональной деятельности мне не приходится подвергаться давлению и принуждению со стороны, как администрации, так и коллег».

Для учеников из школы, реализующей инклюзивную практику, также наиболее характерен средний уровень психологической защищенности – 55 % (11 чел.). Ученики чувствуют себя защищенными от унижения и оскорбления со стороны администрации и педагогов школы, не подвергаются давлению и принуждению со стороны педагогов. Они считают, что учащиеся в их школе доброжелательно и уважительно относятся друг к другу. Стоит отметить, что у 25 % (4 чел.) учеников наблюдается и низкий уровень психологической защищенности, что не сильно характерно для учеников из школы, не реализующей инклюзивную практику – 10 % (2 чел.). Ученики, имеющие данный уровень психологической защищенности, чувствуют себя под угрозой оскорблений и унижений, недоброжелательного отношения со стороны других учеников. Им кажется, что их в классе игнорируют и иногда они подвергаются давлению и принуждению со стороны педагогов. Например, «Ребята в нашей школе высмеивают друг друга и дают обидные прозвища», «Я чувствую к себе недоброжелательное отношение со стороны других ребят».

У педагогов из школы, не реализующей инклюзивную практику также можно отметить средний уровень психологической защищенности – 50 % (10 чел.). Педагоги, имеющие данный уровень защищенности чувствуют себя защищенными от унижений и оскорблений со стороны администрации и коллег, чувствуют доброжелательное отношение к себе со стороны учащихся. Важно отметить и то, что только у 30 % (6 чел.) педагогов наблюдается низкий уровень психологической защищенности, который проявляется в том, что они чувствуют угрозу по отношению к себе как со стороны администрации, так и коллег, подвергаются давлению и принуждению со стороны администрации. И лишь 20 % (4 чел.) педагогов полностью считают, себя психологически защищенными от оскорблений, унижений, недоброжелательного отношения и угроз по отношению к ним от администрации, коллег и учеников.

Большинство 65 % (13 чел.) учеников из школы, не реализующей инклюзивную практику, чувствуют себя психологически защищенными от унижения и оскорбления со стороны администрации и педагогов школы.

Таким образом, сравнив уровень психологической защищенности педагогов и учеников с разных образовательных учреждений, можно сделать вывод, что образовательная среда данных школ воспринимается и переживается как детьми, так и взрослыми участниками образовательного процесса как содержащая некоторые угрозы их психологическому благополучию. Отсутствие защищенности может проявляться в унижениях и оскорблении со стороны педагогов, администрации, соучеников. Нормой жизни в данных школах является употребление обидных реплик, прямых угроз, демонстрация недоброжелательного отношения от детей и взрослых, а также давление, принуждение или игнорирование.

Следующим этапом анализа опросника явилось изучение уровней психологической комфортности педагогов и учеников начального общего образования, реализующего и не реализующего инклюзивную практику. Полученные результаты отображены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни психологической комфортности образовательной среды школ, реализующих и не реализующих инклюзивную практику (по опроснику «Психологическая безопасность образовательной среды» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь)

Уровень психологической комфортности	Образовательная среда школ							
	Реализующая инклюзивную практику				Не реализующая инклюзивную практику			
	Педагоги		Ученики		Педагоги		Ученики	
	%	Абс. число	%	Абс. число	%	Абс. число	%	Абс. число
Высокий	25	4	25	5	100	20	80	16
Средний	69	11	70	14	-	-	20	4
Низкий	6	1	5	1	-	-	-	-

Как видно из таблицы, для 69 % (11 чел.) педагогов и 70 % (14 чел.) учеников, из школы, реализующей инклюзивную практику, характерно преобладание среднего уровня психологической комфортности. Педагоги, имеющие данный уровень комфортности чувствуют себя личностью и профессионалами в школе, у них преобладают положительные эмоции и чувства, но иногда на уроках и во внеурочное время они испытывают чувство дискомфорта и не всегда встречают понимание и сочувствие со стороны коллег и администрации школы. Для учеников данного уровня психологической комфортности характерно: преобладание хорошего настроения в школе, чувства благополучия в разрешении возникших неприятностей, чувства понимания и сочувствия со стороны педагогов, они могут спокойно доверить свои секреты педагогу.

Следует также отметить, что низко оценили психологическую комфортность только 6 % (1) педагогов и 5 % (учеников). Что говорит о том, что в данной школе они не чувствуют себя комфортно.

У 100 % (20 чел.) педагогов и 80 % (16 чел.) учеников из школы, не реализующей инклюзивную практику, наблюдается высокий уровень психологической комфортности. Для таких педагогов характерно: конструктивное разрешение профессиональных затруднений, чувство взаимопонимания и сочувствия со стороны коллег и администрации школы, им доставляет удовольствие процесс общения с коллегами и детьми в формальной и неформальной обстановке. На уроках и во внеурочное время они редко испытывают чувство дискомфорта.

20 % (4 чел.) учеников из школы, не реализующей инклюзивную практику, большую часть времени хотели бы проводить со своими друзьями из школы, так как в школе у них преобладает чаще хорошее настроение и редко испытывают чувство дискомфорта на уроках и во внеурочное время.

На основании полученных показателей, можно сделать вывод о том, что наиболее психологически комфортная образовательная среда в школе, не реализующей инклюзивную практику.

Проанализируем показатели результатов диагностики психологической удовлетворенности образовательной средой по опроснику «Психологическая безопасность образовательной среды (ПБОС)» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь. Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровни психологической удовлетворенности образовательной средой школ, реализующих и не реализующих инклюзивную практику (по опроснику «Психологическая безопасность образовательной среды» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь)

Уровень психологической удовлетворенности ОС	Образовательная среда школ							
	Реализующая инклюзивную практику				Не реализующая инклюзивную практику			
	Педагоги		Ученики		Педагоги		Ученики	
	%	Абс. число	%	Абс. число	%	Абс. число	%	Абс. число
Высокий	25	4	25	5	75	15	95	19
Средний	75	12	70	14	25	5	5	1
Низкий	-	-	5	1	-	-	-	-

Анализ данных таблицы 3 показывает, что у 75 % (12 чел.) педагогов и 70 % (14 чел.) учеников, из школы, реализующей инклюзивную практику, наблюдается средний уровень психологической удовлетворенности образовательной средой. Педагоги с данным уровнем психологической удовлетворенности, считают, что в их школе созданы все условия для развития их способностей, профессионального совершенствования и мастерства и полагают, что педагогическая активность и инициатива всех сотрудников школы обеспечивают хорошую подготовку учащихся к самостоятельной жизни, но в то же время, не чувствуют взаимопомощи, поддержки и сотрудничества со стороны коллег. Ученики же считают, что в их школе происходит много важных, интересных и радостных событий, в школе они могу свободно высказывать свою точку зрения в общении со взрослыми и сверстниками.

Высокий уровень психологической удовлетворенности образовательной средой школы, реализующей инклюзивную практику, отмечается у 25 % (4 чел.) педагогов и (5 чел.) учеников. Это свидетельствует, о том,

что педагоги и ученики полностью удовлетворены характеристиками образовательной среды школы. И лишь 5 % (1 чел.) учеников низко оценили удовлетворенность образовательной средой школы.

Для 75 % (15 чел.) педагогов и 95 % (19 чел.) учеников из школы, не реализующей инклюзивную практику, характерен высокий уровень психологической удовлетворенности образовательной средой, то есть педагоги и ученики довольны, тем, что в школе происходят много важных, интересных и радостных событий. Они свободно могут высказывать свою точку зрения в общении и в трудную минуту им всегда окажут помощь и поддержку. И лишь 25 % (5 чел.) педагогов и 5 % (1 чел.) учеников не считают, что в их школе созданы все условия для удовлетворения их интересов и развития их способностей. Положительной тенденцией является отсутствие у педагогов и учеников из школы, не реализующей инклюзивную практику низкого оценивания психологической удовлетворенности образовательной средой.

Выводы. Таким образом, рассмотренные особенности параметров психологической безопасности образовательной среды начального общего образования, реализующего инклюзивную практику, свидетельствуют о том, что психологическая комфортность, удовлетворенность и отношения в образовательной среде школы, реализующей инклюзивную практику, имеют более низкие значения, чем в образовательной среде школы, не реализующей инклюзивную практику.

Литература:

1. Алехина, С.В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве // Инклюзивное образование: Сборник статей / Отв. ред. Т.Н. Гусева. – Москва: Центр «Школьная книга», 2010. – Вып. 1. – С. 7 – 12.
2. Дунаевская, Э.Б., Котова, С.А. Психолого-педагогические условия адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях Федеральных государственных стандартов начального общего образования // Абакан, 2013.
3. Дунаевская, Э.Б., Роль психологически безопасной образовательной среды для проявления одаренности в инклюзивном образовании. В сборнике: КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: МЕТОДОЛОГИЯ И ПРАКТИКА. Коллективная монография,Санкт-Петербург, 2015.
4. Котова, С.А., Граничина О.А., Савинова, Л.Ю. Начальное образование в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение. – СПб. 2007. – 164 с.
5. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / Под ред. И. А. Баевой. СПб.: Речь, 2006. – 288 с.

Психология

УДК 37.015.3

магистрант 2 курса Зарубина Елизавета Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова" (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Корякина Татьяна Григорьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова" (г. Якутск)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ У ОПТАНТОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формировании мотивации у старшеклассников при профессиональном самоопределении после окончания средней общеобразовательной школы. Проанализированы различные факторы влияния на конечное мнение старшеклассников: особенности возраста, мнение педагогов, ценности, транслируемые в обществе. Выявлена и обоснована необходимость проводить профориентационную работу посредством соглашения с учреждениями дополнительного образования, которые помогут школьникам более детально изучать информацию о дальнейшем самоопределении и сделать выбор, который максимально будет соответствовать ожиданиям самого оптанта.

Ключевые слова: профориентация, мотивация, выпускники школ, старшеклассники, сопровождение, дополнительное образование, ценности, убеждения.

Annotation. This article deals with the problem of the formation of motivation among high school students in professional self-determination after graduating from the secondary school. Analyzed various factors influencing the final opinion of high school students: features of age, the opinion of teachers, values, broadcast in society. Identified and justified the need to carry out career guidance through an agreement with additional education institutions that will help students learn in more detail information about further self-determination and make a choice that will best meet the expectations of the optant himself.

Keywords: career guidance, motivation, school graduates, high school students, support, additional education, values, beliefs.

Введение. Юность является наиболее важным этапом формирования и последующего развития личности. В этот период происходит определение и становление системы личностных ценностей, осознанного мировоззрения, в том числе формируется отношение к различным профессиям, которые с этого момента начинают анализироваться с точки зрения собственной занятости и самоопределения.

В нашей статье мы подробно рассматриваем проблематику мотивации профессиональной деятельности у детей старшего возраста, факторы, влияющие на профессиональное самоопределение, особенности и основные характеристики их выбора в плане профессионального развития, которые имеют непосредственное влияние на конечное определение дальнейшего пути. Решение этого сложного и во многом определяющего всю последующую жизнь вопроса приходится на пору юности, когда наиболее сложно задать курс своему будущему.

Основная сложность данного выбора состоит в том, что для профессионального самоопределения необходимо не только владеть определённым набором навыков, знаний и умений, но и обладать рядом качеств личностного характера. Неподготовленные старшеклассники редко имеют возможность адекватно

проанализировать и оценить свои возможности и степень наличия качеств, которые необходимы для определённой профессии. Главными факторами возникающих проблем в этом процессе являются:

- отсутствие определённой доли самостоятельности;
- недостаточная степень самоконтроля;
- малая ориентированность в научно-психологических аспектах выбора профессии;
- невозможность самостоятельного осознания важности верного и своевременного выбора профессии.

Психологическая составляющая является основополагающим элементом будущего выбора, которому необходимо уделять повышенное внимание. Постановка рассматриваемой проблемы, всестороннее изучение её аспектов, тщательная работа, направленная на подготовку старшеклассников к осознанному выбору и верному определению своего профессионального пути развития – важнейшая задача педагогов и родителей. Без качественного комплексного подхода к её решению мы станем свидетелями множества ошибок, допущенных подростами в определении собственного направления, что в ряде случаев может привести к серьёзным негативным последствиям.

Изложение основного материала статьи. Важнейшее значение в рассматриваемом вопросе играет объективное формирование мотивации самоопределения. Под мотивацией мы понимаем динамический процесс внутреннего, психологического и физиологического управления поведением, включающий его инициацию, направление, организацию, поддержку [1].

Существует несколько способов классификации, благодаря которым выделяют экстринсивный и интринсивный, положительный и отрицательный, устойчивый и неустойчивый виды мотивации. Дополнительная классификация позволяет выделить индивидуальную, групповую и познавательную мотивацию.

Для более глубокого изучения проблематики выбора профессиональной деятельности старшеклассниками необходимо подробнее рассмотреть виды мотивации и выделить преобладающую у этой возрастной категории мотивацию при самоопределении.

Экстринсивная мотивация обусловлена внешними обстоятельствами и условиями. К этому виду мотивации относятся такие факторы, как, например, материальная и психологическая составляющие профессии, не связанные с осуществлением конкретных действий.

Интринсивная мотивация связана с внутренними личностными потребностями, желаниями и впечатлениями. В данном случае внешние факторы не влияют на принятие решения, действия совершаются добровольно и основываются на внутренних установках индивида. Целью является уверенность в собственных силах, профессиональная компетенция и личностное развитие.

Согласно теории немецкого учёного Хайнца Хекхаузена, который на протяжении всей своей научной деятельности занимался изучением вопросов, связанных с движущими силами поведения человека, экспериментально-психологическая мотивация возникла также давно, как и противопоставление экстринсивной и интенсивной мотивации [2].

Хекхаузен придерживался той точки зрения, что поведение животных может быть основано исключительно на интринсивной мотивации. Вместе с тем существует немало мнений, отрицающих данную теорию, которые появились в научной среде в 50-е годы XX века. Суть этих теорий сводится к исследованию и доказательству наличия экстринсивной мотивации в поведении высокоразвитых животных.

В данной статье мы опираемся на методику, разработанную Кэтелина Замфира, румынского социолога и социального психолога, который раскрыл свой взгляд на проблематику мотивации профессиональной деятельности в своём труде «Удовлетворённость трудом», в изложении российского учёного, специализирующего на психологии личности, Артура Александровича Реана. Данная методика применима при диагностике мотивации профессиональной деятельности. Она рассматривает внутреннюю и внешнюю мотивации и их влияние на профессиональную деятельность индивида. Внешняя мотивация подразделяется на внешние положительные и внешние отрицательные мотивы.

Положительная мотивация основана на позитивных стимулах. Этот вид мотивации связан со стремлением к получению определённых ценностей (ожидание выгоды, поощрения руководства и коллег). В результате укрепляется уверенность в себе и своих силах, вследствие чего человек начинает работать более эффективно. Когда мы говорим о положительной мотивации, мы предполагаем не только материальное поощрение как таковое, а ещё и о моральных и психологических факторах.

На практике можно выделить несколько принципов положительной мотивации:

1. Человеку необходимо быть уверенным в достижении им успеха и поставленной цели;
2. Улучшение результатов трудовой деятельности происходит за счёт осознания значимости исполнителя;
3. Эффект от положительной мотивации намного значительнее, чем от отрицательной, так как индивид получает отдачу не только после достижения определённого результата, но и в процессе осуществления деятельности, что также положительным образом влияет на эффективность труда.

В основе отрицательной мотивации лежит ожидание отсутствия негативных моментов, то есть во время осуществления деятельности человек надеется избежать нареканий, неодобрения, наказания в материальном или психологическом выражении. Цель данной мотивации – поставить индивида в такою ситуацию, когда он работает эффективнее, стараясь избежать от негативных результатов, которые в будущем могут вызвать отсутствие желания выполнить то или иное задание.

Наличие отрицательной мотивации способствует вырабатыванию у индивида негативных эмоций, вследствие чего человек может потерять интерес к этому виду деятельности. Также для отрицательной мотивации характерно отсутствие стимулирования творческого потенциала. Этот вид мотивации обычно используют для соблюдения дисциплины, она ограничивает человека, загоняя его в определённые жёсткие рамки.

Мотивация профессиональной деятельности раскрывается в двух аспектах:

- исследование содержательной теории мотивации для выявления потребностей, которые побуждают человека к выполнению каких-либо действий, связанных с профессиональной деятельностью;
- исследование процессуальной теории мотивации, направленное на изучение особенностей распределения усилий работников и выбора характера поведения с целью достижения какого-либо желаемого результата.

Выбирая будущую профессию старшеклассники, участвовавшие в исследовании, обозначили следующие мотивы:

1. Уровень дохода – внешняя мотивация, которая выражается в стремлении быть более престижным за счёт получение высокой заработной платы. Главную роль играет материальная составляющая. При этом многие респонденты старшего школьного возраста отметили, что для них не так важна сама профессия и связанная с ней трудовая деятельность, как возможность получения высокого уровня дохода.
2. Стремление к карьерному росту, который связан с развитием в коллективе, самореализацией, достижением определённой должности, совершенствованием своих навыков и умений, развитием с профессиональной точки зрения.
3. Стремление избежать критики со стороны коллеги и руководства – пример отрицательной мотивации, когда профессиональная деятельность направлена на то, чтобы исключить или минимизировать возможные неприятности или наказания.
4. Желание достижения определённого уровня социального престижа и уважения со стороны окружающих – внешняя мотивация, которая ставит индивида в зависимость от мнения окружающих.
5. Получение удовлетворения от процесса и результата деятельности – внутренняя мотивация, основанная на значимости и интересе профессии самой по себе, заключается в стремлении достигать максимальные результаты и успех в какой-либо сфере труда, которые зависят от врождённых способностей и желания работать над собой.
6. Стремление реализовать себя в конкретном виде деятельности – внутренняя мотивация, характеризующая выбор определённой профессии, в которой заинтересован человек. Мотивация основана на потребности чувствовать свою эффективность и значимость в мире через выбранную сферу деятельности.

Результаты были получены в ходе нашего исследования, основанного на методе К. Замфира, преобразованном А. А. Реаном, в котором принимали участие учащиеся 9-х (17 человек) и 10-х (15 человек) классов. Результаты исследования следующие: 41% - респонденты с наихудшим вариантом мотивации, 59% - респонденты с наилучшим вариантом мотивации. Большинство учащихся посчитало более значимыми факторы положительной мотивации. Вместе с тем мы имеем достаточно высокий процент влияния на решение и отрицательной мотивации.

В ходе изучения вопроса мотивации профессиональной деятельности старшеклассников нами был проведён ещё один опрос среди этих же учеников на основе методики тестирования, предложенной американским психологом Милтоном Рокичем, которая является одной из более популярных методик диагностики ценностно-смысловой ориентации личности. В рамках данной статьи нас будет интересовать оценка терминальных ценностей. Терминальными называются ценности, которые имеют значимость сами по себе, они не могут быть обоснованы другим, более общими и более важными, ценностями. Например, удовлетворённость, счастье, удовольствие, чувство радости и т. д.

Во время тестирования старшеклассникам был предложен ряд ценностей, разбитых на четыре подгруппы и респондентам было предложено выбрать пять наиболее значимых для них терминальных ценностей и оценить их по 5-тибалльной системе в соответствии с тем, какое место в их жизни занимает тот или иной фактор. Полученные данные приведены в Таблице 1.

Таблица 1

«Терминальные ценности по мнению старшеклассников»

Ценность	Кол-во отметок	Выбранный % среди старшеклассников
Активная жизненная позиция	13	44,83
Здоровье	11	37,93
Интересная работа	9	31,03
Материально обеспеченная жизнь	16	55,17
Друзья	15	51,72
Общественное признание	2	6,90
Продуктивная жизнь	5	17,24
Счастливая и семейная жизнь	13	44,83
Удовольствия	0	0,00
Жизненная мудрость	6	20,69
Красота природы и искусство	0	0,00
Любовь	7	24,14
Познание	4	13,79
Развитие	2	6,90
Свобода	12	41,38
Счастье других	1	3,45
Творчество	4	13,79
Уверенность в себе	8	27,59

Как видно из таблицы, большая часть опрошенных отметила важность таких ценностей, как материально обеспеченная жизнь (55%), наличие верных друзей (52%), активная жизненная позиция и счастливая семейная жизнь (по 45%). Также важными были признаны свобода (41%), здоровье (38%) и интересная работа (31%). Никто из респондентов не выделил значимость такого стимула, как удовольствие и красота природы и искусства. Только один учащийся выделил важность такого мотива, как счастье других.

При исследовании мотивирующих факторов для старшеклассников, в том числе при выборе пути профессионального развития, важно уделить внимание педагогической работе учителей школ, так как они не в последнюю очередь оказывают влияние на мировоззрение и самоопределение учащихся. Ниже приведены результаты опроса учителей, при составлении которой мы учитывали мнение 15 учителей средней общеобразовательной школы.

Следующий вопрос, который мы задали учителям звучал так: «Какую область для самореализации в будущем вы предлагаете своим ученикам? 46% респондентов-учителей выбрали вариант «Ничего не предлагаю», некоторое удивление вызывает незнание подавляющего числа учителей о том, в какой профессиональной области планируют развиваться их ученики, особенно учитывая, что большая часть из них является классными руководителями, но также большинство(95%) респондентов ответили, что оказывают активную помощь при выборе школьниками профессии (проводят ознакомительные беседы, организуют внеклассную работу, направленную на развитие интересов каждого конкретного ребёнка, помогают с выбором учебного заведения и т. д.).

Также результаты анкетирования могут навести на мысль, что современные учителя не уделяют должного внимания развитию технических профессий (3% ответов), в частности в сфере IT-технологий(5% ответов), видимо, ошибочно полагая, что юристы и экономисты (44% ответов) до сих пор являются наиболее востребованными, престижными и выгодными профессиями, хотя за последние годы ситуация на рынке труда изменилась кардинальным образом, и технические специальности на сегодняшний день вполне способны предоставить будущим молодым профессионалам ожидаемые ими ценности.

Выводы. В заключение хотелось бы особенно подчеркнуть важность и необходимость помощи старшеклассникам, у которых преобладает отрицательная мотивация. Мы подготовили и регулярно обновляем список воспитательных мер, направленных на корректировку восприятия подростками возможных ошибок и системы наказаний, которые призваны помочь детям выйти за рамки психологического стресса. Вместе с тем, в этой работе также необходимо содействие родителей, учителей и школьных психологов для создания комплексного подхода, нацеленного на эффективную подготовку ребенка к выбору своей профессиональной деятельности. Нововведением для старшеклассников становится сотрудничество школ с центрами дополнительного образования, которые во внеурочное время в обязательном порядке проводят дополнительное психологическое тестирование, ездят со старшеклассниками на экскурсии по ВУЗам и ССУЗам города, приглашают представителей профессий для обмена опытом и тд.

Мотивация старшеклассников во многом зависит от содержания учебной деятельности и изучаемого в рамках школьного обучения материала. Таким образом, чем больше учащийся вовлечён в учебный процесс и чем лучше он усваивает программу, тем меньший страх перед ошибками и стрессы из-за сложности определения выбора он будет испытывать. Педагогам в школе необходимо чаще создавать «ситуацию успеха в учении» с целью привыкания учащегося к переживанию радостных эмоций в связи с академическими успехами.

Школьному психологу предлагается провести индивидуальную беседу со старшеклассником и родителями для того, чтобы выяснить обстановку в семье учащегося. Исходя из результатов беседы предложить индивидуальную поведенческую терапию. Так же можно разработать мотивационные тренинги и занятия, которые будут способствовать повышению уверенности старшеклассников в своих успехах, в том числе в сдаче ЕГЭ.

Одним из навыков которому следует обучить ребенка – это самомотивация. Она предполагает настрой самого себя на положительный результат и достижение заданной цели, несмотря на возможные возникающие препятствия. Инструментами самомотивации могут быть аффирмации, самовнушение, развитие силы воли, изучение биографии успешных людей, визуализации и т. д.

Подключаясь к вопросу коррекции мотивации ребенка, родители должны поддерживать начинания ребёнка. Они могут на собственном примере объяснять и показывать, как взрослый человек может справляться с жизненными неудачами, побольше разговаривать, проводить время за совместными занятиями, интересоваться жизненными планами ребенка, при этом желательно исключить резкие суждения и замечания в его адрес, быть сдерживаться во время конфликтных ситуаций, внушать уверенность и чувство близости родного человека.

Литература:

1. Психологический словарь / Р.С. Немов. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 560 с.
2. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. Т. 2. М: Педагогика, 1986, с. 234-248.
3. Егоршин, А.П. Мотивация трудовой деятельности / А.П.Егоршин. - М.: 2008, с. 46.
4. Айзенк Г.Ю. Структура личности. Пер. с англ. СПб.: Ювента; М.: «КСП+», 1999, с. 52
5. Ермолаева, М.В., Охотенко Р.В. Проблема удовлетворенности трудом с позиции субъектного подхода / М.В.Ермолева., Р.В.Охотенко. - Психология зрелости и старения, 2009. No 1
6. Замфир, К. Удовлетворённость трудом. Мнение социолога. Пер. с рум. - М: политиздат, 1983. — 142 С.
7. Корякина Т. Г., Зарубина Е. А. Мотивация профессиональной деятельности старшеклассников как психолого-педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе: сборник материалов международной научно-практической конференции VII Всероссийской научно-практической конференции для студентов, аспирантов и специалистов в области практической психологии (20 апреля 2018 года, г. Якутск). – Киров: Изд-во МЦИТО, 2018. – 1 эл. оп. диск (CD-R).

УДК 37.015.3

кандидат педагогических наук, доцент Зотова Наталья Георгиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ДОЛГОЛЕТИЕ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье актуализируются вопросы профессионального долголетия педагогов на основе исследования возможностей восстановления и сохранения у них психофизического здоровья необходимого для решения профессиональных задач. В статье обоснована необходимость определения психологических резервов личности педагога для выявления критериев оценки перспектив профессиональной работоспособности и продуктивности труда педагога предпенсионного и пенсионного возраста.

Ключевые слова: профессиональное долголетие, педагог, психофизическое здоровье, педагогическая деятельность, ценностно-смысловая регуляция деятельности, психологические резервы личности.

Annotation. Relevant questions of professional pedagogues' longevity are examined in the article on the basis of research of reserves and recovery possibilities and preserving the psycho-physical health that is necessary for the productive resolution of professional issues.

Keywords: professional longevity, psycho-physical health, pedagogical activity, value-semantic activity regulation.

Исследование проводится на основе реализации научного проекта №18-013-00712 «Ценностно-смысловые основы профессионального долголетия педагога» поддержанного Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ)

Введение. Вопросы психологического обеспечения эффективной профессиональной деятельности в период зрелости и продуктивного долголетия актуализированы на современном этапе паритетами и реалиями развития общества и государства. И речь не только о перспективах использования различных форм повышения квалификации для лиц предпенсионного и пенсионного возраста. Важной составляющей жизни личности в данном возрасте является сохранение психофизических возможностей наряду с достижением профессионально значимых результатов. Желание продлить период профессионального долголетия выказывают 75% опрошенных респондентов, принявших участие в нашем исследовании. Среди причин, которые называются в качестве определяющих такой посыл, необходимость сохранения социального статуса, поддержания материального положения и привычного образа жизни, возможность сохранения комфортных условий труда и отдыха и т.д.

Профессиональное долголетие является актуальной проблемой для многих профессиональных областей. В некоторых профессиях активная деятельность заканчивается выходом на пенсию достаточно рано, когда происходят существенные изменения в структуре операциональных и личностных свойств, влияющих на успешность профессиональной деятельности и определяющих снижение ее качества. Исследования многих авторов по данной проблематике показывают, что некоторый спад ряда сенсорно-перцептивных функций наблюдается в период уже после 30 лет и продолжает прогрессировать с возрастом. Снижаются: острота зрения, способность к цветоразличению, вкусовая и обонятельная чувствительность, а время реакции на неожиданные раздражители и пороги слуховой чувствительности, наоборот повышаются. Конечно, приходится признать, что продолжать трудиться в тех видах деятельности, где безопасность жизни и здоровья человека тесным образом коррелируют с психофизическим потенциалом возраста, не представляется оправданным и здравомыслящим решением.

Но остается возможность продолжить работать в качестве педагога - наставника или найти применение своим способностям в других видах деятельности, где инволюция сенсорно-перцептивных функций не приводит к негативных последствиям. Смена которых признается многими исследователями полезной для психологической устойчивости людей зрелого и пожилого возраста.

Изложение основного материала статьи. Вопросы сохранения бодрости, здоровья психологического и физического, эффективного решения сложных задач на протяжении многих лет жизни в профессиональной деятельности педагога рассматриваются на современном этапе с позиции востребованности и социальной потребности в проведении научных изысканий в этом направлении. В чем же их актуальность? Приведем некоторые данные, имеющие отношение к обсуждаемой проблеме. Международное исследование, проводимое Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), в фокусе внимания которого находятся учебная среда и условия работы учителей в общеобразовательных организациях, установило, что возраст педагогов в среднем по России приближается к 50 годам (предпенсионный возраст), (TALIS, или Teaching and Learning International Survey, 2017). Кроме того, профессиональная деятельность учителя отличается высоким уровнем психического и физического напряжения, что ведет к утрате жизненной энергии, эмоциональному неблагополучию и выгоранию.

Насыщенность профессии кризисными факторами дополняется экзистенциальными проблемами личности данного возрастного этапа, что неизменно сопровождается снижением ее социальной и когнитивной активности.

Многочисленные исследования показывают, что кульминационные наиболее продуктивные моменты в различных областях профессиональной деятельности располагаются между 30 и 45 годами. Нас интересуют условия, обеспечивающие активную творческую деятельность учителей в возрасте от 50 лет и до этапа свертывания ими своих трудовых функций. Закономерности этого периода, специфическое действие факторов заключительной фазы продуктивной деятельности, выявление психологических резервов личности педагога для использования их в профессиональной деятельности, заслуживают самого серьезного изучения.

Данная проблема решалась с разных позиций. Например, с позиции функционального подхода – измерения, изучения, тренировки психических функций, особых состояний, психологических свойств личности, способностей педагога. Акмеологический подход постулировал анализ естественных возможностей и ограничений человека, находящегося на разных этапах расцвета и достижения «акме» -

высших точек развития, прежде всего – профессионального (А.А.Деркач и др.). В настоящее время в психологическую проблематику профессионального развития прочно вошли такие категории, как:

«понимание» (В.В.Знаков);

«психические состояния» (А.О.Прохоров);

«личностное и социальное самоопределение» (М.Р.Гинзбург, А.Б.Купрейченко);

«жизненные планы» (К.А. Альбуханова, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, К.В. Карпинский, Н.А. Логинова и др.).

В современной науке актуальными направлениями исследования проблематики работоспособности личности можно считать «модели сверхнормативной активности» (В.И.Ясвин), идея «побочного, преобразующего деятельность продукта» (Я.А.Пономарев), «интеллектуальной инициативы» (Д.Б. Богоявленская), природы «целеобразования» (О.К.Тихомиров), сущности «личностного выбора» (Д.А. Леонтьев) и др.

Тем не менее, вне поля научных изысканий процессов регуляции субъектом своей жизни, остается проблема исследования механизмов ценностно-смысловой регуляции и организации человеком своей жизни и деятельности на заключительных этапах профессионализации. Однако, при рассмотрении феномена профессионального долголетия важно понимание психологического механизма профессионального самоопределения личности. Это длительный процесс согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей, который происходит на протяжении всего жизненного и трудового пути личности. Это процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ ее самореализации, определяемый содержанием смыслообразующих мотивов деятельности. (2). И то что в значительной степени характеризует опытного успешного педагога - его вклад в фонд материальных и духовных ценностей общества, высокая работоспособность, надежность и продуктивность труда, его жизнестойкость, оптимизм и выраженная субъектная позиция, т.е. те психологические резервы, которые помогают преодолевать трудности и чувствовать себя здоровыми, наполненными жизненными силами, энергичными, активными, уверенными…., не появились вдруг в одночасье, на закате профессиональной карьеры.

К продуктивному долголетию в профессии педагог приходит через длительный процесс профессионального становления, посредством понимания предназначения профессии, осознания своих возможностей овладения ею и оценку своих актуальных и потенциальных профессиональных способностей. Кроме того, преодолевая трудные ситуации профессиональной деятельности, педагог убеждается в своем профессиональном соответствии, степени, в которой человек подходит, в психологическом (физическом) плане, для своей работы.

Профессионально значимыми признаками профессии педагога могут быть признаны многие слагаемые индивидуальности личности, имеющие значение для успешности протекания данной профессиональной деятельности. И действительно, достаточно познакомиться с эссе студентов педагогического вуза на тему «За что я благодарен своим учителям?». Одни отмечают наличие принципиальности, твердости, приверженности авторитарному стилю сопровождения процесса обучения и вклада педагога в качество полученного образования, другие выделяют тактичность, доброжелательность и тонкую настройку учителя при решении сложных ситуаций взаимодействия в школе, его готовность прийти на помощь.

Профессия - как общность людей, занимающихся близкими проблемами и ведущих примерно одинаковый образ жизни, конечно, имеет свою индивидуальность через своеобразие личности и может различаться у профессионалов с разной степенью успешности, но базовая система ценностей у представителей данной профессии примерно одинаковая.

Приоритетной ценностью в жизни и деятельности человека, особенно с увеличением возраста, является здоровье. «Здоровье – есть выбор такого образа жизни, при котором человек получает удовольствие от своего состояния здоровья, а его устойчивое наличие обеспечивает социальное благополучие и долголетие с высоким уровнем душевного комфорта» (Н.М. Амосов).

Возрастная динамика значимости здоровья также несомненна. Его приоритетная роль традиционно актуализируется у представителей среднего и старшего поколения. Но есть одна проблема, не в меньшей степени предопределяющая природу профессионального долголетия – это проблема барьеров, препятствующих человеку осуществлять в процессе своей жизнедеятельности здоровое поведение. Она органично сочетается с вопросами образа жизни и отношения человека к собственному здоровью (3). На сегодняшний день общепринятым является положение о том, что определяющая роль в обеспечении здоровья человека принадлежит его образу жизни. Здоровый образ жизни состоит из полноценного сна, своевременного питания, отказа от вредных привычек, наличия физической активности и удовлетворенности работой и т.д. Большинство исследователей определяют здоровый образ жизни как совокупность внешних и внутренних условий жизнедеятельности человеческого организма, при которых все его системы работают долговечно, а также совокупность рациональных методов, способствующих укреплению здоровья, методов труда и отдыха.

Отношение к здоровью представляет собой систему индивидуальных, избирательных связей личности с разными явлениями окружающей действительности, способствующими или, напротив, угрожающими здоровью людей, а также определенную оценку индивидом своего физического и психического состояния (4). Проведенное нами анкетирование предполагало выявление различий в представлениях педагогов разного возраста о состоянии своего здоровья и факторах его определяющих.

Опрос педагогов 9 образовательных учреждений (227 респондентов) показал, что в качестве причин затрудняющих качественное выполнение профессиональных задач чаще всего называются:

большие нервно-психические нагрузки, отсутствие эмоциональной разрядки, необходимость быть все время в форме;

гиподинамия, повышенная нагрузка на зрительный, слуховой и голосовой аппараты;

повышенная раздражительность, недовольство, беспокойство, головные боли, боли в позвоночнике, повышенная утомляемость, снижение иммунитета;

негативные установки по отношению к воспитанникам, учащимся, работе, к коллегам, руководителям;

снижение качества работы и коммуникаций, неконструктивные и неэффективные модели поведения;

утрата интереса к профессиональной деятельности, наличие состояний эмоциональной опустошенности, депрессии, ангедонии.

Данный опрос свидетельствует о том, что указанные выше причины, препятствующие продуктивному выполнению педагогом профессиональных функций, прямо или косвенно указывают на состояние их психофизического здоровья в зависимости от ранга затруднения и его «вклада».

Диагностика участников исследования на психосоматический тип личности и выявление тенденций ее здоровья дала возможность у становить взаимосвязь психических состояний и физического здоровья, а также зависимость уровня здоровья от возраста не только физического, но и психологического. (Тест Анн Шварцвебер). Кроме того, 63% опрошенных педагогов предпенсионного возраста констатировали отсутствие физической активности в их жизни, и соответственно определили уровень своего психофизического здоровья ниже среднего.

Выводы. Одна из причин пассивного отношения к здоровью кроется в недостатке необходимых знаний о нем, о способах его формирования, сохранения и укрепления.

Существует возрастная динамика значимости здоровья. Поэтому стратегии на ведение здорового образа жизни (повышение физической активности) необходимо формировать у лиц зрелого возраста, выказывающих неудовлетворенность уровнем своего здоровья.

Уровень здоровья оценивается выше при наличии более низкого (чем паспортный) психологического возраста, который зависит от оптимистического настроя и степени удовлетворенности личностью своим трудом.

Результаты проведенного нами исследования носят констатирующий характер, отражая определенные различия в представлениях респондентов о тех факторах, которые, по их мнению, затрудняют или поддерживают стратегии осуществление продуктивной профессиональной деятельности.

Для того чтобы выявить факторы и условия, способствующие длительному эффективному функционированию личности в педагогической профессии, нами на этапе постановки проблемы, предпринята попытка поиска и обоснования критериев профессионального долголетия, обеспечивающих работоспособность, надежность и продуктивность труда педагога и связанных с актуализацией психофизических резервов личности педагога.

Мы предполагаем, что использование на начальном этапе реализации данного научно-исследовательского проекта опросных методов позволит выявить и описать ценностно-смысловые механизмы способствующие или препятствующие профессиональному долголетию педагога и определить дальнейшие пути научного поиска содержания ключевых индикаторов, отражающих искомые факторы ценностно-смысловой регуляции долголетней профессиональной продуктивности личности.

Литература:

1. Амосов Н.М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья. Человек и общество. М.: ООО «Издательство АСТ»; Донецк: Изд-во « Сталкер», 2003.
2. Педагогический терминологический словарь. — С.-Петербург: Российская национальная библиотека. 2006.
3. Никифоров Г.С., Августова Л.И. Представления о критериях здоровья человека // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. 2013. Вып. 4. С. 4-13.
4. Никифоров Г.С. Барьеры, препятствующие здоровому поведению. Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология 2016. Том 1. № 4
5. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

Психология

УДК: 159.922; 159.923

аспирант кафедры общей и педагогической психологии Каракетова Маргарита Хаджибиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск);
кандидат психологических наук, доцент Урусов Азрет Абукович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ИНТЕГРАЛЬНАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ: ОСОБЕННОСТИ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Принципы построения целостной индивидуальности человека; интегральная индивидуальность-целостная характеристика индивидуальных свойств человека; субъектно-объектный подход к индивидуальности; структурно-функциональный подход к целостной индивидуальности; структуры интегральной индивидуальности, из изучение в зависимости от детерминации: внутренней или внешней; изучение иерархических уровней интегральной индивидуальности; индивидуальность выражается в неповторимой психологической атмосфере; индивидуальные особенности психологических процессов; индивидуально-неотъемлемая характеристика сущности личности; специальная теория индивидуальности; уровни интегральной индивидуальности: нейродинамический, психодинамический, личностный, социально-психологический, их свойства; t-критерий Стьюдента; опросник структуры темперамента В. М. Русалова; опросник свойств нервной системы Я. Стреляу; опросник свойств личности Р.Б. Кеттелла; опросник свойств социально-психологического уровня К.Н. Томаса; этнические различия групп; сплав биологического и социального; математико-статистическая обработка.

Ключевые слова: структура интегральной индивидуальности; нейродинамический уровень; психодинамический уровень; личностный уровень; социально – психологический уровень; целостная характеристика; темперамент; нервная система; дифференциальная психология; эмпирический материал.

Annotation. Principles for constructing holistic individuality of a person; Integral individuality is holistic characteristics of individual properties of a person subject-object approach to the individuality structural-functional approach to holistic individuality; Study of the structures of integral individuality depending on external and internal determination hierarchical levels of integral individuality; Individuality is expressed inimitable psychological atmosphere; individual features of psychological processes; Individuality Integral characteristics of person’s essence; special theory of individuality; qualities of psychodynamic level of integral individuality; properties of the personal

level of integral individuality; (properties) psychological level of integral individuality; t-Students criterion; the questionnaire of structure of temperament by V. M. Rusalov; Questionnaire of the properties of the nervous system Strelyu; questionnaire about the properties of Cattle's personality; questionnaire properties of the social-psychological level of Thomas; ethnic differences of groups; fusion of a biological and social mathematical statistical processing.

Keywords: structure integral personality; neurodynamic level; psychodynamic level; social-psychological level; holistic characteristics; temperament; nervous system; differential psychology; (psychology) empirical material.

Введение. Изначально теория интегральной индивидуальности была озвучена на психологическом симпозиуме в 1975 году и принадлежала известнейшему психологу В.С. Мерлину. Он определил интегральную индивидуальность следующим образом: «целостная характеристика индивидуальных свойств человека» [В.С. Мерлин, с. 22].

Изложение основного материала статьи. Изучение детерминант поведения неизбежно ставит вопрос о структуре личности, структуре индивидуальности. В.С. Мерлин озвучил идею: «Человеку присуще бесконечное количество свойств и особенностей. Для того чтобы исследование индивидуальности было интегральным, необходимо изучить связи между определенным количеством индивидуальных свойств, но относящихся к разным иерархическим уровням. Например, интегральным является изучение связей свойств нервной системы и свойств темперамента или связей личности и взаимоотношений в социальной группе. В качестве представителей разных уровней необходимо выбирать не любые изолированные свойства, а лишь те комплексы, которые определяют закономерную, относительно замкнутую систему» [В.С. Мерлин, с. 28].

Основные положения характеристик индивидуальности В.С. Мерлин сформулировал следующим образом: «Любое устойчивое целостное образование в природе или обществе представляет собой саморазвивающуюся и саморулируемую большую систему, определенную взаимодействием необозримого множества условий. Саморегуляция и саморазвитие большой системы возможны лишь потому, что она состоит из нескольких относительно замкнутых подсистем, находящихся в иерархическом отношении друг к другу» [В.С. Мерлин, с. 36].

Между прочим, В.С. Мерлин отметил: интегральная индивидуальность не является совокупностью особых свойств, отличной или противоположной другой совокупности, обозначаемой в качестве характеристики типичности человека; а представляется особым выражающим индивидуальное своеобразие характером связи всех свойств человека [В.С. Мерлин, с. 19].

Сергей Леонидович Рубинштейн считал индивидуальное неотъемлемой характеристикой сущности личности. Он отмечает, чем больше в личности представлено всеобщее, в индивидуальном преломлении, тем она значительнее [С.Л. Рубинштейн, с. 119].

Иную разновидность целостной индивидуальности видит Б.Г. Ананьев. Он поясняет, что только через рассмотрение полного набора характеристик человека возможно понять индивидуальность [Б.Г. Ананьев, с 334].

Вольф Соломонович Мерлин видел это иначе: «Исследование индивидуальности будет интегральным даже тогда, когда его объектом окажется лишь некоторые свойства нескольких (двух, трех) иерархических уровней. При этом В.С. Мерлин считал необходимым не рассматривать с редукционистских позиций связь данных уровней [В.С. Мерлин, с. 29].

А.В. Брушлинский полагал, что внутри бытия объект и субъект являются единой, неразделенной системой, соотносительны и не могут существовать по отдельности [А.В. Брушлинский]. Они представляют собой «сложнейшее сплетение и взаимовлияние противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, психических состояний и свойств, его сознания и бессознательного» [А.В. Брушлинский С. 10].

Оригинальную теорию индивидуальности приводит В.М. Русалов. Он стремится вскрыть локализацию, способ, механизмы вступления свойств определенных уровней развития материи во взаимосвязь с другими то как предпосылок и нужных условий, то как необходимых компонентов, то как ведущих факторов [В. М. Русалов, с. 3].

Специальная теория индивидуальности подразделяется им на два уровня: формально-динамический и содержательный. Первый предоставлен темпераментом человек, второй себя интеллект и характер субъекта деятельности. Он приходит к выводу, что «развитие высших уровней организации личности (т.е. интеллекта и характера) происходит путем преобразования низших уровней (т.е. темперамента), приведения их в соответствие с высшими, т.е. путем одновременной дифференциации и дезинтеграции всей конкретной индивидуальности человека» [В.М. Русалов, с. 10].

Интересный подход к понимаю целостной индивидуальности предлагает Э.А. Голубева. Функция систематизирующих признаков в том, что они «фиксируют определенное отношение подструктур индивидуальности- мотивации, темперамента способностей и характера, не позволяя изъять какую-либо у них, не разрушая целостную структуру индивидуальности….. Так, эмоциональность - это и проявление мотивации и свойства темперамента, активность – признак темперамента и способностей и т.д.» [Э.А. Голубева, с. 70].

Накоплен большой экспериментальный материал, который говорит о роли разно уровневых характеристик в деятельности в дифференциальной психологии (В.Н. Клещев, А.И. Щебетенко).

Свойства различных уровней могут выполнять различную преспособную функцию « например, если у ребенка слабость нервной системы связана с тревожностью по темпераменту и с тревожностью ожиданий по отношению к сверстникам, то стихийное социальное приспособление осуществляется путем изоляции ребенка в группе, путем защитных реакций против отрицательных действий группы. Если это связь преодолевается средствами воспитания, то слабость нервной системы и тревожность выражаются в особой пунктуальности при выполнении требований игровой роли и сюжета. Агрессивность ребенка по темпераменту, связанная с агрессивным отношением к детям, проявляется в стремлении к доминированию. Преодоление этой связи выражается в повышенной активности при выполнении игровой роли» [В.С. Мерлин, с. 211-212].

В деятельности В.С. Мерлин определяет две предпосылки, которые делают возможым усвоение индивидуального стиля деятельности:

1. Зону неопределенности, возникшую на почве возможности осуществления с помощью различных операций и движений, промежуточных целей достижение одной и той же конечной цели.

2. «Стремление субъекта выбрать такую индивидуальную систему движений, операций и промежуточных целей, благодаря которой достигается наибольшая успешность деятельности и наибольшее согласование разноуровневых индивидуальных свойств» [В.С. Мерлин, с. 196].

Различные по своему аспекту психологические исследования опубликовали такие ученые, как Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и другие. Проблему индивидуальности человека продолжают изучать Э.А. Голубева, А.И. Крупнов, В.М. Русалов и другие. Накоплен фактический материал, представленный, прежде всего, Пермской и Пятигорской психологическими школами. Широко развернулась работа по изучению структур интегральной индивидуальности в Пятигорской психологической школе под руководством В. В. Белоуса. Были проведены обширные экспериментальные исследования структур интегральной индивидуальности [Ф. М. Шидакова, 1991; А.А. Осипова, 1991; А. Т. Найманов, 1991; К. В. Макарова, 1992; Л.В. Мищенко, 1993; Е.Я. Михитарьянц, 1993; Ю.В. Павличенко, 1995; Г.П. Юрьев, 1997; Л.А. Ивашнева, 1998; В.В. Жуков, 1999; С.Акур, 1999; С.А. Никулина, 2000; С.А. Клемешов, 2000; Г.П. Былим, 2000; И.Н. Дрокина, 2001; Т.В. Белых, 2001; А.А. Урусов, 2001; И.К. Герюгова, 2002; С.Н. Ветвицкая, 2002; А.Л. Мисходжева, 2002; И.Г. Наталуха, 2003; А.Ф Иорданов, 2003; Нгуен Кхак Тхан, 2003; Е.Е. Митичкина, 2004; Р.Г. Боязитов, 2004; И.Ю. Ширяева, 2005; А.Л. Каблева, 2005; А.С. Ушакова, 2006; М.Л. Шаповалова, 2006; В.Д. Поклонская, 2006; М.З. Газиева, 2012 и т.д.]. Таким образом, накоплен большой экспериментальный материал по исследованию и раскрытию структур интегральной индивидуальности. Следующее экспериментальное исследование было проводено на базе Карачаево-Черкесского государственного университета в период с 2016 по 2018 год. Испытуемым являлись студенты различных факультетов Карачаево-Черкесского государственного университета. В исследовании принимали участие 99 студентов очного и заочного отделения, них 40 юношей и 59 девушек в возрасте от 18 до 24 лет.

При выборе испытуемых учитывались следующие данные у студентов:

а) уровень общеобразовательной подготовки студентов, среди которых не было золотых медалистов;

б) в экспериментальном исследовании все студенты были задействованы впервые;

в) учитывалось добровольное участие испытуемых в экспериментальном исследовании;

г) участие в экспериментальном исследовании студентов различных национальностей и разного пола.

В нашем исследовании для экспериментального изучения интегральной индивидуальности использовались следующие методики: социально - психологический уровень – методика К.Н. Томаса; личностный уровень – методика Р.Б. Кеттелла; психодинамический уровень – методика В.М. Русланова; Нейродинамический уровень – методика Я. Стреляу.

Общее число показателей интегральной индивидуальности, которые использованы в данном исследовании, состоял из 32 показателей:

Социально-психологический уровень:

Показатель 1 Соперничество
Показатель 2 Сотрудничество
Показатель 3 Компромисс
Показатель 4 Избегание
Показатель 5 Приспособление

Личностный уровень

Показатель 6 Открытость, замкнутость
Показатель 7 Общий уровень интеллекта
Показатель 8 Эмоциональная устойчивость
Показатель 9 доминирование, подчиненность
Показатель 10 Беспечность, озабоченность
Показатель11 Социальная нормированность
Показатель 12 Смелость
Показатель 13 Чувственность, твердость
Показатель 14 Отношение к людям
Показатель 15 Уровень развития воображения
Показатель 16 Динамичность
Показатель 17 Степень тревожности
Показатель 18 Восприимчивость к новому радикализму
Показатель 19 Зависимость от группы
Показатель 20 Наличие внутренних напряжений
Показатель 21 Уровень развития самоконтроля

Психодинамический уровень

Показатель 22 Эргичность
Показатель 23 Социальная эргичность
Показатель 24 Пластичность
Показатель 25 Социальная пластичность
Показатель 26 Темп
Показатель 27 Социальный темп
Показатель 28 Эмоциональность
Показатель 29 Социальная эмоциональность

Нейродинамический уровень

Показатель 30 Сила возбуждения
Показатель 31 Сила торможения
Показатель 32 Подвижность нервных процессов

Среди испытуемых было 40 карачаевцев, 33 русских и 26 черкесов.

Выводы. Результаты исследования были обработаны с помощью различных методов математической статистики: вычисления средних значений, сравнения средних величин по t- критерию Стьюдента, вычисления коэффициентов корреляций.

Сопоставление испытуемых различных этногрупп по t - критерию Стьюдента проводилось по 4-м уровням интегральной индивидуальности. Это осуществлялось с целью нахождения особенного и общего в структурах интегральной индивидуальности у испытуемых разных этноргупп.

При сравнении испытуемых разных этногрупп по t-критерию Стьюдента по показателям социально – психологического уровня статистически значимых различий не обнаружено.

При сопоставлении испытуемых разных этногрупп по t-критерию Стьюдента по показателям личностного уровня значимые статистически различия выявлены в восьми случаях. Наибольшее количество различий обнаружено между карачаевской и черкесской выборкой – четыре сопоставления. У карачаевской выборки больше доминирования и динамичности. У черкесской выборки больше эмоциональной устойчивости и уровня развития самоконтроля. В двух случаях зафиксированы статистически значимые различия между карачаевцами и русскими. У карачаевской выборки больше доминирования, а у русской выборки больше социальной нормированности. В двух случаях зафиксированы статистически значимые различия между черкесской выборки и русской выборкой. У черкесской выборки больше зависимости от группы, а у русской выборки больше эмоциональной устойчивости.

При сопоставлении испытуемых по показателям психодинамического уровня интегральной индивидуальности обнаружено два различия. У карачаевской выборки больше социального темпа, чем у русской выборки. У русской выборки больше социальной пластичности, чем у черкесской выборки.

При сопоставлении испытуемых по показателям Нейродинамического уровня интегральной индивидуальности разных этнических групп по t-критерию Стьюдента значимых различий не обнаружено.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л., 1968 - 340.
2. Базылевич Т.Ф. Введение в психологию целостной индивидуальности. М.: ИПРАН, 1998.
3. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
4. Газиева М.З. Развитие структур интегральной индивидуальности стрессонеустойчивых студентов. Автореферат дисс. канд. псих. наук. Ставрополь, 2012.
5. Голубева Э.А. Типологический и измерительный подход к изучению индивидуальности: от Освальда и Павлова к современным исследованиям // Психологический журнал. – 1995. –Т.16. - №1. - с. 64 – 74.
6. Дорфман Л.Я. Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы.М.: Смысл, 1993.
7. Елисеева О.П. практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2001, 560 с.
8. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2004, 701 с.
9. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986. - 256 с.
10. Небылицын В.Д. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1990. - 408 с.
11. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Наука, 1959. - 304 с.
12. Русалов В.М. Некоторые основы специальной теории индивидуальности человека. // Интегральное исследование индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты. Пермь, 1988 - с. 3-10
13. Ушаков А.С. Развития структур интегральной индивидуальности студентов – менеджеров. Автореф.дис…кан. псих. наук. Ставраполь, 2006.
14. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб, 2000. – 608 с.
15. Щебетенко А.И. Развитие межуровневых структур интегральной индивилуальности студентов. Автореф.дис…кан. псих. наук. Ставрополь, 2001.

Психология

УДК - 159.9

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
психологии образования и развития Каракотова Светлана Магомедовна
Карачаево-Черкесский государственный университет (г. Карачаевск);
кандидат психологических наук, доцент кафедры
психологии образования и развития Койчуева Лида Махсютовна
Карачаево-Черкесский государственный университет (г. Карачаевск);
студентка факультета психологии и социальной работы Шаугенова Диана Халитовна
Карачаево-Черкесский государственный университет (г. Карачаевск)

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ СЕМЬИ

Аннотация В статье рассматриваются проблемы формирования духовной культуры у молодой межэтнической семьи через обычаи, традиции, обряды, язык народа. Проведен теоретический анализ научных трудов ученых по исследованию роли межэтнической семьи в деле формирования личности подрастающего поколения Автор убедительно обосновывает факты, что толерантная культура является главным звеном сохранения целостности молодой межэтнической семьи. В конце автор выносит рекомендации по упрочению позиций и укреплению целостности молодой межэтнической семьи.

Ключевые слова: межэтническая семья, национальный этикет, преемственность культур, терпимость,язык.

Annotation. The article considers the problem of formation of spiritual culture of the young ethnic family using customs, traditions, rituals, and language of the people. The theoretical analysis of scientific works of scientists on the study of the role of interethnic family in the formation of personality of the younger generation. The author convincingly substantiates the facts that the tolerant culture is the main link in preserving the integrity of the young interethnic family. In the end, the author makes recommendations to strengthen the position and integrity of the young interethnic family.

Keywords: interethnic family, national etiquette, continuity of cultures, tolerance,language.

Введение. Стимулировать формирование у молодой межэтнической семьи толерантности на основе духовной культуры такими средствами, как национальные обычаи, традиции, обряды, религия, язык.

Акцентировать роль прогрессивных обычаев и традиций народа таких, как уважение к старшим, родителям, забота о младших, трудолюбие, сдержанность в словах и поступках, гостеприимство, терпимость к традициям обычаям, религии и языку противоположной стороны (супруга или супруги.)

Изложение основного материала статьи. Ни для кого не секрет, что в нашей жизни очень часто встречаются межнациональные браки, которые составляют одну восьмую часть всех браков, которые совершаются на нашей планете.

Вступая в совместную жизнь, молодые всегда ожидают от неё приятных сюрпризов, зачастую не думая о том, что она может преподносить не то, о чем они мечтают, нередко со временем их ожидания могут совсем не оправдать себя. Мало того, браки зачастую распадаются из за того, что молодые не были готовы к тому, что возможно встретятся в жизни с такими понятиями, как язык, религия, обычаи, традиции, законы, по которым живет каждый из членов молодой семьи. А если еще и кто то из представителей старшего поколения живет с ними, то здесь с первого дня, можно сказать, многое зависит от установки тех, кто сосуществует совместно с молодыми.

А это значит, дальнейшая совместная жизнь молодой семьи зависит от того, насколько старшее поколение заинтересовано в том, чтобы эта семья состоялась, не распалась, чтобы дети, рожденные в этом браке оставались в полной, благополучной семье. Конечно, многое зависит от желания молодых не пускать в свою жизнь никого из родителей, самим решать свою судьбу и судьбу своих детей, но жизнь показывает, что это не всегда работает. Капля, как говорится, долбит камень не силой, а частотой падения. В конце концов, семья распадается. А страдают от этого, в большинстве случаев, дети.

Чтобы не было такого, надо очень разумно подходить к тому, как правильно построить свою межэтническую семью с самого начала. Проведя исследование, мы пришли к некоторым выводам и выносим следующие рекомендации.

Психологи рекомендуют молодой межэтнической семье следующее начало:

Во первых: Из курса психологии семьи мы знаем, что в семьях бывает различный уклад жизни и пришедший в семью новый человек иногда с трудом принимает и привыкает к такому укладу. Уклад семьи несет в себе региональные, этнические, социальные, конфессиональные, профессиональные характеристики. Если новый человек, пришедший в семью - представитель иной этнической принадлежности, или другой социальной прослойки общества, или он пришел в сельскую семью, будучи коренным горожанином, или наоборот, вполне может растеряться в такой ситуации.

Поняв разницу в укладах родительских семей друг друга , молодые должны очень осторожно, не задевая достоинства родителей, братьев, сестер обеих сторон, либо принять, либо очень тактично объяснить друг другу несостоятельность такого уклада для их молодой семьи. И внести своё предложение в данный вопрос. Обсуждать это в спокойной, доброжелательной форме, даже если кто то не согласен с доводами противоположной стороны. Не исключено, что придется кому то пойти на компромисс. Доказывать свою правоту грубостью и криками здесь будет не правильно. Поверьте, кто уступает, зачастую выигрывает. Со временем бывает так, что вы окажетесь правыми и вам скажут: «А ты была тогда права, я ошибался». Согласитесь, это тоже неплохо. Кроме того, прежде чем создавать семью, надо подумать, сможете ли вы принять и привыкнуть к тому или иному порядку, заведенному в данной семье. Многие молодые люди идут «на авось». Может что то изменится, или привыкну, но увы, не всегда так получается.

Во вторых: Зная о том, что национальное чувство каждого человека является самым больным и уязвимым местом, ни в коем случае нельзя в неуважительном тоне говорить о национальности мужа или жены особенно в присутствии родителей или других родственников, скорее наоборот, подчеркивать достоинства и положительные стороны национальности противоположной стороны. Говоря хорошо о представителях иной национальности, вы ни в коей мере не роняете достоинства своей, и уважение к вам со стороны мужа или жены, а также со стороны родственников будет возрастать. Очень многие женщины, попадая в иную этническую и конфессиональную среду упорно протестуют против порядков, установленных в семье до их появления, невзирая на то, какие это порядки, с первых дней стараются уничтожить всё, что было до них. Доказывают всем вокруг, что это несовременно, некрасиво, нехорошо. Даже если это так, доказывать это необходимо осторожно, в большим тактом и уважением к членам семьи, куда вы вошли.

Всегда говорите, что вы поженились по большой любви, знали, что будете строить семью и уважаете родственников жены или мужа. Этим вы только выиграете и будете авторитетны для окружающих. И в вашей семье будет порядок и покой.

В третьих: Даже если вы в чем то не поддерживаете обычаев, традиций, религиозных праздников противоположной стороны, ни в коем случае не имейте привычку критиковать это, не показывайте ни видом, ни словом, что вы недовольны, сделайте вид, что вы поддерживаете и согласны сделать что то для мужа или жены, в чем то помочь. Поверьте, со временем вы примете и обычаи и язык и законы противоположной стороны. Разве мало случаев, когда жена или муж принимают даже религию друг друга, чтобы семья была счастлива и дети росли в благополучной среде.

Если не поддерживаете, то надо это сделать осторожно, не нанося мужу или жене оскорбление или обиду. Обещайте, что сейчас не можете, не готовы, подумаете, посоветуетесь, но обязательно вернетесь к обсуждению данной проблемы. И то, что вы пообещаете, имейте такую положительную привычку – держать данное вами слово. Поверьте, это очень важно.

В четвертых: Очень большой проблемой межэтнической молодой семьи становится изучение языка. Молодые сами владеют и разговаривают на русском языке, но это не исключает желательность разговаривать со старыми людьми на языке, который они понимают. Молодые, которые хотят, чтобы старые люди были довольны, изучают языки противоположной стороны. И это необходимо при изучении языка будущими детьми. Доказано, что на языке отца дети говорят легко, если мать выучила язык мужа и сама им владеет.

И наоборот, если жена иной этнической принадлежности, например муж армянин, а жена грузинка, желательно, чтобы муж хотя бы понимал грузинский язык. Таким образом, вы покажете уважение к противоположной стороне и сами будете авторитетны для родственников. Жена грузинка тоже желательно, если будет знать или хотя бы понимать армянский язык, тогда дети будут ближе к национальности своего отца и общение с родственниками отца будет для них легко и просто, а из этого вытекает и овладение правилами этикета, обычаями и традициями своего народа, языком и религией. Язык матери дети всегда будут знать и любить, но вот с языком отца проблем возникает довольно часто. И вы, дорогие женщины, будьте умнее, сами поощряйте стремление детей изучать язык отца, вам это окупится во сто крат. Да и знание

ещё одного языка никому и никогда не помешает. Знающие язык отца быстро адаптируются в школьных коллективах, поскольку не понимающих свой родной язык дети сторонятся, с ними стараются не водиться. Не делайте из своих детей отверженными, с которыми не хотят ни играть, ни дружить.

В пятых: когда молодая жена начинает вести хозяйство, готовить пищу для мужа и его родителей, надо иметь ввиду, что надо советоваться, что купить из продуктов питания, к чему привыкли в этой семье, как готовить, если будет необходимо, научиться готовить те блюда, которые считаются в народе более желательными, например, у русских обязательно молодая должна уметь печь блины, у карачаевцев ни один стол не бывает без хычинов, у чеченцев стол пуст без национальных галушек и т д.

Невестка христианского вероисповедания знает, что блюда из свинины не должны быть на столе мусульманина. Та невестка, которая уважительно относится к таким ньюансам, пользуется уважением и авторитетом среди членов семьи и родственников мужа.

Старые люди ценят и уважают тех невесток, которые готовят так, как это нужно. Не важно, какой национальности невестка. Если придя в дом мужа, жена начинает жить его жизнью и жизнью этого дома – ни один член семьи не посмеет сказать грубого слова такой женщине, скорее, наоборот, таких ставят в пример и везде услышишь в её адрес много лестных отзывов и похвал.

Всегда садитесь за обеденный стол после всех, и вставайте раньше всех для того, чтобы за всеми поухаживать. Поверьте, ничего плохого в этом нет, а вы только этим лишний раз будете доказывать свою воспитанность, умение соблюдать этикет и уважение к вам возрастет во много раз.

В шестых: ни для кого не секрет, что даже если родители живут отдельно, молодые всегда чувствуют их влияние на себе.

Хорошо, если это влияние позитивно отражается на взаимоотношениях молодых. Но если после визита свекрови или золовки начинаются проблемы, то лучше всего разобраться, в чем состоит проблема и постараться решить её, не откладывая в « долгий ящик». Сама собой она не решится, надо спокойно её устранить и не делать из неё трагедию, как это бывает во многих молодых семьях. Помните, что зачастую вы сами бываете инициаторами этих недоразумений, а виноватыми оказываются свекрови, тещи, золовки. Так ведь проще, не разбираясь, кто и в чем виноват, всю свою злобу вылить на них. И в таких случаях молодые жены настраивают своих мужей против родителей, братьев и сестер. Ни к чему хорошему это не приводит. Умные женщины это понимают, и никогда не поступают так. Но увы, не все обладают этим умом и чутьём. Беда в том, что после этого начинают шататься стены молодой семьи, которые ещё не окрепли. Они могут рухнуть в любой момент. Проявите толерантность, то есть, терпимость, и всё наладится, не торопитесь сделать необдуманный шаг, который потом будет стоить очень дорого. И возможно, будет для вас роковым, и даже если захотите, вы не сможете вернуть то, что потеряете.

В седьмых: теперь о самом главном. Ну конечно, вы угадали – это дети. В нашей межэтнической семье родился ребенок. Как и во всех нормальных семьях - это радость и счастье. С чего надо начинать? С имени ребенка. Мой совет: если хотите быть авторитетной невесткой – позвольте свекру или свекрови дать ребенку имя, не отбирать у них это право и вы только выиграете. Пусть старики побольше будут с ребенком. Им это нравится. Очень многие невестки и зятья не хотят, чтобы их ребенок был с бабушкой и дедушкой, отгораживают их от него, ошибочно полагая, что они не умеют ухаживать за ребенком. Они забывают, что эти старики воспитали 3, 4 ,6 и более детей и сделали их людьми. Все национальные традиции и обряды после рождения малыша предоставьте решать родителям, помогите, если это необходимо. Следите за тем, чтобы в присутствии старых людей вы не проявляли излишнего внимания и интереса к своему ребенку – это выглядит неэтично. Все любят своих детей, но для проявления этой любви есть место и время. Иногда излишние эмоции могут испортить всю вашу репутацию, как примерной невестки.

Со временем ребенок становится центром семьи и захватывает все внимание родителей, бабушек и дедушек. Очень большую ошибку совершают те родители, которые запрещают старикам общаться с детьми, как раз эти старики и являются проводниками всего доброго. Они больше, чем молодые родители имеют опыт воспитания, своей мудростью они в состоянии дать ребенку то, что не даст ни один из них.

А вы знаете, что по настоящему крепость семьи проверяется после рождения ребенка или 2 детей? То, в каком духе воспитывают родители своих детей, в духе толерантности к другим национальностям, к их языку, их культуре, традициям, обычаям, обрядам, или наоборот, в духе нетерпимости ко всему инакому, другому, непохожему – всё сказывается на детях и отражается на формировании у них любви и доброжелательности к родственникам отца и матери. Формирование у ребенка в семье чувства толерантности - это такая тонкая нить, которую одним неосторожным словом или движением можно порвать и потом ничем не свяжешь. Уникальность и одновременно сложность в воспитании в межэтнической семье заключается не только в том, что необходимо показывать своим примером, как нужно правильно вести себя. Сложность заключается в том, что зачастую детей, рожденных в межэтническом браке обе стороны воспринимают, как « не совсем своих», то есть сторона отца считают ребенка русским, если мать русской национальности, а сторона матери считают ребенка карачаевцем, если отец карачаевец. Попросту говоря, ребенок оказывается « между двух огней». И там «не свой» , и там тоже « не свой». Но, к счастью, не всегда так бывает и не во всех семьях. Будет ли ребенок для обеих сторон « своим» - это зависит от вас, от того, как вы относитесь друг к другу и к родственникам обеих сторон. И стала ли семья мужа или жены для вас «своей»? Если «да »,то с уверенностью можем сказать – семья состоялась.

И дети, растущие в этой семье будут «своими» и там и здесь. И будут везде желанными и родными для всех родственников.

В восьмых: в становлении межэтнической семьи немаловажную роль играет фактор «внешнего вида». Как говорится: «встречают по одёжке». Когда молодые знакомятся с родственниками противоположной стороны, они не думают о том, что первое впечатление о человеке складывается по тому, как он или она выглядят, во что одеты, аккуратна ли одежда, удачно ли подобраны цвета одежды и обуви, вычищена ли одежда и обувь, как она смотрится, как сидит на человеке и многое другое. Если вы выглядите не скромно, не аккуратно, внешний вид вызывающий, то будьте уверенны, отношение к вам в семье будущего мужа или жены будет соответствующим.

Кроме этого, как молодые знакомятся с пожилыми, как и где говорят, уместны ли те или иные слова, знают ли молодые, где надо вставать и приветствовать старших или сидеть, где уместно промолчать – всё это прелюдие к будущей семейной жизни. И от того, как это знакомство пройдет, будет во многом зависеть позитивность ваших взаимоотношений в семье.

Но вы должны усвоить одну истину: те рекомендации, которые мы вам даём, должны выполняться не просто внешне, для отвода глаз или для того, чтобы заработать похвалу, вы должны внутренне понять, что так правильно, уместно, созвучно лучшим традициям и обычаям народа. Прежде чем поступить так или иначе по отношению к родителям мужа или жены, поставьте себя на их место и посмотрите их глазами на происходящее. Думаем, после этого вы измените своё мнение относительно организации жизни молодой межэтнической семьи. Запомните, у карачаевцев есть замечательная пословица, в переводе на русский язык она звучит примерно так « Дом настоящим домом и семью настоящей семьёй делает женщина». Поэтому нельзя поддерживать тех женщин, которые при первом же случае, когда им делают замечание относительно организации семейной жизни и быта, сразу стрелки переводят в сторону мужа. Безусловно, муж должен принимать самое активное участие в организации жизни и быта семьи, но женщине виднее, что и как будет более приемлемо. Своей мудростью и дальновидностью женщина в состоянии убедить любого мужчину, как надо правильно поступить и к чему приведет то или иное решение.

В девятых: При рассмотрении данного вопроса ни на минуту нельзя забывать о том, что супруги являются представителями различных конфессиональных обществ, то есть различных религий. Нельзя кривить душой и утверждать, что какая мол, разница, лишь бы понимали друг друга. Да, это так. Но различие в религиях отражается на всём укладе жизни семьи, на обычаях, традициях, которые имеют характер повседневности, на ведении хозяйства, культуре, языке и т д. И это всегда надо помнить обеим супругам.

Вовсе не обязательно, чтобы муж принял религию жены или наоборот. Если супруги уважительно относятся к религиозным традициям друг друга, поддерживают эти обычаи и в детях это воспитывают, то разница в конфессиональной принадлежности в итоге становится менее заметной. Священные книги: коран и библия не учат ничему, кроме доброты и сострадания, уважения к старшим, милосердию, честности и справедливости, порядочности, не воспрещаются браки с представителями различных национальностей и конфессий. Любая религия поощряет быть в тесной связи с родственниками, не терять отношения с ними и считает большим грехом размолвки с родителями, братьями и сестрами и другими близкими людьми.

Религиозная сфера - одна из тех составляющих жизни семьи, для которой толерантность необходима в первую очередь. Степень уважительного, спокойного и доброжелательного отношения между приверженцами разных религий, разных направлений одной конфессии, между верующими и неверующими предопределяет уровень культуры семьи в целом, цивилизованность семьи, а от этого общества и государства.

В десятых: Разговор пойдет о наличии общей культуры супругов, вступивших в межэтнический брак. Мы пришли к выводу, что в конце концов всё зависит от того воспитания, которое получили супруги в своей семье. Если они были изначально воспитаны в лучших традициях этнической и конфессиональной толерантности, то мы будем уверены в том, что и новая семья полностью имеет все шансы для существования и становления. А в противном случае, если родительские семьи своих детей воспитывали в духе неприязни к другим этносам, к их традициям, обычаям, религиозной культуре, языку, то и их дети в семье будут вести себя таким же образом и навряд ли молодая семья состоится. В лучшем случае, даже если молодой семье суждено состояться, то это произойдет за счет того, что они будут далеко от родителей, братьев и сестер. Зачастую они многие годы не общаются и не видят друг друга, а для полноценного формирования личности своих детей связь с родными имеет неоценимое значение. Поэтому мы рекомендуем супругам быть более терпимыми к родителям, которым кажется, что они желают добра своим детям, но сами этого не замечая, могут нанести вред устойчивости молодой семьи.

Да, нелегко порой промолчать, когда задевают за живое, критикуют твоих родных, твои обычаи, твой язык, твою религию. Но что только не выдержишь ради того, чтобы дети росли в полной семье, с мамой и папой. И в конце концов ваша культура, ваше терпение, ваша доброжелательность, понимание вознаграждаются. Иначе и не может быть.

Выводы. Подытоживая всё сказанное, хотелось бы сказать, что в основном от вас, молодые супруги, зависит, будет ли ваша семья примером для других, суждено ли вам стать образцовыми родителями, бабушками и дедушками.

Межнациональная семья имеет все шансы стать примером для других семей. И это зависит от нас, от нашего желания сохранить её, уважать и любить друг друга как говорится, «до гробовой доски».

Литература:

1. Каракотова С.М**.** Психологические особенности здорового образа жизни современной семьи. Монография. Карачаевск. 2011.

2. Каракотова С М. Психологические особенности формирования толерантности в сфере образования. Монография. Карачаевск. 2014.

3. Каракотова С.М**.** Койчуева Л.М. Формирование этнической и межконфессиональной толерантности личности средствами духовной культуры. Международный прикладных фундаментальных исследований. - Москва: Академия естествознания, №4, 2014.

4. Каракотова С.М. Боташева А.М. Духовно – нравственные и личностные предпосылки толерантности. // Проблемы современного педагогического образования. // Выпуск 56, часть 10. Сборник научных трудов, Ялта, 2017.

5. Боташева А.М. Каракотова С.М. Этнокультурные традиции формирования личности в условиях семьи и образовательных учреждений. // Проблемы современного педагогического образования. // Выпуск 56, часть 10. Сборник научных трудов, Ялта, 2017.

УДК 378.15

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
заведующий Шустова Эльвира Львовна
МАДОУ «Детский сад № 49» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития восприятия у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в сравнении со сверстниками с нормальным развитием речи. В статье представлены результаты диагностики, подтверждающие наличие у старших дошкольников с ЗРР более низкого уровня активности восприятия, недостаточной его целостности.

Ключевые слова: восприятие, ребенок с задержкой речевого развития, ребёнок раннего возраста, дошкольный возраст.

Annotation. This study examines the features and level of perception in young children with delayed speech development. This article discusses the level of perception in young children with delayed speech development. The article also provides examples of how the features of perception of young children revealed as a result of ascertaining experiment affected their speech development.

Keywords: perception, child with delayed speech development, early childhood, preschool age.

Введение. Ранний период развития является важным возрастным этапом в жизни каждого ребёнка. Этот период характеризуется интенсивным развитием всех познавательных процессов. Одним из важнейших познавательных процессов этого периода является восприятие.

Особый интерес представляет изучение восприятия детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. В специальной психологии недостаточно исследований, посвященных его своеобразию у детей с нарушениями речи.

С целью изучения уровня развития восприятия у детей раннего возраста с задержкой речевого развития нами было проведено экспериментальное исследование.

Результаты эксперимента послужили основой для разработки программы формирующего эксперимента. Основной целью коррекционной программы стало развитие восприятия у детей раннего возраста с ЗРР с помощью изобразительной деятельности.

Программа состояла из трёх блоков: первый блок направлен на развитие зрительного восприятия, второй – на развитие слухового восприятия, третий – на развитие пространственного восприятия.

Каждый блок включал 10 занятий. Одно занятие было рассчитано на 10-15 минут. Частота проведения – два раза в неделю.

Эффективность коррекционной работы была подтверждена на этапе контрольного эксперимента.

Изложение основного материала статьи. В ходе исследования по методике «Доски Сегена» [5] было выявлено, что 13 (86%) детей раннего возраста экспериментальной группы с ЗРР имеют высокий уровень восприятия формы предмета. 1 (7%) ребёнок раннего возраста с ЗРР экспериментальной группы – средний уровень восприятия формы предмета и 1 (7%) ребёнок раннего возраста с ЗРР экспериментальной группы – низкий уровень восприятия формы предмета.

В ходе исследования по методике «Доски Сегена» детей раннего возраста с ЗРР контрольной группы (КГ) было выявлено, что 8 (53%) детей раннего возраста с ЗРР имеют высокий уровень восприятия формы предмета. 6 (40%) детей раннего возраста с ЗРР – средний уровень восприятия формы предмета, 1 (7%) ребёнка раннего возраста с ЗРР – ниже среднего развития целостного восприятия.

На основании полученных данных по методике «Доски Сегена» экспериментальной и контрольной групп можно утверждать, что уровень восприятия формы предмета детей раннего возраста с ЗРР после формирующего эксперимента улучшился. Также можно отметить, что дети без особого затруднения стали дифференцировать и называть формы предметов, также сопоставлять предмет и форму.

В ходе исследования по Методике «Узнавание перечеркнутых изображений» [2] у детей раннего возраста с ЗРР экспериментальной группы было выявлено, что 7 (47%) детей раннего возраста с ЗРР имеют высокий уровень развития устойчивости зрительного образа предмета. 8 (53%) детей раннего возраста с ЗРР – средний уровень. Детей с низким уровнем развития восприятия по данной методики выявлено не было.

В ходе исследования по Методике «Узнавание перечеркнутых изображений» [4] у детей раннего возраста с ЗРР контрольной группы было выявлено, что 7 (47%) детей раннего возраста с ЗРР – высокий уровень развития устойчивости зрительного образа предмета. 7 (47%) детей раннего возраста с ЗРР – средний уровень. 1 (7%) ребёнок раннего возраста с ЗРР имеет низкий уровень развития устойчивости зрительного образа предмета.

На основании результатов диагностики ЭГ и КГ по методике «Узнавание перечёркнутых изображений» можно сказать, что у детей раннего возраста с ЗРР экспериментальной группы улучшился уровень устойчивости зрительного образа предмета.

Результаты эксперимента по методике «Узнавание наложенных изображений (фигуры Поппельрейтора)» [2] у детей ЭГ показали, что 8 (53%) ребёнка раннего возраста с ЗРР имеют высокий уровень развития фрагментарности восприятия и выделения целостности фигуры, 7 (47%) детей раннего возраста с ЗРР – средний уровень развития фрагментарности восприятия и выделения целостности фигуры. Детей с низким уровнем развития фрагментарности восприятия и выделения целостности фигуры по данной методики выявлено не было.

Результаты эксперимента по методике «Узнавание наложенных изображений (фигуры Поппельрейтора)» у детей КГ показали, что 2 (13%) ребёнка раннего возраста с ЗРР имеют высокий уровень развития

фрагментарности восприятия и выделения целостности фигуры, 12 (80%) ребёнка раннего возраста с ЗРР – средний уровень развития фрагментарности восприятия и выделения целостности фигуры, 1 (7%) ребёнка раннего возраста с ЗРР показали низкий уровень развития фрагментарности восприятия и выделения целостности фигуры.

На основании полученных результатов по методике «Узнавание наложенных фигур» можно сделать вывод о том, что у детей раннего возраста с ЗРР повысился уровень фрагментарности восприятия и выделения целостности фигуры. Дети раннего возраста с ЗРР без особых трудностей выделяли изображения, что нельзя сказать о детях раннего возраста с ЗРР из контрольной группы, которые с трудом справлялись с предложенным заданием по данной методике.

Результаты эксперимента по Методике «Чего не хватает на этих рисунках?» [1] дети ЭГ показали, что 8 (53%) ребёнка раннего возраста с ЗРР имеют высокий уровень развития целостного восприятия предметов. 6 (40%) детей раннего возраста с ЗРР – средний уровень развития целостного восприятия. 1 (7%) ребёнок раннего возраста с ЗРР имеет низкий уровень развития целостного восприятия.

Результаты эксперимента по Методике «Чего не хватает на этих рисунках?» дети КГ показали, что 3 (20%) ребёнка раннего возраста с ЗРР имеют высокий уровень развития целостного восприятия предметов. 11 (73%) детей раннего возраста с ЗРР – средний уровень развития целостного восприятия, 1 (7%) ребёнок раннего возраста с ЗРР – низкий уровень развития целостного восприятия.

По данным результатам диагностики экспериментальной и контрольной групп по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» можно заметить положительную динамику в экспериментальной группе после формирующего эксперимента. Данные результаты говорят о том, что у детей раннего возраста с ЗРР экспериментальной группы улучшились такие свойства восприятия, как целостность предмета; дети без ошибок и особых трудностей дорисовывали недостающую часть и называли ее, что говорит о том, что у детей в процессе эксперимента обогатился словарный запас.

Результаты эксперимента по Методике «Сложи разрезные картинки» [3] в ЭГ показали, что 13 (87%) детей раннего возраста с ЗРР имеют высокий уровень развития целостного восприятия предметной картинки, 2 (13%) детей раннего возраста с ЗРР – средний уровень целостного восприятия предметной картинки. Дети раннего возраста с ЗРР с низким уровнем целостного восприятия предметной картинки по данной методики не диагностировалось.

Результаты эксперимента по Методике «Сложи разрезные картинки» в КГ показали, что 9 (60%) детей раннего возраста с ЗРР имеют высокий уровень развития целостного восприятия предметной картинки, 6 (40%) детей раннего возраста с ЗРР – средний уровень восприятия целостности предметной картинки, 1 (7%) ребёнок раннего возраста с ЗРР – низкий уровень развития целостного восприятия предметной картинки.

Анализ результатов по данной методике показывает, что в экспериментальной группе дети раннего возраста с ЗРР в основном имеют высокий уровень восприятия целостности предметной картинки.

Результаты эксперимента по Методике «Выполни команду» [7] в экспериментальной группе показали, что 14 (93%) детей раннего возраста с ЗРР имеют высокий уровень развития слухового восприятия речевых звуков, дети раннего возраста с ЗРР четко выполняли инструкции взрослого. 1 (7%) детей раннего возраста с ЗРР при – средний уровень развития речевых звуков, дети раннего возраста с ЗРР выполняли задания с небольшими ошибками.

Результаты эксперимента по Методике «Выполни команду» в контрольной группе показали, что 9 (60%) детей раннего возраста с ЗРР имеют высокий уровень развития слухового восприятия речевых звуков, дети раннего возраста с ЗРР четко выполняли инструкции взрослого. 5 (33%) детей раннего возраста с ЗРР при – средний уровень развития речевых звуков, дети раннего возраста с ЗРР выполняли задания с небольшими ошибками.

На основании данных диагностики по методике «Выполни команду» можно анализировать, что уровень слухового восприятия речевых звуков в экспериментальной группе улучшился, дети раннего возраста с ЗРР без труда справлялись с предложенным заданием и понимали обращённую к ним речь взрослого.

Результаты эксперимента по Методике «Что звучит?» [8] ЭГ показали, что 11 (73%) детей раннего возраста с ЗРР имеют высокий уровень слухового восприятия неречевых звуков, 4 (27%) детей раннего возраста с ЗРР – средний уровень слухового восприятия неречевых звуков.

Результаты эксперимента по Методике «Что звучит?» КГ показали, что 5 (33%) детей раннего возраста с ЗРР имеют высокий уровень слухового восприятия неречевых звуков, 10 (67%) детей раннего возраста с ЗРР – средний уровень слухового восприятия неречевых звуков.

Анализируя результаты по методике «Что звучит?» в экспериментальной и контрольной группах, видим, что в экспериментальной группе показатели лучше, чем в контрольной.

Результаты эксперимента по Методике «Угадай чей звук?» [6] у детей раннего возраста с ЗРР экспериментальной группы показали, что 13 (87%) детей раннего возраста с ЗРР имеют высокий уровень слухового восприятия на этапе звукоподражаний. 2 (13%) детей раннего возраста с ЗРР – средний уровень слухового восприятия на этапе звукоподражаний.

Результаты эксперимента по Методике «Угадай чей звук?» у детей раннего возраста с ЗРР контрольной группы показали, что 9 (60%) детей раннего возраста с ЗРР имеют высокий уровень слухового восприятия на этапе звукоподражаний. 6 (40%) детей раннего возраста с ЗРР – средний уровень слухового восприятия на этапе звукоподражания.

На основании диагностики по методики «Угадай чей звук?» в экспериментальной группе дети раннего возраста в основном сами и безошибочно справились с заданием. И результат экспериментальной группы выше чем результат контрольной группы.

По итогам эксперимента нами было выявлено, что по сравнению с констатирующим экспериментом (Рисунок 1) в экспериментальной группе количество детей с очень низким уровнем развития восприятия у детей раннего возраста с ЗРР снизилось на 4%, количество детей с низким уровнем восприятия снизилось на 7%, со средним уровнем восприятия- снизилось на 25%, а с высоким уровнем восприятия- повысилось на 36%.

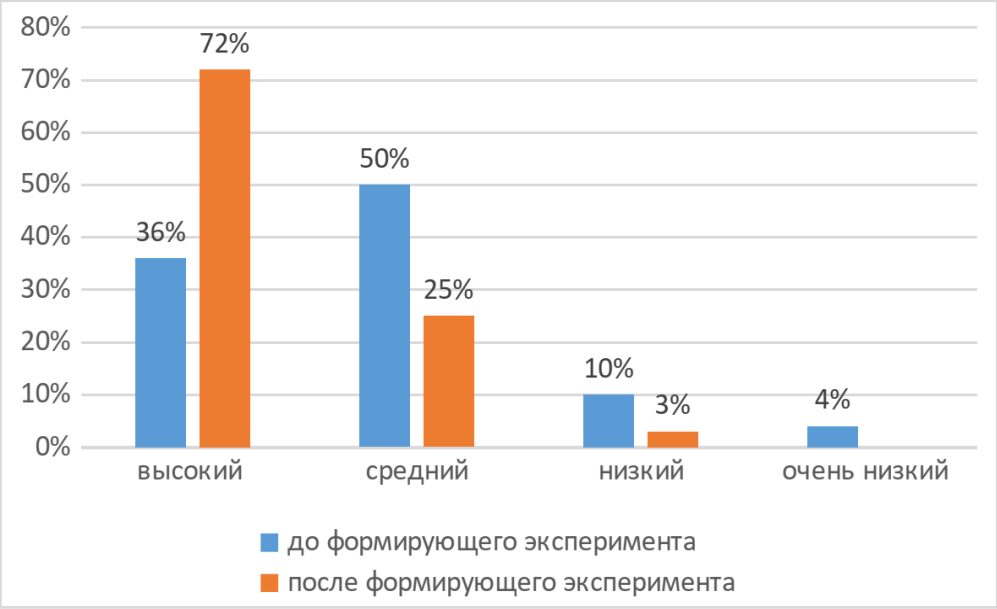

Рисунок 1. Сравнительная таблица результатов экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

Таким образом, после проведения контрольного эксперимента было выяснено, что результаты изменились (Рисунок 2). В контрольной группе очень низкий уровень развития восприятия у 2 % детей раннего возраста с ЗРР, низкий уровень развития восприятия у 3% детей раннего возраста с ЗРР, средний уровень развития восприятия у 52% детей раннего возраста с ЗРР и высокий уровень развития восприятия у 43% детей раннего возраста с ЗРР. А в экспериментальной группе низкий уровень развития восприятия у 3% детей раннего возраста с ЗРР, средний уровень у 25% детей раннего возраста с ЗРР и высокий уровень развития восприятия у 72% детей раннего возраста с ЗРР.

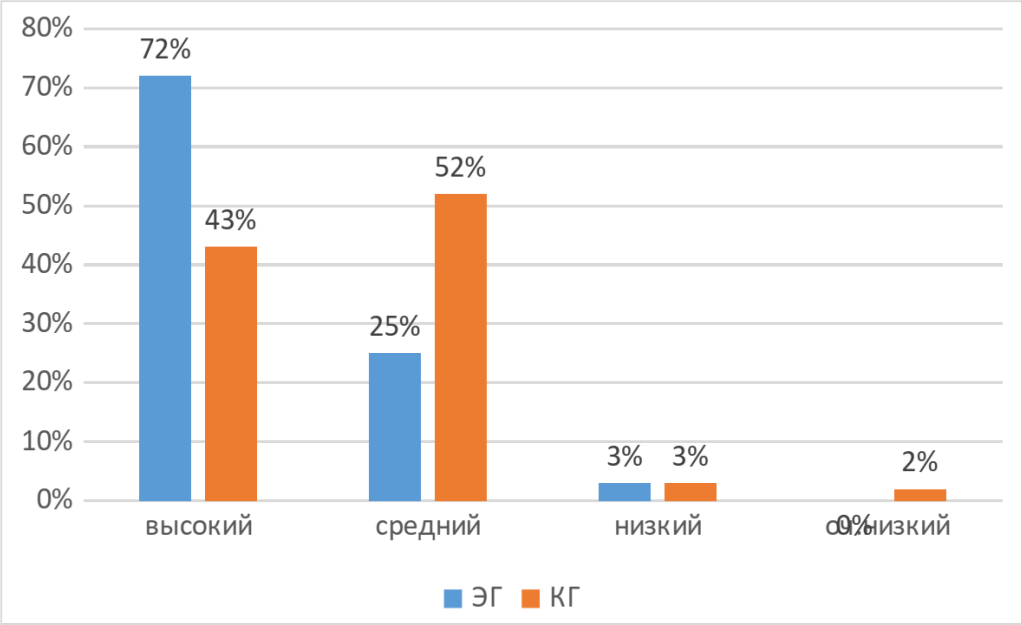

Рисунок 2. Сравнительная таблица результатов экспериментальной и контрольной группы после констатирующего эксперимента

Выводы. Полученные результаты подтвердили, что систематические занятия с использованием средств изобразительной деятельности, создание условий для развития детей раннего возраста с ЗРР, учёт индивидуальных и возрастных особенностей детей раннего возраста с ЗРР положительно повлияли на уровень развития восприятия у детей раннего возраста с ЗРР.

Литература:

1. Белопольская Н. Л. Недостающие предметы: Психодиагностическая методика (Модификация методики Г. И. Россолимо): Руководство. Изд. 2-е, стереотип. 2008. (Психологический инструментарий)

2. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. Семаго Н. Я. Семаго М. М. – М: Айрис-пресс, 2005 – 46
3. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Методические рекомендации к пособию "Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей" авторов С.Д. Забрамной, О.В. Боровика.: Пособие для психолого-педагогических комиссий - М.: Владос, 2003 - 32 с.
4. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Новые подходы к аттестации студентов в условиях модернизации высшего образования // Вестник Мининского университета, 2016 - №2.
5. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. - 192 с.
6. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие для высш. учеб, заведений / А. В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 232 с.
7. Ткаченко Т. А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа / Т. А. Ткаченко. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000. – 32 с.

Психология

УДК: 159.922.762.

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
магистрант факультета психологии и педагогики Малахова Татьяна Владимировна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье приведены результаты экспериментального исследования особенностей эмоционального отношения родителей к дошкольникам с задержкой психического развития. Представлена авторская программа изучения эмоционального компонента родительского отношения, приводятся экспериментальные результаты исследования эмоционального отношения родителей, воспитывающих дошкольников с задержкой и нормой психического развития. Анализируются эмоциональные проявления родительского отношения к дошкольникам в контексте психологического типа родителей и характера взаимоотношений между членами семей, воспитывающих дошкольников с задержкой и нормой психического развития.

Ключевые слова: эмоциональное отношение родителей, принятие ребенка, психологический тип родителя, ребенок с задержкой психического развития.

Annotation. The article presents the results of an experimental study of the characteristics of the emotional relationship of parents to preschool children with mental retardation. The author presents the program of studying the emotional component of the parental relationship, presents the experimental results of the study of the emotional relationship of parents raising preschoolers with delay and the norm of mental development. The emotional manifestations of parental attitudes towards preschool children are analyzed in the context of the psychological type of parents and the nature of the relationship between members of families raising preschool children with delay and the rate of mental development.

Keywords: emotional attitude of parents, acceptance of a child, psychological type of parent, child with mental delay.

Введение. Эмоциональный компонент родительского отношения характеризуется интегральным принятием или отвержением ребенка родителем. Принятие и любовь родителей развивают у ребенка чувство безопасности, уверенности и способствуют полноценному развитию личности.

В отечественной психологии вопросы семейного воспитания рассматривались в работах Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, О. А. Карабановой, А. Г. Лидерс, А. С. Спиваковской и др. [1, 3, 7]. Интерес к проблеме отношений детей и родителей объясняется тем, что для детского развития особую значимость представляет взрослый. На отношения между детьми и родителями существенно влияют тип семьи, стили отношений, позиция взрослых и та роль, которую занимает ребенок в семье. Под влиянием типа родительских отношений формируется личность ребенка [2].

Исследователи не раз обращали внимание на важность изучения семей, имеющих детей с задержкой психического развития (ЗПР). Современными исследователями выявлено, что в семьях, которые воспитывают детей с ЗПР, проявляется взаимная связь между стилями родительского воспитания и показателями степени развития эмоционально-личностной сферы детей, а также уровнем эмоциональной привязанности ребенка к родителю [4].

Анализ научной литературы позволяет говорить о наличии эмоционального отвержения или амбивалентного отношения родителя к дошкольнику с ЗПР. Прослеживается односторонняя, щадящая оценка ребенка с ЗПР, его потенциальных возможностей, тенденции к инфантилизации и ограничению контактов ребенка вне семьи [6].

Нарушение детско-родительских взаимоотношений в семье влечёт замедление и отставание темпов развития ребёнка, способствует усугублению уже имеющегося нарушения развития [5]. В настоящее время в системе оказания психологической помощи семьям, воспитывающим детей с ЗПР, больше внимания уделяется работе с ребёнком. Однако понимание семьи как системы подразумевает, что необходима специальная работа с родителями, как основными воспитателями ребёнка [6].

Изложение основного материала статьи. Нами было предпринято экспериментальное исследование особенностей эмоционального отношения родителей к старшим дошкольникам с ЗПР в сравнении с родителями нормально развивающихся дошкольников. Мы предположили, что родители дошкольников с ЗПР демонстрируют по отношению к ним амбивалентное и индифферентное эмоциональное отношение, тогда как родители нормально развивающихся дошкольников в большей степени склонны к безусловному или условному эмоциональному принятию.

Задачи исследования были сформулированы следующим образом:

1. Выявить самоценность личности ребенка для родителей;
2. Определить степень эмоциональной близости и эмоциональной значимости ребенка для родителей;
3. Выявить особенности родительского понимания дошкольника и степень дифференциации личности ребенка и его поведения.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения « Детский сад № 436 «Петушок» города Нижнего Новгорода. В исследовании принимали участие 40 родителей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста. Экспериментальную группу составили 20 родителей, воспитывающих детей с ЗПР, в контрольную группу вошли 20 родителей, воспитывающих детей с нормой развития.

Диагностика родительского отношения проводилась с помощью авторской модификации следующих методик: анкета «Психологический тип родителя» (В.В. Ткачёва), социограмма «Моя семья» (В.В. Ткачёва), опросник родительского отношения — ОРО (А.Я. Варга, В.В. Столин) [8].

Эмоциональный компонент родительского отношения к дошкольникам оценивался по следующим критериям:
1. Эмоциональная близость;
2. Понимание ребенка;
3. Степень дифференциации личности ребенка и его поведения;
4. Эмоциональная значимость ребенка для родителей;
5. Самоценность личности ребенка для родителей.

Выделенные критерии были соотнесены с типами эмоционального отношения О.А. Карабановой [1]:

•Безусловное эмоциональное принятие ребенка (любовь и привязанность «несмотря ни на что»). Безусловное принятие предполагает дифференциацию родителем личности ребенка и его поведения. Отрицательная оценка и осуждение родителем конкретных поступков и действий ребенка не влечет за собой отрицания его эмоциональной значимости и снижения самоценности его личности для родителя. Такой тип эмоционального отношения наиболее благоприятен для развития личности ребенка, поскольку обеспечивает полное удовлетворение потребностей ребенка в безопасности, любви, заботе и в аффилиации в отношениях с родителями.

•Условное эмоциональное принятие (любовь, обусловленная достижениями, достоинствами, поведением ребенка). В этом случае любовь родителя ребенок должен заслужить своими успехами, примерным поведением, выполнением требований. Любовь выступает как благо, награда, которая не дается сама собой, а требует труда и старания. Лишение родительской любви — достаточно часто используемый вид наказания в подобных случаях. Подобный тип родительского отношения провоцирует у ребенка возникновение тревоги и неуверенности.

•Амбивалентное эмоциональное отношение к ребенку (сочетание позитивных и негативных чувств матери и отца, враждебности и любви к своему ребенку). Данный стиль предполагает определенного рода нарушения в детско-родительских отношениях. Здесь дети не считаются полноправными членами семьи, им отказывают в самостоятельности, индивидуальности, «лепят» по «образу и подобию», в случае сопротивления могут наказать. Безграничная нежность к собственному ребенку может соединятся с раздражением, вызванным непомерной усталостью.

•Индифферентное отношение (равнодушие, безучастность, низкая эмпатия родителей по отношению к своему ребенку). В основе такой позиции лежит несформированность родительской позиции, безответственность, инфантильность и личностная незрелость самих родителей. При индифферентном стиле наблюдается недостаточная вовлеченностью родителей в процесс воспитания, эмоциональная холодностью и некоторая дистантностью в отношениях с ребенком, низкий уровень контроля в форме игнорирования интересов и потребностей ребенка.

•Скрытое эмоциональное отвержение (игнорирование, эмоционально - негативное отношение к ребенку). Родители неосознанно подавляют неприязнь к ребенку как недостойное чувство, не признаются в нем даже себе. Силами разума и воли родители подавляют в себе эмоциональное отвержение к детям как недостойное и обычно даже обнаруживают гиперкомпенсацию в виде подчеркнутой заботы, утрированного внимания. Однако, ребенок чувствует искусственную вымученность таких забот и внимания и ощущает недостаток искреннего эмоционального тепла. Такое скрытое эмоциональное отвержение может выражаться в безразличии родителей к дошкольнику, малом внимании к его внутренней жизни. А вот как раз те родительские заботы (контроль, внимание, заинтересованность), недостаток которых мог бы открыть окружающим такую нелюбовь, оказываются внешне преувеличенными, подчеркнутыми (демонстративным). Но, несмотря на все ухищрения взрослого, ребенок безошибочно угадывает искусственность этой заботы. Такое показное, внешнее внимание действует на него даже хуже, чем откровенное безразличие.

•Открытое эмоциональное отвержение ребенка. Такие родители не ощущают в своем сердце тепла и любви к ребенку. Признаться, что все вызвано неприязнью к ребенку, родители разумеется не могут, поэтому такие отношение характеризуются холодностью. Встречается чаще всего в неблагополучных, асоциальных семьях. Родители, испытывающие трудности в общении со своими детьми, беспощадностью тона и обилием перечисляемых провинностей. Стараются не замечать присутствия ребенка, становятся отстраненными, когда ребенок нуждается в их поддержке и помощи. При явном отвержении родитель демонстрирует, что он не любит и не принимает своего ребенка, испытывает раздражение по его поводу.

По результатам анкеты «Психологический тип родителя» были получены следующие результаты, по которым у родителей экспериментальной группы в одинаковом количестве был выявлен психосоматический и авторитарный психологический тип родителя, что составило – 40%. Представленная категория является преобладающей частью родителей, подобный тип родительского отношения провоцирует у ребенка возникновении тревоги и неуверенности, показывая условное эмоциональное принятие и амбивалентное эмоциональное отношение к дошкольнику. В два раза меньше был выявлен невротический тип родителя у экспериментальной группы. В основе такой позиции лежит индифферентное эмоциональное отношение. Таким образом, не было выявлено безусловного эмоционального принятия родителями ребенка с ЗПР и эмоциональной реакции родителей на нарушения развития у ребенка, который лежал бы в плоскости нормативного отношения к проблеме.

В контрольной группе у 30% психологический тип родителя не выделяется, это значит, что эмоциональная реакция родителя на ребенка лежит в плоскости нормативного отношения к возникающей или

возможной проблеме в развитии. Данный результат показывает безусловное эмоциональное принятие ребенка и обеспечивает полное удовлетворение потребностей ребенка в безопасности, любви и заботе. Авторитарный психологический тип родителей был выявлен у 40% испытуемых контрольной группы. В данной ситуации прослеживается условное эмоциональное принятие и в этом случае любовь родителя дошкольник заслуживает своими достижениями и поведением. Это также является неблагоприятным вариантом родительского отношения, хотя и в меньшей степени оказывает негативное влияние на развитие ребенка.

Контрольная группа родителей значительно меньше показала психосоматический (20%) и невротичный (10%) психологический тип по сравнению с экспериментальной группой. В основе такой родительской позиции лежит амбивалентное и индифферентное эмоциональное отношение родителя к дошкольнику. Присутствует двойственность позиции родительских чувств, одновременное принятие ребенка и враждебность к нему.

Результаты исследования по методике «Моя семья» позволяют констатировать следующее. Большинство родителей детей с ЗПР (80%) указали в линейном порядке членов своей семьи, что говорит об отсутствии теплых отношений в семье Скорее всего это связано с непринятием или индифферентным отношением родителей к детям, которое проявляется в недостатке или отсутствии эмоционального контакта родителя и ребенка, нечувствительности родителя к потребностям ребенка. Оно может быть явным и неявным, скрытым. Таким образом, непринятие характеризуется: ограничением в общении, игнорировании и дистантности.

Изображение семейных взаимоотношений в виде матрешки или круга в круге было продемонстрировано 20% родителей, воспитывающих дошкольников с ЗПР. Такое положение выражает тенденцию к симбиотическим связям между членами семьи, говорит об амбивалентном эмоциональном отношении оправданием которого называется нарушение развития ребенка. Свободного расположения фигур выявлено не было, что говорит об эмоциональной дистантности между членами семьи и отсутствии безусловного или условного эмоционального принятия ребенка в семье.

У 60% родителей нормально развивающихся детей продемонстрировано при выполнении задания методики свободное расположение кружков в различной удаленности друг от друга, что свидетельствует о безусловном или условном принятии ребенка, определенной степени близости между членами семьи, симпатией, уважением его прав и потребностей, готовностью прийти ему на помощь. Изображение родителями контрольной группы отношений в семье в линейном порядке и круг в круге (по 20%) говорит о единичных случаях амбивалентного эмоционального отношения родителей к нормально развивающимся дошкольникам.

По результатам диагностики по методике «Опросник родительского отношения» были получены следующие результаты. У родителей экспериментальной группы высокие результаты (45%) по шкале симбиоза. Эта шкала отражает размер межличностной дистанции в общении с ребенком и амбивалентное эмоциональное отношение к ребенку. 30% родителей, воспитывающих детей с ЗПР, продемонстрировали высокие показатели по шкале инфантилизация. При высоких значениях по этой шкале в родительском отношении таких родителей имеются холодность и непонимание дошкольника, что может свидетельствовать о скрытом или открытом эмоциональном отвержении ребенка в семье. Наименьшее показатели в экспериментальной группе по шкалам кооперации и гиперсоциализации, что составило по 5%. Это может говорить о небольшом количестве родителей, которые принимают, безусловно, или условно своего ребенка, понимают его, сочувствуют и заинтересованы. Другая ситуация выявлена в исследовании родителей нормально развивающихся детей. Невысокие показатели по шкале инфантилизация свидетельствуют о понимании и доверии к своему ребенку. Такое безусловное принятие предполагает дифференциацию родителем личности ребенка и его поведения. Невысокие показатели выявлены по шкалам гиперсоциализация и симбиоз 15% и 10% соответственно. Данные показатели свидетельствуют об амбивалентном эмоциональном отношении родителей и не полном понимании своего ребенка. Высокие показатели были выявлены по шкалам кооперации (40%) и принятие – отвержение (35%) говорят о высоком оценивании родителями интеллектуальных и творческих способностей ребенка, его принятии.

Выводы. На основе проведенного исследования выявлено, что эмоциональный компонент родительского отношения, воспитывающих детей с ЗПР характеризуется следующим:

Родители, воспитывающие детей с ЗПР, в большинстве случаев показали психосоматический и авторитарный психологические типы, т.е. условное эмоциональное принятие и амбивалентное эмоциональное отношение к дошкольнику. Невротический тип родителя, в основе которого лежит индифферентное эмоциональное отношение к ребенку был представлен в экспериментальной выборке незначительно.

У родителей, воспитывающих детей с НПР, преобладающим психологическим типом был авторитарный тип, которому соответствует условное эмоциональное принятие. У меньшей части родителей психологический тип родителя не выделяется, данный результат показывает безусловное эмоциональное принятие.

В семьях, воспитывающих дошкольников с ЗПР, в 80 % случаев отсутствуют теплые отношения между членами семьи, что может объясняться эмоциональным непринятием или индифферентным отношением к детям в семье. Также следует отметить некоторую тенденцию к симбиотическим связям между членами семьи. Как правило, это соответствует амбивалентному эмоциональному отношению, определенной дистантности между членами семьи.

У родителей, воспитывающих детей с ЗПР в отличие от родителей, воспитывающих детей с НПР, присутствовала значительная степень межличностной дистанции в общении и амбивалентное эмоциональное отношение к своему ребенку. Треть числа родителей инфантилизируют отношения со своим ребенком, в родительском отношении прослеживается скрытое или открытое эмоциональное отвержение ребенка в семье, холодность и непонимание дошкольника. Эмоциональное принятие родителями ребенка с ЗПР выявлено в незначительном количестве случаев.

В семьях, воспитывающих детей с нормальным развитием, как правило, присутствует понимание и доверие к своему ребенку. Такое безусловное принятие предполагает дифференциацию родителем личности ребенка и его поведения.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает необходимость своевременной психологической коррекции эмоционального отношения родителей к дошкольникам с задержкой

психического развития, которая будет способствовать повышению родительской компетентности и оптимизации детско-родительских отношений, что составляет важнейшее условие эффективной социализации детей изучаемой группы.

Литература:

1. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О.А. Карабанова. М.: Гардарики, 2004. - 320 с.
2. Крушная Н. А. Социально-психологическая специфика отношения родителей к детям старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / автореф. дис. канд. психол. наук / Н.А. Крушная. Ярославль, 2010.
3. Лидерс А.Г. Типология методик психологического обследования родительско-детских отношений в семье / А.Г. Лидерс // Материалы конференции. «Психологические проблемы современной российской семьи» / под ред. В.К. Шабельникова, А.Г. Лидерс. в 2-х ч. - М.: МГУ-РГГУ, 2003. - Ч. 2.1. С. 154-157.
4. Малахова Т.В., Кисова В.В. Особенности эмоционального отношения родителей к дошкольникам с задержкой психического развития // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 2.
5. Маркина А.Ю., Герасимова О.Ю., Семченко Л.Н. / Детско – родительские отношения в семьях детей с задержкой психического развития // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. 2015. № 3 (10). С. 19-22.
6. Психологическое сопровождение родителей детей с нарушениями в психическом развитии в условиях образовательного учреждения / Мамайчук И.И. // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2013. Т. 3. № 3. С. 37-47.
7. Спиваковская А.С. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций / А.С. Спиваковская. – М.: Просвещение, 2010. – 205 с.
8. Ткачёва В.В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачёва. — М., 2006. — 320 с.

Психология

УДК 376. 42

кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Бобкова Дарья Станиславовна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлена авторская разработка программы психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития. Предложенная программа базируется на результатах ранее проведенного констатирующего исследования особенностей дошкольников с задержкой психического развития. Коррекционная программа направлена на психолого-педагогическую и коррекционно-развивающую поддержку позитивной абилитации и социализации, развитие личности ребенка дошкольного возраста с ЗПР и его сопровождение на базе реабилитационного центра.

Ключевые слова: социализация, реабилитация, дошкольный возраст, задержка психического развития, речевое развитие, физическое развитие.

Annotation. The article presents the author's development of the program of psychological and pedagogical support of preschoolers with mental retardation. The proposed program is based on the results of a previously conducted ascertaining study of the characteristics of preschoolers with mental retardation. The correctional program is aimed at psychological-pedagogical and correctional-developmental support for positive habilitation and socialization, development of the personality of a preschool child with CRA at the basis of a rehabilitation center.

Keywords: socialization, rehabilitation, preschool age, mental retardation, speech development, physical development.

Введение. Проблема помощи детям с задержкой психического развития (ЗПР) приобрела в последние годы особую актуальность. В последние десятилетия особенно остро обозначилась проблема существенного роста числа детей с задержкой психического развития, причем год от года наблюдается тенденция роста их численности. Задержка психического развития – одна из наиболее распространенных форм психических нарушений [3].

На современном этапе развития системы образования на первый план выдвигаются задачи создания условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями. Особое внимание уделяется организации комплексного психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста, с целью раннего выявления недостатков развития и оказания комплексной лечебно-оздоровительной и коррекционно-психологической помощи [1].

Важнейшую роль в данном процессе играют специализированные реабилитационные центры. В процессе реализации психолого-педагогического сопровождения определяются конкретные формы, содержание, технологии деятельности специалистов: комплексная диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, родителей, других участников образовательного процесса, экспертная деятельность по определению и коррекции программы индивидуального сопровождения ребенка с особыми возможностями здоровья как компонента адаптированной образовательной программы. Каждое из этих направлений деятельности специалистов и педагогов включается в единый процесс сопровождения, обретая свою специфику, конкретное содержательное наполнение.

Формулировка цели статьи. Предметом нашего исследования является разработка на основе результатов ранее проведенного констатирующего исследования программы психологической коррекции проблем детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Изложение основного материала статьи. На основании проведенного нами исследования мы выявили особенности психического развития дошкольников по параметрам «внимание», «память», «эмоционально-волевая сфера», «логика», «мышление», «восприятие», «объём внимания», «устойчивость внимания», «познавательные способности» и «сенсорное внимание». На этапе констатирующего эксперимента были диагностированы выраженные сложности по каждому из измеряемых параметров, поэтому было принято решение о проведении занятий, направленных на социально-коммуникативное, речевое и познавательное развитие дошкольников с ЗПР.

Нами был разработан и внедрен соответствующий комплекс занятий, ставший частью психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ЗПР на базе детского реабилитационного центра «Жемчужина» г. Н. Новгорода. Выборку составили 20 дошкольников с ЗПР. Вместе с тем, комплексное психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ЗПР не исчерпывается улучшением их социально-коммуникативного, речевого и познавательного развития – особое внимание уделяется также художественно-эстетическому и физическому развитию. В соответствии с вышесказанным, другие специалисты центра разработали и провели занятия по данным направлениям, дополнив и расширив возможности предложенной нами программы.

Целью программы является проектирование модели образовательной и коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы, максимально обеспечивающей создание условий для развития детей с ЗПР дошкольного возраста в реабилитационном центре, их позитивной социализации, интеллектуального, социально-личностного, художественно-эстетического и физического развития на основе сотрудничества с взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности.

Задачи программы: 1) создание благоприятных условий для всестороннего развития и образования детей с ЗПР в соответствии с их возрастными, индивидуально-типологическими особенностями и особыми образовательными потребностями; амплификации образовательных воздействий; 2) создание оптимальных условий для охраны и укрепления физического и психического здоровья детей с ЗПР; 3) обеспечение психолого-педагогических условий для развития способностей и личностного потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с другими детьми, взрослыми и окружающим миром; 4) целенаправленное комплексное психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с ЗПР и квалифицированная коррекция недостатков в развитии; 5) выстраивание индивидуального коррекционно-образовательного маршрута на основе изучения особенностей развития ребенка, его потенциальных возможностей и способностей; 6) взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития детей с ЗПР; оказание консультативной и методической помощи родителям в вопросах коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с ЗПР; 7) обеспечение необходимых санитарно-гигиенических условий, проектирование специальной предметно-пространственной развивающей среды, создание атмосферы психологического комфорта.

Условия реализации программы: 1) коррекционно-развивающая направленность воспитания и обучения, способствующая как общему развитию ребенка, так и компенсации индивидуальных недостатков развития; 2) организация образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей ребенка с ЗПР, выявленных в процессе специального психолого-педагогического изучения особенностей развития ребенка, его компетенций; 3) создание особой образовательной среды и психологического микроклимата в группе с учетом особенностей здоровья ребенка и функционального состояние его нервной системы; 4) преемственность в работе учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре; 5) «пошаговое» предъявление материала, дозирование помощи взрослого, использование специальных методов, приемов и средств, способствующих достижению минимально возможного уровня, позволяющего действовать ребенку самостоятельно; 6) проведение непрерывного мониторинга развития ребенка и качества освоения программы в специально созданных условиях; 7) установление продуктивного взаимодействия семьи и реабилитационного центра, активизация ресурсов семьи; комплексное сопровождение семьи ребенка с ЗПР командой специалистов.

Содержание образовательной деятельности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития:

1. Социально-коммуникативное развитие.

Цели, задачи и содержание области «Социально-коммуникативное развитие» детей дошкольного возраста представлены тремя разделами: 1) социализация, развитие общения, нравственное и патриотическое воспитание (обеспечивать адаптивную среду образования, способствующую освоению образовательной программы детьми с ЗПР; формировать и поддерживать положительную самооценку, уверенность ребенка в собственных возможностях и способностях; формировать мотивационно-потребностный, когнитивно-интеллектуальный, деятельностный компоненты культуры социальных отношений; способствовать становлению произвольности (самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции) собственных действий и поведения ребенка [2]);

2) самообслуживание, самостоятельность, трудовое воспитание (формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование готовности к совместной трудовой деятельности со сверстниками, становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий в процессе включения в разные формы и виды труда; формирование уважительного отношения к труду взрослых и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации. В зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей, особых потребностей и возможностей здоровья детей указанное содержание дифференцируется [2]);

3) формирование основ безопасного поведения**:** развитие социального интеллекта, связанного с прогнозированием последствий действий, деятельности и поведения; развитие способности ребенка к выбору безопасных способов деятельности и поведения, связанных с проявлением активности.

2. Речевое развитие:

1) развитие речи (формирование функционального базиса устной речи, развитие ее моторных и сенсорных компонентов;

2) развитие речевой мотивации, формирование способов ориентировочных действий в языковом материале; развитие речи во взаимосвязи с развитием мыслительной деятельности; формирование культуры

речи; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки к обучению грамоте. Для оптимизации образовательной деятельности необходимо определить исходный уровень речевого развития ребенка.

3. Познавательное развитие (развитие анализирующего восприятия при овладении сенсорными эталонами; формирование системы умственных действий, повышающих эффективность образовательной деятельности; формирование мотивационно-потребностного, когнитивно-интеллектуального, деятельностного компонентов познания; развитие математических способностей и мысли тельных операций у ребенка; развитие познавательной активности, любознательность; формирование предпосылок учебной деятельности.)

4. Художественно-эстетическое развитие: формирование познавательных интересов и познавательных действий, наблюдательности ребенка в изобразительной и конструктивной видах деятельности; развитие сенсомоторной координации как основы для формирования изобразительных навыков; овладения разными техниками изобразительной деятельности; развитие художественного вкуса; развитие разных видов изобразительной и конструктивной деятельности; становление эстетического отношения к окружающему миру и творческих способностей; развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений изобразительного искусства; формирование основ художественно-эстетической культуры, элементарных представлений об изобразительном искусстве и его жанрах; развитие эмоционального отношения, сопереживания персонажам художественных произведений; формирование представлений о художественной культуре малой родины и Отечества, единстве и многообразии способов выражения художественной культуры разных стран и народов мира. В зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей, особых потребностей и возможностей здоровья детей указанное содержание дифференцируется) [4].

Музыкальная деятельность**:** развитие музыкально-ритмических способностей как основы музыкальной деятельности; формирования эстетических чувств и музыкальности, эмоциональную отзывчивости; побуждение к переживанию настроений, передаваемых в музыкальных художественных произведениях; воспитание у детей слухового сосредоточения и звуко-высотного восприятия; развитие интонационных, тембровых, силовых характеристик голоса [7]. В зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей, особых образовательных потребностей содержание образовательной деятельности дифференцируется.

5. Физическое развитие.

Формирование начальных представлений о здоровом образе жизни **(**обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка независимо от психофизиологических и других особенностей; оказание помощи родителям в охране и укреплении физического и психического здоровья их детей [5].

Физическая культура (развитие общей и мелкой моторики; развитие произвольности (самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции) двигательных действий, двигательной активности и поведения ребенка; формирование двигательных качеств: скоростных, а также связанных с силой, выносливостью и продолжительностью двигательной активности, координационных способностей) [7].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение реализуется во всех образовательных областях, а также через специальные коррекционно-развивающие групповые и индивидуальные занятия. Программа может быть реализована не только в реабилитационных центрах, но и в группах компенсирующей, комбинированной направленности и общеразвивающих группах. В случае обучения ребенка с ЗПР в инклюзивной группе педагоги сопровождения адаптируют индивидуальную программу ребенка с учетом содержания коррекционно-развивающего блока.

Выводы. В течение работы по программе психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ЗПР мы фиксировали достижения детей, анализировали изменения в их интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сферах личности. После окончания формирующего эксперимента мы провели повторную диагностику психического развития младших дошкольников.

Так, на этапе контрольного эксперимента по параметру «внимание» в группе дошкольников с ЗПР очень низкий уровень продемонстрировали 10% испытуемых, низкий и средний – по 45%; в группе дошкольников с НПР средний уровень характерен для 45% детей, высокий – для 50%, очень высокий – для 5%.

По параметру «память» среди дошкольников с ЗПР очень низкий уровень показали 5% детей, низкий – 50%, средний – 35%; среди дошкольников с нормальным развитием низкий и высокий уровни продемонстрировали по 5% испытуемых, средний и высокий – по 45%.

По параметру «эмоционально-волевая сфера» очень низкий уровень продемонстрировали 10% дошкольников с задержкой развития, низкий – 50% детей с ЗПР и 5% детей с НПР, средний – по 40% испытуемых из обеих групп, высокий – 45% и очень высокий – 10% детей с нормальным развитием.

По параметру «логика» очень низкий уровень присущ 5% дошкольников с ЗПР, низкий – 55% детей с ЗПР и 5% дошкольников с нормальным развитием, средний – 40% и 35% соответственно, высокий уровень – 55% и очень высокий – 5% детей с НПР.

По параметру «мышление» в группе детей с ЗПР очень низкий уровень характерен для 10% испытуемых, низкий – для 55%, средний – для 35%; в группе детей с НПР средний уровень продемонстрировали 45% дошкольников, высокий – 50%, очень высокий – 5%.

По параметру «восприятие» среди дошкольников с ЗПР очень низкий уровень характерен для 10% детей, низкий – для 50%, средний – для 40%; среди дошкольников с НПР низкий уровень выявлен у 5% испытуемых, средний – у 35%, высокий – у 50%, очень высокий – у 10%.

По параметру «объём внимания» очень низкий уровень показали 5% дошкольников с ЗПР, низкий – 50% детей с задержкой развития и 5% с нормальным развитием, средний – по 45% испытуемых в обеих группах, высокий – 45% и очень высокий – 5% дошкольников с НПР.

По параметру «устойчивость внимания» среди дошкольников с ЗПР очень низкий уровень выявлен у 5% испытуемых, низкий – у 55%, средний – у 40%; среди дошкольников с НПР средний уровень показали 40% детей, высокий – 55%, очень высокий – 5%.

По параметру «познавательные способности» в группе дошкольников с ЗПР очень низкий уровень продемонстрировали 10% детей, низкий – 60%, средний – 30%; в группе дошкольников с НПР низкий уровень определён у 5% испытуемых, средний – у 40%, высокий – у 50%, очень высокий – у 5%.

По параметру «сенсорное восприятие» очень низкий уровень выявлен у 10% дошкольников с ЗПР, низкий – у 45% детей с задержкой развития и 5% с нормальным развитием, средний – у 45% и 40% соответственно, высокий – у 50% испытуемых с НПР и очень высокий – у 5%.

На этапе констатирующего эксперимента очень низкий уровень психического развития был зафиксирован у 65% дошкольников с ЗПР, а низкий – у 35%, то на этапе контрольного эксперимента соотношение существенно изменилось: низкий уровень выявлен у 45%, средний – у 55%. Вышесказанное позволяет нам говорить об эффективности применения программы психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ЗПР в реабилитационном центре.

Литература:

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С. Лебединской. – М.: Педагогика, 1982.

2. Богомягкова О.Н. Психолого-педагогическая коррекция общения старших дошкольников с задержкой психического развития в связи с особенностями их интегральной индивидуальности: дис. канд. … пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 249 с.

3. Винник М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М.О. Винник. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 154 с.

4. Екжанова Е.А. Изобразительная деятельность в системе воспитания и обучения дошкольников с умственной недостаточностью: Умственно отсталые дети и дети с задержкой психического развития: дис. … д-ра пед. наук. – М., 2003. – 372 с.

5. 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.

6. Конева И.А., Карпушкина Н.В. Ориентация на личностное развитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2015. — №12-8. — С. 1526 - 1528.

7. Кретова В.В. Система психолого-педагогического сопровождения ребёнка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / В.В. Кретова, О.Г. Шмидт // Преемственность в образовании. – 2017. – Т. 1. - №16. – С. 94 – 107.

Психология

УДК 159.9.072.432

педагог-психолог высшей квалификационной категории Кудряшова Татьяна Юрьевна
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
детский сад №34 (рабочий поселок Выездное, Нижегородская область)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

Аннотация. В статье поднимается проблема развития эмоционального интеллекта старших дошкольников, подчеркивается важность эмоционального общения ребенка с взрослым. Приводится исследование способностей, составляющих основу эмоционального интеллекта старших дошкольников во взаимосвязи с эмоциональным опытом самого ребенка.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональное развитие, старшие дошкольники, идентификация эмоций, эмоциональный опыт ребенка.

Annotation. In this article, we're discussing the problem of children's emotional development of intellect, underlining importance of emotional communication between children and adult people. We're bringing research of abilities that make a basis of senior preschool children's emotional intellect. The research of abilities is giving in interrelation with the level of emotional experience of the child.

Keywords: emotional intellect, emotional development, senior preschool children, identification of emotions, emotional experience of the child.

Введение. В современном мире возрастает интерес к проблеме взаимосвязи чувств и разума, эмоциональности и рациональности решений и поступков человека. Утверждение Д.Гоулмена о том, что успех в жизни напрямую зависит от умения идентифицировать и регулировать эмоции, используя эмоциональную информацию для решения мыслительных задач, после выхода его книги «Эмоциональный интеллект» (Goleman,1995) становится популярным [4]. В последнее двадцатилетие термин «эмоциональный интеллект» встречается не только в психологической литературе, но и основных государственных документах. Федеральный государственный образовательный стандарт в разделе 2.6 «Социально коммуникативное развитие» подчеркивает важность развития интеллектуального и эмоционального интеллекта у детей, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, готовности к совместной деятельности со сверстниками [8].

Особенности эмоционального развития детей изучали отечественные и зарубежные исследователи H.Oster (1988), P.Ekman (1978), Изард (1999), З.Матейчек, Й.Лангмейер(1984), И.А.Сикорский(1904), А.В.Запорожец (1960), Я.З.Неверович (1974, 1984), Е.А.Сергиенко (2009), Б.И.Изотова (1994, 2003), Е.О.Смирнова(2006), которые уделяли внимание важности эмоционального общения ребенка с взрослым. Тем не менее, вслед за Е.А.Сергиенко, И.И.Ветровой [7], мы считаем, что исследования воздействия социоэмоционального обучения на детей в дошкольных образовательных учреждениях до настоящего времени малочисленны и приводим свои результаты исследования особенностей развития компонентов эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Эмоциональный интеллект, согласно модели Дж.Мейера, П.Сэловея, Д.Крузо, мы понимаем как набор способностей, позволяющий точно оценивать, выражать, использовать, а также эффектно регулировать свои и чужие эмоции. Перечисленные способности выстраиваются в иерархию их последовательного развития в онтогенезе [6]:

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. Сознательность управления эмоциями для личностного роста и улучшения межличностных отношений.

Рассматривая компоненты эмоционального интеллекта начальной ступени развития, мы полагаем, что способность восприятия, оценки и выражения эмоций у ребенка обусловлена его эмоциональным состоянием и опытом эмоционального общения с взрослыми.

Цель нашего исследования - выявление особенностей развития компонентов эмоционального интеллекта, связанных с восприятием, оценкой и выражением эмоций, у старших дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Задачи исследования: 1) изучение способностей восприятия, оценки и выражения эмоций старших дошкольников; 2) оценка эмоционального состояния детей и опыта их эмоционального общения с взрослым; 3) выявление взаимосвязи способностей идентификации эмоций с эмоциональным состоянием и опытом эмоционального общения ребенка с взрослым.

Исследование проводилось на базе МБДОУ д/сад № 34 р.п.Выездное, Арзамасского района, Нижегородской области. Выборка составила 57 детей 6-7 летнего возраста (М=6л 8м). Из них 29 мальчиков и 28 девочек. Исследование проходило в три этапа: оценка способностей эмоциональной идентификации; оценка эмоционального состояния детей; оценка эмоционального опыта ребенка в ДОУ. Нами были использованы диагностические методики для старшего дошкольного возраста [1]: методика «Эмоциональная идентификация» детей Е.И.Изотовой, «Тест тревожности» Р.Теммпл, В.Дорки, Н.Аммена, «Проективные рассказы» по Е.В.Кучеровой. Обследование каждого ребенка проходило в течение 25-30 минут.

Первый этап. Изучение особенностей идентификации эмоций различной модальности у детей и возможностей воспроизведения детьми основных эмоций по методике Е.И.Изотовой «Эмоциональная идентификация» [5].

Ребенку предъявлялись пиктограммы эмоций различной модальности, которые он должен назвать. Это - радость, печаль, гнев, страх, спокойствие, интерес, стыд, отвращение, удивление, презрение. Следующим шагом экспериментатор просил ребенка сопоставить картинки эмоций с теми же эмоциями, изображенными на фотографиях. Третьим шагом давалось задание поочередно воспроизвести каждую эмоцию самим ребенком.

Результаты исследования, полученные по методике «Эмоциональная идентификация» (Таблица 1):

Способность детей, принявших участие в эксперименте, различать эмоции различной модальности соответствует среднему и низкому уровню. Количество детей с высоким уровнем эмоциональной идентификации, самостоятельно справившихся со всеми заданиями - 0; детей со средним уровнем, назвавших от 4 до 8 эмоций и использовавших помощь взрослого – 84,2%; детей с низким уровнем, назвавших менее 4 эмоций – 15,7%.

Положительные эмоции дети называют чаще, чем отрицательные. Количество дошкольников успешно называющих положительные эмоции, эмоции радость (97,3%), грусть (94,7%), гнев (78,9%), страх (63,1%), спокойствие (52,6%), удивление (52,6%), превышает количество детей называющих отрицательные эмоции, стыд (36,8%), интерес (31,5%), обида (21,0%), презрение (5,2%). Аналогичные исследования Лафренье показывают, что лучше всего дошкольники определяют выражения счастья, хуже — печали и еще хуже — гнева (по Сергиенко).

Показатели умения детей выражать собственные эмоции превышают показатели умения распознавать эмоций других людей. Умеют выражать свои эмоции от 47,3% до 100% обследуемых детей, называть эмоции по пиктограммам - от 52,6% до 97,3%, соотносить эмоции с их изображениями на фотографиях - от 42,1% до 89,4%.

Таблица 1

Способности восприятия, оценки и выражения эмоций у детей

№ п/п	Эмоции	Узнавание по пиктограмме	Соотнесение с фотографией	Умение показывать
1.	Радость	97,3%	78,9%	100%
2.	Грусть	94,7%	89,4 %	94,7%
3.	Гнев	78,9%	84,2%	89,4%
4.	Страх	63,1%	84,2%	94,7%
5.	Спокойствие	52,6%	42,1%	26,3%
6.	Интерес	31,5%	31,5%	47,3%
7.	Стыд	36,8%	15,7%	36,8%
8.	Обида	21,0%	21,0%	10,5%
9.	Удивление	52,6%	26,3%	47,3%
10.	Презрение	5,2%	5,2%	10,5%

Второй этап. Оценка эмоционального состояния ребенка по методике Р. Темпл, В.Дорки, Н.Аммена «Тест тревожности» [3].

Ребенку предъявляли картинки возможных ситуаций из его социального опыта и просили назвать эмоцию радости или грусти, которую может выражать лицо мальчика (девочки) в той или иной ситуации. Количество негативных выборов ребенка является показателем коэффициента тревожности.

Результаты исследования, полученные по методике «Тест тревожности» (Таблица 2):

Количество детей с высоким уровнем тревожности – 42,1%, нормальным (средним) уровнем – 57,8%, низким уровнем тревожности детей - 0. Наибольшее количество негативных эмоций все обследованные нами дети (группа 1) испытывают в ситуациях «агрессивное нападение» (100%), «выговор» (84,2%), «изоляция» (78,9%), «укладывание спать в одиночестве» (73,6%), «собирание игрушек» (73,6%).

Дети с высоким уровнем тревожности (группа 3) реже испытывают негативные эмоции в ситуациях «изоляция», «выговор», «игнорирование», по сравнению с детьми с нормальным уровнем тревожности (группа 2). Например, в группе 2 – у 47,3% детей, «выговор» в группе 3 – у 36,8%. Стало очевидно, что дети с высоким уровнем тревожности наиболее адаптированы к ситуациям, связанным с выговором, игнорированием, изоляцией.

Тревожные дети испытывают чаще негативные эмоции, в сравнении с их сверстниками с нормальным уровнем тревожности в ситуациях «игра с младшими детьми», «ребенок и мать с младенцем», «одевание», «игра со старшими детьми», «умывание», «ребенок с родителями», «еда в одиночестве». Например, «игра с младшими детьми» в группе 3 – у 15,7%, а в группе 2 – у 5,2% детей. Это говорит о том, что тревожные дети менее адаптированы к подобным ситуациям и испытывают стресс, когда необходимо проявлять самостоятельность и взаимодействовать с другими детьми.

Третий этап. Оценка позитивного и негативного эмоционального опыта детей в детском саду по методике «Проективные рассказы» (по Е.В.Кучеровой) [2].

Ребенку последовательно зачитывались рассказы о различных ситуациях в детском саду с предложением продолжить рассказ, придумав самому, что было потом. В протоколе экспериментатор регистрировал положительный, нейтральный и отрицательный характер оценки продолжения рассказа.

Результаты исследования, полученные по методике «Проективные рассказы» (Таблица 3):

Детские рассказы о ситуациях в детском саду, которые имеют нейтральный характер, составляют от 52,6% до 84,2%, отрицательный характер - от 5,2% до 31,5%, положительный характер рассказов детей - от 5 до,2% 21%. Очевидно, что дети в детском саду в большинстве ситуаций испытывают нейтральные эмоции, в меньшей степени – отрицательные и положительные эмоции. (Примеры ответов детей: «нас позвал воспитатель», «мы должны построиться», «нас позвали на занятие», «нам сказали, что делать»).

Наибольшее количество детских рассказов отрицательного характера относятся к ситуациям, когда ребенок не хочет есть свой обед, составляют 42,1% (Ответы детей: «нас ругают», «нас сажают обратно за стол», «я буду голодный», «в угол поставят»). Рассказы отрицательного характера, относящихся к ситуациям выступления на празднике составляют 31,5% (Примеры ответов: «забоялся», «стесняюсь», «и я упал», «и мы бегаем», «боюсь»).

Детские рассказы с положительным характером составляют 21,0%. Это ситуации, связанные с завершением действия, в данном случае завтрака (Примеры ответов детей: «меня похвалили», «похвалил воспитатель», «я иду играть», «я говорю спасибо»).

Таблица 3

Эмоциональный опыт дошкольников в детском саду

№ п/п	Ситуация	Оценка продолжения рассказа		
		Положительное	Нейтральное	Отрицательное
1.	Ребенок на празднике. Он выучил стихотворение, надел костюм	15,7%	52,6%	31,5%
2.	Ребенок играет со своим другом. Его позвал воспитатель.	-	78,9%	21,0%
3.	Ребенок завтракает. Вот он уже съел завтрак.	21,0%	73,6%	5,2%
4.	Ребенок обедает. Больше ему совсем не хочется есть.	-	57,8%	42,1%
5.	Ребенок испачкал красками стол	5,2%	84,2%	10,5%

Сопоставив показатели способностей детей идентифицировать эмоции с показателями их эмоционального состояния и эмоционального опыта общения с взрослыми, мы обнаружили ряд корреляционных связей: заметная обратная связь выявлена между уровнем тревожности и умением идентифицировать эмоции по пиктограммам (-0,59933); умеренная обратная связь между уровнем тревожности и умением соотносить эмоции по фотографиям (- 0,42316); умеренная обратная связь между негативным эмоциональным опытом в детском саду и умением идентифицировать эмоции (- 0,4611).

Выводы. В результате исследования нами были выявлены следующие особенности развития компонентов эмоционального интеллекта старших дошкольников:

1. Обследованные нами дошкольники успешно называют базовые эмоции радость, грусть, гнев, страх, удивление, спокойствие. Наибольшие затруднения вызывает распознавание эмоций презрение, интерес, стыд, обида. Положительные эмоции дети правильно называют и показывают чаще, чем отрицательные. Распознавание эмоций других людей у детей вызывает наибольшее затруднение.

2. Эмоциональное состояние 42% обследованных детей характеризуется высоким уровнем тревожности. Тревожные дети испытывают негативные эмоции, когда необходимо проявлять самостоятельность и взаимодействовать с другими детьми. Исследование показало, что чем выше тревожность ребенка, тем слабее развита его способность идентифицировать собственные эмоции и эмоции других людей.

3. Эмоциональный опыт детей в детском саду в большей степени наполнен нейтральными эмоциями, Негативный эмоциональный опыт дошкольников складывается из ситуаций, связанных с выступлением на детских праздниках и нежеланием есть обед. При этом негативные эмоции в детском саду чаще испытывают дети с высоким уровнем тревожности.

Настоящим исследованием, мы получили подтверждение гипотезы - развитие компонентов эмоционального интеллекта дошкольников, воспроизведение и идентификация эмоций, взаимосвязано с эмоциональным состоянием и опытом эмоционального общения ребенка с взрослым. Полученные результаты могут быть использованы педагогами и психологами при составлении программ эмоционального развития

детей в дошкольных образовательных учреждениях, организации работы с родителями и педагогическим коллективом.

Литература:

1. Афонькина Ю.А. Рабочая программа педагога-психолога ДОУ. – Волгоград: Учитель, 2014
2. Денисова Н.Д. Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников (наблюдения, эксперименты, проективные рисуночные тесты) / Интернет-источник: https://studfiles.net/preview/4018486/
3. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития – СПб., 2002. С. 19-28. – М., 1999.
4. Гоулман Д.Эмоциональный интеллект.; пер.с англ. А.П.Исаевой. - М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. - 478 с.
5. Изотова Б. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
6. Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. — 415 с.
7. Сергиенко Е.А., Ветрова И. И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): Руководство. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. - 176 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Интернет-источник: http://irooo.ru/obrazovatelnye-standarty

Психология

УДК:316.6

кандидат педагогических наук, доцент Манакова Марина Вячеславовна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОМЕНА СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические подходы отечественных ученых к феномену субъектности личности. В современной психолого-педагогической науке встречаются достаточно противоречивые взгляды, касающиеся не самой сути «субъектности», а объема этого понятия. Автор анализирует сущностные характеристики субъектности.

Ключевые слова: субъект, субъектность, субъектно-деятельностный подход, субъектная позиция, стадии субъектогенеза.

Annotation. The article deals with the theoretical approaches of domestic scientists to the phenomenon of subjectivity. In modern psychological and pedagogical science there are quite contradictory views concerning not the very essence of" subjectivity", but the scope of this concept. The author analyzes the essential characteristics of subjectivity.

Keywords: subject, subjectivity, subject-activity approach, subject position, subjectivity Genesis stage.

Введение. В последние десятилетия отечественные психологи все больший интерес проявляют к психологии субъекта. Это объясняется тем, что категория субъекта играет системообразующую роль, поэтому в теоретической и прикладной психологии в настоящее время проблема субъекта является одной из центральных. Она предполагает не только исследование характеристик психических свойств и отношений личности, индивидуальных особенностей, не только изучение субъекта общественного поведения в различных конкретных видах деятельности, но и раскрывает целостность всех качеств человека: природных, индивидуальных, социальных, общественных.

Изложение основного материала статьи. Человек в качестве субъекта изучается различными науками. В философии категория субъекта соотносится с категорией объекта. Объектом для субъекта может быть абсолютно все, в том числе и сам субъект. По мнению Е. Н. Волковой [1], субъект как философская категория раскрывает качество активности человека, служит описанию места человека в мире, специфики человеческого бытия. В правоведении человек является субъектом правовых отношений различных социальных институтов. В социологии человек рассматривается в составе общностей, которые выступают субъектами разных видов групповой активности.

В современной науке категория субъекта активно применяется в педагогике, в ее интеграции с психологией. Использование этой категории в психолого-педагогических исследованиях позволяет выявить разную меру активности личности обучающегося по освоению и присвоению той или иной учебной и профессиональной деятельности, а также меру ее интегративности и самоопределения в формировании профессионально значимых личностных качеств будущего специалиста. В психологии и педагогике принято выделять разные типы субъектов. Впервые их дифференциация была введена Б. Г. Ананьевым [2]. Исследователи различают следующих субъектов деятельности: субъекта познания, субъекта игровой деятельности, субъекта учебной деятельности, субъекта общения, субъекта профессиональной деятельности, субъекта жизнедеятельности.

Проблема человека как субъекта деятельности нашла отражение в философско-психологической концепции человека С. Л. Рубинштейна [3], конкретизирована в работах К. А. Абульхановой-Славской [4], А. В. Брушлинского [5] и др., а также в исследованиях человека как системы субъектных свойств и индивидуальности Б. Г. Ананьева [2], концепции отношений человека В. Н. Мясищева [6]. Проблема рассмотрения субъектных начал в развитии человека исследована Г. В. Лобастовым (1999), который рассматривает внутреннюю взаимосвязь элементов субъектности. Чтобы доказать свою субъектность, человек должен быть готов отвечать перед собой за последствия собственных действий, взять на себя ответственность за результаты своей активности. В концепции субъектности личности этот момент обозначается В. А. Петровским как центральный [7].

Источник активности субъекта, как подчёркивал в своих работах В. Э. Чудновский [8], коренится в нем самом. Автор обратил внимание на то, что внешнее не только зависит от внутреннего, но и внутреннее имеет свой непосредственный источник активности и развития.

Своим рождением в отечественной психологии понятие «субъект» обязано С. Л. Рубинштейну, который начал развивать его в 20-х-30-х годах XX века. В работе «Основы общей психологии» он отмечал, что человек – это «субъект практической и теоретической деятельности, субъект практики и истории» [3, с. 164]. Человек познает мир и изменяет его, а изменяя мир, он изменяет и самого себя. Его внутренний мир обогащается по мере дальнейшего преобразования внешнего мира. Субъекта, согласно С. Л. Рубинштейну, характеризуют активность, способность к развитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции, самодвижению и самосовершенствованию. С. Л. Рубинштейн говорил о субъекте познания и действия, «субъекте жизни» как формах и уровнях проявления его активности в разных отношениях с миром и другими людьми [3].

Согласно размышлениям А. В. Брушлинского, категория субъекта стала всеохватывающей, обобщенно раскрывающей неразрывно развивающееся единство всех качеств личности: природных, социальных, общественных, индивидуальных [9]. Категория личности не столь широка в определении человеческого индивида, поскольку выдвигает на передний план его социальные, а не природные свойства.

А.В. Брушлинский говорит о том, что категория субъекта как интегративная категория уже вбирает в себя категорию личности и в действительности является категорией широкого плана. В то же время автор считает, что следует согласиться с общепринятым пониманием личности как субъекта социальных отношений. Субъект всегда связан с другими людьми и «вместе с тем автономен, независим, относительно обособлен» [3, с. 101].

В определении К.А. Абульхановой-Славской субъект – это «гармоничная, самореализующаяся личность, человек на высшем уровне своей активности, целостности, автономности» [11, с. 34]. «Личность становится субъектом, когда она выступает таким центром самоорганизации и саморегуляции, который позволяет ей соотноситься с действительностью целостным, а не парциальным образом» [11, с. 39].

Субъектный подход в понимании сущности человека, разрабатываемый в отечественной психологии, имеет длительную историю. Проблемы субъектного существования человека поднимались ещё во времена античности, когда человек рассматривался как субъект, активно преобразующий окружающий мир. В научной литературе генезис идеи субъектности, субъектной сущности человека представлен выделением нескольких этапов: конец XIX – начало XX вв. – подготовительный этап. На данном этапе проблема субъекта проявляется в попытках построения концепций личности (Н. Я. Грот, А. Ф. Лазурский, В. С. Соловьев); в 30-60 гг. XX вв. происходит рождение субъектной проблематики. В исследованиях философов и психологов начинает занимать прочные позиции концепция природы психической активности субъекта. Субъектность рассматривается как основополагающая характеристика личности; в 60-80 гг. XX вв. происходит разработка теоретических основ и закрепление ведущих идей психологии субъекта в концепциях адаптации, индивидуализации, персонализации (А. Г. Асмолов, В. А. Петровский, В. Э. Чудновский и др.). Появляются работы об исследовании феномена субъекта деятельности К. А. Абульхановой-Славской; с 80-х гг. XX вв. исследователи отмечают второе рождение субъектной проблематики. Возрастает интерес к исследованию феномена «субъектности». Обращение к понятию субъектности способствует, в определенном смысле, стиранию резких граней между понятиями субъекта и личности. В своей содержательной основе субъектность базируется на ключевых характеристиках субъекта или тех качествах личности, которые определяют её как субъекта.

С позиций субъектно-деятельностного подхода (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская) субъектностью называется свойство личности быть субъектом определенной деятельности и активно инициировать проявление себя в ее качестве. Субъектность выступает как идеальное начало, характеризующееся «бесконечной потенциальностью» и как источник активности. С позиций системного подхода субъектность рассматривается как отдельная, качественно специфическая система, включающая в себя отдельные свойства и качества личности, позволяющие ей сохранять свою индивидуальность, субъективность, вопреки внешним противодействиям, и характеризующая её как субъекта (деятельности, отношений, жизненного пути и т. д.). В контексте субъектно-бытийного подхода рассмотрение проблемы субъекта и субъектности предполагает, что важнейшее из всех качеств человека – быть субъектом, что означает инициирование и осуществление изначально практической деятельности (игровая деятельность), общения и самосознания, добиваясь при этом необходимых результатов в преобразовании бытия. В категории «субъект» воплощены представления о способе самоорганизации, самореализации, согласования внешних и внутренних условий осуществляющейся деятельности, то есть, в конечном счете, бытия человека в мире [9].

В отечественной психологии разграничению и поиску существенных характеристик понятий «субъект» и «субъектность» посвящено значительное число теоретических и экспериментальных исследований таких ученых как С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, В. А. Петровский и др.

В. А. Петровский под субъектностью понимает «свойство индивида быть субъектом активности» [12, с. 341]. «Субъектность человека проявляется в его витальности, деятельности, общении, самосознании, как тенденция к самовоспроизводству» [12, с. 211]. Из этого следует, что: «субъектность необходимым образом выступает в актах целеполагания; субъектность подразумевает свободу, наконец, субъектность индивида не может быть осмыслена вне его развития» [12,с. 21].

В современной психолого-педагогической науке встречаются достаточно противоречивые взгляды, касающиеся не самой сути «субъектности», а объема этого понятия.

Т.А. Ольховская понимает под субъектностью «целостную аксиологическую характеристику личности, раскрывающуюся в продуктивности деятельности, в ценностно-смысловой самоорганизации поведения» [13].

В. Д. Шадриков рассматривает субъектность как «качество личности, заключающееся в способности противостоять внешним и внутренним условиям, препятствующим реализации её интересов (достижению целей, самореализации, проявлению индивидуальности), при сохранении субъективности поведения» [14, с. 76].

По мнению А.Б. Серых, субъектность есть «системное человеческое качество» в котором реализуется важнейшая интеграция человека как субъекта, которая выражается в стремлении к проявлению и реализации

себя как в пространстве собственного внутреннего мира, так и в пространстве окружающего мира» [15, с. 157]. Заслуживает внимания попытка автора выделить в субъектности основополагающие сущностные свойства. К ним относятся: самодетерминация – способность выступать причиной своих внутренних изменений и внешней активности, актуализации и реализации своих ресурсов, функцией этого свойства является саморегуляция; самоорганизация – способность структурировать систему собственных побуждений, стремлений, желаний, организовывать самовосприятие и мировосприятие (функция – целеполагание); саморазвитие – способность порождать количественные и качественные изменений в своем внутреннем мире и мире окружающем (функция – постановка целей).

М.А. Щукина определяет субъектность как «психологическую особенность, в качестве основной функции которой выступает самоуправление. В целом субъектность позволяет осуществлять не только самоуправление, но и управление как таковое. Оно может быть направлено на любой предмет мира, на других людей: как индивидуумов, так и сообщества. Субъектное управление становится самоуправлением, когда направлено на себя» [16, с. 6]. Исследователь отмечает, что субъектная и объектная сущность человека являются его видовыми потенциями, и могут проявляться конкретным человеком в конкретной ситуации в определенной степени. Проявление человека в континууме пространства между полюсами «субъект-объект» позволяет ему достигать доминирования субъектной позиции или становиться объектом [16]. В первом случае, человек как субъект является инициатором своей активности, влияет на мир, подчиняя его себе, осуществляет самоопределение и т.п. В другом – человек в качестве объекта проявляет свою беспомощность и зависимость от других людей и обстоятельств.

Е.Н. Волкова считает, что «субъектность – это психологическое образование, основу которого составляет субъективное отношение человека к себе как к деятелю» [17, с. 8]. В том случае, если у индивидуума развито отношение к себе как к деятелю, необходимым и достаточным условием развития его субъектности является другой человек [17].

По-иному рассматривает субъектность Е. В. Бондаревская, она считает, что это свойство, «определяющее меру свободы личности, ее гуманности, духовности, жизнетворчества» [18, с. 215].

В своих работах С. Л. Рубинштейн указывает на различие понятий «субъективный» и «субъектный». Рассматривая вопрос о сознании субъекта, он подчеркивал, что оно «несводимо к голой субъективности, а является единством субъективного и объективного, а осознание же совершается через включение переживания совершаемого субъектом акта или события в объективные предметные связи, его определяющие» [3, с. 164]. В нашем исследовании понятие «субъективный» рассматривается как одна из характеристик сознания, а «субъектный» – как признак, свойственный субъекту, связанный с ним.

В рамках субъектно-деятельностного подхода М. Д. Кузнецовой была предпринята попытка выделить общие концептуальные характеристики, вбирающие в себя все критерии субъекта и субъектности, и получить общую теоретическую модель субъектности, которая включает в себя следующие позиции [19]: мотивация – индетерминизм и интеграция всех личностных образований через мотивационную направленность, наличие осознанных целей, стремление к самосовершенствованию, самореализации; рефлексия, являющаяся решающим, поворотным моментом в становлении субъекта, способность к рефлексии как осознание возникающих внешних и внутренних противоречий, умение структурировать данные противоречия в цели и задачи, соотносить цели с имеющимися условиями и т.д.; интеллект – высокий уровень развития познавательных процессов и интеллектуальных способностей субъекта деятельности, лежащих, в том числе, в основе развития рефлексии; внутренняя свобода – наличие внутренней устойчивости к влиянию извне, независимости и свободы в принятии собственных решений, свобода выбора и самоопределения; осознание себя как источника жизненных изменений – такие характеристики, как осознание себя как субъекта, отношение к себе как к источнику жизненных перемен; воля – волевое усилие субъекта при реализации собственного содержания, способность к преодолению препятствий.

В рамках нашего исследования представляет интерес период личностной субъектности (от 17–18 до 25 лет), в определенной мере обуславливающий развитие субъектности на последующих стадиях субъектогенеза. Для субъекта в этот период первостепенное значение приобретает его сознание (мировоззрение, смысловая система, отношения к другим людям и труду), происходит актуализация и развитие способностей через пробы себя в практической профессиональной деятельности.

Большинство учёных сходится во мнении, что субъектом невозможно стать раз и навсегда. Н. В. Потлачук выделяет следующие стадии субъектогенеза: принятия на себя ответственности за исход своих действий, проявление себя как субъекта предстоящего действия; переживания своей причастности к построению образа желаемого результата, проявление себя как субъекта целеполагания; реализации открывающихся возможностей в совершаемых действиях по собственной воле, проявления себя как субъекта слагающих совершаемого действия; оценки результата как личностного значимого новообразования, детерминированного собственной активностью, проявление себя как субъекта состоявшегося действия. Отсутствие любой из стадий приводит к непринятию на себя ответственности за результат [20].

По результатам проведенного теоретического анализа литературы можно сделать выводы, что категория субъекта изначально принадлежала философии и означала «лежащее в основании», благодаря С. Л. Рубинштейну она вошла в психологию.

Рассмотрев теоретические подходы к изучению феномена субъектности, можно сделать вывод, что определения основных понятий, характеризующих этот феномен, даются в рамках деятельностного подхода. Субъектом является человек как носитель активности, противопоставленный объекту, на которого эта активность может быть направлена. Под субъектностью понимается способность человека быть субъектом. Данная способность характеризует его потенциал с точки зрения возможностей к самодетерминации, самоорганизации и саморазвитию. Субъектная позиция – это конкретное выражение этого потенциала в пространствах деятельности и социальных связей через систему избирательных, сознательных (а иногда и менее осознанных) отношений к различным сторонам действительности.

Однако следует отметить, что в процессе жизнедеятельности человек включен во взаимодействие с различными сторонами окружающей действительности, в рамках бытовой, общественной, профессиональной деятельности и других видов активности. В зависимости от внешних и внутренних детерминант один и тот же индивид может занимать различную позицию в отношении конкретной ситуации и деятельности в целом, находясь в различном положении относительно полюсов «субъектность-объектность».

С точки зрения субъект-объектной парадигмы, «общая» субъектность личности является предпосылкой субъектности в профессиональной деятельности.

Ряд авторов рассматривают феномен субъектности в целостности деятельности, общения, самосознания и бытия, т. е. как динамичное начало, становящееся и исчезающее, не существующее вне самого взаимодействия (деятельностного, межличностного, социального). В качестве черты, определяющей человеческую сущность, выделяют субъектную активность, осознанную, свободную, дающую человеку возможность распоряжаться своей жизнью и судьбой. При этом творческая сила субъекта делает каждого автором собственной жизни, позволяет личности самоопределяться, вырабатывать свои собственные ценности и установки по отношению к миру.

Рассмотрев теоретические подходы к изучению феномена субъектности, можно сделать вывод, что определения основных понятий, характеризующих этот феномен, даются в рамках деятельностного подхода. Субъектом является человек как носитель активности, противопоставленный объекту, на которого эта активность может быть направлена. Под субъектностью понимается способность человека быть субъектом. Данная способность характеризует его потенциал с точки зрения возможностей к самодетерминации, самоорганизации и саморазвитию. Субъектная позиция – это конкретное выражение этого потенциала в пространствах деятельности и социальных связей через систему избирательных, сознательных (а иногда и менее осознанных) отношений к различным сторонам действительности.

Однако следует отметить, что в процессе жизнедеятельности человек включен во взаимодействие с различными сторонами окружающей действительности, в рамках бытовой, общественной, профессиональной деятельности и других видов активности. В зависимости от внешних и внутренних детерминант один и тот же индивид может занимать различную позицию в отношении конкретной ситуации и деятельности в целом, находясь в различном положении относительно полюсов «субъектность-объектность».

Исследователями данной проблемы описаны различные характеристики субъектности педагога, позволяющие определить специфику педагогической субъектности, включая вопрос о ее структуре и доминантности компонентов, обуславливающих профессионализм педагога.

Наиболее важным компонентом субъектности педагога авторы называют его активность в профессиональной деятельности. Активность субъекта рассматривается как интегративное свойство личности, позволяющее осуществлять творческое и вариативное прогнозирование результатов деятельности, обусловленной самоуправляемой мотивацией; целеполагание; оперирование способами действий и совершение их конструктивной коррекции в принципиально измененных условиях; инициативное и критическое отношение к выдвижению новых задач.

Другой важной характеристикой педагога как субъекта педагогической деятельности психологи называют рефлексию. Именно в ходе рефлексии субъект формирует и развивает свои цели педагогической деятельности и педагогического общения, которые могут быть только осознанными Субъектность педагога характеризуется интенсивной включенностью в деятельность, владением приемами произвольной саморегуляции, наличием самоконтроля, самокоррекции, стремлением к самоэффективности. Осознание противоречий своего развития, их устранение, обеспечение баланса и гармонии, постоянная настроенность на саморазвитие и самообновление, стремление к самореализации и творческому созиданию, интеграция своего профессионального пути, структурирование и упорядочивание своего профессионального опыта и опыта других также относятся к признакам субъектности.

На основании вышеизложенного можно дать определение педагогической субъектности, как актуализированной способности индивида, включенного в педагогическую деятельность, проявлять творческую, преобразующую активность, саморазвитие на основе свободного выбора, рефлексии и ответственности за процесс и результаты деятельности. При этом специфичными особенностями педагогической субъектности являются ее уникальность, ориентация педагога на гуманистические ценности, понимание и принятие другого. Последняя особенность представляется нам наиболее важной, поскольку только в субъектности педагога другой выступает необходимым условием развития его самого. Осознанность и степень реализации субъектности учителя через открытость и конструктивность взаимодействия определяют возможность развития субъектности его воспитанников. Этот взаимопроникающий характер педагогической субъектности предопределяет важность ее развития.

Выводы. Таким образом, обобщение всех приведенных точек зрения исследователей убеждает в том, что субъектность педагога является конституирующей характеристикой, интегративным свойством его личности. Субъектность представляет собой качественное состояние личности педагога, констатируя высший уровень его профессионального развития. Субъектность педагога связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность, педагогическую деятельность в предмет практического преобразования, совершенствования самого себя и своих воспитанников.

Итак, субъектность – это качество, приобретаемое субъектом, если он занимает активную позицию в процессе деятельности, это высший уровень развития человека, проявляющийся в активном преобразовании окружающего мира и самого себя в соответствии с собственными намерениями. Однако, развитие субъектности педагога не происходит априорно в его деятельности, а является поэтапным образованием, процесс формирования которого начинается еще на стадии предпрофессиональной деятельности, в процессе освоения педагогической профессии в период профессионального образования.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.

2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. – 229 с.

3. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д: Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000. – 351 с.

4. Брушлинский, А. В. Избранные психологические труды / А. В. Брушлинский. — Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. − 623 с.

5. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.

6. Брушлинскнй, В. А. Психология субъекта // Психологический журнал, 2003.− №2. − С. 7 − 14.

7. Волкова, Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. канд. д-ра психол. наук: 19.00.07 / Е. Н. Волкова. – М., 1992 − 1998. – 22 с.

8. Кузнецова, М. Д. Личностные детерминанты субъектности http://www.hse.ru/pubs/lib/data/access/ram/ticket/85/1399014345a858de76b9fda718ec97793dd01c80e6/%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf
9. Мясищев, В. Н. Личность и отношения человека / В. Н. Мясищев // Психология отношений. Москва − Воронеж, 1995.− С. 342 − 353.
10. Ольховская, Т. А. Становление субъектности студента университета. Оренбург, 2007. – 330 с.
11. Петровский, В. А. Феномен субъектности в психологии личности [Текст]: дис. д-ра психол. наук: 19.00.11 / В. А. Петровский. – М., 1993. −76 с.
12. Петровский, В. А., Личность в психологии: парадигма субъектности, Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
13. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб: Питер, 2003. — 512 с.
14. Серых, А. Б. Субъектность педагога как условие формирования психологической готовности к взаимодействию с виктимными детьми // Развитие личности. − 2006. – № 1.– С. 155 – 161.
15. Чудновский, В. Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии [Текст] / В. Э. Чудновский // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14, № 5. – С. 3 − 13.
16. Шадриков, В. Д. Субъект и субъектность деятельности: определение понятий // В кн.: Человек, субъект, личность в современной психологии. − М.: Институт психологии РАН, 2013. − Т. 1. − С. 176 − 179.
17. Потлачук, Н. В. Коммуникативная компетентность сотрудников криминальной милиции [Текст] / Н. В. Потлачук // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. Аспирантские тетради [Текст]. − СПб., 2007. − N 20(49). − С. 171 − 174.
18. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Санкт-Петербург: Питер, 1999. — 232 с.
19. Волкова, Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. канд. д-ра психол. наук: 19.00.07 / Е. Н. Волкова. – М., 1992 − 1998. – 22 с.
20. Щукина, М. А. Опросник «Уровень развития субъектности личности» руководство по применению Методическое пособие. − Тюмень изд-во Тюменского государственного университета, 2005. − С. 6 – 91.

Психология

УДК:159.923

кандидат психологических наук Масленников Александр Александрович
Частное образовательное учреждение высшего образования
«ИНСТИТУТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ КАВКАЗА» (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются теоретические и практико-ориентированные проблемы модернизации отечественного образования, роль инновационных технологий в отечественном образовании, психолого-педагогические и социокультурные аспекты образовательной деятельности.

Ключевые слова: гуманитаризация, деятельностная парадигма, инновационные технологии, культуроведческая социологизация, личностно-ориентированное образование, модернизация.

Annotation. The article reveals theoretical and practically-orientated problems of native education modernization, role of innovative technologies in native education, psychopedagogical and socio cultural aspects of educational activity.

Keywords: humanization, activity paradigm, innovative technologies, cultural studies sociologization, personality-oriented education, modernization.

Введение. Приоритетным вектором государственной политики для большинства стран мира в современных социально-экономических условиях выступает образование. Ректор Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, профессор В.А. Садовничий в выступлении на Совете по науке и образованию отмечал, что проблемы национальной безопасности неразрывно связаны с уровнем образованности народа. Возрождение России немыслимо без обеспечения доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного социокультурного развития. Информатизация, стремительное развитие инновационных технологий, введение многоступенчатой системы подготовки, возрастающий уровень международной коммуникации, расширение перечня и рынка образовательных услуг, требуют усиленного внимания к модернизации отечественной образовательной системы с целью повышения её конкурентоспособности. Содержание понятия «образование» претерпевает фундаментальные преобразования, всё чаще соотносится с ценностно-смысловыми приоритетами общества, все основательней провозглашается культурная направленность образования [1].

Изложение основного материала статьи. Академик Российской академии образования Б.С. Гершунский, подчеркивая ценностный аспект образования, выделяет три системных аспекта: государственная ценность характеризуется как морально-нравственная, духовно-культурная, интеллектуальная и экономическая основа страны; общественная ценность объединена с подготовкой специалистов, обладающих готовностью решать широкий блок производственных и социально-значимых задач, определяемых конкретно-исторической ситуацией; личностная ценность связана с реализацией личностью системы потребностей, включая и познавательную [3].

Гуманитаризация как стратегическое направление, реализуемое в системе современного отечественного образования, располагается в едином смысловом поле с культурой, духовностью, моралью, гуманистическими мотивами личности. Угрожающая перспектива – формирование поколения технократов, которые в угоду умственной забавы и браваде интеллектуальных возможностей способны подтолкнуть общество к бездне культа бескультурья [4].

Гуманитарная парадигма различается с технократической по целям развития личности в образовательной среде. Технократическая парадигма ориентирована на цели: быстрее, больше, выгоднее.

Такая ориентация приводит к упрощению представлений обучающихся о мире, а затем и к тому, что они, став инженерами, начинают исправлять мир, приводить его в соответствие собственным воззрениям [4, с. 229].

Образовательная среда призвана содействовать процессу окультуривания личности, а для этого обучающимся необходимознать не только историю страны, но и историю культуры [4]. В современном обществе востребован человек не только знающий, но и действующий в соответствии с этим знанием.

Идея гуманизации отечественного образования подразумевает пересмотр базовых установок, которые основываются на традиционном обучении, строго регламентированном взаимодействии в системе: учитель-ученик, на стратегию личностно-развивающего образовательного пространства. Подчеркивается, что отечественное образование должно быть личностно-ориентированным и способствовать удовлетворению права на получение образования с учетом индивидуальных особенностей, потребностей и способностей личности. Направленность индивидуальных стратегий, которые отражают базовые образовательные потребности человека и психолого-педагогические способы их удовлетворения, должны коррелировать, усиливая друг друга.

Смена парадигм в отечественном образовании порождает противоречивые направления всей системы. С одной стороны, системе образования необходимо адаптироваться к происходящим социально-экономическим и политическим преобразованиям. Но она должна быть и стабильной в своей психологической и педагогической основе. Система образования должна вбирать инновационные образовательные доктрины, но вместе с тем, она должна быть прогностичной, моделировать будущее, так как молодые специалисты работают в условиях, принципиально отличных от периода их учебы. Образование призвано формировать у личности потребность к творчеству, способствовать превращению творчества в форму ее бытия, в инструмент свершений во всех аспектах деятельности [4]. Это актуализирует значимость исследований, проектирующих инновационные тенденции в образовательной среде. Член корреспондент Российской академии образования, профессор А.А. Вербицкий выделяет актуализированные современными условиями проектные тенденции. Во-первых, рассмотрение всех уровней образования как неотъемлемой составляющей системы непрерывного образования, что подразумевает решение вопросов преемственности между школой, вузом и будущей профессиональной деятельностью. Во-вторых, индустриализация обучения и сопровождающая её технологизация. В-третьих, переход от информационных форм к активным стратегиям обучения. В-четвертых, поиск психолого-дидактических условий перехода от регламентированных способов организации учебно-воспитательного процесса к развивающим и активизирующим [2].

Говоря о новых приоритетах в образовании, В.А. Попков и А.В. Коржуев подчеркивают, что система образования призвана формировать у обучающихся систему непрофессиональных компонентов знаниевого и процессуально-деятельностного характер: а) формирование умений целостного восприятия окружающего мира и ощущения единства с ним, а также целостного восприятия процесса и результата деятельности; б) владение технологиями принятия оптимальных решений, умениями адаптироваться к изменениям, прогнозировать ход развития возникшей в процессе деятельности ситуации, предупреждать негативные последствия чрезвычайных событий; в) овладение культурой системного подхода в деятельности и важнейшими общеметодологическими принципами организации, конструирования устойчивых систем, а также формирование у будущего выпускника толерантности в суждениях и деятельности [6, с. 10-11]. Данная тенденция актуализирует поиск и конструирование интегративных образовательных структур в обучение и их практическую реализацию, отход от специализации и наращивании мировоззренческих ориентаций в картине мира выпускников.

Пути воплощения интегративности в образовательном процессе соотносятся с деятельностной направленностью высшего образования. Актуальность деятельностной парадигмы в образовании определяется тем, что идет интенсивный процесс отмирания старых и появления новых профессий. Это влечет существенные изменения в содержании и методах профессиональной подготовки и переподготовки людей, которые должны основываться на фундаментальных философских, социологических и психологических исследования деятельности, сознания и личности. Необходимо подчеркнуть что, продолжительной период отечественная система образования находилась на позициях гностического подхода – основной задачей ставилось формирование у учащихся фундаментальных знаний. На современном этапе приоритеты меняются. Осуществляется переход от гностического подхода к деятельностному. При этом основной стратегический ориентир образования трактуется как формирование способности к труду во всех его формах.

Необходимо подчеркнуть, что современные требования к выпускнику актуализируют задачу подготовки целеустремленной личности, проявляющей необходимый уровень предпринимательской культуры, легко адаптирующейся к складывающимся в профессиональном и социальном сообществах нормам и ценностям, проявляющей способность конструктивно преодолевать стрессовые ситуации деятельности.

Наиболее перспективной и современной в данном отношении нам представляется система управления по ценностям в организации, в рамках которой поведение людей регулируется благодаря интеграции и развитию ценностей. Сопоставляя понятия «мотивация» и «ценность», важно отметить, что ценности определяют содержание направленности личности, позволяют оценить значимость мотивов и построить их иерархию. По словам Ф.Е. Василюка «ценность – единственная мера сопоставления мотивов». Ценность сама по себе не обладает побудительной энергией, но способна вызвать эмоции, например, когда действия человека идут ей вразрез. Автор отмечает, что «в отличие от мотива, который всегда, будучи моим, твоим или его мотивом, обособляет индивидуальный жизненный мир, ценность есть то, что, напротив, приобщает индивида к некоторой надындивидуальной общности и целостности, но, подчеркнем, не растворяет его в этой общности, а парадоксальным образом индивидуализирует его» [2].

На наш взгляд, преимущество системы управления организацией по ценностям над мотивационной системой состоит в более целостном подходе к решению проблем соотношения личности и группы и коллективной мотивации персонала. Если построение мотивационной системы заключается в подборе эффективных методов стимуляции сотрудников, обладающих различной мотивационной направленностью, то управление по ценностям подразумевает согласование ценностей и мотивов как отдельных сотрудников, так и подразделений, построение единой иерархической системы корпоративных ценностей, которая находит отклик у каждого члена команды.

Ценности, в отличие от мотивов и интересов, не подразумевают конфликтов, люди могут расходиться в целях, убеждениях, но ценности при этом могут либо совпадать, либо пересекаться. В крайнем случае, они совсем не будут иметь точек пересечения, но это не значит, что ситуацию нельзя изменить.

Когда корпоративные ценности и ценности отдельного сотрудника совпадают или пересекаются, то есть когда сотрудник разделяет эти ценности, создается хорошая платформа для эффективной работы. Мотивация человека, отношение к труду переходит на иной уровень, появляется энтузиазм, стойкий интерес к делу, усиливается ответственность, развиваются навыки самоконтроля. Ориентир на командную работу позволяет каждому работнику почувствовать важность своего участия в бизнесе и возможность заявить о собственном субъективном видении ситуации, проявить индивидуальность. Таким образом, можно говорить о более и менее популярных ценностях, то есть ценностях, которые с большей или меньшей вероятностью найдут отклик у персонала и обнаружат те или иные области пересечения с системой ценностей сотрудников.

В любом случае, может случиться так, что на первых этапах реализации системы управления по ценностям у отдельных сотрудников ни одна из утвержденных корпоративных ценностей не найдет личностного отклика, то есть у этих сотрудников будут существовать отдельные собственные ценности, никак не связанные с декларируемыми.

С. Долан и С. Гарсия предлагают осуществлять выбор основных ценностей с максимальным участием сотрудников на всех уровнях организации. Коллективная визуализация желаемого будущего, выраженного в итоговых ценностях, помогает избежать такого рассогласования [4].

Тем не менее, ответственность за решение об утверждении корпоративных ценностей, так или иначе, лежит на руководстве, и может сложиться ситуация, когда отдельные сотрудники окажутся «за бортом» общего ценностного поля. В этом случае очень важно соблюсти грань между отстраненностью и жестким стилем управления и не перейти к таким методам руководства как идеологическое давление, «зомбирование» персонала. К сожалению, в настоящее время корпоративная культура многих организаций отдает определенной искусственностью, и либо отвращает сотрудников от разноплановой корпоративной атрибутики, либо ограничивает их мировоззрение.

Корпоративные ценности могут быть не навязаны, но транслированы работнику, переданы через смысловое и эмоциональное отношение к ним. Здесь во главу угла становятся лидерские навыки руководителя, в частности, его способность вдохновить подчиненных. Вдохновлять сотрудников можно различными способами, в частности, используя феномен эмоционального заражения. Вслед за Е.Д. Парыгиным мы определяем заражение как бессознательную невольную подверженность индивида определенным психическим состояниям, которая проявляется не через более или менее осознанное принятие какой-то информации или образцов поведения, а через передачу определенного эмоционального состояния, или «психического настроя» [6]. Как отмечает Г.М. Андреева, традиционно феномен заражения рассматривается в контексте антисоциального поведения и стихийных бедствий, в то время как его роль в социально одобряемом поведении остается малоисследованной [1].

На корпоративных митингах во время выступления харизматичного лидера можно наблюдать заражение аудитории такими эмоциональными состояниями, как энтузиазм, воодушевление, эмоциональный подъем и т. п. У сотрудников изменяются выражения лиц, позы, появляется оптимизм, позитивное отношение к работе, убежденность в успехе, желание действовать. Умение использовать механизм заражения зависит от ораторского мастерства и уровня эмоционального интеллекта руководителя. Менеджер может использовать различные техники публичного выступления, такие, например, как установление и поддержание контакта с аудиторией, в том числе невербального. Большую роль играют характеристики голоса, артистизм, возможности риторики, произнесение лозунгов.

Выводы. Несмотря на то, что отечественная система образования по научно-теоретическим разработкам сближается с инновационными исследованиями мирового сообщества, повседневная практика функционирования этой системы не удовлетворяет общество. В частности, плоды научных изысканий, отраженных в диссертациях и монографиях, слабо апробируются в реальной практике обучения. Вместе с тем, отмечаются стихийное внедрения инноваций, что, несомненно усугубляет ситуацию, поскольку метод «проб и ошибок» в применении к образовательному процесс недопустим.

Существенно, что рассмотренные инновационные тенденции отечественного образования согласуются с основными направлениями реформирования образовательных систем мирового сообщества, определенных в материалах ООН по вопросам образования, науки и культуры. К этим направлениям отнесены: общепланетарный глобализм и гуманизация образования; культуроведческая социологизация и экологизация содержания обучения; междисциплинарный подход и интеграция в образовательных дисциплинах.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования – 2008. – № 1. – С. 65–86.

2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

3. Гершунский Б.С. Образование как религия 3-его тысячелетия: гармония знания и веры. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.

4. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.

5. Коротеева О.С., Хорева Л.В. Новые образовательные технологии в информационном пространстве // Образовательные технологии. – 2008. – № 2. – С. 64–74.

6. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования: Учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования. – М.: Акад. Проект, 2004. – 432 с.

7. Садовничий В.А. Концепция и стратегия развития образовательного законодательства России: доклад Президента Российского союза ректоров, академика В.А. Садовничего на заседании Комиссии для рассмотрения замечаний и предложений, поступивших в ходе обсуждения проекта федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (г. Москва, 31. 01. 2011) / В. А. Садовничий // Вестник образования России. – 2011. – № 4. – С. 68–75.

УДК:159.923

кандидат психологических наук Масленников Александр Александрович
Частное образовательное учреждение высшего образования
«ИНСТИТУТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ КАВКАЗА» (г. Ставрополь);
аспирант Волков Владимир Викторович
Частное образовательное учреждение высшего образования
«ИНСТИТУТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ КАВКАЗА» (г. Ставрополь)

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В статье раскрывается проблема необходимости выявления особенностей личностной адаптации студентов разной этноконфессиональной принадлежности в условиях поликультурного образовательного пространства. Обзорно описываются авторские достижения в плане решения данной проблемы.

Ключевые слова: адаптации студентов, этноконфессиональная принадлежность, поликультурное образование, смысложизненная стратегия личности.

Annotation. The article deals with the problem of the need to identify the features of personal adaptation of students of different ethnic and religious affiliation in a multicultural educational space. Review describes the author's achievements in terms of solving this problem.

Keywords: students' adaptations, ethno-confessional affiliation, multicultural education, life strategy of the individual.

Введение. Россия, страны СНГ являются многонациональными по своей структуре на всей территории, что определяет развитие поликультурного образовательного пространства, создает специфические условия адаптации и социализации подрастающего поколения. Образование становится все более и более поликультуронасыщенным. Современная геополитическая социально-психологическая ситуация ставит важную психолого-педагогическую проблему - включение личности в новое для них образовательное пространство.

Возникает необходимость развития теории и технологии становления многонационального поликультурного образовательного пространства, разработки системы приобщения юношества к национальным и общечеловеческим ценностям, воспитания культуры межнациональных отношений подрастающего поколения, поддержки и защиты личности в ее смысловом выборе, нравственном становлении и самовыражении. Решение данного вопроса включает в качестве обязательной составляющей аспект адаптации личности к новым реалиям жизни и обучения.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время в отечественной психологии прочно укрепилось представление о том, что адаптация должна рассматриваться как процесс, включающий в себя не только усвоение, но и активное воспроизводство индивидом общественных отношений. По мнению Д.И. Фельдштейна, процессы социализации-индивидуализации (основные смысловые конструкты социальной адаптации) выступают как единый неразрывный процесс, хотя определенное доминирование социализации или индивидуализации может проявляться на определенных этапах личностного развития (теория поуровневого развития личности). Этот аспект проблемы адаптации чрезвычайно важен применительно к проблеме адаптации молодого поколения в современном российском обществе. Традиционно в отечественной психологии считается, что показателем успешной адаптации человека, в том числе, конечно же, и представителей молодежной выборки, является его социализация, то есть успешное усвоение социального опыта, требований и ожиданий социума в новых условиях жизни. Индивидуализация же - стремление человека понять свое «Я» - не рассматривается как важнейший компонент адаптации, которому зачастую, для достижения «психологического» комфорта в новом жизненном мире, приходится перестроить не только внешние атрибуты жизни и начать соответствовать требованиям новому культурному контексту, но и качественно изменить свои смысложизненные ориентации, общую жизненную направленность, пересмотреть свою систему ценностей. Проблема адаптации, применительно к условиям поликультурного образования, должна рассматриваться как определенный баланс между социализацией и индивидуализацией личности, поскольку именно во взаимодействии этих важнейших составляющих личности, происходит формирование личностного как смысложизненной концепции, которая понимается как индивидуальная обобщенная система взглядов на цели, процесс и результат своей жизни. Успешная личностная адаптация предполагает прежде всего осознанное обращение к разного рода ценностным ориентирам, определяющим мировоззренческие установки и поведенческие паттерны. В основе этой концепции лежат ценности и потребности, отношения и конструкты конкретной личности. Смысложизненная концепция начинает складываться к подростковому возрасту, может изменяться и трансформироваться на протяжении жизни человека, но на определенном этапе онтогенеза, на этапе юности, становится достаточно устойчивой (Столин В.В., Столина Т.В.). Таким образом, можно сказать, что смысложизненная концепция — это стержневая направленность личности, ее смысл жизни. Она содержит в себе те жизненные смысловые универсалии, те ценности, которые и составляют основу личности. Понять и описать механизм адаптации студентов разной этноконфессиональной направленности возможно, лишь выявив динамику и особенности смысловых образований как компонентов формирования смысложизненной концепции личности.

Реалии современного мира во многом изменили и затруднили традиционную логику адаптации в период юности. Межнациональные конфликты и войны, всеобщая секуляризация (процесс освобождения от влияния религии), кризис политической власти, рыночная экономика вызвали сильный накал социальных проблем, негативных явлений в духовной жизни общества в целом и каждого отдельного человека. Стремление определенных слоев к национальной нетерпимости и разобщенности, к культивации этноцентризма обострили проблемы адаптации человека, особенно в поликультурной и инокультурной среде. Данные обстоятельства усугубляются социальной отчужденностью и пассивностью молодого поколения,

усиливающейся геополитической нестабильностью, накалом очагов гражданских волнений, национальных конфликтов, обусловливающих развитие процессов личностной дезадаптации.

Методологическими и теоретическими предпосылками исследования явились:

1. Современные отечественные психолого-педагогические подходы к смысловой сфере как основе личностного и духовного роста субъектов образовательного процесса (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, А.А. Вербицкий, В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, В.А. Иванников, В.Е. Клочко, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Я. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, Л.И. Фельдштейн).

2. Модельные представления о «психологической безопасности личности» (И.В.Абакумова, А.Н. Антонова, А.Г. Асмолов, И.А. Баева, С.В. Белов, В.Т. Ганжин, П.Н. Ермаков, Т.М. Краснянская, Н.А. Лызь, Н.Н. Моисеев, А.В. Непомнящий, А.А. Реан, В.М. Розин, В.В. Рубцов, В.В. Семыкин, К.В. Чернов, Л.И. Шершнев) в образовательном пространстве.

3. Психологические и педагогические теории этнокультурной адаптации и аккультурации личности в полиэтнической образовательной среде (О.В. Гукаленко, Г.Д. Дмитриев, Колоколова И.В., Н.М. Лебедева, О.В. Лунева, М.Ю. Мартынова, Т.П. Скрипкина, Г.В. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, Л.М. Сухорукова).

Можно выделить разные уровни личностной адаптации студентов на начальном этапе обучения в ВУЗе с ориентацией на этноконфессиональную идентичность: низкий уровень - отрицательная оценка деятельности государства по формированию установок толерантного сознания и поведения; отрицание реального равенства народов и конфессий; враждебность по отношению к ценностям государства и общества; завуалированное или открытое противопоставление своих интересов и интересов окружающих; сепаратистские высказывания, зачастую высказывается мысль о том, что в другой стране было бы больше возможностей; установки катастрофизации (в будущем все будет плохо в этой стране), позиционирование элитарности (литерности) своей нации; средний уровень - нейтральные или частично негативные оценки по поводу деятельности государства, сомнение по поводу равноправия народов и культур в реальной картине современного Российского общества, однако позитивный настрой на будущее; констатация позитивных изменений за последние годы; фрагментарно высказанные инициативы по поводу участия в позитивном преобразовании страны; высокий уровень — студенты принимают и разделяют ценности, позиционируемые обществом и государством как позитивно-приоритетные, высказывают желание самим принимать участие в мероприятиях, направленных на развитие гражданских основ общества и толерантного сознания.

Большая часть хорошо адаптированных студентов славянских и кавказских этнических и религиозных групп, принимающих участие в исследовании показали высокий уровень культурной и гражданской идентичности. Большинство из этих двух выборок (суммарно 74% от суммы двух выборок христиане (славянские национальности) + мусульмане (кавказские национальности) считают, что в современном Российском государстве проводится правильная этноконфессиональная политика. Проблемы которые выдаются за национальные и религиозные распри в основном имеют экономический и социальный характер, а религию и национальную идентичность лишь используют для политических провокаций и манипуляций. Они высказывают активное желание принимать участие в мероприятиях направленных на формирование общих интересов, ориентированных на интернациональные, а не моноэтнические интересы (добровольчество, волонтеринг). В целом их уровень гражданской идентичности (среднеарифметическая оценка) можно охарактеризовать как высокий.

Большая часть хорошо адаптированных студентов еврейской национальности (иудеи) - считают что политические и религиозные деятели не всегда проводят правильную политику направленную на формирование толерантных установок (64%), они расценивают положение иудаизма как религии которая притесняется и не имеет выхода на общероссийские СМИ (70%), многие считают, что государство могло бы предоставить больше возможности для популяризации культурных традиций евреев (особенно на Северном Кавказе, пример с еврейской общиной Дербента чей опыт жизни в Кавказском регионе достоин по мнению ряда студентов популяризации). В целом их уровень гражданской идентичности (среднеарифметическая оценка) можно охарактеризовать как средний.

Данные по хорошо адаптированным студентам были соотносимы по всем трем городам, в которым проводилось исследование (Ростов-на-Дону, Ставрополь, Нальчик). Везде были выявлены аналогичные тенденции. В целом все группы хорошо адаптированных студентов показали, что их уровень гражданской идентичности (среднеарифметическая оценка) можно охарактеризовать как высокий или средний.

Различия по территориальному признаку были выявлены при анализе ответов плохо адаптированных студентов. Студенты ЮФУ (Ростов-на-Дону) и ИДНК (г. Ставрополь) из данной выборки показали в большинстве средний уровень гражданской идентичности (средний уровень - 67%; высокий уровень - 5%; 18% - низкий уровень), а студенты КБГУ (г. Нальчик) в основном были на низком уровне гражданской идентичности (86% - низкий уровень; 14% - средний уровень).

Положительное отношение к государственной этноконфессиональной политике преобладает над другими категориями только у группы 3 (адаптированные мусульмане), у всех остальных групп эта категория представлена самыми низкими значениями. Наибольшие результаты были отмечены в категории «амбивалентно» В данную подкатегорию вошли такие ответы, как «не знаю», «не спрашивал», «у меня нет взглядов». Подобные ответы указывают на то, что человек не обсуждает политические вопросы в кругу близких людей, а, следовательно, они не являются для него актуальными и значимыми.

В группах студентов с высоким уровнем адаптации проявилось значимое превышение численности студентов с высоким уровнем межличностного доверия (средняя величина - 27,0 %) над численностью студентов с низким уровнем межличностного доверия (14,0 %). В группах студентов, с низким уровнем адаптации было установлено статистически значимое превышение численности лиц с низким уровнем межличностного доверия (27,6 %) над численностью студентов с высоким уровнем межличностного доверия (13,3 %).

Между студентами с разным уровнем личностной адаптации обнаружены различия в уровне межличностного доверия и эмпатии. Вместе с тем, более выраженными оказались различия по уровню развития межличностного доверия. Различия в уровне эмпатии оказались несколько более сглаженными.

Это можно объяснить спецификой функционирования рассматриваемых феноменов. Очевидно, что эмпатия имеет больше возможностей для своего развития вне зависимости от этнонациональных особенностей окружающих студента сверстников. Доверие же базируется на знании более широкого круга

обстоятельств, характеризующих субъекта потенциального взаимодействия. Соответственно, студенту может оказаться легче проявлять эмпатию, чем межличностное доверие. Вместе с тем, как раз межличностное доверие оказывает наибольшее влияние на качество и интенсивность построения им межличностных отношений в образовательной среде.

На основании полученных эмпирических результатов можно сделать вывод, согласно которому обучение в полиэтнической среде современного ВУЗа автоматически не приводит к выработке позитивной этнической идентичности, которая корректно соотносится с позитивной гражданской идентичностью. Более того, в данной ситуации отмечается некоторое обострение выраженности типов этнической идентичности, препятствующих установлению позитивных межличностных отношений. К таким типам этнической идентичности относятся, прежде всего, этноэгоизм и национальный фанатизм. Это становится серьезным препятствием на этапе начала обучения в ВУЗе и может провоцировать существенные затруднения в личностной адаптации студентов.

Развитие адаптационного потенциала студентов в полиэтнической образовательной среде ВУЗа на начальном этапе обучения происходит успешно в условиях сочетания практики развития: представлений о разнообразии психического склада и поведения субъектов этнического пространства; этнической и конфессиональной идентичности; умений выступать в межличностных отношениях с позиций эмпатии и доверия; выбирать позитивные стратегии разрешения конфликтных ситуаций; преодолевать барьеры, связанные с этической, конфессиональной, культурной и гражданской идентичностью.

Выводы:

- выделенные смысловые образования как важнейший фактор и компонент формирования личностной адаптации студентов разной этноконфессиональной направленности, должны учитываться при разработке программ и технологий их сопровождения в новое образовательное пространство на начальном этапе обучения в ВУЗе;
- предложенный вариант диагностики особенностей смысловой сферы, позволяющий непосредственно измерить и оценить особенности и своеобразие личностной адаптации студентов, как внутренней системы их интегральной смысловой саморегуляции, может быть использован как компонент для определения уровня безопасности образовательной среды ВУЗа;
- выявленные и описанные смысложизненные особенности студентов разной этноконфессиональной направленности, влияющие на их личностную адаптацию, необходимо учитывать при разработке программ повышения профессиональной квалификации педагогов и управленцев, работающих в Вузах в условиях поликультурного образовательного пространства.

Литература:

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход) Текст. / И.В. Абакумова / Ростов н/Д: Изд-во Рост, ун-та, 2003.
2. Абакумова И.В., Крутелева Л.Ю. Диагностика индивидуальных особенностей смысловой сферы студента: Методические указания для студентов факультета психологии Текст. / Ростов-на-Дону: Изд-во Рост, ун-та, 2003.
3. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов Текст. / Ростов н/Д: Изд-во РГУ. 2006.
4. Абакумова И.В. Смыслодидактика Текст.: учебник для магистров психологии и педагогики / И.В. Абакумова. М.: Изд-во «КРЕДО», 2008.
5. Абрамова, Г.С. Возрастная психология Текст. / Г.С. Абрамова. М., 1997.
6. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности Текст. / К. А. Абульханова-Славская. - М.: Наука, 1980.
7. Абульханова-Славская, К.А. Личностный аспект проблемы общения в психологии Текст. / К.А. Абульханова-Славская. М., 1981.
8. Абульханова-Славская, К А. Стратегия жизни Текст. / К А. Абульханова. - М.: Мысль, 1991.
9. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы Текст. / В.С. Агеев. М, 1990. – 239 с.
10. Агеев, В.С. Психология межгрупповых отношений Текст. / В.С. Агеев. - М.: Изд-во МГУ, 1983.
11. Адлер, А. Очерки по индивидуальной психологии Текст. / А. Адлер / Пер. с нем. М.: Когито-Центр, 2002.
12. Александрова Л.А. Субъективная витальность как личностный ресурс Электронный ресурс. // Психологические исследования: электрон, науч. журн. 2011. N 3(17). URL: http://psystudv.ru
13. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания Текст. / Б.Г. Ананьев. - М., 1977.
14. Ананьев, Б.Г. Психология чувственного познания Текст. / Б.Г. Ананьев. - М., 1960.
15. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания Текст. / Б.Г. Ананьев. Л., 1968.
16. Андреева Г.М. Социальная психология Текст. / Г.М. Андреева. М., 1980.
17. Андреева, Г.М. Психология социального познания Текст. / Г.М. Андреева. - М., 1997.
18. Арбитайло, А.М. Выраженность этнической идентичности как фактор этнических предубеждений Текст. / А.М. Арбитайло // Вестник МГУ: Серия №14. «Психология». 2005. - №1. - С. 69-70.
19. Асмолов А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа // Толерантность в общественном сознании России. Текст. М., 1998.
20. Асмолов, А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа Текст. / А.Г. Асмолов. М.: Изд-во МГУ, 1990.

УДК 159.9

магистрант Никифорова Александра Ивановна
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат психологических наук, доцент Неустроева Евдокия Анатольевна
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Ковтун Татьяна Юрьевна
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ У МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Современный институт семьи переживает кризис, обусловленный изменениями взаимоотношений в семье, расстановкой ролей и типов семьи [1,2,3,4]. Повышается количество неполных семей, семей без регистрации брака, наблюдается рост количества разводов и т.д. В данной статье представлены результаты измерения ценностных ориентаций в отношении семьи и брака студентов Республики Саха (Якутия), а также исследуются причины разводов и сожительства. Проведен статистический анализ количества разводов. Представлены сравнительные результаты своего исследования с материалами опроса М.Е. Литвака. Статья может служить базой для проведения исследований, направленных на изучение проблем и особенностей современной студенческой семьи, результаты исследования можно использовать при организации работы с семьей и молодежью.

Ключевые слова: семья, семейные ценности, молодежь, гражданский брак, официальный брак.

Annotation. The modern institution of the family is experiencing a crisis caused by changes in relationships in the family, the roles and types of family [1,2,3,4]. The number of single-parent families, families without marriage registration increases, the number of divorces increases, etc.this article presents the results of measuring the value orientations in relation to the family and marriage of students of the Republic of Sakha (Yakutia), as well as the causes of divorce and cohabitation. A statistical analysis of the number of divorces. Comparative results of the research with materials of survey of M. E. Litvak are presented. The article can serve as a basis for research aimed at studying the problems and characteristics of the modern student family, the results of the study can be used in the organization of work with family and youth.

Keywords: family, family values, youth, civil marriage, official marriage.

Введение. Семья является важнейшей составляющей нашей жизни. Именно в ней человек получает свой первый опыт в жизни и первые знания, в семье формируется основа личности. Семья является основой формирования личности человека, его системы жизненных ценностей и норм социальных взаимоотношений, являющийся инструментом для освоения социальной среды. Успешную социализацию гарантируют наличия благоприятных социально-культурных, духовно-нравственных и медико-педагогических факторов семьи на разных этапах ее развития. При этом семья должна обладать атрибутами полноценной, стабильной, здоровой структуры. Но, в настоящее время институт семьи переживает кризис. Показателями кризиса института семьи являются: низкая рождаемость, высокий уровень абортов, ранние беременности, повышающееся количество неполных семей (матери-одиночки), популярность сожительства без регистрации брака (гражданский брак), увеличивающееся число разводов [5].

Изложение основного материала статьи. Изучению молодежной проблематики посвящены труды таких зарубежных исследователей, как К. Мангейм, У Миллер, В. Райх, С. Холл, С. Эй-зенштадт, Э. Эриксон, а также исследования российских ученых Ю.А. Зубок, М.Н. Руткевича, Л.Я. Рубинной, Ф.Р Филиппова, В.Н. Шубкина, В.И. Чупрова.

Многие исследователи молодой семьи рассматривали проблемы институциональных и социально-психологических аспектов семейных взаимоотношений в молодежной среде. Особое внимание степени готовности молодых людей к решению реальных проблем семейной жизни (О.В. Фролов); взаимосвязи мотивов брачного выбора и степени неустойчивости молодой семьи в первые годы брака (И.В. Игнатова); конфликтности в молодой семье (В.А. Сысенко); начальному периоду жизни молодой семьи (А. Кроутер, А. Кузьмин, С. Макхель, Б. Павлов и др.) [6].

В нашем исследовании мы опираемся на работы М.Е. Литвака, психолога, психотерапевта, доктора медицинских наук, одного из ведущих исследователей взаимоотношений между полами, утверждающего, что: «отношения нужно начинать психологически здоровым, самоактуализировавшимся личностям, в противном случае, это ведет к невротической любви» [7], данную точку зрения разделяют и другие исследователи Карен Хорни, Аллан Фром [8, 9].

В одном из самых масштабных исследований М.Е. Литвака было опрошено 10 000 семей, из которых были отобраны те, кто прожил в браке более 10 лет и считал, свою семейную жизнь счастливой. Таких семей было выявлено 400. Им был задан один вопрос - «Вступили бы Вы в брак с Вашим супругом(ой), если бы сейчас были свободны и полностью от него/нее не зависели?» Только 5% мужчин ответили, что еще раз взяли бы в жены свою супругу. Женщин, готовых вновь повторить свой выбор оказалось чуть больше — 9%. Взаимный выбор (чьи ответы совпали) было лишь у - 1% пар, т.е. – из 400 пар только пять были готовы повторить свой выбор. Остальные высказали не готовность повторить свой выбор. Данное исследование доказывает, что даже у благополучных пар существуют проблемы и только 1% пар являются счастливыми [10].

Исследователи Т.К. Ростовская и Н.А Ростовская, указывают, что доминанты семейно-брачных отношений молодой семьи, находятся в настоящее время в кризисе. Исследователями выявлена тенденция, того, что молодые семьи испытывают огромное влияние СМИ, изменяющих культурную составляющую пары [11].

Нами был проведен анализ института семьи и семейных ценностей в мировом сообществе, одним из наиболее авторитетных английских изданий «The Telegraph» в 2017 году, был опубликован рейтинг разводов по странам мира, в котором Россия находится на втором месте после Мальдив [12]. На Мальдивских островах на 1000 человек приходится 10,97 расторжений браков в год. По этому показателю государство даже было

отмечено в книге рекордов Гиннеса. Второе место в рейтинге занимает Россия (4,5 развода на 1000 человек), следом Белоруссия (4.1) и Латвия (3.6) [12].

Специалисты утверждают, что основной причиной расторжения браков является ошибка при выборе партнера. Почему так случается? Причин много, в том числе:

- необдуманное, поспешное вступление в брак;
- брак по расчету, например, ради решения жилищного вопроса;
- вынужденное заключение брака из-за беременности;
- давление на молодых со стороны родителей, родственников или друзей [13, 14].

Проанализировав статистику браков и разводов за январь - сентябрь 2017 года по Российской Федерации, мы выявили рост количества браков на 8,5 % в 2017 году по сравнению с коэффициентом браков на 2016. На сайте информационного агентства «Regnum» (РФ) отмечается, что эта тенденция связана с выгодой от вступления в брак: жить в браке «выгоднее, полезнее и удобнее» [15].

Статистика показывает, что в 2016 году по России число браков было 6,7 на тысячи человек населения, в то время как в 2017 году наблюдается повышение – 7,1. Число разводов в 2016 составляло 4,1, а в 2017 году – 4,2. Таким образом количество браков по России на 2017 по сравнению с 2016 выросло, но вместе с этим выросло и число разводов. Все еще большая часть браков распадается.

Статистика по РС(Я) показывает, что в 2016 году число браков на 1000 населения приходилось 6,5, а разводов 4,3. По сравнению с 2015, в 2016 году количество браков стало меньше (было 8,0), но число разводов держится нам том же уровне (4,2) [16].

Так же высок процент, так называемого, «гражданского брака», на деле же, фактического сожительства, без регистрации, в России в гражданском браке живут около половины всех пар и это бич нашего времени, по заявлению демографов. По статистике, большинство таких союзов распадаются через четыре года. Пары без штампа в паспорте реже заводят детей и ссорятся вдвое чаще, в основном из-за денег, потому как каждый из партнеров считает себя самостоятельным, независимым от другого. Многие оправдывают гражданский брак тем, что не видят необходимости в «лишних бумагах», что государство не должно вмешиваться в отношения пары. На самом деле именно передача фамилии жене, подписи о регистрации брака и есть ознаменование новой семьи, без данной «бумажной» волокиты, семья не формируется. Только страх, недоверие и неуверенность заставляют людей вступать в гражданский брак. Несомненно, существует множество пар, проживших в гражданском браке, а затем узаконивших свои отношения, однако, если пара прожила вместе больше года, то чаще всего эти отношения остаются сожительством [17].

Сожительство удобно, тем, что не несет в себе ответственности. В гражданских браках сейчас состоит огромное количество пар. Люди живут друг с другом годами, приобретают общее имущество, рожают детей, но при этом не расписываются, а значит, семьей с точки зрения закона они не являются. То есть при наличии всех признаков, такие семьи не могут полноценно защитить свои права. Таким образом, если не обговорены предположительные сроки совместного сожительства, пара расстается, часто из-за начальной установки на расставание, но не признается в этом. Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис пишут, что совместное сожительство, может рассматриваться как попытка избежать ответственности как юридической, финансовой, социальной и т.д. Это способ получения положительных моментов от брака без самого брака, а значит – без рисков и ответственности [18].

В учебном пособии Шнейдера Л.Б. «Основы семейной психологии» описано небольшое исследование, проведенном среди студентов Кемеровского университета (55) человек, где было выявлено, что более половины юношей и девушек выбрали зарегистрированный брак, в пользу которого назвали такие положительные стороны как – стабильность, надежность, возможность завести детей и большей ответственности друга за друга. Треть студентов, выбравших незарегистрированный брак, в пользу своего выбора отметили, что в сожительстве чувствуешь себя свободнее, из-за возможности более легкого расставания. Л.Б. Шнейдер считает, что основными причинами появления гражданских браков является отсутствие сиблинга в семье, т.е. отсутствие братьев и сестер, выстраивая отношения, с которыми, человек учится выстраивать отношения с людьми. А в современных семьях - наличие одного ребенка - частое явление. Вторая причина – проба на совместимость характеров, исследования дали положительные результаты, что пары, перед браком сожительствовавшие, после регистрации брака, были более совместимыми и крепкими. Так же было выявлено, что в сожительстве мужчины были более довольны отношениями, но при этом имели более высокий показатель готовности расторжения отношений при появлении трудностей, чем мужчины, которые состояли в законном браке [19].

Так в статье «Семья до востребования. Почему россияне не хотят взрослеть?», вышедшей в 2014 году в «Российской Газете RG.RU», говорится, что всеобщий инфантилизм, который отмечается демографами по всему миру, как в сельских, так и в городских условиях, начался с 90-х годов. В это время резко были разрушены традиционные представления о взрослой жизни: появилось платное высшее образование, возможность дольше положенного учиться, выстраивать карьеру, отложив семейные заботы на потом, и просто "жить для себя" [20]. Причинами появления феномена инфантилизма являются: разрушение работы социализирующих институтов (семьи, системы образования и т.д.), слишком комфортное детство, благополучное с экономической и социальной точки зрения общество, где о гражданах заботится государство и многое даже предопределяется заранее, жизнь человека идет по устоявшемуся “шаблону” и поэтому, для жизни человеку не нужно прикладывать усилий (Э. Фромм) [21].

Молодые люди не готовы взрослеть, предпочитая оставаться «постподростками», с характерными интересами и образом жизни. В подобных парах, мужчины не желают брать какую-либо ответственность за свои решения и за других, в то время как женщины возлагают всю ответственность на мужчин, сами оставаясь ведомыми, что и приводит к сожительству без регистрации брака. В отчаянии женщины рожают детей, даже против воли мужчин, что приводит или к вынужденному браку, продолжению сожительства с дальнейшим ухудшением отношений или к увеличению числа матерей одиночек [22].

В целях выявления отношения к семье и семейным ценностям среди молодежи, мы провели социальный опрос, разработанный М.Литваком с дополнительными вопросами для уточнения семейных ценностей молодежи. Возраст респондентов составлял от 20-ти до 26-ти лет. Провели сравнение результатов опроса, проведенного группой под руководством М. Литвака с нашими результатами, выявили ряд противоречий и в дополнительных вопросах во взглядах на семейные отношения. Опрос состоял из 8 вопросов, всего было

опрошено 59 респондентов, из них - 11 мужчин, 48 женщин. Данный опрос проводился в бумажном виде и через онлайн опрос посредством сайта для электронного анкетирования.

В одном из пунктов опроса респондентам предлагалось выбрать из трех формулировок, наиболее верное объяснение любви: «я без тебя жить не могу»; «я тебя никогда не обижу»; «давай тянуть лямку жизни вместе», в результате которого, 75% женщин предпочли именно первый вариант признания любви. М.Литвак комментировал это тем, что женщины не умеют выбирать мужчин с умом, и не понимают, что такие формулировки используются чаще всего инфантильными мужчинами. В нашем сравнительном исследовании, данный вариант понимания любви *«я без тебя жить не могу»* - 14%, был практически равным по популярности со второй формулировкой *«я тебя никогда не обижу* – по 18%. Сравнительные показатели приведены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительные показатели опроса молодежи

Варианты ответов наиболее верного объяснения любви	Результаты опроса проведенного М. Литваком	Результаты опроса якутской молодежи (2017-2018гг.)
«Я *без тебя жить не могу»*	75% (только женщины)	14%
«Я тебя никогда не обижу»		18%
«Давай тянуть лямку жизни вместе»		68%

Нас удивило, что большинство якутских респондентов 68% выбрали третий вариант «давай тянуть лямку жизни вместе», который объясняется, как активная заинтересованность в развитии объекта любви, как истинное проявление любви. Однако этот выбор противоречит следующим ответам, особенно часто у девушек, 53% опрошенных ответили, что официально закреплять отношения стоит по любви, при этом 72% опрошенных согласны жить без регистрации брака, если партнер не пожелает иметь штампа в паспорте, в ответах мужчин прослеживалась четкость.

По вопросу «Как вы думаете, по какой причине двум людям стоит заключать официальный брак?», мы получили следующие результаты, приведенные в Таблице 2.

Таблица 2

Результаты опроса якутской молодежи

Вопросы номер 3 и 3,1	Результат опроса мужчин	Результат опроса женщин
Как вы думаете, по какой причине двум людям стоит заключать официальный брак?	a) Это долг каждого человека - 0% b) Экономически выгоднее быть в официальном браке - 2% c) Для продолжения рода- 2% d) Чтобы в старости было с кем пить чай…10% e) По любви- 53% f) Чтобы было с кем решать жизненные проблемы, разделяя их на двоих - 8% g) Не думаю, что официальный брак так уж необходим (переходим к вопросу 3.1.) - 25%	
Необязательный вопрос, при котором ответ дается только при несогласии о необходимости в официальном закреплении брака: «Если вы считаете, что официальный брак, как необходимость исчерпал себя, то выберите варианты причин»	0%	72% готовы или не желают жить официально закрепленным браком. Причины отказа от регистрации отношений: a)В наше время в этом просто нет необходимости, не могу точнее объяснить - %22 b)После официального брака, неимоверно наступает быт, который убивает брак - 24% c)Это лишний груз ответственности, каждая личность должна быть свободной - 22% d)Достаточно жить вместе, заводить детей и смысл подписи отпадает - 32%

53% респондентов ответили на вопрос «Как вы думаете, по какой причине двум людям стоит заключать официальный брак?» - по любви. Однако в вопросе «Как считаете, что важнее всего в отношениях двух людей для создания крепкой пары?» - вариант «любовь» был выбран лишь 4% респондентов, большинством респондентов - 76% - был выбран вариант «Уважение, понимание, жить без секретов друг от друга, все делить вместе». Данные результаты говорят о противоречивом отношении к семье, различиях в мотивах и понимании чувства любви у респондентов.

Выводы. Таким образом мы приходим к выводу, что число разводов находится на высоком уровне. А причины гражданского брака, возможно, объясняются отсутствием желания брать ответственность за жизнь другого человека [21, 22]. Другое объяснение популярности гражданского брака, это повышение инфантильности общества, проявляющиеся в индивидуализации и «жизни исключительно для себя» [20]. Третье объяснение повышения популярности сожительства описано в исследовании Шнейдера Л.Б, где

данное явление объясняется отсутствием сиблингов в современных семьях, по причине которого, современная молодежь испытывает трудности при совместной жизни с другим человеком. Так же добавлено, что одним из причин сожительства является повышенная осторожность перед регистрацией брака, а совместное сожительство перед браком дает понимание у молодых пар о совместной жизни после регистрации брака [19].

Резюмируя результаты ответов опроса, мы пришли к следующим выводам: с одной стороны, современная молодежь стала более ответственно подходить к вопросу создания семьи, что подтверждено исследованиями М.Литвака, а с другой стороны мы обнаружили размывание понятия чувства любви, которое понимается молодежью как полное погружение и взаимозависимость друг от друга. Они готовы меняться ради друг друга (48%) и желают создавать пары, где не будет никаких секретов друг от друга (76%), что по определению невозможно, так как каждый человек имеет право, не говорить по той или иной причине. Данное явление может быть обусловлено влиянием СМИ, показывающим одностороннее описание понятия любви и семейных взаимоотношений [11]. Есть основания для работы над семейными ценностями молодежи и повышения эмоциональной компетентности.

В городе Якутск молодая семья способна получить бесплатную помощь психологов, юристов и т.д. в Школе молодой семьи которая работает на постоянной основе с сентября по май. Школа молодой семьи проводится во Дворце бракосочетания и постоянными лекторами является Сабарайкина Т.В. Психологическую семейную консультацию бесплатно так же предоставляет Министерство по делам молодежи и семейной политике республики Саха (Якутия) и Центр социально-психологической поддержки семьи и молодежи и т.д.

Литература:

1. Верещагина А. В., Бандурин А. П., Самыгин С. И. "Кризис института традиционной семьи в России и семейные траектории молодой семьи" Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, №11, 2016, С. 24-28.
2. Карташова Татьяна Евгеньевна. "Особенности брачно-семейных установок современной молодежи" Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, № 129, 2011.
3. Кризис института семьи в постиндустриальном обществе: анализ причин и возможности преодоления / [Яновский К. и др.]. – М.: ИЭПП, 2007. – 243 с.
4. «Кризис института семьи как зеркало демографической катастрофы» 2012г., Игорь Бойков, «Агентство политических новостей» — российское интернет-издание- URL - http://www.apn.ru/publications/article26697.htm
5. Сайт – «Федеральная служба Государственной статистики», Демография -URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/
6. Мачурова Н.Н., Диссертационная работа., «Жизненные ценности в понимании студентов» - http://cheloveknauka.com/semeynye-tsennosti-studencheskoy-molodezhi-yuga-rossii-sotsiologicheskiy-analiz#ixzz5UdzuSaw7
7. Литвак М.Е., Чердакова В.В. Брак по расчёту? Практическое пособие по построению счастливой семьи. Феникс, серия Психологический практикум 2018. – 416 с.
8. Аллан Фромм. Способность любить. Литур, 2004 – 384 с.
9. Карен Хорни. Невротическая потребность в любви. Астер - Х, 2011, - 126 с.
10. Литвак М.Е., Секс в семье и на работе. Ростов-на-Дону, Феникс, 2017, - 411 с.
11. Ростовская Т.К., Ростовская Н.А. «Роль массовой коммуникации в социализации молодежи и молодых семей» // Информационное общество, 2014, №2, - С. 43-48.
12. «The Telegraph» опубликованная в интернет-журнале рейтинг разводов по странам - URL - http://www.telegraph.co.uk/travel/maps-and-graphics/mapped-countries-with-highest-divorce-rate/
13. «Юридические вопросы и ответы» «Официальная статистика браки разводы» - http://tdaseev.ru/oficialnaja-statistika-braki-razvod/
14. «О разводе.ру» «Причины разводов. Статистика» - http://www.orazvode.ru/statistika.html
15. Сайт информационного агентства - URL: https://regnum.ru/news/2304993.html
16. Государственный доклад «О положении детей и семей с детьми в Республике Саха (Якутия)» Якутск: 2016. – 148 с.
17. Реан А. А., Андреева Т. В. Психологические проблемы гражданского брака // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2009. №5.
18. Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис., Психология и психотерапия семьи. 4-ое изд. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.
19. Шнейдер Л.Б. Основы семейной психологии: учеб.пособие. М.; Воронеж, 2003.
20. «Российская Газета RG.RU» «Семья до востребования. Почему россияне не хотят взрослеть?» - URL: https://rg.ru/2014/05/21/infantily.html.
21. Егорова А. И., Егоров И. В. "Исследование риска развития инфантильных черт в юношеском возрасте" Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология, № 30 (3), 2013, с. 129-138.
22. Ефимова Г. З. "Социальный инфантилизм студенческой молодежи как фактор противодействия модернизации современного российского общества" Интернет-журнал Науковедение, № 6 (25), 2014, с - 9.

УДК 159.922.73

кандидат психологических наук Ожогова Елена Геннадьевна
Омский государственный педагогический университет (г. Омск);
кандидат педагогических наук Намсинк Екатерина Викторовна
Омский государственный педагогический университет (г. Омск)

ДИНАМИКА И ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье, на основе результатов эмпирического исследования, проведён анализ основных психологических особенностей проявления тревожности у современных младших школьников, представлена характеристика уровней выраженности тревожности с I по IV класс. Рассмотрены доминирующие факторы, влияющие на возникновение тревожности, отражены динамические показатели проявления тревожности у обучающихся в начальной школе. Авторами показана взаимосвязь и взаимозависимость между проявлениями тревожности у младших школьников и влиянием на них конкретных школьных, семейных и личностных факторов, к которым относятся: страх детей перед ситуацией проверки знаний, проблемы в отношениях с учителями, невротизация педагогов, отсутствие у ребёнка психологической готовности к школе, высокий уровень личностной тревожности ребенка, тревожность родителей, внутренний конфликт между реальными учебными достижениями ребёнка и требованиями со стороны учителей и родителей.

Ключевые слова: адаптация школьная, динамика тревожности, младшие школьники, номофобия, родители, переживания, проблемы, проявления тревожности, страхи, стресс, учителя, уровни тревожности, факторы тревожности, школьная тревожность.

Annotation. In this article, based on the results of empirical research, the analysis of the main psychological characteristics of anxiety in modern primary school children, the characteristic levels of anxiety from I to IV class. The dominant factors affecting the occurrence of anxiety are considered, dynamic indicators of anxiety manifestation in primary school students are reflected. The authors show the relationship and interdependence between the manifestations of anxiety in primary school children and the impact on them of specific school, family and personal factors, which include: children's fear of the situation of knowledge testing, problems in relations with teachers, neurotization of teachers, the child's lack of psychological readiness for school, a high level of personal anxiety of the child, anxiety of parents, the internal conflict between the real educational achievements of the child and the requirements of teachers and parents.

Keywords: school adaptation, dynamics of anxiety, younger students, nomophobia, parents, experiences, problems, manifestations of anxiety, fears, stress, teachers, levels of anxiety, factors of anxiety, school anxiety.

Введение. Школьная тревожность – форма проявления эмоционального неблагополучия личности внутри школьной системы. Выделены основные формы школьной тревожности, которые касаются трех сфер жизни школьника: школьной успешности, взаимоотношений с учителем, взаимоотношений со сверстниками.

Тревожность как научная проблема рассматривается в отечественной психологической науке с различных позиций: как общая школьная тревожность (Е.В. Новикова, Т.А. Нежнова, А.М. Прихожан), экзаменационная тревожность (В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко), тревожность и здоровье младших школьников (В.А. Гуров) [1], тревожность ожиданий в социальном общении (В.Р. Кисловская, А.М. Прихожан) и др. Концептуальные взгляды этих и других ученых послужили теоретико-методологической основой нашего исследования.

Младшие школьники с повышенным уровнем тревожности могут быть очень чувствительны к своим неудачам, остро и болезненно реагировать на них. Они испытывают высокий уровень беспокойства и тревоги по отношению ко многим сторонам внутрисемейной и школьной жизни: соответствие родительским ожиданиям, правильному выполнению требований учителя, публичной демонстрации собственного незнания, неумелости и неуспешности в целом. На школьных занятиях такие обучающиеся часто демонстрируют напряженность, регулярно переспрашивают учителя, сомневаются в правильности самостоятельно выполненных заданий.

В этой связи в настоящее время проблема школьной тревожности является чрезвычайно актуальной, и не только с позиции школьных трудностей дезадаптационного характера, но и с позиции влияния других факторов. Так, например, усиливают переживание школьной тревожности неблагополучные детско-родительские отношения, низкий уровень контактности и недостаточная сформированность навыков общения у ребёнка, что в известной степени связывается с тем фактом, что современные младшие школьники много времени проводят за компьютером, планшетом и телефоном [4]. Важно подчеркнуть, что высокий уровень личностной тревожности ребенка может выступать устойчивым эмоциональным паттерном реагирования на сложные жизненные ситуации и.т.д.

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи заключается в анализе динамики и факторов проявления тревожности у современных младших школьников.

Исследование проводилось на базе БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа № 47 с углубленным изучением отдельных предметов» в 2017-2018 учебном году. В нем приняли участие 80 детей младшего школьного возраста с 1 по 4 класс.

Для исследования нами были использованы следующие методы и диагностические методики: 1) беседа; 2) свободный опрос; 3) тестирование (тест школьной тревожности Филлипса).

Изложение основного материала статьи. Первым шагом нашего исследования было изучение уровня выраженности факторов школьной тревожности с помощью теста Филипса у младших школьников с 1 по 4 класс. Полученные количественные данные представлены в таблице.

Таблица 1

Уровень выраженности школьной тревожности у младших школьников в процентном соотношении

Факторы тревожности	Уровни выраженности тревожности с I по IV класс											
	I класс			II класс			III класс			IV класс		
	Умеренный	*Повышенный*	*Высокий*	*Умеренный*	*Повышенный*	*Высокий*	*Умеренный*	*Повышенный*	*Высокий*	*Умеренный*	*Повышенный*	*Высокий*
Общая тревожность в школе	15	25	60	25	25	50	35	30	35	35	20	45
Переживание социального стресса	10	20	70	25	35	40	30	35	35	35	35	30
Достижение успеха	30	35	35	5	25	70	35	20	45	45	25	30
Страх самовыражения	45	35	20	20	30	50	45	30	25	30	25	45
Страх ситуации проверки знаний	35	35	30	-	25	75	10	25	65	10	20	70
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	5	20	75	10	25	65	30	25	45	30	20	50
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	15	35	50	25	40	35	40	25	30	35	25	40
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	10	25	65	10	30	60	20	35	45	20	30	50

Анализ табличных данных показал, что у первоклассников угрожающе высокими/доминирующими факторами школьной тревожности являются: страх не соответствовать ожиданиям окружающих (75%), переживание социального стресса (70%), проблемы и страхи в отношениях с учителями (65%), общая тревожность в школе (65%) и низкая сопротивляемость стрессу (50%). Важно отметить, что почти каждый второй первоклассник испытывает достаточно сильные эмоциональные переживания, ориентируясь на оценки других людей (родителей, педагогов, знакомых и одноклассников) в отношении своих школьных успехов и неудач. Школьная жизнь детей приходит в острой эмоционально напряженной обстановке, причиной которых являются социальные стрессы и низкий уровень стрессоустойчивости. Немаловажно указать на то, что определяющее развитие школьной тревожности создают трудности в общении с педагогами. Соотношение этих факторов, на фоне которых установлен повышенный и высокий уровень общей тревожности в школе у первоклассников, может быть связан с переходом к новому ритму жизни ребенка. Первоклассники с разным уровнем успешности проходят период адаптации и, по сути, весь период обучения в первом классе можно считать адаптационным. Изменение социального статуса, усвоение нового режима, понимание специфики взаимоотношений с учителями и одноклассниками, изменение отношений с семьей – всё это составляет главные трудности адаптационного периода у первоклассников. Более того, в жизни ребенка появляется новый значимый взрослый – первый учитель, мнение которого является основополагающим в оценке своей личности, достижений и статуса в школьном коллективе, а эмоциональная привязанность к педагогу во многом определяет характер самочувствия ребёнка в школе, отношение к учению и образовательному процессу в целом.

У обучающихся второго класса динамика факторов школьной тревожности меняется. Ту же тенденцию, как у первоклассников, сохраняют такие факторы, как проблемы и страхи в отношениях с учителями (60%), снижается на 10%, но все же остается очень высоким показатель по фактору – страх не соответствовать ожиданиям окружающих (65%). Обращает на себя внимание, что наиболее высокие баллы были набраны испытуемыми по следующим факторам: страх ситуации проверки знаний (75%) и достижение успеха (70%). Также возрастает показатель по фактору «страх самовыражения» (50%). Общая тревожность в школе выявлена у 50% второклассников и остается высокой. Вместе с тем, следует отметить, что снижается острота переживаний, связанных с социальными стрессами (40%) и физиологической сопротивляемостью стрессам (35%). Полученные результаты свидетельствуют, что для большинства испытуемых адаптационный период завершился относительно успешно. Многое из того, что являлось новым для ребенка, уже не вызывает затруднений, в том числе социальные аспекты школьной жизни, но, вместе с тем, возрастает потребность в успехе. Неудовлетворение этой потребности может являться поводом для возникновения тревожности. Во втором классе учебные результаты младших школьников подвергаются педагогической оценке. Ребенок и раньше был знаком с положительной или отрицательной оценкой педагога, но со второго класса появляется ее количественное выражение в виде отметки, критерии и требования которой, ребенку необходимо усвоить. Отсюда возрастают страхи и тревога, связанные с проверкой знаний.

У младших школьников третьего класса можно отметить положительную динамику по всем показателям. Это указывает на то, что общий уровень тревожности к третьему классу заметно снижается. Однако, высокий уровень выраженности сохраняется по факторам: достижение успеха (45%), страх не соответствовать ожиданиям окружающих и проблемы в отношениях с учителями соответственно. Доминирующим фактором у обучающихся третьего класса является страх ситуации проверки знаний (65%). Полученные результаты можно объяснить возрастно-психологическими и физиологическими изменениями у детей 9-10 лет. У многих детей к этому возрасту происходит функциональное дозревание коры головного мозга. Дети становятся более спокойными, менее реактивными и импульсивными. Повышается уровень развития психических функций, обеспечивающих лучшее усвоение знаний. Изменения происходят и в мотивационной сфере. Возрастает роль познавательных мотивов учения. Обстановка школы становится привычной, школьные требования – посильными и понятными. У многих детей, испытывающих проблемы адаптации на 1 и 2 году обучения в начальной школе происходит принятие и осознание своей социальной позиции, развитие самостоятельности и ответственности.

У младших школьников четвертого класса, по сравнению с третьеклассниками отмечается отрицательная динамика в проявлении тревожности. По всем факторам за исключением факторов – переживание социального стресса (30%) и достижение успеха соответственно. По остальным факторам можно отметить повышение показателей высокого уровня от 5% до 20%. Особенно отчетливо, изменения можно увидеть при сопоставлении показателей по фактору - страх самовыражения (45%); увеличился на 20% и физиологическая сопротивляемость стрессу (40%); увеличился на 15%, на 10 % повысилась общая тревожность в школе (45%). Среди всех причин, обуславливающих высокий уровень тревожности у детей данной возрастной группы, ведущее значение сохраняется по фактору страха ситуации проверки знаний (70%). Полученные результаты можно объяснить возрастанием ряда требований к концу обучения в начальной школе, как к познавательным достижениям ребенка, так и к развитию ряда личностных особенностей. На наш взгляд, уровень тревожности может повышаться и из-за того, что многие младшие школьники переступают порог начальной школы, что ознаменует начало подросткового возраста – чрезвычайно сложного и эмоционально нестабильного периода в жизни человека. В пятом классе детей ждет переход в основную школу, это не менее сложный этап адаптации, который связан со многими переменами: расставание с первым учителем и тревога по поводу смены классного руководителя, сомнение в успешности освоения новых учебных предметов, страхи и опасения взаимоотношений с другими педагогами. Эти тревожные ожидания могут привести к снижению сопротивляемости стрессам и возникновению эмоциональных переживаний, связанных с самоутверждением, проявлением своих возможностей и способностей.

Следующим шагом нашего исследования стало изучение особенностей переживания школьной тревожности с помощью беседы, которая проводилась с детьми и существенно дополнила результаты, полученные с помощью тестирования.

Основные страхи и опасения, которые лежат в основе школьной тревожности, связаны с образовательным процессом, школьной успеваемостью и реализацией широких социальных мотивов учения. Выявленные причины можно проиллюстрировать следующими ответами испытуемых: *«страшно выходить к доске», «боюсь ответить неправильно, а ребята будут смеяться», «страшно подвести маму», «стыдно перед учителем»*, *«стыдно быть хуже всех», «боюсь сделать что-то не так, как говорит учитель», «боюсь, когда мама приходит после родительского собрания»* и др. Ответы испытуемых указывают на то, что в основе переживания тревожности младшими школьниками лежат не только страхи, но и стыд, вызванный внутренним конфликтом между реальными достижениями и действиями ребенка, и требованиями, которые к нему предъявляются со стороны значимых взрослых (родители, педагог). Среди второстепенных факторов тревожности младшие школьники указывали следующие причины: *«страшно, когда старшеклассники заходят в наш блок», «боюсь, когда мальчишки дерутся», «… когда опоздаешь и приходится самому идти по школе».* Были и частные (индивидуальные) причины, например, из ответа девочки 9 лет «*В первом классе я очень расстроилась из-за того, что Сережке, чуть не выбили глаз, и за ним приехала скорая помощь».*

На заключительном этапе с учителями начальных классов проводился свободный опрос в индивидуальной форме. Также в опросе приняли участие учителя физкультуры, музыки, психолог, социальный педагог и заместитель директора по учебной работе, курирующий начальную школу. Всего 18 человек. Педагоги акцентировали внимание на том, что в основе школьной тревожности лежат не только причины, связанные с пребыванием ребенка в стенах школы, но и другие детерминанты. Например, почти все педагоги указали, что тревожность ребенка очень тесно связана с выраженностью этого состояния у родителей, а также неблагоприятной обстановкой в семье, чрезмерным уровнем требований к ребенку со стороны родителей и жесткими методами воспитания. Одной из важных причин тревожности у младших школьников является стартовый уровень познавательного развития ребёнка, психологическая неготовность к школе и трудности в процессе адаптации. Учителя начальных классов подчеркивали, что дети, не посещающие дошкольное образовательное учреждение более тревожны, по сравнению с теми детьми, которые ходили до школы в детский сад. По мнению педагогов, высокий уровень тревожности создает сотовый телефон, который отвлекает ребенка от учебной деятельности. У многих детей формируется номофобия - страх потери сотового телефона, остаться без связи, страх, что мама не позвонит и.т.д. [4]. У некоторых детей, уже в младшем школьном возрасте проявляется зависимость от различных гаджетов (телефон, планшет, смартфон). Ребенок испытывает тревогу не только из-за отсутствия связи во время урока, а в большей мере, из-за фрустрированной потребности поиграть в игру, послушать музыку, выйти в Интернет. Такие дети с нетерпением ждут перемены. Психолог и социальный педагог отметили, что в последние годы тревожных детей стало намного больше, чем 5-10 лет назад. Ребенок изначально приходит в школу с высоким уровнем личностной тревожности. Специалисты отмечают, что есть и педагогические причины формирования школьной тревожности: невротизация педагогов, связанная с бюрократизацией и чрезмерной инфоматизацией образовательного процесса, постоянно возрастающий уровень требований к выполнению профессиональных функций, сомнительными нововведениями, которые создают очень высокий уровень эмоционального напряжения и переутомления педагога.

Выводы. Таким образом, изучение уровня выраженности основных факторов тревожности у младших школьников позволяет отметить следующее:

- общий уровень тревожности у детей младшего школьного возраста остается достаточно высоким на протяжении всего периода обучения в начальной школе;

- пик переживания тревожности по разным причинам приходится на первый и второй класс, к третьему классу тревожность снижается и к четвертому опять незначительно повышается;

- ведущим фактором, определяющим тревоги и страхи младшего школьника, является фактор - страх ситуации проверки знаний. Не менее важными для младших школьников, на протяжении всего периода обучения в начальной школе, остаются такие факторы, как проблемы и страхи в отношениях с учителями и страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

Проведенное исследование подчеркивает важность проблемы школьной тревожности, как с теоретических, так и практических позиций. Опираясь на полученные результаты, можно отметить необходимость разработки системы психологического сопровождения и педагогической поддержки детей младшего школьного возраста. На наш взгляд, важным аспектом в решении данной проблемы является не столько коррекция тревожности, сколько предупреждение причин ее возникновения. В связи с тем, что проблема тревожности детей младшего школьного возраста носит сложный многоуровневый характер, то и система мероприятий должна быть комплексной: на уровне изменения государственной политики, на уровне образовательного учреждения и индивидуальной работы с ребенком и семьей.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- школьная тревожность является очень серьезной проблемой, нарушающей эмоциональное благополучие детей младшего школьного возраста. Общий уровень тревожности достаточно высокий в течение всего периода обучения в начальной школе. Динамика проявления школьной тревожности заключается в том, что наиболее высокий уровень выраженности этого состояния установлен у обучающихся 1 и 2 класса, существенно снижается к третьему классу и снова незначительно повышается в 4 классе, т.е. относительного эмоционального благополучия ребенок достигает к 3 классу;

- детерминирующие факторы школьной тревожности в основном связаны с образовательным процессом – страх проверки знаний, проблемы и страхи в отношениях с учителями, но и велика доля влияния факторов, не связанных с образовательных процессом – высокий уровень личностной тревожности ребенка с которым он приходит в школу, тревожность родителей, невротизация педагога, отсутствие психологической готовности к школе и т.д;

- немаловажным фактором школьной тревожности является внутренний конфликт между реальными учебными достижениями и требованиями со стороны учителя и родителей, отсюда переживания чувства стыда и снижение уровня самоуважения. Желание оправдать ожидание родителей, страх их разочаровать, что подчеркивает важность широких социальных мотивов учебной деятельности.

Результаты проведенного исследования не противоречат имеющимся научно-психологическим знаниям об особенностях переживания тревожности [1; 2; 3] и, в очередной раз, подчеркивают важность изучаемой проблемы. Перспективы дальнейшего изучения данного вопроса мы видим в более глубоком исследовании детерминирующих факторов и механизмов формирования школьной тревожности. С практических позиций важной перспективной данной темы является разработка системы действенных, комплексных мероприятий по предупреждению тревожности у детей младшего школьного возраста.

Литература:

1. Гуров В.А. Тревожность и здоровье младших школьников / В.А. Гуров // Вестник ТГПУ. – Томск, 2009. - № 4. С. 56-60.
2. Дубровина И. В. и др.. Младший школьник: развитие познавательных способностей. Пособие для учителя. / И. В. Дубровина. – М.: Просвещение, 2013. – 208 с.
3. Исаев Д.Д. Психиатрия детского возраста. Психопатология развития / Д.Д. Исаев. Учебник для вузов. - СПб.: СпецЛит, 2013. – с. 393-397.
4. Синякина Д.П. Номофобия – болезнь XXI века. В сборнике: Актуальные вопросы естественных и гуманитарных наук. Материалы студенческой научной конференции. Под ред. М.Ф. Юдина. 2018. С. 138-142.

Психология

УДК: 159.9: 316.6 (045)

старший преподаватель Самосадова Елена Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат психологических наук, доцент Сухарева Надежда Федоровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ГЕНДЕРНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СВЕРСТНИКОВ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПЕРВОКУРСНИКОВ ВУЗА ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ГОРОДА[3]

Аннотация. В статье осуществлен анализ проблемы гендерных отношений. Гендерные отношения изучались с помощью качественных и количественных методов. Полученные результаты свидетельствуют об особенностях гендерных отношений студентов-первокурсников, явной трансформации образа сверстника, которая выражена в проявлении как традиционалистских, так и эгалитарных взглядов на поведение девушек и юношей.

Ключевые слова: студент-первокурсник, гендерные отношения, виды гендерных отношений, образ сверстника, гендерные нормативы, модели отношений.

Annotation. The article analyzes the problem of gender relations. Gender relations were studied using qualitative and quantitative methods. The obtained results testify to the peculiarities of gender relations of first-year students, an obvious transformation of the peer image, which is expressed in the manifestation of both traditionalist and egalitarian views on the behavior of girls and boys.

[3] Статья подготовлена при поддержке РФФИ (проект №18-013-01207)

Keywords: first-year student, gender relations, types of gender relations, peer image, gender standards, relationship models.

Введение. Общество сверстников имеет большое значение для гендерной социализации личности, особую актуальность она приобретает в момент адаптации первокурсников в высшем учебном заведении. В гендерные отношения вступают студенты с разным культурным и экономическим уровнем, социальным статусом своей семьи, специфическими индивидуально-психологическими особенностями. Это обуславливает в отношениях проверку требований на соответствие критериям маскулинности и фемининности, опираясь на которые учащаяся молодежь закрепляет гендерные нормативы, принятые в обществе.

Изложение основного материала статьи. За последние десятилетия особую актуальность приобретают исследования в области гендерной психологии, малоисследованным разделом которой является психология гендерных отношений. Большой вклад в психологию гендерных отношений внесли: Т. В. Бендас (гендерные различия), И. С. Кон (особенности взаимоотношений юношей и девушек), И. С. Клецина (гендерные отношения, гендерные нормы), О. И. Ключко (гендерные трансформации молодежи), Ю. Г. Тишенко (гендерные стереотипы, гендерные представления) и др.

И. С. Клецина раскрывает понятие «гендерные отношения» как различные формы взаимосвязи людей, как представителей определенного пола, возникающие в процессе их совместной жизнедеятельности» [2, с. 8].

Автором выделяются следующие виды гендерных отношений: «социально организованные отношения на уровне общества, между государством и гендерными группами характеризуются через гендерные представления; отношения между разными гендерными группами – гендерные стереотипы; отношения между субъектами разного пола – гендерные установки; отношение личности к самой себе как представителю определенного пола – гендерные идеалы» [2, с. 18].

И. С. Клецина пишет о наличии двух альтернативных моделей в гендерных отношениях: партнерская и доминантно-зависимая. «В партнерской модели отношения характеризуются направленностью участников взаимодействия на согласование целей, интересов и позиций друг друга. В доминантно-зависимой модели отношения не предполагают равноправия позиций: одна сторона занимает доминантную позицию, другая – подчиненную, зависимую» [2, с. 19].

М. С. Пузикова, Л. В. Шагалова, изучая трансформацию гендерных отношений современной молодежи в мегаполисе и провинциальных городах России, выделяют ее как общероссийскую тенденцию и отмечают, что и юноши и девушки легче выстраивают обобщенный традиционный мужской гендерный образ, а женский гендерный образ претерпевает существенное изменения [4].

В своем исследовании трансформации гендерных стереотипов молодежи на примере Чеченской республики А. А. Бачаев также отмечает, что у молодежи выделяется стабильный обобщенный мужской гендерный образ, а женский гендерный образ претерпевает большие изменения [1].

Ю. Г. Тищенко при изучении гендерных стереотипов студентов провинциального г. Шахты и мегаполиса Ростова-на-Дону сделала выводы о том, что «гендерные представления современных студентов менее традиционны, стереотипны, содержат определенные новации. Традиционные гендерные конструкты в представлениях студенческой молодежи подверглись существенным, но неравномерным трансформациям», что характерно в большей степени, изменились представления об образах маскулинности-феминности. Автором выявлена зависимость между степенью эгалитарности гендерных представлений субъекта и его социокультурными характеристиками: наиболее тесная связь прослеживается между приверженностью человека инновациям и его полом: большую склонность к инновационному конструкту демонстрируют женщины [5].

О. И. Ключко отмечает, что тенденция к увеличению числа вариантов гендерных трансформаций в ментальности современной молодежи зависит от места проживания и социального опыта, паттернах воспроизводства мужественности и женственности, основанных на патриархальных асимметричных моделях и нормах [3].

Целью нашего исследования являлось изучение гендерных отношений сверстников в представлениях первокурсников провинциального города.

Опытно-экспериментальной базой исследования послужил ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск. Используя метод фокус-группы, нами было проведено со студентами 1 курса факультета психологии и дефектологии МГПИ имени М. Е. Евсевьева. Нами было проведено 3 фокус-группы, в которых приняли участие 37 студентов – будущих психологов (32 девушки и 5 юношей).

Образы студентов о характере и поведении сверстников, присущие представителям разного пола, изучались с помощью опросников «Нормы мужского поведения» и «Нормы женского поведения».

С целью проверки достоверности различий между выборками нами использовался U-критерий Манна-Уитни.

Результаты проведенного исследования позволили нам сделать следующие выводы:

1. Первокурсники с интересом участвовали в работе своей фокус-группы, что свидетельствует о значимости данной темы для современной молодежи. Испытуемые были единогласны в вопросе об актуальности межличностных отношений для каждого испытуемого, которые являются важной составляющей процесса социализации первокурсников в новых условиях обучения в вузе.

2. В ходе обсуждения вопроса «Что для Вас является самым важным в процессе отношений в учебной группе?» были выделены основные мотивы межличностных отношений первокурсников. Подавляющее большинство студентов обращаются друг к другу с целью получить нужную информацию (80%), имеют совместные интересы и общие дела (60%), желают получить положительные эмоции и оказать помощь сокурсникам (35%), участвуют в совместных развлечениях (20%).

3. Нас интересовали гендерные отношения первокурсников, с этой целью нами был сформулирован вопрос «С кем Вам комфортнее взаимодействовать?». Абсолютное большинство студентов (92%) отметили, что в случаях острой необходимости пол партнера для них не имеет значения, но в обычных ситуациях предпочтительнее взаимодействовать с представителями своего пола (девушкам с девушками, юношам с юношами).

4. В процессе исследования представлений о гендерных отношениях первокурсников нами выстраивался «образ сверстника» своего и противоположенного пола. При построении «образа сверстника» юношами всего было названо 21 качество личности, которые для них важны при взаимодействии. Среди обозначенных качеств самыми значимыми являлись: «честность», «мужественность», «решительность», «целеустремленность» (80%). Следующее по значимости качество – «надежность» (60%), по мнению юношей востребовано, когда необходимо довериться другому человеку. Качество «доброта» в фокус-группах составило 60%; анализ конкретных примеров, приводимых студентами, показал, что доброта «всегда проявляется в действиях и носит альтруистических характер», «когда человек из этого не получает выгоды для себя». Остальные качества набрали менее 40% (коммуникабельность, дружелюбие, юмор и др.). Хочется отметить тот факт, что юноши практически не выдвигали требований к внешнему виду, физическому состоянию, религии, материальному положению сверстника.

5. В «образе сверстницы» юноши выделили 23 качества. Приведем примеры наиболее часто встречающихся качеств. Качество «верность» важно для всех юношей фокус-группы (100%). Такие качества как «доброта», «красота», «ум», «женственность», назвали 80% юношей. «Честность», «юмор», «надежность» важны для 60,0%, остальные качества набрали меньше 40%. Полученные результаты, свидетельствует о традиционном образе, как сверстника, так и сверстницы, сформированном у юношей-первокурсников провинциального города.

6. В «образе сверстника» девушки назвали 33 качества личности, из которых самое часто встречающееся – это физическая привлекательность юношей (68,8%), например, рост, культурные манеры, хорошая физическая подготовка, модная одежда и современный имидж. В фокус-группах девушками отмечается изменение отношения молодых мужчин к своей физической форме: «у большинства юношей-сверстников отсутствует мускулатура», «женственно выглядят» и т. п. Юноши аргументируют это тем, что им «некогда заниматься в тренажерном зале, записался и бросил ходить». Другие качества сверстников, которые востребованы у девушек провинциального города – «верность», «надежность» (62,5%). Надежность первокурсницы понимают как возможность «опереться на мужское плечо», «помочь при решении серьезных проблем». Только для 40,6% девушек были важны такие качества, как «общительность», «чувство юмора», «мужество», «заботливость», «ответственность», «справедливость». Остальные качества («харизма», «культура», «образованность», «воспитанность», «интеллект» и др.) отметили незначительное количество девушек.

7. Для построения «образа сверстницы» девушкам потребовалось 53 качества. Самым важным для участниц фокус-групп явилось качество личности – «доброта» (59,4%). Качества личности «честность» и «чувство юмора» важны для 50% первокурсниц. Менее важными явились качества «искренность», «открытость» и «умение слушать» – (46,9%). Такие качества, как «жизнерадостность», «интеллигентность», «женственность», «интеллектуальность» и др., составили менее 40%.

8. Во всех группах проговаривали о наличии качеств личности, важных как для женщин, так и мужчин: «доброта», «верность», «надежность», что свидетельствует о появлении эгалитарных норм мужского и женского поведения.

9. В ходе проведения фокус-групп, нами была отмечена более активная позиция, яркое проявление эмоций у девушек. В обсуждении предложенных вопросов фокус-групп юноши были более сдержаны, лучше себя контролировали в спорах и дискуссиях.

10. В процессе анализа нами были выделены две противоположенные тенденции: с одной стороны, от надежного мужчины девушки ждут помощи в решении своих проблемных ситуаций, а с другой – говорят о необходимости проявления своей активной позиции, принятии ответственности. В ходе дискуссии 28,1% студенток признают ведущую роль в общении за мужчинами, среди юношей свою позицию считают доминирующей 80%.

На втором этапе нашего исследования нами была поставлена задача изучения норм мужского и женского поведения. Результаты, полученные при выполнении опросника «Нормы мужского поведения», представлены в таблице 1.

Таблица 1

«Приверженность традиционалистским нормам мужского поведения»

Уровень	**Мужчины**	**Женщины**
Выше среднего	60%	18,8%
Средний	40%	68,7%
Ниже среднего	-	12,5%

Согласно данным таблицы 1, показатель приверженности традиционалистским нормам мужского поведения у юношей имеет только средний уровень (40%) и выше среднего (60%). У большинства девушек приверженность традиционалистским нормам мужского поведения выявлен средний уровень (68,7%).

При сопоставлении показателей приверженности традиционалистским нормам мужского поведения у юношей и девушек студентов-психологов 1 курса с помощью U-критерия Манна-Уитни были получены достоверные различия на $p \leq 0,05$ уровне статистической значимости.

Результаты изучения норм женского поведения представлены в таблице 2.

Таблица 2

«Приверженность традиционалистской модели феминности»

Уровень	**Мужчины**	**Женщины**
Выше среднего	40%	15,6%
Средний	40%	43,8%
Ниже среднего	20%	40,6%

Согласно данным таблицы 2, у юношей 1 курса показатель приверженности традиционалистской модели феминности распределился следующим образом: средний уровень и выше среднего – 40%, ниже среднего – 20%. У девушек показатель ниже среднего составил 40,6%, средний уровень – 43,8%, выше среднего – 15,6%.

При сопоставлении показателей приверженности традиционалистской модели феминности с помощью U-критерия Манна-Уитни было получено эмпирическое значение, находящееся вне зоны статистической значимости.

Выводы. Таким образом, гендерные отношения имеют большое значение для студентов-первокурсников. В процессе гендерных отношений у студентов уточняются гендерные идеалы, гендерные нормы, гендерные модели. Гендерные отношения изучались нами через образ сверстника и его трансформацию. Полученные результаты свидетельствуют о том, что образ сверстника у испытуемых носит в целом традиционный характер. Некоторая трансформация образа проявляется в отходе от традиционных качеств мужчины (агрессия, доминирование). Трансформация гендерного образа сверстницы проявляется в большей степени. Большинством девушек принимаются традиционные женские личностные качества (доброта, признается доминирующая роль в общении за сверстниками-мужчинами в ситуации конфликта или затруднения), однако наряду с этим девушками вносятся во взаимоотношения активность, стремление к партнерской модели отношений. Результаты свидетельствуют о приверженности большинства испытуемых юношей и незначительного количества девушек к традиционалистским нормам мужского поведения. Сопоставление показателей приверженности традиционалистским нормам мужского поведения у юношей и девушек с помощью U-критерия Манна-Уитни свидетельствует о трансформации гендерных отношений у девушек по отношению к мужскому поведению, в то время как юноши оказались не готовы к эгалитарным нормам мужского поведения. Меньшинство респондентов юношей и девушек проявляют приверженность традиционалистскому типу нормам женского поведения. При сопоставлении показателей приверженности традиционалистской модели феминности с помощью U-критерия Манна-Уитни нами делается вывод о приверженности, как юношей, так и девушек, к смешанному типу модели феминности.

Литература:

1. Бачаев А. А. Трансформация гендерных стереотипов среди молодежи (на примере Чеченской Республики) // Молодой ученый. – 2014. – №3. – С. 1069-1071. – URL https://moluch.ru/archive/62/9405/

2. Клецина И. С. Психология гендерных отношений : автореферат дис... д-ра психол. наук. – Спб., 2004. – 39 с.

3. Ключко О. И. Гендерные трансформации в социализации и ментальности Российской молодежи / О. И. Ключко // Вестник Московского городского университета. Серия «Философские науки». №1 (25). 2018. С. 29-35. https://elibrary.ru/item.asp?id=32833355

4. Пузикова М. С., Шагалова Л. В. Трансформации гендерных стереотипов современной молодежи [Электронный ресурс] / М. С. Пузикова, Л. В. Шагалова //Материалы Всероссийской 65-й итоговой студенческой конференции им. Н. И. Пирогова Томск, (26−28 апреля 2006 г.) / под ред. В. В. Новицкого, Л. М. Огородовой. − Томск: Сибирский государственный медицинский университет, 2006 − Режим доступа: http://tele-conf.ru/zhiznedeyatelnost-organizma-i-zdorove-cheloveka/transformatsii-gendernyih-stereotipov-sovremennoy-molodezhi.html

5. Тищенко Ю. Г. Гендерные стереотипы современной студенческой молодежи: социологический анализ: автореферат дис... канд. социол. наук. – Ставрополь, 2014. – 30 с.

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Урусова Асият Муссаевна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье раскрывается проблема личностного развития дошкольника в условиях семьи и дошкольного образовательного учреждения. Изучаются особенности внедрения новых образовательных технологий, интеграции современных методов обучения и воспитания, применения проблемных и творческих задач. Приводятся критерии формирования развивающей среды, соответствующей современной парадигме образования. Акцентируется внимание на ценностных ориентациях позитивного плана и личностных качествах, способствующих своевременному формированию конструктивной личности, которые должны быть заложены в дошкольном возрасте. Разграничиваются основные компоненты развивающей образовательной среды для дошкольников: психологический, методический и инструментальный. В основе исследования особенностей развития личности дошкольника в современном образовательном пространстве – анализ психолого-педагогического сопровождения, позволяющего ребёнку не только познавать новое, интересное и необычное, но и познавать самого себя в процессе межличностного общения.

В целом, различные формы диалога и полилога в условиях дошкольного образовательного учреждения формируют развивающую дошкольную образовательную среду, в которой происходит поступательное развитие всех ее участников: и детей, и родителей, и педагогов.
Ключевые слова: развитие личности, полилог, самовосприятие, творческая деятельность, познание, эмоциональное постижение мира, развивающая образовательная среда.
Annotation. The article reveals the problem of personal development of a preschooler in a family and pre-school educational institution. The features of the introduction of new educational technologies, the integration of modern teaching and education methods, the use of problematic and creative tasks are being studied. The criteria for the development of a developing environment corresponding to the modern paradigm of education are given. Attention is focused on the value orientations of a positive plan and personal qualities that contribute to the timely formation of a constructive personality, which should be laid in the preschool years. The main components of the developmental educational environment for preschoolers are differentiated: psychological, methodological and instrumental. The study of the characteristics of preschooler personality development in modern educational space is based on the analysis of psychological and pedagogical support, which allows the child not only to learn new, interesting and unusual, but also to know himself in the process of interpersonal communication. In general, various forms of dialogue and polylogue in the conditions of a preschool educational institution form a developing preschool educational environment in which the on-going development of all its participants takes place: children, parents, and teachers.
Keywords: personal development, polylogue, self-perception, creative activity, cognition, emotional comprehension of the world, developing educational environment.

Введение. Основополагающая цель современного образования в России – формирование инициативной, ответственной, творческой, позитивной личности, способной стать субъектом социальных преобразований.

Современная концепция российского образования определяет систему непрерывного образования как последовательное формирование «умения решать жизненные проблемы, делать и осознавать свой нравственный выбор, строить свою жизнь на подлинно человеческой основе» [1, с. 47]. Приоритетными признаны следующие направления: интеграция новых методов обучения и воспитания; внедрение новых образовательных технологий; использование цифровых технологий в обучении. Современному обществу нужны образованные, высоконравственные, творческие личности, которые смогут ответственно принимать решения в сложных ситуациях, заранее прогнозируя их возможные последствия и принимая превентивные меры, способны к совместной деятельности, отличаются активностью, ответственностью, конструктивностью.

Развитие вышеперечисленных качеств означает становление личности с момента осознания дошкольником себя как субъекта собственной жизнедеятельности. Соответственно, в дошкольном возрасте должны быть заложены ценностные ориентации позитивного плана и личностные качества, способствующие своевременному формированию конструктивной личности, поскольку в противном случае невозможно гарантировать их становление без основы в последующие годы жизни. Многие психологические теории современности придают основополагающее значение периоду детства как основному периоду в формировании развивающейся личности. Особую ценность в реалиях современности приобретает способность решать проблемные и творческие задачи, но именно дошкольный возраст исследуется учеными как сензитивный период для развития таких умений и навыков.

Изложение основного материала статьи. Проблема становления и развития творческой личности рассматривается нами в рамках концепции развивающего дошкольного образования, представляющей ведущие направления развития системы непрерывного образования в РФ.

Нами рассмотрены следующие критерии формирования развивающей среды, соответствующей современной парадигме образования:

1) личность представляет собой изменяющуюся систему индивидуальных качеств и свойств, адекватно функционирующую в социуме;

2) развитие личности понимается нами как комплекс качественных и количественных изменений, происходящих в личностной сфере каждого человека во времени и в пространстве. С помощью многофакторной диагностики можно определять уровень «зоны актуального развития» в каждом конкретном случае. Образовательный процесс должен основываться на данных систематического мониторинга личностного развития;

3) развивающая образовательная среда состоит из субъектов психолого-педагогического взаимодействия: детей, педагогов, родителей – с одной стороны; методов, форм и средств обучения – с другой, объединенных проблемой становления и формирования личности в соответствии с её индивидуальными особенностями;

4) особенностью развивающей образовательной среды для дошкольников является триада следующих компонентов: психологического, методического, инструментального.

Базисную основу проектируемой среды составляет многофакторная психолого-педагогическая диагностика, данные которой организуют психологический, методический, инструментальный компоненты среды индивидуализировано, в соответствии с личностными особенностями детей.

Предоставляя ребёнку свободу выбора, необходимо обучить его конструктивно выбирать из нескольких вариантов: ставить цели, определять задачи, анализировать и выбирать эффективные средства решения, прогнозировать и оценивать результаты. В современном мире наиболее эффективны технологии обучения, базирующиеся на личности конкретного ребёнка, ответственно сознающего себя. Психолого-педагогическое сопровождение позволяет ребёнку не только познавать извне что-то новое, интересное и необычное, но и, что немаловажно, познавать самого себя в процессе межличностного общения. Если в межличностный диалог педагога и ребенка включаются другие дети и их родители, то формируется полилог. Такой полилог в условиях дошкольного образовательного учреждения способствует становлению развивающей дошкольной среды, в которой происходит поступательное развитие всех ее участников: и детей, и родителей, и педагогов [4]. Эффективный образовательный процесс, ориентированный не на среднего абстрактного ребёнка, а на настоящих детей из конкретной группы дошкольного образовательного учреждения, может быть организован только в контектсте единой развивающей дошкольной образовательной среды. В ее структуре можно

выделить много компонентов: субъекты образовательного процесса (дети, педагоги, родители), средства, формы и методы обучения и воспитания.

Построенная на основе диагностики личностных особенностей дошкольников среда, в структуре которой реализуется образовательный процесс, направляет ход этого процесса к интересам развития каждого ребёнка. Развивающая дошкольная образовательная среда предполагает особую педагогическую реальность как ситуацию взаимопроникновения сознания двух субъектов, основанную на желании одного передать опыт, а другого – этот опыт приобрести.

В целях оптимизации построения и функционирования развивающей дошкольной образовательной среды следует целенаправленно учитывать возрастные особенности детей, включаемых в такую среду.

Становление личности в социуме постепенно подводит её к осознанию собственной индивидуальности и относительной независимости. Данные изменения в самовосприятии связаны с возникновением кризиса «я», наступающего в период от 3 до 5 лет. Формирование самосознания у ребёнка в этот период связано с активным конструктивным взаимодействием ребенка с миром, прежде всего с родителями, родственниками и педагогами.

Сознание позволяет нам оказывать целенаправленное воздействие не только на себя, но и на других людей. К ребёнку постепенно приходит понимание того, что в его воле изменять многие характеристики мира, в котором он живёт. Он внезапно попадает в нескончаемую череду противоречий между тем, что хочется, и тем, что можно сделать. Родители пытаются помочь ему в разрешении этих противоречий либо выполнив за него часть работы, либо научив оценивать свои возможности. Если в первом случае формируется зависимость от помощи извне, то во втором случае – способность к самоанализу и умение соотносить свои возможности с поставленными целями.

Отечественная традиция образования и воспитания детей чаще придерживается первого пути. Г.Н. Лаврова неоднократно подчеркивает, что отношение к среде меняется с возрастом, соответственно, меняется и роль среды в развитии. Реализация целей ребёнка со специальной помощью взрослых происходит в процессе обучения, и оно должно предшествовать развитию у него способности совершать эту деятельность самостоятельно [3].

Второй путь, описанный выше, не предполагает обучение ребенка конкретным действиям, но формирование у него способности вначале определять себя в системе всех остальных объектов мира, а затем осознавать, что он сам может и что ему нужно, чтобы разрешить возникшую перед ним проблему. Научить ребенка выбору можно, расширяя его личный опыт.

Каждый новый способ решения актуальной задачи ребенок должен эмоционально переживать как личное открытие. Мы уверены, что маленький человек запомнит навсегда методы и приемы, используя которые он испытывает ощущение восторга и счастья. Соответственно, задача родителей и педагогов состоит в том, чтобы ребёнок самостоятельно, без прямого давления извне приобрёл как можно больше таких методов [5].

Расширение осознанных человеком возможностей выбора решения актуальных для него задач и составляет процесс образования, а начинается он с периода рождения у него самосознания. При правильной организации образовательного процесса ребёнок должен понять, что у реальной, стоящей перед ним проблемы, всегда есть множество решений и его задача - самостоятельно найти и подвергнуть анализу различные варианты решения проблемы и выбрать оптимальный путь решения.

Родителям и педагогам необходимо на этом этапе формирования личности ребенка создать реальные условия, в которых ребёнок может систематически проявлять свой выбор и учиться отвечать за него. Важно не то, что он воспримет как знание и ценность, а опыт восторга от каждого использования этого знания и ценности. Если в образовательном учреждении и в семье не созданы условия для свободного эмоционального постижения мира детьми, то лучшие воспитательные технологии не будут эффективны.

Выводы. Развивающая дошкольная образовательная среда предоставляет каждому ребенку максимальную свободу выбора. Педагог должен научить детей видеть и осознавать все альтернативы выбора. Организация среды предполагает восприятие ребенком себя в знакомой ему ситуации выбора, позволяющей открывать новые качества и свойства объектов окружающего мира.

Творческая деятельность в дошкольном возрасте не первична. Креативность, активность, ответственность являются производными от стремления ребёнка познавать не только себя, но и окружающий мир. На наш взгляд, процесс познания многогранен, он включает в себя отчёт о познаваемом, включение нового знания в свой феноменальный мир как явления, необходимого для творчества. Познание не должно быть безличным, оно по сути своей изменяет личность. Процесс познания начинают последовательно организовывать педагоги в дошкольном образовательном учреждении, уже на этом этапе поощряя свободные вопросы ребёнка, его свободную, самостоятельную деятельность. Задача педагогов и родителей дошкольника – оказывать всемерную психолого-педагогическую помощь и сопровождение развивающейся личности, проживающей свою индивидуальную жизнь, в определении различных вариантов самореализации.

Литература:

1. Авдеева, Ю.В. Коммуникативное развитие детей 5-7 лет / Ю.В. Авдеева. - М.: ТЦ Сфера, 2012. - 64 с.

2. Ежкова, Н.С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. В 2-х т. Т. 2. - М.: ВЛАДОС, 2012. - 49 с.

3. Лаврова, Г.Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: коррекционно-развивающая работа в ДОУ / Г.Н. Лаврова. - М.: Владос, 2014. - 223 с.

4. Майер, А.А. Детско-взрослое сообщество: развитие взрослых и детей / А.А. Майер, Е.Д. Файзуллаева. - М.: Творческий центр Сфера, 2015. - 128 с.

5. Степанов, В.Г. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых: возраст, обучение, творчество, профориентация / В.Г. Степанов. - М.: Академический проект, 2013. - 315 с.

УДК 316.6

кандидат психологических наук, доцент Федоров Александр Федорович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)

ВЛИЯНИЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТ НА МОЛОДОЕ ПОКОЛЕНИЕ

Аннотация. Данная статья посвящена предотвращению вовлечения молодежи в деструктивные организации суицидальной направленности сети Интернет. Для того чтобы создать программу психолого-педагогической профилактики, был проведен теоретический анализ психологических и педагогических исследований суицидального поведения. Представлены результаты диагностики, направленной на выявление факторов риска. Описана программа психолого-педагогической профилактики вовлечения молодежи в деструктивные организации суицидальной направленности в сети Интернет и результаты проверки ее эффективности.

Ключевые слова: подростковый возраст, суицид, суицидальное поведение, суицидальные действия, суицидальные проявления, суицидальные замыслы, психолого-педагогическая профилактика, деструктивная организация, Интернет, сайт сети Интернет, социальная сеть, деструктивная организация суицидальной направленности.

Annotation. Given article is devoted prevention of involving of youth in the destructive organisations of a suicide orientation of a network the Internet. To create the program of psihologo-pedagogical preventive maintenance, the theoretical analysis of psychological and pedagogical researches of suicide behaviour has been carried out. Results of diagnostics directed on revealing of risk factors are presented. The program of psihologo-pedagogical preventive maintenance of involving of youth in the destructive organisations of a suicide orientation in a network the Internet and results of check of its efficiency is described.

Keywords: teenage age, a suicide, suicide behaviour, suicide actions, suicide displays, suicide plans, psihologo-pedagogical preventive maintenance, the destructive organisation, the Internet, a site of a network the Internet, a social network, the destructive organisation of a suicide orientation.

Статья публикуется в рамках гранта РФФИ № 17-36-000-10 «Социально-педагогическая коррекция агрессивного поведения детей из неблагополучных семей – воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений»

Введение. В последние годы, в связи с увеличением количества сайтов, посвященных клубам самоубийц, большое внимание общественности, в том числе средств массовой информации, обращается на влияние сети Интернет, которая способствует вовлечению молодого поколения в деструктивное поведение подростков. В связи с развитием нашего общества поведение молодежи постепенно изменяется. Виртуальное общение может вызвать депрессии у молодых людей в связи с тем, что отсутствуют «живые» человеческие взаимоотношения, которые необходимы в реальных жизненных ситуациях. Происходит подмена реального общения, а в виртуальном мире не обязательно добиваться успеха, можно его придумать и показать. А в момент «кризиса», подросток находит выход для решения своих проблем в виртуальном мире и, как правило, это деструктивный.

Суицидальное поведение стало большой проблемой нашего общества именно в подростковой среде, необходимо дать понятие возраста подростка. Возраст подростка, как пишет О.В. Хухлаева, находится в пределах от 10 до16 лет [2]. Этот возрастной промежуток по научным данным, как правило, считается кризисным. Однако подросток – еще не считается взрослым человеком, но уже и не ребенок. Общаться со сверстниками подростку необходимо, но во время своего общения они хотят показать, что они «взрослые». Сложность кризисного периода подросткового возраста заключается в том, что стремление к «взрослости» приводит подростков к конфликтным ситуациям между собой [1]. В результате конфликтов подростки, не найдя конструктивный выход, могут оказаться вовлеченными в сети Интернет в «группы смерти».

Нами проведено исследование на изучение процесса вовлечения подростков в деструктивные организации, которые имеют суицидальную направленность в сети Интернет.

База исследования: Владимирский строительный колледж.

Изложение основного материала статьи. В качестве предмета исследования выступает профилактическая работа по вовлечению подростков в организации, которые имеют суицидальную направленность в сети Интернет. Исследуемые респонденты подростки в количестве 51 человека (26 девушек, 25 юношей) в возрасте от 15 до 16 лет. Работа по данному направлению состоит в том, что нами была разработана программа, направленная на комплексную профилактическую работу по вовлечению подростков в организации сети Интернет суицидального характера, которые имеют деструктивную направленность через актуализацию личностных ресурсов подростков и привлечение родителей и педагогов.

Был проведен опрос с помощью анкеты «Отношение к сети Интернет». Результаты, которые были получены путем анкетирования указывают, что 63% подростков проводят время за компьютером более 6 часов каждый день. 28% посвящают Сети от 3-х до 6 часов в сутки. 9% испытуемых проводит в Интернете от 1 до 3-х часов куждый день. 100% опрошенных ответили утвердительно по поводу регистрации их в социальной сети.

100% респондентов пользуются Интернетом для того, чтобы общаться. 93% используют его для учебной деятельности. 78% испытуемых – для мультимедиа (музыка, фильмы и т.д.), 33% опрошенных ответило, что для игр онлайн. В качестве положительного момента можно выделить то, что, согласно анкете, у 85% опрошенных не возникало ситуаций, когда было не выполнено задание из-за того, что пользовались компьютером . У 15% такие ситуации возникали.

43% респондентов считают, что учиться хорошо можно и без компьютера. 57% ответили, что Интернет помогает учиться.

Большее количество респондентов (90%) ответили, что Интернет нужен для общения с друзьями, с которыми они видятся в реальной жизни. 70% указали на знакомство через Интернет. Интернет необходим

для общего развития – так ответило 39% респондентов. 12% указали ответ «иное», где замечено, что Интернет нужен для того, чтобы слушать музыку и осуществлять просмотр видеоматериалов.

На вопрос, влияют ли социальные сети на поступки в реальной жизни, 87% опрошенных ответили отрицательно. 13% отметили, что да, влияют. Также социальной сети влияют на настроение 9% респондентов (91% – не влияют).

Среди наиболее интересующих групп в социальных сетях подростки назвали группы коллективов из реальной жизни (81%), группы по интересам (39%), а также развлекательные группы (21%).

Большинство (91%) опрошенных утверждают, что не ощущают, будто другие пользователи интернета оказывают на них негативное влияние. 9% опрошенных такое влияние чувствуют. На вопрос, играете ли Вы в компьютерные игры, 60% респондентов ответило, что играют, 40% – нет. 48% опрошенных предпочитают играть в массовые многопользовательские ролевые игры, 42% – в шутеры, 18% – в военные стратегии, всего 3% любят викторины. На вопрос, попадались ли Вам сайты в сети Интернет, посвященные самоубийству, положительно ответило 25% опрошенных. 75% указало, что такие сайты им не попадались. 36% респондентов указывают, что на сайтах, посещенных ими, были описаны аргументы против совершения самоубийства. 6% указали, что данные интернет-ресурсы содержали информацию о местах и способах совершения самоубийства. 12% подростков посещали оба типа сайтов. 46% опрошенных указали, что не посещали сайтов, посвященных самоубийству. Для 60% опрошенных была интересна информация, почему стоит жить. Никто не указал, что с интересом прочитал о способах совершения самоубийства. 40% респондентов ответили, что их не интересует данная тема. На вопрос, попадались ли подросткам «группы смерти» в сети Интернет, 100% опрошенных ответили положительно.

Проведенная психодиагностика позволила выявить группу риска (69% опрошенных), для которой присуща высокая вероятность формирования суицидального поведения, а, следовательно, вовлечение в деструктивные организации суицидальной направленности сети Интернет. По результатам анализа литературы и проведенного психодиагностического обследования определены показатели риска, а также протективные факторы. Среди выявленных протективных факторов можно выделить следующие. 87% опрошенных отмечают, что на их поступки в реальной жизни не влияют социальные сети. На настроение 91% учащихся социальной сети также не влияют. 81% подростков в социальных сетях больше всего интересуют группы коллективов из реальной жизни. 91% опрошенных отметили, что другие пользователи Интернета не оказывают на них негативное влияние. 46% учащихся не посещали сайты, посвященные самоубийству. 40% подростков отметили, что тема суицида их не интересует. Для 15% испытуемых характерна уверенность в собственных силах и возможностях. 12% респондентов высоко оценивают богатство своего внутреннего мира, собственную неповторимость. Также 12% учащихся принимают себя как есть. 12% респондентов довольны собой.

Обратимся к факторам риска. Социальные сети влияют на поступки в реальной жизни 13% подростков, а также на настроение 9% респондентов. 9% испытуемых ощущают, что другие пользователи Интернета оказывают на них негативное влияние. 25% учащихся встречались в Сети сайты, посвященные самоубийству. 6% респондентов посещали сетевые ресурсы, содержащие информацию и способах и местах совершения суицида. 12% подростков посещали как сайты с информацией о жизнеутверждающих факторах, так и интернет-ресурсы, на которых описаны способы совершения самоубийства. 35% учащихся обладают тенденцией к высокой, либо высокую степень эмоциональной возбудимости. 67% респондентов имеют выраженные акцентуации характера демонстративного, тревожного, аффективного и эмотивного типов. 3% подростков испытывают неуважение к себе, связанное с неуверенностью в своих возможностях. 3% чересчур чувствительны к чужим замечаниям, испытывают сомнения в ценности своей личности. Для 9% респондентов характерно негативное восприятие себя. 15% испытуемых часто сталкиваются с внутриличностными конфликтами. 3% учащихся видят в себе только негативные моменты.

Таким образом, у 69% учащихся данной группы выделены отдельные характеристики, которые рассматриваются как факторы риска формирования деструктивного поведения. Очевидна необходимость проведения психолого-педагогической профилактической работы по вовлечению подростков в организации суицидальной направленности в социальных сетях. Программа профилактической работы с молодежью состояла из трех частей: практической (подростки обсуждают и делают выводы, усвоенные навыки и знания применяют на практике), теоретической (проводились тренинги и обсуждения данной проблемы), адаптационная часть формировала их направленность в действиях. Было изучено отношение учащихся деструктивным организациям суицидальной направленности и уровень выраженности у них качеств личности, способствующих формированию деструктивного поведения. На основе результатов психодиагностики у обследуемых были выделены протективные факторы и факторы риска.

Среди протективных факторов отметим то, что на поступки и настроение большинства подростков в реальной жизни не влияют социальные сети. В социальных сетях учащихся больше всего интересуют группы коллективов из реальной жизни. На значительную часть респондентов не оказывают негативное влияние другие пользователи Интернета. Большинство опрошенных не посещали сайты, посвященные самоубийству. Почти половину подростков тема суицида не интересует. «Группы смерти» не попадались в сети Интернет ни одному из учащихся. В области защитных факторов также можно отметить уверенность в собственных силах и возможностях, высокую оценку богатства своего внутреннего мира, собственную неповторимость; принятие себя такими, какие они есть, все стороны своего «Я», а также ощущение баланса между требованиями окружающего мира и собственными возможностями.

Выводы. Эффективность разработанной программы психолого- педагогической работы по борьбе с вовлечением молодых людей в сеть Интернета очевидна. Профилактические меры, которые имеют несколько направлений, связанных с созданием условий для успешной адаптации молодежи в современном обществе, обеспечили развитие положительной установки на поведение испытуемых. Эти мероприятия против вовлечения молодежи в деструктивные организации суицидальной направленности сети Интернет дали положительные результаты.

Литература:

1. Алимова М.А. Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция. – Барнаул, 2014. – 100 с. [Электронный ресурс]

2. Хухлаева О.В. Психология подростка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. / О.В. Хухлаева. – М.: Академия, 2008. – 160 с.

УДК 370

магистр 2 года обучения факультета психологии Шакурова Лиана Винеровна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
доктор биологических наук, доцент, профессор кафедры психологического сопровождения и клинической психологии Халфина Регина Робертовна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и социальной психологии Нухова Марина Владимировна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ВЫХОДА НА ПЕНСИЮ

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности пожилого возраста, основные трудности, возникающие при выходе на пенсию, а также варианты вхождения в пенсионный возраст. Особое внимание уделяется проблеме адаптации к выходу на пенсию, обозначены основные стратегии адаптации и ее особенности в зависимости от пола, личностных характеристик, социального статуса. Проанализирована специфика подготовки к выходу на пенсию и адаптации за рубежом и в России.

Ключевые слова: пенсионный возраст, адаптация, стресс, кризис, психологическая готовность, психологическое сопровождение.

Annotation. This article describes the features of the elderly, the main difficulties encountered in retirement, as well as options for entering the retirement age. Particular attention is paid to the problem of adaptation to retirement, identified the main strategies of adaptation and its features depending on gender, personal characteristics, social status. The specificity of preparation for retirement and adaptation abroad and in Russia is analyzed.

Keywords: retirement age, adaptation, stress, crisis, psychological readiness, psychological support.

Введение. В последнее десятилетие в связи с увеличением продолжительностью жизни человека заметно возрос интерес к геронтологическим проблемам [3, 4, 6, 7, 9, 10].

В трудах Анцыферовой Л.И. (1996) пенсионный период жизни часто рассматривается как кризисный период в жизни человека. Происходящее значительное изменение жизненной ситуации, связанно как с внешними факторами (появления свободного времени, изменение социального статуса), так и с внутренними (осознание возрастного снижения физической и психической силы, зависимое положение от общества и семьи).

Рядом авторов (Анцыферова Л.И.,1996; Ихисонова В.В.,2013; Скорик Т.В.,2014), выделяется категория пенсионеров, которая, напротив, адаптируется быстро, не склонна драматизировать переход к пенсионному образу жизни. Они полностью используют увеличившееся свободное время, находят новую социальную среду.

В.П. Козырьков (2003) пишет, что сам факт выхода на пенсию является для человека психической травмой, падает его социальная значимость, страдает его престиж, его самооценка и самоуважение.

Как отмечает Анцыферова Л.И.(1996) вхождение в пенсионный возраст практически всегда сопровождается возникновением различного рода и уровня выраженности психологических проблем, связанных с переживанием стрессов, тревоги, депрессий, вплоть до суицидальных состояний.

Зачастую пожилые люди выходят на пенсию психологически не готовыми к своему новому положению и новому периоду жизнедеятельности. Такая неопределенность, неподготовленности к будущим занятиям негативно сказывается на процессе их социальной адаптации, социальной активности и личной удовлетворенности. Особую роль играет общая активность пожилых людей. Среди пенсионеров, которые ведут рациональный образ жизни, сохраняют высокую физическую и особенно, социальную активность, уровень адаптации на много выше, чем среди пенсионеров, ведущих пассивный образ жизни.

Изложение основного материала статьи. В психологической литературе авторами [3, 10] выделяется несколько вариантов вхождения в пенсионный возраст. Во-первых, несмотря на достижение пенсионного возраста, часть людей продолжает заниматься своей прежней профессиональной деятельностью. Причем, желание продолжать работать, вовсе не всегда связано с материальными соображениями, оно может быть продиктовано желанием сохранить свое социальное положение и оставаться в профессии. Это, как правило, относится к специалистам, добившимся высокого уровня профессионализма и определенной, связанной с этим репутации. Во-вторых, этап вхождения в пенсионный возраст может сопровождаться принудительным, вынужденным увольнением по возрасту, несмотря на то, что профессиональная деятельность для них была главным смыслом жизни. Такая ситуация сопровождается большой нагрузкой на человека и может повлечь за собой различного рода нервно-психические и невротические нарушения. Естественно, что такой резкий и часто неожиданный переход от активной профессиональной деятельности к полной невостребованности является одним из самых стрессогенных факторов для людей, достигших пенсионного возраста. Такое развитие событий некоторые авторы классифицируют как «пенсионный стресс», который, как правило, сопровождается пагубными последствиями, связанными с резким ухудшением соматического и физического здоровья, обуславливающим ускорение процессов старения и дряхления (Благодарова Д.В., Абдрахманова З.Р., 2016).

Выход на пенсию в отечественной психологии рассматривается как кризисный период, связанный с резким изменением образа жизни. При этом, практически, все авторы [1, 2, 8] сходятся во мнении, что выход на пенсию – важный и сложный шаг в жизни человека, который требует перестройки, как образа жизни, так и сознания, пожилой и старческий возраст часто сопровождается многочисленными стрессами. Поэтому выделяются различные факторы риска или стрессоры, характерные для данного возрастного периода. Наиболее известен перечень стрессоров, характерных для пожилого и старческого возраста, предложенный М.В. Гамезо и В.С. Герасимовой: отсутствие четкого жизненного ритма; резкое сужение сферы общения; уход от активной трудовой деятельности; синдром «отпущения гнезда»; ощущение дискомфорта и замкнутого пространства; одиночество.

Как показал анализ литературных источников [3, 9, 10], наиболее характерными психическими

особенностями человека в данный период являются: «уход» во внутренний мир, стратегическая ценностная переориентация, критическая переоценка ранее принятых ценностей, умиротворенность и успокоенность, умудренность жизненным опытом. В этой связи, ряд авторов считает, что основным новообразованием этого возраста как раз и является возникновение Мудрости, связанное с изменением отношения к собственной жизни и к собственной смерти. Однако, данная особенность характерна в большей мере для людей, привыкших заниматься интеллектуальным трудом, с высоким уровнем развития когнитивных способностей, гибкостью и подвижностью ума.

Л.И. Анцыферова (1996) по совокупности характеристик перестройки человека к новому социальному положению, которые были перечислены выше, выделяет два личностных типа пожилых людей: первый тип – это пожилые люди, которые смогли мужественно и ответственно пережить выход на пенсию, нашли новые для себя занятия, завели новые дружеские отношения, по иному осмыслили новые обстоятельства жизни. У этой группы пенсионеров в результате возникает чувство удовлетворенности жизнью, которое во многом может влиять на ее продолжительность; второй тип – это пожилые люди, которые после выхода на пенсию, не смогли приспособиться к новому образу жизни. Их отличает пассивность, равнодушие, отчуждение от социальных связей, сужение интересов. Л.И. Анцыферова отмечает, что по тестам, показателей интеллекта, наблюдается потеря уважения к себе, ощущение ненужности и личностной неадекватности (Анцыферова Л.И., 1996).

По мнению Скорик Т.В. (2014), Черняковой С.С. (2003) наиболее эффективной стратегией совладающего поведения в кризисной ситуацией является техника «антиципирующего совладания». Она связана с разработкой стратегии адаптации и готовности к жизни в новых условиях, с планированием нового образа жизни, который включает распределение свободного времени, привыкания к другому жизненному укладу, поиску альтернативных путей взаимодействия с социальным окружением, а также со стремлением принять новый образ жизни с позиции позитива, предполагающий освобождение от жестких ограничений по содержанию и времени, позволяющее проявиться новым способностям человека.

Лица пенсионного возраста, продолжающие свою трудовую деятельность, чувствуют себя более уверенно, имеют более высокую самооценку, в большей мере испытывают удовлетворенность жизнью в целом. Данная категория пенсионеров отличается большим психологическим равновесием, чувствуют себя востребованными и достойными людьми. Многие люди пенсионного возраста, работающие по государственным и частным контрактам в странах дальнего зарубежья ощущают себя профессионалами более высокого уровне, чем их коллеги соотечественники, финансово более защищены и уверены (Благодарова Д.В., Абдрахманова З.Р., 2016).

Социальное и психологическое состояние лиц пенсионного возраста усугубляется тем фактом, что в нашей стране не разработана система психологического консультирования по вопросам как подготовки к выходу на пенсию, так и по вопросам профессионального самоопределения или профессиональной переподготовки после выхода на пенсию. В США психологическое сопровождение профессиональной карьеры человека является актуальной в любом возрасте. В Америке разработано и введено в действие множество программ по обучению пенсионеров. В Колледжах и институтах стран Европы на студенческой скамье можно встретить людей пенсионного возраста, которые получают второе или третье высшее образование. Для них это не просто переподготовка, но и способ дальнейшего интеллектуального развития, позволяющий замедлить процессы угасания когнитивных функций (Ерошенков С.Г., 2007).

По мнению Скорик Т.В. (2014) Успешность и скорость адаптации не одинаковы у разных людей, во многом зависят от типологических особенностей и от степени социальной адаптированности (дезадаптированности) индивида. Причем степень адаптированности индивида может определяться, с одной стороны, свойствами социальной среды (однородностью группы, значимостью и компетентностью ее членов, их социальным положением, единообразием предъявляемых требований), а с другой – его собственными свойствами и качествами (компетентностью человека, его самооценкой, степенью идентификации себя с группой, приверженностью ей, а также полом, возрастом и др.).

Выделяются два основных критерия успешной адаптации: внутренний комфорт и внешняя адекватность поведения человека. Именно эти критерии характеризуют качество жизни пожилого человека.

Частые в старости социальные утраты, такие, как смерть супруга, выход на пенсию, вынужденное сужение круга социальных контактов, ситуации семейных конфликтов, необходимость изменения привычного уклада жизни и т. д., должны оцениваться с точки зрения их значимости для индивида; чем выше их субъективная ценность, тем больше влияние этих факторов на психическое состояние и адаптацию к старости. Степень социальной адаптации отражает личностную удовлетворенность человека своим положением (Чернякова С.С., 2001). Оказывается, что люди, уходящие на пенсию по собственной воле, редко испытывают трудности в приспособлении. Однако уходящие на пенсию из-за достижения пенсионного возраста, как правило, сначала испытывают неудовлетворение, хотя постепенно привыкают к новому положению. Менее всего удовлетворены те, у кого плохое здоровье при выходе на пенсию (что и служит ее причиной), хотя состояние здоровья часто затем улучшается [6].

Вхождение в пенсионный возраст может сопровождаться различными жизненными сценариями, связанными с разными вариантами дальнейшего жизнеосуществления. Можно выделить пять вариантов адаптации к новым условиям жизни при выходе на пенсию: адаптант принимает изменившуюся жизненную ситуацию, расширяет привычную жизненную сферу, изменяет окружение; адаптант растерян, не может определить линию своего поведения, предпочитает не действовать, не понимает своих проблем; адаптант преднамеренно закрывает глаза на необходимость решения проблем; адаптант осознает свои проблемы, однако не испытывает удовлетворения существующим положением вещей, своими действиями обостряет ситуацию, не принимает изменившуюся жизненную ситуацию; адаптант принимает изменившуюся ситуацию, строит всю жизнь в соответствии с изменившимися условиями, но не ведет поиск новых сфер реализации (Краснова О.В., Марцинковская Т.Д., 1998).

В нашей стране, отсутствуют соответствующие службы, занимающиеся подготовкой человека к выходу на пенсию, а потому пожилые люди выходят на пенсию чаще всего психологически не готовыми к своему новому положению и новому периоду жизнедеятельности, что негативно сказывается на процессе их социальной адаптации, социальной активности и личной удовлетворенности. Кроме этого, многие авторы даже в учебниках отождествляют наступление пожилого возраста с выходом на пенсию, а понятия «пожилой» и «пенсионный» возраст используются как синонимы. В экономически развитых странах

существуют службы, специализирующиеся на помощи пенсионерам. Как отмечается в некоторых зарубежных исследованиях, некоторые консультанты по пенсионным вопросам, выявляют так называемый индекс «пенсионной зрелости» – как показатель того, насколько человек готов к выходу на пенсию. При этом осуществляется специальная подготовка к выходу на пенсию, которая состоит из трех этапов: а) «сбрасывание оборотов» – освобождение с возрастом от ряда трудовых обязанностей и сужение сферы ответственности, ради избегания резкого спада активности при выходе на пенсию; б) «планирование» будущей жизни на пенсии; в) жизнь в ожидании пенсии – заботы о завершении работы (Чернякова С.С., 2003). В зарубежной литературе иногда используются такие термины, как «третий возраст» и «четвертый возраст».

Ролевую определенность следует рассматривать в качестве одной из многих составляющих социальной адаптации личности в силу ее несомненного вклада в успешность ориентации в социальном пространстве. Важное событие в жизни человека - выход на пенсию и переход в группу пожилых - ставит новые задачи перед личностью. В случае их успешного решения личность будет адаптирована к новой социальной ситуации.

Пожилой человек может успешно выполнять социальные роли пенсионера, дедушки и др., усвоить групповые нормы, но при этом не достичь адаптации, так как он идентифицирует себя с человеком зрелого возраста, полного желания трудиться, а не с немощным пенсионером. Успешность адаптации зависит от статусной и ролевой определенности, которая прямо пропорционально связана с социальной идентификацией [2, 10].

Социальную адаптацию нельзя исследовать вне связи с общественными отношениями в целом, вне объективных социальных процессов. Другим фактором, определяющим социальную адаптацию в позднем возрасте, являются ценностные нормы, эталоны, традиции общества в целом и пожилых людей в нем. Успешность адаптации в новых условиях прямо связана с успешностью (скоростью, объемом, «точностью») овладения стереотипами новой группы. При этом процессы групповой идентификации и усвоение групповых стереотипов идут параллельно и обусловливают один другой, т. е. стереотипы начинают усваиваться, как только человек идентифицирует себя с группой, в полной мере осознает себя ее членом. Научное обоснование и практическое внедрение постоянного (непрерывного) образования применительно к пожилым людям будут важным условием поддержки социальных связей, выявления и сохранения духовного потенциала личности, рационализации образа жизни после выхода на пенсию для успешной социализации пожилых.

Проведенный анализ позволяет сделать некоторые обобщения. Во- первых, выход на пенсию – это важное жизненное событие пожилого человека, которое требует от него большой мобилизации сил для адаптации к новому образу жизни. Во-вторых, выход на пенсию всегда связан со стрессом, разрушающим физическое, психологическое и социальное здоровье человека. В- третьих, к выходу на пенсию человеку необходимо готовиться. В-четвертых, при выходе на пенсию человек может испытывать стресс разной интенсивности, и это может зависеть от сложившейся ситуации при выходе на пенсию. Главную роль здесь играет желательность выхода на пенсию или выход на пенсию является насильственным. В-четвертых, люди пенсионного возраста, продолжающие работать, меньше подвергнуты стрессам, лучше сохраняют здоровье, и, как правило, дольше живут. В-пятых существенным фактором адаптации является рациональная организация и правильный выбор занятий. Выход на пенсию является одним из первых социальных вопросов, которые изучались в отношении проблем пожилых людей. В качестве проблем, сопровождающих выход на пенсию, указываются: перестройка ролей, адаптация индивида к роли пенсионера, возрастная дискриминация.

Выводы. Разработка вопросов социальной адаптации пожилых людей находится пока в начальной стадии: обсуждаются понятия, анализируются виды и типы социальной адаптации, идет поиск критериев и показателей. Проблема социализации и социально-психологической адаптации пожилых людей является в настоящее время одной из самых актуальных не только для социологической и психологической науки, но и для общества в целом.

Литература:

1. Анцыферова Л.И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1996. – Т. 6. – № 17. – С. 17-22.

2. Благодарова Д.В., Абдрахманова З.Р. Проблемы профессионального старения и выхода на пенсию / Россия в пространстве глобальных трансформаций: в фокусе наук о человеке, обществе, природе и технике: материалы международной междисциплинарной научной конференции. Составитель, ответственный и научный редактор сборника - В.П. Шалаев. - 2016. - С. 40

3. Ихисонова В.В. Пожилые люди как особая социально-демографическая группа населения / Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: Материалы II Международной научно-практической конференции. - 2013. - С. 171-173.

4. Козырьков В.П. Пожилой человек как социокультурный тип / В.П. Козырьков / Психология старости и старения: хрестоматия / Сост. О.В. Краснова А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2003. – С. 73-76.

5. Краснова О.В., Марцинковская Т.Д. Особенности социально- психологической адаптации в позднем возрасте / О.В. Краснова, Т.Д. Марцинковская // Психология зрелости и старения. – 1998. – № 3. – С. 34-59.

6. Скорик Т.В. Социальная адаптация людей пожилого возраста после выхода на пенсию / Молодой ученый. - 2014. - № 11 (14). - С. 235-238

7. Халфина Р.Р. Выход на пенсию как психологическая проблема // В сборнике: Человек в условиях социальных изменений Сборник научных статей очной Международной научно-практической конференции, Уфа. - 2018. - С. 133-136.

8. Халфина Р.Р., Данилов Е.В. Психологические особенности личности человека в период выхода на пенсию // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 57-3. - С. 249-255.

9. Чернякова С.С. Отечественный и зарубежный опыт социально- психологической поддержки людей старшей возрастной группы / С.С. Чернякова / Актуальные проблемы современной психологии: учебные записки. СПб.: ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2003. – Т. 8. – Вып. 1. – С. 152-154.

10. Шахматов Н.Ф. Старение – время личного познания вечных вопросов и истинных ценностей / Н.Ф. Шахматов / Психология старости и старения: хрестоматия / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2003. – С. 67-72.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Алмазова Т. А. Трунтаева Т. И.	РОЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ В ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	4
Антоненко Е. Р.	МЕТОДИКА И ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ УСТНОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВОЕННОГО ВУЗА	8
Аришина Э. С. Старовойтова Л. И.	ПРЕПОДАВАТЕЛЬ УНИВЕРСИТЕТА КАК СУБЪЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	11
Афонина Е. Е.	ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ЦЕННОСТИ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ»: ИТОГИ РЕАЛИЗАЦИИ	14
Бабаева А. В. Клюев А. А.	КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ВЫПУСКНИКА ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ФИЛОСОФИЯ»:ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ	17
Баканов М. В. Титлов А. Ю. Шелков М. В.	УПРАВЛЕНИЕ РЕОРГАНИЗАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ И ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ ЕГО КАЧЕСТВА	20
Баланчик Н. С.	ЯЗЫКОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПИСЕМ АКАДЕМИКА И. П. БАРДИНА	23
Безруков Ю. И. Пучков О. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ В ЮРИСПРУДЕНЦИИ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ	27
Белова Е. Е. Косарева А. Е.	ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ТОПОНИМИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ	32
Бикбаев В. М.	НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАЦИИ	35
Бреус И. А.	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	38
Бурнашева Э. П. Парфенова С. А.	МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ВЫСТРОЕННОСТИ ИННОВАЦИОННО-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕНЕДЖМЕНТА	42
Бучин Н. И.	СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЗАЩИТЫ В АЙКИДО ПОСРЕДСТВОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ АТАКУЮЩИХ ДЕЙСТВИЙ НОГАМИ	45
Быстрова Н. В. Коняева Е. А. Царапкина Ю. М. Цыплакова С. А.	ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	48
Виноградов В. Л. Талышева И. А.	О ВЗАИМОСВЯЗИ СТИЛЯ КОММУНИКАЦИИ И ОЦЕНКИ ЕЕ РЕЗУЛЬТАТА УЧИТЕЛЯМИ	51
Воронина Е. Г. Чайченко М. В.	ПРОБЛЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	53
Воронова А. А. Додзина О. Б.	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В МОСКОВСКОМ ГОРОДСКОМ АРНОЛЬДО-ТРЕТЬЯКОВСКОМ УЧИЛИЩЕ ГЛУХОНЕМЫХ	57
Высочан Л. М. Кондур О. С.	МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ МЕТОДИК НА УРОКАХ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	61
Глушкова Е. А. Медведева Е. Ю.	РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НАГЛЯДНО-ПРАКТИЧЕСКИМИ МЕТОДАМИ	63

Гогоберидзе З. М. Джукаев М. Х.	**МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**66**
Гогоберидзе Ф. Ю. Чомаев А. М.	**ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ**	**70**
Голуб В. В.	**СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОСТРАНСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**74**
Горюнова Л. В. Мареев В. И.	**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**77**
Готовцева А. И. Сакердонова А. С.	**3D ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**81**
Давыдова Н. С.	**ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ КОНТЕНТА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭУК (ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА) В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО НАПРАВЛЕНИЯ**	**83**
Долгин Д. С.	**ТЕХНОЛОГИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ КУЗБАССКОГО ИНСТИТУТА ФСИН КАК СРЕДСТВО УЛУЧШЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ЗДОРОВЬЯ**	**85**
Долгушина Н. А. Мицан Е. Л. Кувшинова И. А.	**ОЦЕНКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ГОРОДЕ МАГНИТОГОРСКЕ**	**89**
Егоров Д. Е. Цветов С. В. Егорова Е. Д.	**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФИЗКУЛЬТУРНОГО ПРОФИЛЯ**	**93**
Ефимова С. К.	**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**	**95**
Жулина Е. В. Пономарева Е. В.	**К ВОПРОСУ О НАРУШЕНИЯХ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**	**98**
Жулина Е. В. Романова А. А.	**К ВОПРОСУ О НАРУШЕНИЯХ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**	**101**
Жулина Е. В. Хлебникова К. О.	**НАРУШЕНИЕ ЛЕКСИКИ, ОТРАЖАЮЩЕЙ ВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**	**103**
Захарова Л. В. Московченко О. Н. Люлина Н. В.	**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ЗДОРОВЬЯ И АДАПТАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ**	**106**
Звягинцев М. В. Шишкина Т. И.	**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**	**109**
Золоткова Е. В. Попова О. В.	**КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В СЕНСОРНОЙ КОМНАТЕ**	**112**
Золоткова Е. В. Цыплякова И. В.	**ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**	**115**
Зулхарнаева А. В. Винокурова Н. Ф.	**ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ В КУРСЕ «ГЕОГРАФИЯ РОССИИ» НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА ПЕРСОНИФИКАЦИИ**	**118**
Исаева О. В. Леньшина Т. А.	**ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**	**122**

Кабанченко С. Н. Епифанцев А. А.	**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОГО ВЫПОЛНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ**	**125**
Казанцева Г. А. Карпукова А. А.	**СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ДИНАМИКА РОССИИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**128**
Каменский Д. А. Коваленко В. Н. Батурин А. Е.	**СТИЛЬ ВЕДЕНИЯ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОГО ПОЕДИНКА БОЙЦОМ-РУКОПАШНИКОМ И ЕГО ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ФАКТОРЫ**	**131**
Канянина Т. И. Круподерова Е. П. Круподерова К. Р.	**ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ СЕТЕВОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**134**
Карабанова О. Н. Трескин М. Ю. Хабарова Е. Н.	**ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ»**	**137**
Карева Г. В. Гарбузова Г. В.	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**	**139**
Каштанова С. Н. Кузнецова А. С.	**ОПТИМИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**	**141**
Каштанова С. Н. Прохорова Е. В.	**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР**	**144**
Киселева Э. М. Киселев С. А.	**ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОФИЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ**	**148**
Киуру К. В. Попова Е. Е.	**ОТ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ К СТУДЕНЧЕСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ: ОТВЕТ НА ВЫЗОВ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**151**
Клычков К. Е.	**ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТРЕНЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СИЛОВОГО ТРОЕБОРЬЯ В ПРОФЕССИИ**	**156**
Коваленко В. Н. Янченков Ю. А. Селькин Ф. Е.	**ОЦЕНКА УРОВНЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К РУКОПАШНОМУ БОЮ**	**160**
Колобаев В. К. Баева Т. А. Кубачева К. И.	**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПЕРЕВОДА У АСПИРАНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**	**163**
Котова Г. В.	**ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ПАССИОНАРНАЯ КАТЕГОРИЯ (В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ МВД)**	**166**
Красичкова Н. А. Дмитриева Е. Е.	**РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ**	**169**
Кротова И. В. Евтихов О. В.	**ТЕХНОЛОГИЯ ОПТИМИЗАЦИИ СОВМЕСТИМОСТИ НАГЛЯДНОСТИ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**	**172**
Круподерова Е. П. Круподерова К. Р.	**ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСЫ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ**	**176**
Кубеков Э. А.	**СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ФУТБОЛИСТОВ: ИСТОРИЯ, ПРАКТИКА, ПРОБЛЕМЫ**	**179**
Купавцев Т. С. Корнаушенко А. В. Юркин Д. В.	**УПРАВЛЕНИЕ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕМ СОТРУДНИКА МВД РОССИИ НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ВЗАИМНОГО ДОВЕРИЯ**	**181**
Кустов Т. В. Тимофеев А. В. Токарев Н. В.	**МЕСТО УНИВЕРСИТЕТА В СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЕ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**	**184**

Кучерова А. А.	**СПЕЦКУРС ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ «НРАВСТВЕННАЯ ВОСПИТАННОСТЬ КАК ОСНОВА СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ В БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ»**	**187**
Лаврентьева Л. В. Зубова А. Д. Сергеева А. А.	**МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, КАК ПУТЬ К ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА**	**191**
Лаврентьева Л. В. Егорова А. О. Большакова Ю. С.	**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТАКТНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО «БАНКОВСКОЕ ДЕЛО»**	**194**
Лаврентьева Л. В. Бездетко К. А. Егорова Т. А.	**ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ИННОВАЦИОННЫХ РАЗВИВАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРИМЕРЕ КОНСТРУКТОРА «ЗНАТОК»**	**198**
Лобовская Т. В.	**ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ЗАОЧНОМ ОТДЕЛЕНИИ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**	**201**
Лысакова И. П. Ли Боюй	**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ВЫБОРА ФРАГМЕНТОВ КИНОФИЛЬМА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**	**204**
Макаров А. В. Макарова Н. В. Мелихова Т. М.	**АКТУАЛИЗАЦИЯ НАРУШЕНИЙ АНТИДОПИНГОВЫХ ПРАВИЛ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**	**207**
Маркова О. И. Максимова Э. А.	**ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА НАРОДОВ СЕВЕРА**	**210**
Масленникова Н. Н. Гибадулина И. И.	**УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**	**213**
Масленникова Н. Н. Хаматгалеева Г. А.	**ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННАЯ ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕТАКВАЛИФИКАЦИ**	**216**
Мзокова Л. А. Зембатова Л. Т.	**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**219**
Минаева Н. Г. Миронова Е. В.	**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В СИТУАЦИЯХ КРИМИНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ**	**223**
Мишина О. С. Иванов Р. Г. Бекшаев И. А.	**МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ШКОЛЬНОГО БИОЛОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ВЫРАЩИВАНИЮ РАСТЕНИЙ IN VITRO**	**226**
Моисеенко А. А.	**О СУЩНОСТИ И СОДЕРЖАНИИ ФЕНОМЕНА «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ»**	**229**
Мокина А. Ю. Хоронько Л. Я. Туравец Н. Р.	**ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ЮЖНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА)**	**232**
Морозова Е. П. Поярков Н. Г.	**ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**	**234**
Муравьева Е. В. Хисматова А. Т. Уткин А. В.	**ПОДГОТОВКА НАСЕЛЕНИЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ СЕНДАЙСКОЙ ПРОГРАММЫ**	**238**
Обухова К. А.	**РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**	**241**

Озерова Е. Х. Сизова О. А.	ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	243
Оконешникова Н. В.	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	246
Окунева П. Э. Сизова О. А.	ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	249
Ольхина Е. А. Соловьева А. А.	ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	252

ПСИХОЛОГИЯ

Архипова М. В. Гаврикова Ю. А.	ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ	255
Балакирева Н. А.	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСУАЯ РАБОТА С АГРЕССТВНЫМИ ПОДРОСТКАМИ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	258
Барышева Т. А. Матюшичева М. И.	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И КРЕАТИВНОСТЬ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	262
Бостанова Л. Ш. Бостанова С. Н.	ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КОНФОРМИЗМА В ОБЩЕНИИ ПОДРОСТКОВ СО ВЗРОСЛЫМИ И СВЕРСТНИКАМИ	266
Волковская Т. Н. Марченко Т. М.	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРЕТИКО – МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ФЕНОМЕНА АДАПТАЦИИ	269
Дунаевская Э. Б.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	272
Зарубина Е. А. Корякина Т. Г.	ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ У ОПТАНТОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ	275
Зотова Н. Г.	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ДОЛГОЛЕТИЕ ПЕДАГОГА	279
Каракетова М. Х. Урусов А. А.	ИНТЕГРАЛЬНАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ: ОСОБЕННОСТИ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ	281
Каракотова С. М. Койчуева Л. М. Шаугенова Д. Х.	ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ СЕМЬИ	284
Карпушкина Н. В. Конева И. А. Шустова Э. Л.	РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	288
Кисова В. В. Малахова Т. В.	ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	291
Конева И. А. Бобкова Д. С.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	294
Кудряшова Т. Ю.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА	297
Манакова М. В.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОМЕНА СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ	300
Масленников А. А.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	304

Масленников А. А. **Волков В. В.**	**ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**	**307**
Никифорова А. И. **Неустроева Е. А.** **Ковтун Т. Ю.**	**ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ У МОЛОДЕЖИ**	**310**
Ожогова Е. Г. **Намсинк Е. В.**	**ДИНАМИКА И ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**314**
Самосадова Е. В. **Сухарева Н. Ф.**	**ГЕНДЕРНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СВЕРСТНИКОВ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПЕРВОКУРСНИКОВ ВУЗА ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ГОРОДА**	**317**
Урусова А. М.	**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**	**320**
Федоров А. Ф.	**ВЛИЯНИЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТ НА МОЛОДОЕ ПОКОЛЕНИЕ**	**323**
Шакурова Л. В. **Халфина Р. Р.** **Нухова М. В.**	**ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ВЫХОДА НА ПЕНСИЮ**	**325**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 61. 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 26.11.2018. Сдано в набор 03.09.2018. Дата выхода 17.12.2018
Формат 210х297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 38,82.
Тираж 500 экз. Цена свободная.