12+

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Выпуск 62
Часть I

ЯЛТА
2019

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

62 (1)

Сборник научных трудов

Ялта
2019

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 23 января 2019 года (протокол № 1)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62. – Ч. 1. – 414 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), 2019 г.
Все права защищены.

УДК 371

доцент кафедры дошкольного образования и педагогики Аббасова Левиза Иловиевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым "Крымский инженерно-педагогический университет" (г. Симферополь)

КОНСТРУКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирование познавательной самостоятельности старших дошкольников средством конструктивной деятельности. В работе анализируются различные подходы к решению проблемы детской самостоятельности, а также выделены методы и приемы конструирования, которая способствует формированию познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: конструктивная деятельность, формирование познавательной самостоятельности, старшие дошкольники, средства, самостоятельность, способность, конструирование, подходы.

Annotation. The article is devoted to the currently actual problem of the formation of the cognitive independence of senior preschoolers by means of constructive activity. The paper analyzes various approaches to solving the problem of children's independence, and also outlines the methods and techniques of design, which contributes to the formation of cognitive independence of children of senior preschool age.

Keywords: constructive activity, the formation of cognitive independence, older preschoolers, means, independence, ability, design, approaches.

Введение. Современная система дошкольного образования направлена на создание условий, открывающих ребенку возможность самостоятельных действий в познании окружающего мира. В соответствии с этим необходимо акцентировать внимание на том, какую степень самостоятельности проявляет дошкольник при овладении знаниями, умениями и навыками, как часто обращается к собственному опыту, использует рациональные способы достижения цели, как относится к решению познавательных и практических задач. Самостоятельность как базовое качество личности дошкольника проявляется в способности действовать независимо от помощи и руководства со стороны взрослого, проявлять элементарную критичность и самокритичность, доводить любое дело до конца. Актуальным в этой связи становится необходимость формирования познавательной самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Различные подходы к решению проблемы детской самостоятельности объединены общей идеей: формирование самостоятельности старших дошкольников осуществляется в продуктивной деятельности. Конструирование в этом плане имеет особое значение, поскольку в процессе его дошкольник не только что активно создает, но и видит результат своего труда. Кроме того, по мнению многих ученых (В.Ф. Ждан [2], Л.А. Парамонова [8], Н.Н. Поддьяков [9]), именно в этой деятельности развиваются умственные способности, творческое воображение, инициатива, воля, самостоятельность, обостряется наблюдательность.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является исследование проблемы формирования познавательной самостоятельности старших дошкольников средствами конструктивной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Как свидетельствуют, многочисленные психолого-педагогические исследования основу самостоятельности составляют волевые действия. Было установлено, что ребенок начинает познавать окружающую среду с практических действий. В процессе самостоятельных элементарных действий с предметами он знакомится с их различными свойствами. А.В. Запорожцем было доказано, что развитие детского мышления основано на практических обобщениях, которые возникают у ребенка при решении практических задач. По его мнению, ребенок дошкольного возраста способен рассуждать, делать выводы, если он будет опираться на достаточный опыт действий с предметами. Значение практической деятельности для развития мышления заключается в том, что именно действие является исходной единицей анализа мышления [3].

В результате анализа научных исследований было выяснено, что для старших дошкольников характерны: скованность мышления и стремление мыслить по готовым схемам, получать указания; зависимость от взрослого с появлением первых трудностей; неумение самостоятельно использовать имеющийся опыт в новых ситуациях. Необходимо переориентировать организацию познавательной деятельности детей на активное привлечение их к самостоятельности. Задача взрослого заключается в стимулировании, поощрении, поддержке известных способов действия, поиска новых комбинаций, а главное – обучение ребенка умению правильно реагировать на неудачи. Реализация этих задач именно в конструктивной деятельности дает возможность дошкольнику научиться анализировать негативные результаты собственных действий, выявлять их причины, самостоятельно исправлять ситуацию, получать от этого удовлетворение.

Педагогическая теория и практика свидетельствуют, что конструирование как предметно-практическая деятельность ребенка соответствует его интересам и потребностям, развивает мышление, формирует умение самостоятельно искать способы решения конструктивных задач.

В течение всего дошкольного детства, как показывают исследования Е.Л. Кононко [5], Н.Н. Поддьякова [9], интенсивно развивается детское экспериментирование, которое является особой формой поисковой деятельности. По мнению ученых, в детском конструировании проявляется самостоятельность ребенка, направленная на получение новых сведений, новых знаний (познавательная функция), на получение продуктов деятельности (продуктивная функция). Под детским конструированием принято понимать создание различных конструкций и моделей с строительного материала и деталей конструкторов, изготовление изделий из бумаги, картона, различного природного (мох, ветки, шишки, камни и т.п.) и бросового материалов (картонные коробки, деревянные катушки, старые вещи и т.п.).

В научно-методической литературе выделяются два типа конструирования: техническое и художественное. В техническом конструировании дети в основном отражают реальные объекты, придумывают изделия. При этом моделируются структурные и функциональные признаки. К этому типу

конструирования относятся конструирование из строительного материала, деталей конструкторов, крупных модулей, а также компьютерное конструирование.

В художественном конструировании – дети, создавая образы, не столько отражают их структуру, сколько выражают свое отношение, передают характер, пользуясь цветом, фактурой, формой. К художественному типу конструирования относятся конструирование из бумаги и природного материала.

Следует подчеркнуть, что компьютерное конструирование, а также создание конструкций из бросового материала, могут иметь как техническую, так и художественную направленность.

Каждый из типов конструирования влияет на познавательное и интеллектуальное развитие детей старшего дошкольного возраста. При работе со строительным материалом комбинирование детьми разных форм (куб, кирпич, призма, пластина и т.д.) позволяет строить сооружения, в которых своеобразно отражаются их впечатления от окружающего мира.

Современные исследователи конструирования из бумаги рассматривают как достаточно сложный, однако чрезвычайно полезный вид деятельности. По мнению А.М. Давидчук, в процессе этого вида конструирования дети учатся делать умозаключения и обобщения, целенаправленно рассматривать и сравнивать объекты, устанавливать причинно-следственные связи [1]. Однако, как считает автор, изготовление игрушек может вызвать у детей определенные трудности, связанные с особенностями их восприятия. Так, повторяя за взрослым определенные действия, дети потом забывают их последовательность и быстро теряют интерес и желание конструировать самостоятельно. Поэтому процесс составления должен иметь последовательные этапы, а именно: разобрать готовое изделие, а затем снова сложить; выделить знакомые способы составления; обсудить вместе с детьми последовательность работы; составить бумагу и сделать игрушку.

Интересна работа с бросовым материалом (нитки, обертки, пластиковые бутылки, воздушные шарики, поролон, пенопласт и т.д.). Этот вид материала способствует проявлению у детей самостоятельности, индивидуальности, усердия и творчества, поэтому детям редко дается образец для выполнения. У детей старшего дошкольного возраста, уже сформировано умение конструировать, предвидеть развитие сюжетной линии игры и, более того, придавать конструкциям сюжетный характер (дети создают несколько конструкций, объединенные одним сюжетом) [8]. При определении форм и методов организации различных видов детской деятельности педагог должен учитывать особенности и взаимосвязь игры и конструирования. Обучение должно развивать у дошкольников самостоятельность, инициативу, сообразительность и находчивость в решении конструктивных задач, которые формируются посредством игры.

В конструктивной деятельности принято выделять два взаимосвязанных этапа: рождение замысла и его исполнение. Самостоятельность ребенка связана в основном с созданием замысла, поскольку оно состоит в обдумывании и планировании процесса практической деятельности, в определении способов и последовательности его достижения.

Вместе с тем следует обратить внимание на некоторые недостатки детского конструирования, а именно нечеткость и неустойчивость замысла; поспешность исполнительской деятельности, чрезмерную увлеченность ею (замыслу уделяется мало внимания), неумению планировать последовательность действий, неумению заранее анализировать задачи.

Известно, что восприятие окружающего мира у большинства детей поверхностное, то есть запоминаются прежде всего внешние признаки предметов, явлений, которые затем воспроизводятся в практической деятельности. В ходе обогащения деятельности новым содержанием, способами и приемами у детей формируется способность самостоятельно строить новые и весьма своеобразные образы. Этот факт положительно сказывается как на развитии мышления и воображения, так и на самой конструктивной деятельности.

Наиболее распространенным в практике дошкольных образовательных организациях является конструирование по образцу, предложенное еще Ф. Фребелем. Его сущность заключается в том, что сооружение или игрушка воспроизводится по образцу и способу изготовления. Такая форма обучения, основанная на подражании, обеспечивает прямую передачу готовых знаний, способов действий. Правильно организованное обучение с помощью образца – это необходимый и важный этап, в ходе которого дети узнают о свойствах различных материалов, овладевают техникой изготовления сооружений или складывания бумаги, учатся определять в любом предмете его основные части, устанавливать их пространственное расположение, выделять детали.

Переходу от воспроизведения к самостоятельной деятельности способствует имитация, которая характеризуется осознанным отношением к образцам, самостоятельным применением известных ребенку знаний и способов в новых ситуациях. Использование образцов и задач на воспроизведение и преобразование объектов является необходимым условием для формирования знаний и умений, которые будут применены в самостоятельной деятельности.

Конструирование по модели заключается в том, что за образец принимается модель, составляющие элементы которой скрыты от ребенка. По результатам исследования А.Р. Лурии, эта форма конструирования активизирует мышление и положительно влияет на развитие познавательной самостоятельности детей [7].

Конструирование по условиям имеет принципиально иной характер. Оно осуществляется без образца, рисунков и способов конструирования. Дети должны создать конструкции согласно предложенным условиям, с особым акцентом на их практическое назначение (например, построить через реку мост определенной ширины для пешеходов и транспорта; гараж для легковых или грузовых машин). В процессе такого конструирования у детей формируются умение анализировать условия и на основании этого реализовывать собственную практическую деятельность. Как показали экспериментальные исследования, такая форма обучения конструированию способствует развитию познавательной самостоятельности только тогда, когда дети уже имеют определенный опыт такой работы.

Организация тематического конструирования дает возможность детям на основе общей тематики конструкций, самостоятельно воплощать замысел конкретного сооружения, выбирать материал, способ исполнения. Эта особенность конструирования близка по своему характеру к конструированию по замыслу, с той лишь разницей, что замысел исполнителя ограничивается определенной темой и предлагается взрослым. По мнению З.В. Лиштван, основная цель конструирования по определенной теме – актуализировать и закрепить знания и умения детей. В этой формы конструктивной деятельности дети имеют больше возможностей для проявления инициативности и познавательной самостоятельности [6].

Каркасное конструирование, предложенное Н.Н. Поддьяковым [9], позволяет детям познакомиться с простым по строению каркасом как центральным звеном сооружения (отдельные части, характер их взаимосвязи). Ориентируясь на предложенный образец, дети легко усваивают общий принцип строения каркаса, учатся выделять особенности конструкции. Организация каркасного конструирования требует от педагога разработки специального материала. Только тогда дети смогут достраивать конструкции, соответствующие их замыслам и цельные по структуре.

Свободное конструирование и конструирование по замыслу обеспечивают ребенку максимальные возможности для самостоятельного решения всех поставленных задач (ставить перед собой цель деятельности, планировать ее достижение, подбирать необходимый материал, реализовывать замысел) [5]. В таком конструировании открываются широкие возможности для развертывания фантазии и познавательной самостоятельности детей.

Самостоятельное конструирование дает богатый объем и уровень знаний, умений и навыков, необходимых для решения познавательных задач конструктивного характера; обеспечивает психологическую установку на самостоятельное пополнение и выработку конструктивных умений, их совершенствование; способствует самостоятельности ребенка по организации практической деятельности; развивает веру в собственные силы, самоуважение.

В конструировании по замыслу создание замысла конструкции и его воплощение – достаточно трудная задача для дошкольника. Для осуществления поискового и самостоятельного процесса воспитатель должен формировать у детей обобщенные представления о конструируемых объектах, умение владеть обобщенными способами конструирования, искать новые способы в процессе других форм конструирования – по образцу и условиям. Педагог подводит детей к возможности самостоятельно и творчески использовать навыки, приобретенные ранее. При этом степень познавательной самостоятельности зависит от уровня знаний и умений дошкольников.

Важная составляющая самостоятельных детских открытий – способ деятельности, который в результате неоднократного использования в различных ситуациях переносится в другие контексты. При этом педагог ставит задачу или использовать известные способы, или искать новые. Однако, как считает Л.А. Парамонова, постановка конкретных задач, требует от педагога организации на занятии целенаправленного и основательного экспериментирования с материалом [8].

Изучение психолого-педагогических исследований по проблеме конструктивной деятельности позволило выделить методы и приемы руководства различными формами конструирования. З.В. Лиштван считают важным приемом руководства строительной игрой последовательное внесение строительных материалов с учетом постепенного усложнения форм, разнообразия размеров деталей и сложности их соединения [7]. Используя различные приемы обучения детей старшего дошкольного возраста конструированию, автор предлагает придерживаться важнейшего принципа: по мере овладения детьми конструктивными умениями предлагать им для самостоятельного решения все более сложные задачи.

Заслуживают внимания такие методические подходы к организации обучения детей творческого конструирования, как формирование у детей обобщенных знаний, умений, способов деятельности на основании систематического подхода и четкой последовательности в выполнении познавательных задач; применение различных форм конструирования в разной последовательности в зависимости от вида конструирования; использования диалогической формы общения детей со взрослым и между собой, что обеспечит обсуждение различных вариантов выполнения задания; сочетание индивидуальных и коллективных форм конструирования, обеспечивающее организацию содержательного общения детей и способствующее осознанию способов деятельности и повышению ее производительности; введение конструирования в различные жизненные ситуации в качестве источника формирования у детей интереса, эстетических и нравственных качеств; организация целенаправленных наблюдений различных объектов, способствующая развитию детских замыслов; создание условий для экспериментирования с различными материалами на занятиях и в свободное время.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим: анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что в конструктивной деятельности успешно решаются задачи развития умственной и практической деятельности детей. Для проявления детьми личностных и волевых черт именно этот вид познавательно-продуктивной деятельности создает необходимые условия, а именно сочетание различных видов и форм конструирования, комбинирование детьми различных по форме деталей. Руководство самостоятельной конструктивной деятельностью детей со стороны педагога способствует формированию у них качеств, которые в единстве характеризуют познавательную самостоятельность.

Литература:

1. Давидчук А. Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества / А.Н. Давидчук. – М., Просвещение, 1976.
2. Ждан В.Ф. Формирование у детей дошкольного возраста навыков и умений изготовления поделок из природных материалов. Автореферат дисс. на соиск. уч.степени канд.пед.наук. – К., 1986. – 18 с.
3. Запорожец А.В. Восприятие и действие / А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.П. Зинченко и др. – М.: Просвещение, 1967.
4. Козлова С.А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2009. – 416 с.
5. Кононко Е. Л. Чтобы личность состоялась / Е. Л. Кононко. – К.: Рад. шк., 1991. – 223 с.
6. Лиштван З. В. Конструирование: Пособие для воспитателя дет. сада / З. В. Лиштван. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
7. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихологический анализ решения задач. – М.: Просвещение. 1966.
8. Парамонова Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. – М.: Академия, 2002.
9. Поддьяков Н. Н. Закономерности психического развития ребенка. – Краснодар: Ун-т МЭГУ, 1997. – 72 с.

УДК: 376

кандидат педагогических наук Абкович Алла Яковлевна
Государственное бюджетное учреждение «Московский городской центр реабилитации» (г. Москва);
аспирант кафедры логопедии Субботина Елена Ивановна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье освещаются вопросы сенсорного воспитания детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). Сенсорно-перцептивные процессы рассматриваются как база дальнейшего познавательного развития детей указанной категории. Представлена коррекционная программа по формированию сенсорно-перцептивных функций у детей с тяжелыми двигательными нарушениями в сочетании с выраженными нарушениями интеллектуального и речевого развития. В статье описаны организационные и методические подходы к разработке программно-методических материалов для коррекционной работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Ключевые слова: дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, детский церебральный паралич, сенсорно-перцептивные функции.

Annotation. The article is dedicated to the problems of detection and correction of the sensory-perceptual sphere of children with severe multiple development disorders. The sensory-perceptual processes are considered to be the foundation of the following cognitive development of the children of this group. The article presents a corrective program to form sensory-perceptual functions of children with severe motor disorders which are combined with heavy disorders of intellectual and speech development. The article specifies organizational and methodological ways to develop programme and methodological materials for corrective work with children having severe multiple development disorders.

Keywords: children with severe multiple development disorders, infant cerebral palsy, sensory-perceptual functions.

Введение. Одной из актуальных проблем коррекционной педагогики и психологии на современном этапе является организация комплексного сопровождения и коррекционной работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития [2, 3, 4].

В связи с введением в 2012 году в Российской Федерации новых стандартов живорождения и активным развитием перинатальной медицины и педиатрии, в нашей стране повысилась выживаемость тяжелобольных младенцев и новорожденных, однако это привело к значительному увеличению в детской популяции числа детей-инвалидов, в том числе детей с тяжелыми множественными нарушениями развития [1].

Запрос государства на реализацию всех конституционных прав детей указанной категории, на их полноценную социальную интеграцию и активное развитие инклюзивных процессов, привели к тому, что дети с ТМНР обучаются не только в специальных образовательных организациях и группах для детей с нарушениями развития, но и совместно со здоровыми сверстниками на условиях инклюзии. Таким образом, проблема имеет важное значение как для специалистов коррекционного профиля, так и для общей педагогики.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на имеющиеся в специальной литературе данные о многочисленных клинико-психолого-педагогических исследованиях особенностей развития детей с комплексными нарушениями развития (Жигорева М.В., Басилова Т.А., Левченко И.Ю. Симонова Т.Н., и др.), на практике отмечается явный недостаток эффективных технологий, методов и программ коррекционной работы, применение которых может оказать влияние на качество жизни ребенка с ТМНР и его семьи.

Это противоречие определило проблемное поле исследования, направленного на изучение особенностей формирования сенсорно-перцептивной сферы детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и разработку коррекционно-развивающей программы по формированию сенсорно-перцептивных функций у детей с тяжелыми проявлениями детского церебрального паралича в сочетании с грубыми нарушениями интеллекта и речи. Актуальность представленных материалов определяется значительным увеличением количества детей указанной категории в образовательных организациях и нехваткой программно-методических разработок, адекватных особенностям развития и тяжести имеющихся у детей нарушений.

Исследование проходило на базе ГБУ г. Москвы «Московский городской центр реабилитации» в период с 2013 по 2017 год. Основным контингентом Центра являются дети-инвалиды вследствие детского церебрального паралича (ДЦП) с тяжелыми ограничениями жизнедеятельности.

ДЦП занимает одно из ведущих мест в структуре детской инвалидности по неврологическому профилю. Распространенность церебрального паралича в Российской Федерации составляет до шести случаев на каждую тысячу детей [1]. Значительная часть детей с ДЦП может быть отнесена к категории детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Это дети, имеющие тяжелые нарушения в двигательной сфере в сочетании с грубыми нарушениями интеллектуального и речевого развития. Они, как правило, неспособны к самостоятельному передвижению, с трудом удерживают позу сидя, имеют грубые нарушения манипулятивной функции рук и мелкой метрики. У них отсутствует речь и навыки самообслуживания. Нередко в структуре нарушений у детей с тяжелыми проявлениями ДЦП отмечается сопутствующие нарушения зрения и слуха, что наряду с дефицитарностью интегративной функции головного мозга приводит к грубому недоразвитию сенсорно-перцептивной сферы.

Сенсорное восприятие имеет важное значение для формирования всех познавательных процессов и высших психических функций любого ребенка. Сенсорно-перцептивная сфера детей с тяжелыми проявлениями ДЦП не формируется спонтанно. Этому препятствуют патологическое развитие пастуральных функций и движений в целом, ограничения предметной деятельности, нарушение стереогноза и зрительно-моторной координации. Для формирования полноценного восприятия и познавательной деятельности ребенка с тяжелыми двигательными нарушениями требуется специально организованное обучение и коррекционная работа, направленная на сенсорное развитие ребенка [2, 4, 5].

Участники исследования: 30 детей дошкольного возраста, из них 15 мальчиков и 15 девочек. Все дети имели тяжелые проявления ДЦП. Преобладали спастические формы заболевания (спастическая диплегия - 21 человек, двойная гемипления - 5 человек), 5 детей страдали от атонически-астатической формы церебрального паралича. Все дети не могли самостоятельно ходить, большинство из них самостоятельно не сидели и не удерживали голову, имели грубые нарушения мелкой моторики и манипулятивной функции рук. У всех отмечалась умственная отсталость (от умеренной до глубокой) и системное недоразвитие речи тяжелой степени выраженности в сочетании с нарушением тонуса мышц артикуляционного аппарата. Дети почти не понимали обращенную речь, собственная речь у них отсутствовала или была представлена отдельными звуковыми комплексами. Сопутствующие заболевания: нарушения зрения (у 24 человек), нарушение слуха (у 2 человек), эпилепсия (у 14 человек).

В процессе исследования использовались следующие методы: изучение и анализ педагогической и медицинской документации; наблюдение; методы оценки сенсорно-перцептивного развития детей; статистические методы обработки данных.

Большую проблему при проведении психолого-педагогических исследований особенностей развитии детей с ТМНР представляет отсутствие стандартизированного диагностического инструментария. Для определения уровня сенсорно-перцептивного развития участников исследования был проведен предварительный поисковый эксперимент, в основу которого легли имеющиеся в специальной литературе данные об особенностях развития детей с тяжелой церебральной патологией [3, 6, 7, 8, 9 и др.]. В результате поискового этапа была разработана методика констатирующего эксперимента, которая включала три блока по двенадцать диагностических заданий в каждом: I блок - оценка зрительного восприятия; II блок – оценка звукового восприятия; III блок – оценка тактильной интеграции.

Для анализа результатов использовалась специально разработанная 4-х бальная шкала: 0 – выполнение недоступно, мотивация на выполнение отсутствует; 1 – выполнение недоступно, однако ребенок замотивирован на выполнение; 2 – ребенок нуждается в помощи со стороны взрослого; 3 – доступно самостоятельное выполнение упражнения.

В результате контрольного эксперимента был выявлен широкий спектр вариативных особенностей сенсорно-перцептивного развития детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в структуре которых ведущее место занимают двигательные нарушения в сочетании с интеллектуальными нарушениями.

В целом были сделаны следующие выводы: 1) тяжелые двигательные нарушения в сочетании с выраженным нарушением интеллекта обусловливают грубое недоразвитие сенсорно-перцептивных процессов и крайне низкую мотивацию или ее отсутствие на выполнение заданий; 2) уровень их сенсорно-перцептивного развития не зависит от возраста; дети более старшего возраста, зачастую находятся на более низком уровне сенсорно-перцептивного развития и наоборот; 3) все дети указанной категории нуждаются в специально организованной коррекционной работе, предусматривающей воздействие на сенсорную сферу ребенка для формирования сенсорно-перцептивных функций.

Полученные результаты определили основную цель формирующего эксперимента: разработать программу занятий для коррекции нарушений сенсорно-перцептивного развития детей с ТМНР, вкл. методику оценки исходного и итогового уровня развития сенсорно-перцептивных функций.

Теоретико-методологической основой для разработки программы послужили положения физиологии, психофизиологии, нейропсихологии, специальной психологии и коррекционной педагогики о значении состояния психомоторных и сенсорно-перцептивных функций для целостного развития ребенка (А.Р. Лурия, Н. А. Бернштейн, Л.С.Цветкова, Е. М. Мастюкова и др.); положения об общих закономерностях психических проявлений нормально развивающихся детей и детей с отклонениями в развитии (Г. Я. Трошин, В. И. Лубовский и др.), принцип единства диагностики и коррекции, принципы дифференцированного и индивидуализированного подхода в системе коррекционной помощи детям с нарушениями развития (Л.С. Выготский, У.В. Ульенкова и др.) и др.

Программа рассчитана на 10-15 индивидуальных занятий продолжительностью 15-20 мин. Периодичность проведения занятий – 3 раза в неделю. При проведении занятий учитывались медицинские рекомендации по организации учебного процесса для каждого ребенка.

На первом этапе было проведено экспериментальное обучение 6 детей в возрасте от 3 до 5 лет с диагнозом детский церебральный паралич: 4 мальчика и 2 девочки. Из них 3 ребенка с тяжелой спастической диплегией, 1 ребенок с двойной гемиплегией и 2 детей с атонически-астатической формой ДЦП. Последовательность формирования сенсорно-перцептивных функций определялась на основе онтогенетического принципа. Особое внимание было уделено формированию межанализаторных связей. Основными направлениями работы по каждому блоку коррекционно-развивающей программы являлись: 1) активизация зрительного восприятия: фиксация взгляда, прослеживание за движением объекта, зрительная ориентировка и выполнение действий под зрительным контролем; 2) активизация слухового восприятия: слуховое сосредоточение и ориентировка, локализация звука в пространстве, различных источников звука и т.д.; 3) развитие тактильной чувствительности: исследование предметов с помощью разных действий, двигательная активность в ответ на тактильную стимуляцию и т.д.

Описание программы:

1. Зрительное восприятие (по 3-4 пробы длительностью в 2-3 минуты).

- Цель: учить фиксировать взгляд на предмете в течение 3-5 сек.
- Оборудование: набор ярких цветных игрушек (погремушки, музыкальные и заводные игрушки).
- Ход упражнения: в течение нескольких секунд на расстоянии 40-60 см необходимо показать ребенку игрушку (можно брать яркие погремушки (шарики, колокольчики, фигурки и т. п.)) величиной 6-8 см, по цвету — однотонные (оранжевые или красные, желтые или ярко-зеленые, ярко-розовые). Предметы одновременно со звуковым раздражителем. Так же можно повязать цветную повязку на свою голову.
- Цель: учить наблюдению за предметом, перемещаемому по горизонтали вправо и влево, по вертикали от уровня лба до уровня груди и перемещаемым по кругу.
- Оборудование: для данного упражнения используются предметы одновременно со звуковым раздражителем.
- Ход упражнения: слегка встряхивая, медленно перемещают игрушку вправо-влево на 20-30 см и в обратном направлении, побуждая ребенка следить глазами за предметом. Необходимо на 3-4 сек. задерживать предмет в крайних положениях (право, лево, верх, низ), ребенок должен удерживать взгляд в

этих крайних точках. Упражнение выполняется сначала на расстоянии вытянутой руки ребенка, затем на расстоянии локтя и, наконец, около переносицы.

- Цель: учить ребенка смотреть, куда скрылся предмет или человек.
- Оборудование: различные игрушки, можно использовать неяркий карманный фонарик (для игры со светом).
- Ход упражнения: попросить маму спрятаться на виду у него за ширму, расположенную в поле зрения ребенка, и задать вопрос: «Где мама?». Так же можно прятать игрушки, воздушные шары и прочие материалы.
- Цель: останавливать взгляд на человеке, который накрыл свое лицо платком.
- Оборудование: легкий шарфик, платок.
- Ход упражнения: накрыть лицо платком.
- Цель: учить наблюдению за перемещаемым объектом, развитие реакции предвосхищения.
- Оборудование: белый экран размером 35х35 см с двумя окошечками (7х7 см), расположенными на расстоянии 10 см друг от друга.
- Ход упражнения: перед ребенком на уровне его глаз на расстоянии 50 см помещают белый экран. В окошечках поочередно с интервалом в 4-6 секунд появляется яркая звучащая игрушка размером до 7 см.
- Цель: учить смотреть на правильное место (из двух-трех возможных), куда спрятали предмет. Учить находить предмет, последовательно перед этим помещаемый в двух разных местах.
- Оборудование: любимые игрушки, различные куски ткани, ящики, коробки, стаканчики.
- Ход упражнения: Поначалу нужно прятать большие игрушки, такие как футбольный мяч или неваляшку, под маленькие платки, чтобы их было видно. При этом комментировать все свои действия: «Где мяч? Где мяч? Вот мяч!!». Затем можно спрятать под платок музыкальные игрушки, продолжающие играть мелодию, пока вы их ищете.

2. Постоянство объектов: двигательное и зрительное восприятие.

- Цель: учить выделять предмет из общего фона.
- Оборудование: легкий шарфик, платок.
- Ход упражнения: накрыть лицо платком, при этом вначале нужно разговаривать с ребенком, чтобы удерживать его внимание, но постепенно, когда он поймет, что вы никуда не делись, даже если молчите, то будет ждать, пока вы с веселым «ку-ку» не появитесь из-под платка.
- Цель: стягивать ткань со своего лица и лица взрослого, учить ребенка фиксировать внимание на себе, идентифицировать себя со своим именем.
- Оборудование: легкий платок.
- Ход упражнения: необходимо посадить ребенка перед собой на стульчик, а затем, ласково сказать ему: «Ванечка – умница, будем сейчас играть. Вот какой красивый платок, возьми, поиграй с ним». Взрослый накрывает голову ребенка платочком и произносит: «Спрячем Ваню под платочком. Вот так, спрятали. Где Ваня? Нет Вани!» Затем взрослый снимает платочек с головы ребенка и восклицает: «Вот, Ваня!», одновременно похлопывая своей ладонью по груди ребенка, еще раз акцентируя его внимание на самом себе. Затем необходимо добиться, того чтобы ребенок самостоятельно стягивал платок со своего лица.
- Цель: учить находить и открывать частично спрятанные игрушки.
- Оборудование: любимые игрушки, различные куски ткани, ящики, коробки, стаканчики.
- Ход упражнения: смотреть п.5 (зрительное восприятие) при этом обучаем ребенка самостоятельно открывать частично спрятанный предмет.
- Цель: учить снимать колпак, когда игрушка спрятана под одним из двух-трех колпаков.
- Ход упражнения: см.6 игра «Стаканчики».
- Цель: учить находить игрушку после того, как ее последовательно перепрятывали (на глазах у ребенка) в трех разных местах.
- Ход упражнения: Игра «Коробочки». Склеить три спичечных коробка вместе, так чтобы коробочки выдвигались как ящички. Это будет шкафчик. В один из ящичков на глазах у ребенка спрятать какой-нибудь мелкий предмет, например, пуговицу или конфетку, затем последовательно перепрятать его, используя ещё два коробка и попросить ребенка найти спрятанный предмет.
- Цель: учить находить предмет после того, как его перепрятали незаметно для ребенка в одно из двух мест или под одним из трех колпаков после систематического поиска (спрятан незаметно для ребенка).
- Ход упражнения: игрушки и предметы маленького размера, коробки, пластиковые, картонные, металлические банки.

3. Слуховая локализация:

- Цель: учить выделять новый звук (затихать, прислушиваться).
- Оборудование: разнообразные шумные блестящие предметы.
- Ход упражнения: заведите игру: вы с ребенком сидите тихо-тихо и слушаете, а потом комментируете, что вы слышали: это собака залаяла, это машина проехала. Оптимально данное упражнение начинать со звуков, издаваемых различными животными с этой целью можно использовать интерактивную звуковую панель "Домашние животные", либо различные игры с имитацией звука на планшетном компьютере.
- Цель: Учить искать глазами источники разных звуков и фиксировать взгляд. Оборудование: звонок, колокольчик, бубен.
- Ход упражнения: Для реализации данного упражнения можно собрать «звуковую шкатулочку» и поместить в неё свистульку, кастаньеты, колокольчик, дудочку, маракас, деревянные ложки, контейнер из-под киндер-сюрприза с фасолью или крупой внутри и так далее. Издавайте звук в поле зрения ребенка, прямо перед его лицом.
- Цель: учить реагировать на источник звука: поворачивать голову в сторону источника звука.
- Оборудование: различные погремушки.
- Ход упражнения: слева или справа на расстоянии 25-50 см от ребенка ударяют 2-3 раза в бубен (звенят колокольчиком, трясут погремушкой, хлопают в ладоши и т. д.), игрушку ребенок пока не видит. Звук должен быть негромким и приятным. Расстояние и громкость звука подбираются для каждого ребенка

индивидуально. Когда, после 3-4 повторений, ребенок начнет искать глазами источник звука, ему показывают звучащий предмет. Необходимо тренировать ребенка, чтобы он следил взглядом, а затем и поворачивался к источнику звука. Если ему трудно поворачиваться, можно самим повернуть ребенка лицом к источнику звука.

- Цель: искать глазами, пытаться достать его. Учить поворачивать голову и смотреть то на один, то на другой источник звука, тянуться в правильном направлении.
- Оборудование: яркие, блестящие шумящие игрушки.
- Ход упражнения: см. 2 (слуховая локализация) при этом одновременно используем два различных источника звука.
- Цель: Учить дифференцировать звучание 2-3 музыкальных инструментов. Учить различать громкое и тихое звучание одного и того же музыкального инструмента, дифференцировать звучание 2-3 музыкальных инструментов, реагируя на изменение звучания определенным действием.
- Оборудование: ширма или экран, игрушечный зайка (мишка, кукла или другая игрушка), гармошка, дудочка, барабан, металлофон.
- Ход упражнения: Показать ребенку, как играть со звучащими игрушками: пищалкой, погремушкой, барабанчиком. На игрушку-пищалку надо нажимать, погремушкой – греметь, а по барабанчику – стучать рукой. Повторить действия несколько раз, затем положить игрушки в разных местах в поле зрения ребенка и предложите ему самостоятельно поиграть с музыкальными игрушками. Психолог показывает поочередно барабан и дудочку, называет их. Показывает их звучание. Ставит оба инструмента на стол. Играет на барабане и дудочке. Приходит Зайка (Мишка или кукла) и говорит, что хочет поиграть, только он спрячется, а ребенок должен будет угадать, на чем Зайка будет играть. Психолог ставит на стол ширму или экран, закрывает от ребенка Зайку и инструменты. Бьет по барабану, снимает ширму и спрашивает, на чем играл Зайка. Ребенок показывает (либо реагирует на звучание инструмента определенным действием). Зайка снова стучит по барабану в присутствии ребенка. В третий раз Зайка играет за ширмой на дудочке.
- Цель: развитие умения прислушиваться и различать шумы по громкости.
- Оборудование: набор коробочек, которые заполнены различными предметами (спичками, скрепками, камушками, монетками, крупами и т.д.) и при сотрясении раздают различные шумы (от тихого до громкого)
- Ход упражнения: предложить ребенку самостоятельно (либо при помощи взрослого) потрясти каждую коробочку и выбрать ту, которая звучит громче (тише) остальных.

Выводы. Разработанная коррекционная методика была апробирована и проведен контрольный эксперимент. Ее применение в коррекционном процессе, способствовало увеличению познавательной активности детей, усилению их мотивации к осуществлению взаимодействия с окружающим миром и взрослыми, а также позволило, в большинстве случаев - частично, сформировать основные сенсорно-перцептивные функции (зрительное и слуховое сосредоточение, зрительную и слуховую поисковые реакции, локализацию звука в пространстве и т.д.); развить функциональные способности пальцев и кистей рук (захват и удержание предмета, совершение простейших манипуляций с ним). Однако указанные достижения не были столь значимыми, чтобы можно было говорить о перспективах дальнейшей социально-бытовой адаптации детей. Это объясняется глубиной и тяжестью двигательной патологии, преобладанием ригидности мышц, отсутствием или резким ограничением произвольной моторики, а также тотальным недоразвитием всех компонентов психической деятельности.

Литература:

1. Абкович, А.Я. Психолого-педагогические условия инклюзии младших школьников с двигательными нарушениями: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03: защищена 09.10.2017 / Абкович Алла Яковлевна.: утв. 25.04.2018. Москва, 2017
2. Жигорева, М.В. Психологические особенности детей с комплексными нарушениями развития / М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко // Детская и подростковая реабилитация. - 2012. - №2. - С. 30-35
3. Левченко, И.Ю. Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития: проблемы организации обучения / Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2016. - № 2 (68). - С. 3-8.
4. Левченко, И.Ю. Вариативные особенности развития дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями. / И.Ю. Левченко, Т.Н. Симонова // Детская и подростковая реабилитация. 2015. - №2 (25). – С. 48-54
5. Левченко, И.Ю. К проблеме систематики нарушений у детей с церебральным параличом. / В сборнике: Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование Сборник научных статей по материалам межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Составители: О.Г. Приходько, Е.В.Ушакова, А.А. Гусейнова, О.В. Титова, Н.Ш. Тюрина. - 2014. С. 34-40.
6. Левченко, И.Ю. Особенности социально-интегративного потенциала дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями И.Ю. Левченко, С. Е. Киселева // Детская и подростковая реабилитация. 2018. № 1 (33). с. 36-41.
7. Приходько, О.Г. Ранняя помощь детям с двигательной патологией в первые годы жизни: Методическое пособие. - СПб.: КАРО. - 2006. - 112 с.
8. Программа обучения и воспитания детей дошкольного возраста с выраженной умственной отсталостью. / под ред. Н.Ф. Дементьевой. - М. - 1993. - 312 с.
9. Симонова, Т.Н. Реабилитация детей с церебральным параличом на основе трансдисциплинарного подхода: Учеб.пособие к курсу по выбору / Т.Н. Симонова, В.Г. Симонов. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. - 2002. - 76 с.

УДК 371

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики Аверина Татьяна Николаевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Республики Крым «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования» (г. Симферополь)

ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОЗИТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Статья посвящена изучению места инновационной культуры педагога в системе его профессионального имиджа. В работе актуализируется важность такого феномена современности, как «профессиональный имидж педагога», определяется его сущность и структурные компоненты. Согласно положениям инновационного подхода, актуализированного ввиду развития информатизации общества и образования, в структуру профессионального имиджа педагога нами включена инновационная культура. В работе обоснована ее сущность и место в системе компонентов профессионального имиджа современного педагога, указаны компоненты и особенности формирования.

Ключевые слова: инновационный подход, инновационная культура, профессиональная культура педагога, профессионально-педагогическая компетентность, информатизация общества, информатизация образования, профессиональный имидж педагога.

Annotation. The article is devoted to the study of the place of innovative culture of the teacher in the system of his professional image. The paper actualizes the importance of such a phenomenon as "professional image of a teacher", defines its essence and structural components. According to the provisions of the innovative approach, actualized in view of the development of information society and education, the structure of the professional image of the teacher we include innovative culture. The paper substantiates its essence and place in the system of components of the professional image of a modern teacher, the components and features of the formation.

Keywords: innovative approach, innovative culture, professional culture of the teacher, professional and pedagogical competence, Informatization of society, Informatization of education, professional image of the teacher.

Введение. Анализ современных требований к личности педагога, сформулированных в актуальных нормативных государственных документах, регламентирующих сферу педагогического образования (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, Профессиональный стандарт «Педагог»), позволяет определить структуру составляющих профессионализма учителя, а также тех личностно-профессиональных образований, выступающих одновременно компонентами и факторами формирования позитивного профессионального имиджа современного педагога. В системе компонентов профессионального имиджа педагога на современном этапе педагога многие исследователи выделяют инновационную культуру специалиста.

Формулировка цели статьи. Целью данной статья является изучение феномена профессионального имиджа современного педагога и определение роли инновационной культуры учителя в его структуре.

Изложение основного материала статьи. В науке понятие «имидж» трактуется по-разному, в зависимости от предметно-объектной направленности научной отрасли. Данное понятие рассматривается как визуальный образ (В.М. Шепель) [14], как представление (А.А. Калюжный) [6], как символический образ субъекта (Е.Б. Перелыгина) [10], как мнение (А.Ю. Панасюк) [9] и т.д. В педагогическом словаре под редакцией Г.М. Коджаспировой имидж рассматривается как «то впечатление, которое производит человек на окружающих, целостное представление об образе, который формируется в сознании людей» [8, с. 13].

По мнению С.Н. Захаровой, профессиональный имидж педагога представляет собой интегральную характеристику, включающую «совокупность внешних и внутренних индивидных, личностных, индивидуальных и профессиональных качеств педагога, которая способствует эффективности педагогической деятельности» [3, с. 17].

В данном исследовании, вслед за Л.П. Качаловой, под профессиональным имиджем педагога будем понимать «интегральное, целенаправленно сформированное, целостное, динамичное качество, обусловленное соответствием и взаимопроникновением внутренних и внешних личностных и индивидуальных качеств педагога, призванное обеспечить гармоничное взаимодействие его с самим собой и участниками образовательного процесса и позволяющее реализовать педагогическую деятельность через формирование позитивного мнения» [7, с. 28].

В структуре профессионального имиджа педагога исследователи Ф.Н. Джалилова и Н.Р. Мадаминова выделяют следующие компоненты:

- личностные качества;
- коммуникативные особенности профессиональной деятельности и поведения;
- визуальный образ учителя [2].

Основной характеристикой имиджа педагога, по мнению большинства исследователей вопросов педагогического профессионализма, является его профессиональная компетентность. Согласно определению одного из ведущих теоретиков компетентностного подхода Г.К. Селевко, профессионально-педагогическая компетентность представляет собой совокупность знаний и умений личности структурировать и интегрировать теоретические и практические знания для лучшего решения задач педагогической деятельности [12].

К основным показателям сформированности профессиональной компетентности педагога исследователи относят:

- подготовленность к педагогической и научно-методической деятельности;
- педагогическое мастерство;
- инновационность мышления;
- профессиональные прогностические умения [5].

На основе тщательного изучения указанных выше нормативных документов и анализа теоретических источников, посвященных проблемам профессионального образования и становления педагогов, нами были

определены следующие умения, способности и компетенции, составляющие в комплексе позитивный профессиональный имидж педагога на современном этапе развития отечественного общества:

- адаптивность;
- коммуникативно-информационные навыки и медиаграмотность;
- интеллект и педагогическое творчество;
- критическое и системное мышление;
- умение грамотно строить межличностные и групповые взаимоотношения
- личностная направленность на обучение в течение всей жизни.

Проблема формирования педагогического имиджа рассматривается сегодня в отечественной науке сквозь призму инновационного подхода. Согласно концептуальным положениям данного подхода, комплекс качеств профессионализма компетентного педагога составляет, наряду с вышеуказанными компонентами, инновационная культура как фактор формирования позитивного имиджа современного учителя.

Актуальность формирования у будущих и уже практикующих педагогов инновационной культуры обосновывается не только приоритетом инновационного подхода в образовании, но и таким явлением, как информатизация общества и образования как одного из социальных институций.

Академиком А.П. Ершовым, предложившим термин «информатизация», анализируемый нами термин рассматривается как «комплекс мер, направленных на обеспечение полного использования достоверного, исчерпывающего и своевременного знания во всех общественно значимых видах человеческой деятельности» [11, с. 518].

По словам А. Г. Гюлджян, информатизации общества – это «социальное действие, в основе которого лежит сбор, накопление, продуцирование, обработка, хранение, передача и использование информации. Информатизация общества предполагает, во-первых, широкое использование интеллектуального потенциала, который содержится в печатном фонде, включая научную, производственную и другие виды деятельности. Во-вторых, речь идет о внедрении информационных технологий в различные виды деятельности, которые способствуют развитию общественного производства и её интеллектуализации. К этому перечню можно отнести и достойный уровень информационного сервиса, т. е. возможность получить доступ к источникам проверенной информации и визуализировать ее» [1, с. 12].

Информатизация общества реализуется путем внедрения информационных технологий во все социальные сферы. «С развитием информационных технологий возрастает взаимодействие между элементами общества, увеличивается скорость и объемы передачи информации между субъектами мировой системы. Таким образом, информационные технологии выступают в качестве фактора развития интеграции, их функционирование приводит к размыванию региональных и культурно-исторических особенностей» [1, с. 14].

Образования как социального института в последние десятилетия также коснулась тенденция информатизации. По мнению Ю.С. Зверевой, «Информатизация образования – это процесс обеспечения системы образования теорией и практикой разработки и использования новых информационных технологий, ориентированных на реализацию целей обучения и воспитания» [4, с. 24].

На основе исследования сущности феномена информатизации образования и его последствий в отечественном образовательном пространстве мы пришли к выводу, что данное явление требует от современных педагогов наличия инновационной культуры.

Инновационная культура является закономерным компонентом профессиональной культуры педагога, которая вбирает в себя индивидуальные ценности педагога, проявляется и оценивается через педагогическую деятельность.

Инновационная культура педагога характеризуется следующими показателями:

- ориентированностью на личность;
- способностью личности к изменениям;
- открытостью к коммуникациям в окружающей среде;
- солидарностью относительно ценностей и взглядов на инновационное образование;
- склонностью к принятию нестандартных решений;
- активностью в научно-исследовательской деятельности;
- умением сотрудничать в условиях постоянного конструктивного диалога и согласования позиций.

Инновационная культура современного педагога предполагает не только наличие знаний в рамках преподаваемого предмета, но и компетентности в других отраслях, высокой культуры, коммуникабельности, креативных способностей, опыта творческой деятельности, психологической грамотности.

Инновационная культура педагога реализуется на двух уровнях: личностном и профессиональном. В контексте первого уровня инновационная культура представляет собой область духовной жизни человека, отражающая его ценностную ориентацию, закрепленную в мотивах, знаниях, умениях, образцах и нормах поведения и обеспечивающая восприимчивость им новых идей, готовность и способность к поддержке и реализации новшеств во всех сферах жизни. На профессиональном уровне инновационная культура педагога характеризует высокий уровень его педагогической деятельности.

Формирование (повышение уровня) инновационной культуры педагога, по мнению В.Н. Фокиной, невозможно без знания ее основных структурных компонентов. В данном ключе исследовательница подчеркивает, что реализация инновационной культуры педагога достигается благодаря наличию таких основных ее структурных составляющих, как:

- инновационные ценности;
- отношение к инновационной деятельности;
- знания, необходимые для инновационной деятельности;
- инновационно значимые приемы, навыки и т. п. [13].

Выводы. Обобщая вышеизложенное, заключим, что на современном этапе развития отечественного социума важным аспектом, от которого зависит восприятие личности специалиста, является его профессиональный имидж. Не составляет исключения также и педагогическая профессия. Иными словами, сегодня одним из компонентов профессионального становления и совершенствования педагога является формирование его позитивного профессионального имиджа.

В период информатизации общества и системы образования как одной из его институций одним из основных концептуальных подходов реализации профессиональной подготовки педагогов является

инновационный подход. В контексте данного подхода среди прочих компонентов профессионального имиджа педагога важное место занимает инновационная культура, которая основывается на инновационных ценностях, направленности на инновационную педагогическую деятельность, знаниях, необходимых для ее реализации и ряде личностных качеств, характеризующих инновационно культурную личность.

Литература:

1. Гюлджян А. Г. Информатизация общества как одна из важнейших составляющих социального прогресса // Молодой ученый. – 2017. – №32. – С. 12-15. – URL https://moluch.ru/archive/166/45367/ (дата обращения: 31.01.2019).
2. Джалилова Ф. Н., Мадаминова Н. Р. Структурные компоненты профессионального имиджа педагога // Молодой ученый. – 2012. – №12. – С. 461-463. – URL https://moluch.ru/archive/47/5827/ (дата обращения: 31.01.2019).
3. Захарова С. Н. Имидж педагога как составляющая профессиональной компетентности // Молодой ученый. – 2016. – №5.1. – С. 16-18. – URL https://moluch.ru/archive/109/26316/ (дата обращения: 31.01.2019).
4. Зверева Ю. С. Информатизация образования // Молодой ученый. – 2016. – №6.3. – С. 23-26. – URL https://moluch.ru/archive/110/27234/ (дата обращения: 31.01.2019).
5. Зиновенко О. А., Егорова Ж. С. К вопросу о профессиональной компетентности педагога ДОО [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2017 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2017. – С. 106-109. – URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/210/11636/ (дата обращения: 31.01.2019).
6. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. – 222 с.
7. Качалова Л.П. Воспитание педагогического имиджа будущего учителя: теория и технология. – Шадринск, 2008. – 71 с.
8. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
9. Панасюк А.Ю. Формирование имиджа: Стратегия, психотехники, психотехнологии. – М.: Омега-Л, 2007 – 266 с.
10. Перелыгина Е.Б. Психология имиджа / Е.Б. Перелыгина. - М.: Аспект Пресс. – 2002. – 223 с.
11. Руткевич М. Н. Диалектический материализм. – М., 1973. – С. 518-520.
12. Селевко Г. К. Педагогические компетенции и компетентность: [их классификация] / Г. К. Селевко // Сельская школа: Рос. пед. журн. – 2004. – № 3. – С. 29–32.
13. Фокина В. Н. Формирование инновационной культуры преподавателя вуза: социологический аспект управления: дис. канд. соц. наук : 22.00.08 / Современный гуманитарный институт. – М., 2001. – 151 с.
14. Шепель, В.М. Имиджелогия. Как нравиться людям: Учеб. пособие – М.: Народное образование, 2002. – 576 с.

Педагогика

УДК 371.124: [373]

кандидат педагогических наук, доцент Акпынар Лемара Энверовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье автор представляет анализ понятий, которые были использованы в исследовании («технология», «технология обучения», «педагогическая технология», «интерактивные технологии обучения»), проблему подготовки будущих учителей начальных классов к применению интерактивных технологий обучения.

Ключевые слова: технология, технология обучения, педагогическая технология, структура педагогической технологии, интерактивные технологии обучения, подготовка будущего учителя, формирование готовности.

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

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

Введение. Современному обществу нужны учителя, которые владеют не только традиционными методами и технологиями обучения, а и инновационными, в том числе и интерактивными технологиями обучения. С этой целью необходимо создание и поддержка научно-исследовательских и педагогических связей в рамках «университет - школа»; обсуждение проблем, касающихся готовности учителя начальных классов к применению интерактивных технологий обучения.

Цель статьи: ознакомить преподавателей вузов, преподавателей институтов повышения квалификации педагогических работников, учителей начальных классов с анализом понятий «технология», «технология обучения», «педагогическая технология», «интерактивные технологии обучения», со структурой педагогических технологий; с процессом подготовки будущих учителей начальных классов к применению интерактивных технологий обучения.

Изложение основного материала статьи. Теоретическую основу исследования составляют научные труды психологов по вопросам развития личности (З. Фрейд, А. Адлер, Э. Берн, В. Джеймс, Э. Эриксон, А. Маслоу, Я. Морено, Ф. Перлз, К. Роджерс, К .Г. Юнг, К. Ясперс и др.) в том числе, в социальном и профессиональном контексте (К.О. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А. С. Гребенюк, В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, В. М. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе и др.).

Процесс формирования готовности учителя к профессиональной деятельности освещен в работах А.М. Алексюка, С.А. Кубицкого, А.Ф. Линенко, В.И. Лугового, А.Г. Мороза, К.К. Платонова, А.Ц. Пуне, А.Г. Ярошенко и др.

Отдельные аспекты морально-психологической готовности исследовались в работах Л.В. Кондрашовой, В.А. Моляко.

Вопросы профессиональной подготовки освещены в работах Е.С. Барбина, В.В. Чудака, А.В. Глузмана, Н.В. Кичук, А.М. Крамаренко, Л.П. Пуховской.

Проблемы технологий обучения, их применения и эффективности использования в школе, в высших учебных заведениях представлены в работах М.В. Кларина, А.М. Крамаренко, В. Ф. Паламарчук, А.Н. Пехоты, В.В. Серикова, С.А. Сысоевой, И.С. Якиманской.

Теоретические и практические аспекты новых технологий обучения разработаны в работах В.П. Беспалько, М.Д. Виноградовой, Д. Джонсона, Р. Джонсона, А.В. Ельниковой, В.А. Мартынюк, А. Н. Пехоты, Л. В. Пироженко, Е.И. Пометун, Р. Реванс, К. Селевко, М.И. Скрипник, В.А. Терещенко и других отечественных и зарубежных ученых. Проблемам интерактивного общения посвящены труды Н.М. Богомоловой, Б.Ф. Ломова, Р.С. Немова и др.

Проблему готовности учителя к педагогической и профессиональной деятельности рассматривали многие ученые: Е.С. Барбина, А.В. Глузман, Н.В. Гузий, К.М. Дура-Новакова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Л .В. Кондрашова, Н. Кузьмина, В.А. Сластёнин, Л.Ф. Спирин, Л.Л. Хоружа и др.

В контексте нашего исследования рассмотрим такие понятия, как «технология», «технологии обучения», «интерактивные технологии обучения».

Древние греки под технологией понимали мастерство, искусство создавать вещи (techne – мастерство, logos – учение). Термин «технология» стал более употребительным и емким по своему содержанию в конце XVIII в. В это время бурно развивается промышленность, происходит разделение труда, постепенный отказ от ручного труда и переход к машинному производству. Длительный процесс переработки сырья в конечную продукцию, с распределением этого процесса на отдельные этапы, технологические составляющие, осложнение способов обработки продукта с регламентированием, конкретизацией всех этапов цикла производства, мероприятий и действий и является технологией. Технология представляет собой совокупность знаний о методах, средствах ведения производственных процессов, в результате чего происходит качественное изменение, трансформация, изменения обрабатываемых объектов. Существует большое количество определений понятия «технология»: технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве [7].

«Технология» – способ реализации людьми конкретного составного процесса с распределением его на систему последовательных взаимосвязанных процедур и операций, выполняемых более или менее стандартно, и имеющих целью достижение высокой эффективности [7]. Технология, прежде всего, выступает как процесс, характерным признаком которого является упорядоченность и организованность всех действий, этапов производства; хаотичность и стихийность для нее не свойственна. Дальнейший анализ производственных технологий приводил к их совершенствованию. В XIX в. заговорили и о технологизации процесса обучения. В XX в. распространение получают информационные технологии, появляется большое количество инновационных технологий обучения.

Любой образовательный процесс предполагает наличие двух сторон: преподавателей (учителей) и учеников, где каждая из этих сторон преследует определенные цели, стремится достичь максимального результата при определенных условиях организации учебного процесса, используя средства педагогического взаимодействия и пользуясь содержанием обучения. Однако не всегда процесс обучения является эффективным. Стремление по разработке эффективного, единого, общего подхода в обучении, что помогло бы достижению высоких его результатов, не оставляет ученых всего мира, ее высказывал еще Я.А. Коменский более 400 лет назад. Многие зарубежные и отечественные педагоги высказывали идеи о технологизации учебного процесса: А.В. Дистервег, И. Песталоцци, А. С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др. Технология обучения – системная категория, структурными составляющими которой являются цели и содержание обучения, средства педагогического взаимодействия, организация учебного процесса, результаты деятельности, исходя из которых, учителя способны сделать образовательный процесс действенным, результативным и эффективным.

С одной стороны, технология обучения – это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, с другой – это наука о способах воздействия преподавателя на учеников в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств. В технологии обучения содержание, методы и средства обучения взаимосвязаны и взаимообусловлены.

В настоящее время часто используются синонимы-понятия: «педагогическая технология», «технология обучения», «образовательная технология». Должны отметить, что они являются переводами с английского термина «educational tehnology».

Огромный вклад в развитие педагогически-технических идей в конце XIX в. – в начале XX в. внесли основатели прагматической психологии и педагогики Д. Дьюи, С. Холл.

Первыми изучили историю возникновения и развития технологий обучения Т.А. Ильина, М.В. Кларин [1, 2], В.Ю. Питюков [4], пользуясь иностранным опытом по названной проблеме.

Анализ состояния проблемы возникновения и развития технологий обучения в мировом образовании показал, что в литературе выделяется 3 стадии, каждая из которых имеет свои существенные признаки.

Первая стадия (1920 – 1960 гг.) характеризуется формированием основ технической среды обучения, возникновением и внедрением программированного обучения – дидактической системы с программируемым контролем учебной деятельности учащихся.

Вторая стадия (1960 – 1980 гг.) характеризуется введением в учебный процесс еще несовершенных на тот момент компьютеров; изучается значение, суть программированного обучения, важность и целесообразность применения программированного обучения при изучении отдельных дисциплин, создаются учебные телевизионные фильмы по учебным дисциплинам. В этот период шёл диалог по проблемам индивидуализации и персонификации обучения. Этот этап характерен изучением, разработкой и применением принципов оптимизации образовательного процесса.

Третья стадия (90 гг. XX ст.) отличается тем, что педагогическая технология уже не является второстепенной, обслуживающей и сопровождающей процесс обучения. Теперь ей присуща главная роль в организации этого процесса, выборе методов, средств и содержания обучения, средств педагогического взаимодействия, предполагаемого, спланированного результата деятельности в соответствии с применением конкретной педагогической технологии обучения.

Таким образом, анализ показывает, что педагогическая технология прошла путь от второстепенной до главной, определяющей роль в организации учебного процесса.

Определения «технология обучения», «педагогическая технология», которые были использованы в исследовании, изложены в таблице (см. табл. 1).

Таблица 1

Понятия, которые были использованы в исследовании («технология», «технология обучения», «педагогическая технология»)

Понятия	Содержание	Автор, название книги
1	2	3
Технология обучения	это составляющая процессуальная часть дидактической системы.	М. А.Чошанов [8]
Технология обучения	«Проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике» [40; с. 6].	Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Изд-во Института проф.обр. Мин.обр. России, 1995.
Технология обучения	«Совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств (схем, чертежей, диаграмм, карт)» [179; с. 104].	Лихачёв Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, 1996.
Технология обучения	«Комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний» [371; с. 21].	Silber K. H. Some Implication of the History of Educational Technology: Were All in this Together // Brown I. W., Brown S.N. Educational Media Yearbook, 1981. Littleton, Colorado Libraries Unlimited.
Технология обучения	Это «системное концептуальное, нормативное объективное, инвариантное описание деятельности учителя и ученика, которое направлено на достижение образовательной цели. Она всегда квинтэссенция воспитательной системы, базовое основание, в которой фиксируется ее своеобразие и специфические особенности теоретического состава и категориального аппарата» [317; с. 12].	Фрадкин Ф.А. Педагогическая технология в исторической перспективе // История педагогической технологии: Сб. научн. Тр. – М.: Интерпракс, 1994.
Педагогичекая технология	Системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей.	Кларин М.В. [2]

Проанализировав определения понятий «технология обучения» и «педагогическая технология», можно сделать вывод, что постепенно происходит изменение содержания понятий, происходит переход от понятия «технологии в образовании» – к понятию «технологии образования».

Под педагогической технологией понимают уже не только использование технических средств обучения в учебном процессе, происходит процесс осмысления педагогической технологии как педагогической системы.

Как показало исследование литературы, под технологизацией обучения, прежде всего, подразумевали применение технических средств в обучении, за счет этого – повышение эффективности, результативности процесса овладения знаниями, умениями и навыками. Введение технических средств обучения в учебный процесс способствует индивидуализации процесса обучения, позволяет учитывать уровень подготовленности учащихся, их интересы, потребности, позволяет сделать познавательную деятельность учащихся более самостоятельной, исследовательской. Также применение технических средств обучения расширяет междисциплинарные связи в обучении, увеличивает мобильность образовательного процесса, усиливает мотивацию к обучению, стимулирует учеников к самосовершенствованию, к самообразованию. В дальнейшем под технологизацией обучения стали понимать именно технологическое построение образовательного процесса: распределение процесса обучения на систему определенных, связанных друг с другом, последовательных этапов, с четкой регламентацией каждого, запланированным ожидаемым результатом в обучении, возможностью повторить применение данной технологии в подобных учебных условиях, обязательно с достижением высокой эффективности, действенности образовательного процесса.

Мы солидарны с Селевко Г.К., что педагогическая технология является содержательным обобщением, впитывает в себя смыслы всех определений предыдущих авторов и может быть представлена в трех статусах:

научном, процессуально-описательном, процессуально-действенном. То есть педагогическая технология выступает как наука, как система методов, способов, принципов, применяемых в обучении, и как реальный процесс обучения.

Селевко Г.К. отмечает, что в структуру педагогической технологии входят [5]:

1. Концептуальная основа;
2. Содержательная часть обучения:
– цели обучения – общие и конкретные;
– содержание учебного материала;
3. Процессуальная часть – технологический процесс:
– организация учебного процесса;
– методы и формы учебной деятельности школьников;
– методы и формы работы учителя;
– деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала;
– диагностика учебного процесса.

Любая педагогическая технология должна отвечать определенным требованиям по качеству ее составляющих, а именно: концептуальностью, системностью, управляемостью, эффективностью, воспроизводимостью [5; с. 17].

Кратко охарактеризуем каждое качество. Концептуальность означает, что любая педагогическая система должна иметь философскую, психологическую, дидактическую, социально-педагогическую основу. Системность имеет предпосылкой наличие в педагогической технологии признаков системы: взаимодействия всех ее звеньев, наличие целей и логики. Управляемость означает возможность планирования процесса обучения, проектирование, модификацию, трансформацию используемых средств, методов обучения в соответствии с целями, запланированными как результат обучения. Эффективность предполагает обеспечение резерва учебного времени, оптимизацию работы учителя, т.е. определяется оптимальностью, исходя из затрат, при получении гарантированных высоких уровней достижений учащихся в образовательном процессе. Воспроизводимость – способность воспроизвести данную педагогическую технологию другими учителями в аналогичных условиях.

М.А. Чошанов [8, с. 4] изучает такие признаки технологии обучения: диагностическое целеформирование, результативность, способность к алгоритмированию и проектированию, целостность, управляемость, визуализацию, возможность коррекции, экономичность. Диагностическое целеформирование и результативность отражают наличие цели, стремление достижения запланированных результатов. Алгоритмирование задач, которые проектируются и их целостность отражают идеи воссоздания педагогических технологий. Корректировка означает наличие быстрой обратной связи между учениками и учителем. Визуализация – использование аудио и видеоаппаратуры, компьютеров, использование разработанных наглядных пособий, т.е. применение оптимальных для конкретных целей технических средств обучения.

Н.Ф. Талызина отмечает, что типичным признаком всех педагогических технологий обучения – их направленность на практику обучения [6].

В педагогической литературе представлены несколько классификаций педагогических технологий: В.Т. Фоменко, Т.И. Шамовой, Т.М. Давыденко. В наиболее обобщённом виде все известные педагогической науке и практике технологии систематизировал Г.К. Селевко. Приведём краткое описание классификационных групп, составленный автором системы [5; с. 25-31]:

По уровню применения выделены общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные) технологии.

По философской основе: материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные и религиозные; гуманистические и антигуманные; антропософские и теософские; прагматичные и экзистенциальные; свободного воспитания и принуждения, и др. виды.

По ведущим факторам психического развития: биогенные, социогенные, психогенные и идеалистические технологии.

По научной концепции усвоения опыта: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальт-технологии, интериоризаторские, развивающие, нейролингвистического программирования и сугестивные.

По ориентации на структуре личности: информационные технологии (формирование знаний, умений и навыков по предметам – ЗУН); операционные (формирование способов умственных действий – СУД); эмоционально-художественные и эмоционально-моральные (формирование сферы эстетических и моральных отношений – СЭМ); технологии саморазвития (формирование механизмов самоуправления личности – СУМ); эвристические (развитие творческих способностей) и прикладные (формирование действенно-практической сферы – СДП).

По характеру содержания и структуре: что изучают и воспитывают; светские и религиозные; общепрофессиональные и профессионально-ориентированные; гуманитарные и технократические; отраслевые; узкопредметные; монотехнологии; комплексные (политехнологии).

По типу организации и управления познавательной деятельностью: классическое лекционное; обучение с помощью ТСО; система «консультант»; обучение по книге; система «малых групп»; компьютерное обучение; система «репетитор»; «программное управление»; традиционная классическая классно-урочная система; современное традиционное обучение; групповые и дифференцированные способы обучения; программированное обучение.

По подходу к ребенку: авторитарные технологии, дидактоцентрические технологии, личностно-ориентированные, гуманно-личностные, технологии сотрудничества, технологии свободного воспитания, эзотерические технологии.

По доминирующему методу: догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, программированного обучения, проблемного обучения, саморазвивающего обучения, диалогические, коммуникационные, игровые, творческие, компьютерные и т.д.

По категории обучаемых: массовые технологии, прогрессивного образования, технологии компенсирующего обучения, технологии работы с «трудными» детьми, технологии работы с одаренными детьми.

По направлению модернизации существующей традиционной системы: на основе гуманизации и демократизации отношений; на основе активизации и интенсификации деятельности детей; на основе эффективности организации и управления; на основе методической и дидактической реконструкции материала; природосообразные; альтернативные; целостные технологии авторских школ.

Выводы. Таким образом, на наш взгляд, подготовка будущих учителей начальной школы к применению интерактивных технологий обучения предполагает наличие специально организованного образовательного пространства, которое будет интегрировать все функциональные образовательные единицы структуры учебного заведения, построено на использовании интерактивных технологий обучения, нацеленное на самосовершенствование, саморазвитие, самореализацию студентов в области применения интерактивных технологий обучения.

Готовность будущего учителя к применению интерактивных технологий обучения является интегративным образованием и целью, и результатом специальной профессиональной подготовки студентов в этом направлении.

Под формированием готовности будущих учителей начальной школы к применению интерактивных технологий обучения будем разуметь многокомпонентный, полифункциональный, динамичный, открытый процесс трансформации, благодаря которому осуществляется целенаправленное развитие всех структурных компонентов, которые обеспечивают формирование этого вида готовности.

Литература:

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

Педагогика

УДК: 378.6, 796.03

кандидат педагогических наук, доцент Аксенова Анна Николаевна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Кузбасский институт ФСИН России» (г. Новокузнецк);
преподаватель, майор внутренней службы Долгин Дмитрий Сергеевич
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Кузбасский институт ФСИН России» (г. Новокузнецк)

СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ КУРСАНТОВ-СПОРТСМЕНОВ КУЗБАССКОГО ИНСТИТУТА ФСИН РОССИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния психофизиологических особенностей нервной системы, стиля руководства тренера-преподавателя на результативность курсантов-спортсменов, посещающих группы спортивного совершенствования. Делается вывод, что у квалифицированных тренеров-преподавателей высоких результатов достигают спортсмены с такими же психофизиологическими особенностями, что и у тренера. Стиль деятельности также оказывает влияние на результативность курсантов-спортсменов.

Ключевые слова: стиль деятельности, тип нервной системы, курсанты-спортсмены, тренер-преподаватель, спортивная результативность, сензитивность.

Annotation. The article deals with the problem of the influence of psychophysiological features of the nervous system, the style of management of the trainer-teacher on the effectiveness of cadets-athletes attending groups of sports improvement. It is concluded that the qualified trainers-teachers achieve high results athletes with the same psycho-physiological characteristics as the coach. The style of activity also has an impact on the performance of cadets-athletes.

Keywords: style of activity, type of nervous system, cadets-athletes, coach-teacher, sports performance, sensitivity.

Введение. Наше исследование выполнено в русле концепции индивидуального стиля деятельности, согласно которой под стилем деятельности понимают устойчивую систему приемов и способов деятельности, а в широком смысле - систему психологических средств уравновешения индивидуальности субъекта с предметными, внешними условиями деятельности.

Стили оказывают влияние на все стороны жизнедеятельности человека. Хорошей моделью изучения этого явления могут служить спортивная деятельность, предполагающая широкие возможности реализации индивидуальных особенностей человека. Спорт характеризуется многолетними и чрезвычайно тесными межличностными взаимоотношениями тренера и спортсмена, что подчеркивает особое значение связи «педагог – воспитанник» [3].

В современной научно-спортивной литературе проблеме взаимоотношений индивидуальностей в системе «педагог - воспитанник» уделено достаточно внимания, и, тем не менее, в рамках психолого-педагогического анализа эта тема научного исследования остается актуальной. Именно на примере спорта

показаны некоторые закономерные следствия стилевых взаимоотношений субъектов педагогической системы «педагог - воспитанник». Вероятно, исходным моментом здесь становится сходство психофизиологических и психических особенностей педагога и воспитанника, а влияние результата деятельности спортсмена (или его статуса в команде) на взаимоотношения с тренером – это вторичный детерминирующий фактор.

Толочек В..И. отмечает, что методики, использованные педагогом, отражающие его субъективное предпочтение, могут быть не однозначно восприняты воспитанниками с разными индивидуальными особенностями. Для одних эти методики будут наиболее эффективными, для других – менее. Такую психологически обусловленную избирательность реакций человека на применяемые методики он называет «общей сензитивностью». Так же автор отмечает, что наивысших результатов достигают спортсмены похожие по типу нервной системы на своего тренера, при этом, при очевидной тенденции отбора спортсменов и формирования у них стиля сходного со стилем деятельности тренера, сами тренеры весьма неточны в вербальных оценках стиля деятельности спортсмена. Он объясняет это тем, что часть взаимодействий в системе «педагог – воспитанник» протекает на неосознанном уровне, который влияет на конечные результаты педагогического процесса. По - видимому, это одна из причин, объясняющая принципиальную установку некоторых восточных философских школ на передачу невербальной информации в процессе непосредственного общения учителя и ученика [3].

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования явилась, во-первых, оценка влияния стиля тренера-преподавателя на стиль деятельности курсантов-спортсменов и на их результативность, во-вторых, подтверждение ранее выдвинутого предположения, что высоких результатов достигают те спортсмены, которые по психофизиологическим особенностям совпадают со своим тренером.

Для решения поставленной цели нами были использованы следующие методики:

1. Представления тренеров и курсантов-спортсменов о профессионально важных качествах определялись анкетированием. В анкете предлагалось указать такие качества и способности, слабое развитие которых не позволяет спортсмену достигнуть высоких результатов. Анкета содержала открытые вопросы о значимости четырех групп качеств и способностей: 1. Физических качеств и морфологии; 2. Тактико-технической подготовленности; 3. Специальных способностей; 4. Особенности личности и характера.

2. Стили деятельности определялись по совокупности характеристик на основании наблюдения, субъективного шкалирования, бесед с тренерами и курсантами-спортсменами. В психологии спорта принято выделять следующие стили педагогической деятельности:

- Организационно-коммуникативный (сильная подвижная нервная система), характеризующийся четкостью организации спортсменов в начале тренировки, жесткой дисциплиной спортсменов, беспрекословным подчинением требованиям всех распоряжений и команд тренера, оперативностью решения педагогических задач в ходе тренировки, использованием разнообразных методических приемов обучения и способов педагогического воздействия. Тон тренера может быть от спокойного до резкого, повышенного.
- Конструктивно-организаторский (сильная инертная нервная система), для этого стиля характерно - постепенное начало тренировки («втягивающий» период), равномерный темп ведения тренировки, соблюдение дисциплины спортсменов до нарушения (предупреждение), использование устойчивых дисциплинарных воздействий. Тренер имеет преимущественно спокойный тон обращения к спортсменам, при этом отмечается относительная бедность и стандартность средств общения.
- Конструктивно-коммуникативный (слабая нервная система), с характерными признаками - усиленный контроль за правильностью выполнения упражнений, исполнения команд, сохранения дисциплины, система индивидуальных заданий и поручений спортсменам, интенсивное общение, преимущественно обусловленное потребностью в установлении деловых, предварительно обдуманных взаимоотношений со спортсменами, при этом тренер применяет ровный, спокойный тон обращения [2].

3. Сила нервной системы по возбуждению определялась с помощью теппинг-теста (карандашный вариант). В каждой группе спортивного совершенствования были курсанты - спортсмены с различным типом нервной системы. По типу нервной системы спортсмены были распределены на три группы – «сильные», имеющие оценки по теппинг-тесту 4-5 и более, «слабые», имеющие оценку 1-2 и менее, остальные были отнесены к группе «средних» [1].

4. Спортивное мастерство оценивалось по шкале, учитывающей ранг соревнований, занятое место и стабильность выступлений в году. Считалось, что мастерство курсантов-спортсменов повысилось, если в течение учебного года спортивные результаты превосходили результаты предыдущего года.

В психолого-педагогическом исследовании были задействованы тренеры – преподаватели и курсанты – спортсмены Кузбасского института ФСИН России. Группы испытуемых были разделены по видам спорта – спортивные единоборства, лыжные гонки, плавание, стрельба из боевого и служебного оружия. Преподаватели имеют звание мастера спорта, кандидаты в мастера спорта, мастер спорта международного класса. Курсанты-спортсмены, занимающиеся в группах спортивного совершенствования, имеют спортивные звания - кандидаты в мастера спорта, мастера спорта, мастер спорта международного класса.

Результаты исследования.

1. По мнению тренеров-преподавателей для достижения наиболее высоких результатов в спорте, прежде всего, необходимо обладание следующими качествами: 1. На первом месте, однозначно, все тренера указали «Личностные качества спортсмена», т.е. умение управлять своим психическим состоянием, воля к победе, сила мотивации, лидерские качества являются основополагающим качеством для достижения высоких результатов. Кроме того, практически все тренера указали необходимость достижения высокого уровня функциональных взаимоотношений в системе «педагог – воспитанник». 2. На втором месте тренера указали наличие «Тактико-технической подготовки» и «Специальных способностей» в зависимости от вида соревнований и специфики спортивной деятельности. 3. На третьем месте «Физические качества и морфология» – соответствие природных задатков и морфотипа выбранному виду спорта. Мнения экспертов о роли отдельных физических качеств сильно расходились. Очевидно, что специфические для данной деятельности природные задатки, способности и телосложение не всегда главный фактор успеха в ней.

Курсанты, занимающиеся в группах спортивного совершенствования, отметили, что для достижения высоких результатов в спорте необходимо, на первом месте, взаимодействие тренера и спортсмена. При чем, в неудачах в соревнованиях склонны обвинять именно тренера. Природные задатки, волевые, лидерские качества большинство курсантов ставят на второе место.

2. По совокупности характеристик на основании наблюдения стили деятельности тренеров-преподавателей определились следующим образом: организационно-коммуникативный (сильная подвижная нервная система) и конструктивно-организаторский (сильная инертная нервная система). Необходимо отметить, что практически все тренера используют авторитарный стиль руководство, что связано со спецификой несения боевой и служебной подготовки сотрудников ФСИН России, жесткими требованиями воинских уставов, а также преобладанием демонстративных и гипертимных акцентуаций характера тренера, демократический стиль руководства и либеральный стиль присутствует в их деятельности в незначительном количестве. Преобладание авторитарного стиля руководства объясняет и большую ориентацию тренеров военнослужащих на выполнение задач, чем на спортсменов.

3. Распределение тренеров и спортсменов по типу нервной системы выглядит следующим образом (Табл. 1):

Таблица 1

Тип нервной системы тренера	Тип нервной системы спортсмена		
	«сильные»	«средние»	«слабые»
Лыжные гонки, сл. двоеборье (28 чел)			
«сильный»	14	10	4
Мини-футбол (21 чел)			
«средний»	8	10	3
Спортивные единоборства (57 чел)			
«сильный»	18	5	2
«средний»	12	15	8
Плавание (12 чел)			
«средний»	4	8	0
Стрельба из боевого и служебного оружия (13 чел)			
«средний»	5	5	3

Таким образом, мы видим, что распределение тренеров и спортсменов по всем видам спорта происходит преимущественно равнозначно по типу нервной системы.

4. Психодиагностика группы тренеров и результативность курсантов-спортсменов показала, что у тренеров с большой и средней степенью силы нервной системы успеха чаще достигают «сильные» и «средние» спортсмены. Сравнительные результаты спортивных соревнований за прошедший год выглядят следующим образом: в лыжных гонках улучшили свои показатели в личном первенстве 2 спортсмена с «сильной» нервной системой. В спортивных единоборствах 1 спортсмен с «сильной» нервной системой выполнил норматив мастера спорта международного класса, выиграв Чемпионат мира по рукопашному бою. Команда Кузбасского института ФСИН России по самбо заняла 3 место в ежегодной спартакиаде среди ВУЗов ФСИН России. В плавании команда Кузбасского института ФСИН России заняла 3 место, в личном первенстве улучшили свои результаты 3 спортсмена со «средней» нервной системой. Таким образом, можно отметить, что на всех этапах подготовки спортсменов проявляется тенденция достижения успеха у спортсменов, соответствующих своему тренеру по типологии нервной системы. Если говорить о стиле руководства то, полученные результаты позволяют увидеть, что черты личности спортсмена по-разному сказываются на его успешности в зависимости от стиля управления тренера. В группах с авторитарными тренерами более эффективными оказываются спортсмены с меньшей конфликтностью, большей уступчивостью, безусловно подчиняемые и, даже, несамостоятельные. Действительно, излишняя ведомость и неспособность спортсмена к личной активности в случае авторитарного руководства не сказываются отрицательно, поскольку тренер полностью организует процесс. Следует также отметить, что в группах с авторитарным тренером такие качества как личная ответственность и стремление следовать общепринятым нормам (нормативность) не оказывают влияния на возможный успех.

Как отмечает Мельник Е. В. с соавторами, подавляющее большинство особенностей личности тренера и спортсмена должны находиться в «противофазе». Например, «осторожность» - один из пары осторожен, другой решителен, «подчиняемость» - один подчиняем, другой доминантен, «инициативность» - хотя бы один из пары проявляет инициативу при движении к цели; так же практически все параметры эмоциональной сферы должны находиться в противофазе. Исключение составляет параметр «экспрессивность» - «сдержанность», т.е. непосредственное выражение эмоций вовне - спокойное, сдержанное или эмоциональное, открытое у обоих. Во всех остальных случаях, сама эмоциональная сфера идеальной пары тренера и спортсмена должны быть выстроены по принципу компенсации: излишний пессимизм с одной стороны должен дополняться оптимизмом с другой, избыточная тревожность одного, компенсироваться безалаберностью другого. Аналогичным образом обстоит дело и в случае параметров «скепсис», «эмоциональная возбудимость», «учет негативного опыта»; высокий уровень положительной связи по параметру «нормативность» означает, что в идеальной паре тренер – спортсмен морально-этические характеристики должны быть схожими. Следует отметить, что схожесть морально-этических установок тренера и спортсмена является важным фактором успеха спортсмена [2].

Выводы. В заключении можно сделать следующие выводы:

1. Взаимоотношения тренера и спортсмена, соответствие их стилей деятельности являются фактором, определяющим результативность спортсмена и команды, фактором не менее важным, чем благоприятные для деятельности индивидуальные особенности и природная одаренность.

2. Склонность педагога к определенному стилю деятельности приводит к направленному отбору спортсменов. Наиболее результативными оказываются спортсмены, сходные по типу нервной системы и приемлемые стиль руководства тренера. Подобный отбор, взаимное предпочтение и удовлетворенность тренера и спортсмена не всегда осознаны.

Литература:

1. Ильин Е.П. Психология спорта. Серия: Мастера психологии. Изд-во: Питер, 2008. – 114 с.

2. Мельник, Е.В. Психология тренера: теория и практика: методические рекомендации / Е.В. Мельник, Е.В. Силич, Н.В. Кухтова. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – 58 с.

3. Толочек, В.А. Влияние стиля деятельности тренера на результативность спортсмена / В.А. Толочек. – М.: Психологический журнал, РАН, Том 15, №1, 1994. – 186 с.

Педагогика

УДК: 378.048.2

аспирант департамента педагогики Алейникова Нина Юрьевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. Статья посвящена раскрытию психологических особенностей формирования самоопределения старшеклассников. Даются точки зрения зарубежных и отечественных психологов на данную проблему. Характеризуется связь самоопределения и ценностных ориентаций старшеклассников.

Ключевые слова: самоопределение старшеклассников, личностное самоопределение.

Annotation. The article is devoted to the disclosure of the psychological characteristics of the formation of self-determination of high school students. The points of view of foreign and domestic psychologists on this problem are given. Characterized by the relationship of self-determination and value orientations of high school students.

Keywords: self-determination of senior pupils, personal self-determination.

Введение. Феномен «личностного самоопределения традиционно определяется в его ценностно-смысловом контексте, т.е. как определение личностью своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей. Процесс самоопределения является длительным и подразумевает осмысление, пересмотр, восстановление жизненных ориентиров и целей. В психолого-педагогической литературе акцентируется внимание на проективном (формирующем, устремленном в будущее) значении личностного самоопределения, что, применительно к подростковому или юношескому возрасту, становится доминирующим. Проблема личностного самоопределения является ключевой проблемой взаимодействия индивида и общества, в фокусе которой как значимый аспект этого взаимодействия проявляется социальная детерминация индивидуального сознания, а также роль активности субъекта в этой детерминации. Самоопределение, является, механизмом социальной детерминации, который может действовать иначе, чем активно преломляться самим субъектом. Проблема самоопределения является ключевой проблемой взаимодействия индивида и общества, в которой в центре внимания выделяются основные моменты этого взаимодействия: социальная детерминация индивидуального сознания и роль собственной деятельности субъекта в этом определении. На разных уровнях это взаимодействие имеет свои специфические особенности, которые отражаются в различных психологических теориях по проблеме самоопределения. Социальное взаимодействие на разных уровнях имеет свои специфические характеристики, которые нашли свое отражение в различных теориях, касающихся проблемы личностного самоопределения.

Изложение основного материала статьи. С этимологической точки зрения, понятие «самоопределение», можно рассматривать как процесс выбора человеком границ, критериев успешности и других параметров, присущих конкретному виду деятельности, выполнению определенного дела («само-» – самостоятельность; « -определение», однокоренное слово – «дело» –определение пространства определенного дела и его границ) [2].

Весомый вклад в разработку вопросов, связанных со всесторонним изучением сущности личностного самоопределения, внесли следующие отечественные ученые: И.С. Кон , Г.П.Ников , К.А. Абульханова-Славская , С.Л. Рубинштейн , В.Ф. Сафин . В зарубежной науке проблема самоопределения наиболее полно была освещена в работах Э. Эриксона [15]. Основным различием существующих в зарубежной психолого-педагогической науке подходов, является определение степени свободы индивида от определенных внутренних и внешних условий. Важно обратить внимание, что зарубежные исследователи практически не используют в своих работах непосредственной формулировки «личностное самоопределение», заменяя ее, на различные синонимичные понятия. Остановимся на основных подходах, к изучению феномена личностного самоопределения, принятых в зарубежной науке.

З. Фрейд высказывал мнение о том, что абсолютно любые проявления активности личности напрямую обусловлены бессознательным. По его мнению, человек живет лишь «иллюзией свободы», в реальной действительности не обладая способностью выбрать между различными способами поведения и действия [12].

Представитель бихевиористического направления Б. Скиннер считал, что поведение человека полностью зависит от прошлого опыта. Единственным случаем, по мнению автора, когда подкрепленное прошлым поведение выпадает из модели деятельности, является ситуация, когда предшествующий опыт негативно воспринимается и порицается актуальным окружением индивида. Б. Скиннер считал, что человек не имеет свободы выбора в вопросах поведения, так как оно регулируется его внешним актуальным окружением [17].

Экзистенционалисты (Р. Мей, В. Франкл, Э. Фромм), а также представители когнитивной и социально-когнитивной психологии: (А. Бандура, Дж. Келли) признавали равенство детерминизма и свободы. По мнению А. Адлера, А. Маслоу и К. Роджерса, человек обладает абсолютной свободой.

Э. Фромм указывает на то, что единение с окружающим миром и людьми не препятствует развитию уникальности и автономности личности. Человек самостоятельно определяет степень своей свободы и структуру связи с окружающими, вследствие этого, любая личность способна к самоопределению и выбору его пути [13].

Р. Мей объясняет природу свободы понятием судьба, говоря о том, что «любое расширение детерминизма рождает новую свободу. Выбирая, человек прокручивает в сознании и сопоставляет ряд возможностей, при этом, еще не решив, какой путь он изберет и как будет действовать» [18].

Термин «самоопределение» широкомасштабно в своих трудах использует Ш. Бюлер. По ее мнению, самоопределение, так же, как и стремление к самоосуществлению, присущи человеку с самого рождения и обуславливает развитие личности [16, с. 31].

М.Р. Гинзбург отмечает, что в процессе самоопределения наиболее важными являются психологические механизмы, которые обусловливают вхождение в различные социальные структуры и формирование определенного состояния личностного самоопределения. Автор разработал положения, которые составляют единство личностного самоопределения школьников:

1) личностное самоопределение имеет ценностно-смысловую природу и является активным определением позиции старшеклассника относительно социально значимых ценностей;

2) в этом возрасте личностное самоопределение является генетически исходным и определяет развитие всех других типов самоопределения;

3) особенности личностного самоопределения обусловливают характеристики социального самоопределения;

4) на основе особенностей социального самоопределения у старшеклассника вырабатываются требования к определенной профессии и ожидания, осуществляется профессиональное самоопределение;

5) самоопределение в старшем школьном возрасте тесно связано с видением старшеклассника своего будущего;

6) личностное самоопределение неразрывно связано с вариацией мотивационной сферы старшеклассника [3, с. 16].

И.Ю. Кузнецов считает, что ключом к пониманию самоопределения является «соотнесение внешней и внутренней обусловленности активности человека» [7, с. 10].

Самоопределение, как феномен, состоит из следующих аспектов: собственная позиция, вхождение в социальные структуры, соотнесение внешней и внутренней обусловленности активности человека. Они не противоречат друг другу. Собственная позиция необходима для активности человека и для вхождения в социальные структуры, то есть для определения себя в социуме, в различных жизненных ситуациях. Более того, собственная позиция является тем фундаментом, на котором человек строит своё отношение с обществом.

С.Л. Рубинштейн понимает самоопределение личности как «самодетерминацию» и «меру соотносения самоопределения и определения другими». Автор считает, что активное самоопределение проявляется в «деятельности субъекта, в его делах, практических и теоретических и в ней же совершается» [9, с. 246].

К.А. Абульханова-Славская, рассматривая активность личности в контексте жизненного пути, утверждает, что «личность не просто изменяется на протяжении жизненного пути... Она выступает как ее (жизни) организатор» [1, с. 39].

Е.А. Климов рассматривает проблему самоопределения как «бесконечное развитие», «поиск», уточнение «пределов», границ своего или чьего-то развития, «карабканье карьериста по ступеням должностей иерархии» [5, с. 17].

С.Н. Чистякова понимает самоопределение как «поиск человеком своего собственного пути», который предполагает «осознанный выбор» человеком своего «места в системе социальных отношений» [14, с. 8].

В.И. Лях считает, что «сущность самоопределения состоит из осознанного выбора личностью своего места в системе социальных отношений на основе осознания ею своих наличных качеств и возможностей, собственной позиции, целей самореализации» [8, с. 9]

Все эти определения объединяет одна основа – поиск человеком своего места в жизни, своей роли в обществе. Эту задачу человек выполняет, основываясь на своём опыте, исходя из своей, индивидуальной жизненной позиции, имея в основе свои принципы и убеждения.

На основании проведенного анализа выделим основные особенности личностного самоопределения старшеклассников, которые, в последующем, лягут в основу разрабатываемой теоретической модели педагогического сопровождения личностного самоопределения и приняты во внимание при организации практической деятельности в рамках диссертационного исследования.

Во-первых, личностное самоопределение определяет ориентацию на достижение определенного места в системе отношений, обуславливает требования, которые предъявляются к желаемому уровню в обществе. Другими словами, задает социальное самоопределение, которое в последствие, в совокупности с другими внешними факторами, позволит сформировать требования к интересующей профессиональной области, то есть ляжет в основу профессионального самоопределения.

Вместе с этим, представленный обзор различных определений феномена самоопределения позволяет говорить об отсутствии на сегодняшний день четкого и единого его определения. Однако важность их практического и теоретического изучения и анализа не оставляет сомнений.

Выводы. Таким образом, проведенный анализ зарубежных исследований, позволяет нам сделать вывод, что основным полем разногласий ученых является степень свободы человека относительно каких-либо факторов. В отечественном научном поле, существует несколько иной подход к пониманию сущности личностного самоопределения, представленный далее в настоящем диссертационном исследовании.

Анализ исследований отечественных педагогов и психологов позволил сделать вывод, что большинство исследователей рассматривают проблему личностного самоопределения с точки зрения его ценностно-смысловой природы.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. — М., 1989. – 244 с.
2. Будич Н. Ю. Психологические факторы личностного самоопределения: монография / ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет». - Кемерово, 2010. – 103 с.
3. Гинзбург, М.Р. Психология личностного самоопределения: автореферат. докт. дисс. 19.00.01 / - М., 1996. - 56 с.
4. Гулякина В.В. Групповые нормы и ценности как факторы самоопределения личности старшеклассника. Автореф. дисс. … канд. психологич. наук. – Курск: ЮПУ, 2000. – 192 с.
5. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 304 с.
6. Кон И.С. В поисках себя. Личность и её самосознание. — М., 1984 — 335 с.
7. Кузнецов, И.Ю. «Психологические особенности профессионального самоопределения личности в разнотипных профессиях»: дисс. ...канд.наук. 19.00.03. / - М.: 2000. – 141 с.
8. Лях, В. И. Профильное самоопределение учащихся на этапе предпрофильного обучения. автореф. канд. пед. наук. 13.00.01. / - Красноярск: 2005. – 22 с.

9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. Издательство: Питер, 2002. – 720 с.
10. Сафин В.Ф. Самоопределение личности: теоретические и эмпирические аспекты исследования. — Уфа, 2004. – 142 с.
11. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения // Психологический журнал, 1984, №4. С. 65
12. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе / пер. М. В. Вульф, А. А. Спектор. — М.: АСТ, 2006 – 400 с.
13. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / - М.: ООО "Издательство АСТ - ЛДТ", 1998. – 304 с.
14. Чистякова, С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие для учителей 1-11 классов / -М.: Образовательно-издательский центр «Академия»; ОАО «Московские учебники», 2010. - 256 с.
15. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / под ред. А. В. Толстых. — М., 1996. — 236 с.
16. Charlotte Bühler: Selbstdarstellung. In: Ludwig Pongratz u. a. (Hrsg.): Psychologie in Selbstdarstellungen. Band 1. Huber, Bern u. a. 1972, P. 9–42.
17. Skinner B.F., Catania A.C. Organism // American Psychologist. 1992. № 47. P. 1521-1530.
18. May R. The Meaning of Anxiety. — N.Y.: Pocket Books, 1977. P. 140

Педагогика

УДК 371

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

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В ЧАСТНОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются сущность и роль поликультурного образовательного пространства, а также полиэтнического воспитания в частных национальных образовательных организациях. Основные проблемы которые возникают при создании данного пространства, а так же возможные пути их решения.

Ключевые слова: поликультурное образовательное пространство, полиэтническое воспитание, частная национальная образовательная организация.

Annotation. The essence and role of multicultural educational space, as well as polyethnic education in private national educational organizations are considered in the article. The main problems that arise when creating this space, as well as possible ways to solve them.

Keywords: multicultural educational space, polyethnic education, private national school.

Введение. На сегодняшний день, во время развития Российской Федерации как демократического государства, а также в условиях глобализации мирового сообщества, возникает проблема, связанная с формированием нового типа личности характеризующейся самосознанием и жизненной позицией как субъекта поликультурного общества. Успех интеграции личности в национальную и мировую культуру напрямую зависит от сформированности положительного межкультурного и межнационального взаимодействия, уважительного отношения к другим культурам, что достигается благодаря поликультурности образовательного процесса.

На современном этапе развития человечества открываются широкие возможности при решение социальных, экономических, профессиональных проблем. Для использования этих возможностей в полном объеме современный гражданин должен обладать определенными качествами и умением ориентироваться в поликультурном мире. Однако сегодня люди сталкиваются с различными сложностями в окружающем мире, что зачастую отрицательно влияет на духовное, нравственное, культурное состояние людей, а особенно молодежи. Последствиями являются религиозные войны, терроризм, насилие и пр. Что бы суметь не допустить подобного необходимо воспитывать в подрастающем поколении сильную внутреннюю духовную и культурную личность. Для этого необходимо создавать специальные условия, поликультурную образовательную среду и как можно больше уделять внимание этим вопросам и особенно это касается национальных образовательных организаций, перед которыми стоят задачи не только привить культуру своего народа, но и привить уважение к другим культурам.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в раскрытии сущности поликультурного образовательного пространства в частных национальных образовательных организаций.

Изложение основного материала статьи. Понятие «поликультурное образовательное пространство» на сегодняшний день является очень сложным и многогранным, оно включает в себя различные проблемы образования и культуры.

В своей статье «Развитие личности в поликультурном образовательном пространстве» Д. С. Батарчук под поликультурным образовательным пространством понимает образовательное пространство наполненное ценностями разных культур, в котором предоставлена свобода выбора того или иного факта в соответствии со своими приоритетами, а также свобода множественного выбора осуществляемого на основеспособности видеть общее между разнонаправленными смысловыми векторами и компромиссного их принятия [1, с. 23].

В работе «Поликультурное образовательное пространство региона и образовательная среда» Харитонова Ф. П. под поликультурным образовательным пространством понимает такое образовательное пространство, которое предоставляет возможность обучающимся понять и освоить общечеловеческие и национальные ценности, для эффективного взаимодействия между собой различных этнических культур в полиэтнической среде, при котором происходит диалог между различными культурами, позволяющий приобщится обучающимся к этнокультурным ценностям [8, с. 135].

В своей статье «Поликультурное образование: проблемы и перспективы развития» О. В. Гукаленко раскрывает понятие поликультурное образовательное пространство, как территориально определенную среду, в которую входят различные организации созданные для воспитания и образования, а также социальные системы и явления на основании которых происходит формирование у молодежи представления о многообразии культур в своем государстве и мире в целом, воспитание толерантного отношения к другим культурам, а так же умения эффективного взаимодействия с носителями других культур. Автор отмечает, что в условиях данного пространства человек должен сохранить свою культурную идентичность и адаптироваться к поликультурной среде [3, с. 8].

В работе «Поликультурное образовательное пространство как педагогический феномен» авторы Горшенина С. Н. и др. рассматривают поликультурное образовательное пространство, как сложную целостную систему которая включает в себя множество различных отношений, которые обеспечивают развитие культуры в виде социокультурной трансляции, а так же содействующие самореализации и самоопределению личности в постоянно изменяющихся социокультурных условиях [2, с. 66].

Исходя из этого феномен «поликультурного образовательного пространства» это сложная многогранная система, которая включает в себя разносторонние отношения, которые помогают личности освоить общечеловеческие и национальные ценности, стать личностью способной эффективно взаимодействовать в условиях глобализма и интеграции многокультурного мира, а также обеспечивает развитие, совершенствование и воспроизводство культуры.

Педагогическая помощь и поддержка обучающихся в поликультурном образовательном пространстве важна во всех видах образовательных организаций, как государственных, так и частных.

Сейчас перед образовательной политикой государства стоит множество различных задач для удовлетворения образовательных потребностей как страны в целом, так и отдельных регионов. Для каждого важным является сохранение своей национальной культуры, языка, обычаев, традиций, системы ценностей. И для этого создаются национальные образовательные организации. В них делается упор на национальный компонент, который направлен на сохранение, пропаганду и развитие национальной культуры, языка, внутреннего духовного мира[7, с.68]. Они могут быть как государственные, так и частные. Данные организации являются частью единой образовательной системы страны.

Под частной образовательной организацией понимается организация созданное по инициативе частных лиц, организаций, общественных объединений, получающих финансирование за счет оказания платных образовательных услуг либо пожертвований [4].

Особенно важно правильно оказать педагогическую поддержку обучающимся в поликультурном пространстве частных национальных школ. Это особая категория организаций, созданная с целью сохранения определённой национальностью своей культуры и передачи ее подрастающему поколению. И в таких организациях данный вопрос занимает особое место.

Педагогическая поддержка обучающегося в поликультурном пространстве частных национальных школ представляет собой оказание помощи в познании самого себя, своей национальной культуры, поликультурной идентификации, формирования уважения к другим культурам проживающих на этой же территории.

Для достижения таких целей необходимо повышать профессиональную компетентность педагогического состава путем участия их в обучающих семинарах и тренингах по повышению толерантности педагогов. Стоит особое внимание уделять предметно-пространственной среде организации, в ней должны присутствовать такие элементы как куклы в национальных костюмах, настольные игры, различные предметы имеющие поликультурное направление. В библиотеке должны присутствовать художественная литература разных национальностей, сказки, былины, легенды, используемая педагогами как на занятиях, так и во внеурочных мероприятиях посвященных данной тематике.

Также необходимо проведение с родителями обучаемых круглых столов, семинаров, собраний в форме диспутов и прочих мероприятий с целью создания поликультурной среды как в учебной организации, так и дома. На данных мероприятиях можно предоставить возможность общения с родителям из других регионов, государств посредством информационно-коммуникационных технологий. Работы с родителями по данному вопросу должны регулярно проводить практические психологи и социальные педагоги таких организаций.

С целью духовного, полиэтнического и поликультурного воспитания возможна организация различных мероприятий таких как конкурс чтецов произведений разных народов, конкурс народных танцев и песен. Проведение мероприятий, посвященных отдельным народам и культурам на которых будет представлена национальная одежда, песни, стихи, кухня и быт. Что позволит не только увидеть результаты поликультурного воспитания, но и определить его перспективы [6, с. 104].

Особое внимание при организации поликультурной образовательной среду в частных национальных школах необходимо уделять деятельности по ознакомлению обучающихся с историей и культурой родного края. Организация экскурсий для детей и их родителей, с целью показать, как на протяжении многих лет рядом проживали люди различной национальности и культуры.

Полиэтническое и поликультурное воспитание подразумевает учет воспитательных и культурных интересов учащихся разных национальностей. Оно способствует формированию уважительного отношения к другим культурам и национальностям, взаимопониманию и толерантности, что оказывает положительное влияние на создание теплых, дружественных межнациональных отношений и сохранение культурных ценностей и достояний разных народов [5, с. 23].

В обстоятельствах нынешней социокультурной реальности следует обеспечить подходящий уровень профессиональной компетентности преподавателей, их стремление осуществлять принцип поликультурности посредством содержания и формы воспитательно-образовательной деятельности с учениками и учебно-воспитательной работы с ребенком и молодыми людьми. Но разрешение трудностей подготовки поликультурно ориентированных учителей связано с преодолением ряда противоречий, таких как разногласие между резкой потребностью в специальной подготовке поликультурно направленных учителей и отсутствием определенных положений и рекомендаций в стандартах педагогического образования, многочисленность мигрантов и неготовность концепции образования гарантировать их качественное обучение и развитие в контексте принципа поликультурности. Поликультурное образование – это общественно педагогическая реальность, которая пока ещё не приобрела надлежащего внимания со стороны государства, системы образования и общественных институтов. В современной ситуации назрела

потребность в реформировании педагогического образования в направлении подготовки поликультурно направленных учителей и преподавателей [9. с. 57].

Вся деятельность по формированию поликультурного образовательного должна обеспечиваться информационным сопровождением. На сайте организации необходимо размещать информацию освещающую деятельность в области поликультурного образования, методические рекомендации. Возможна организация выпуска школьных газет, информационных стендов и пр.

Так же необходимо изучать в образовательном процессе права человека и демократические ценности как в рамках отдельного школьного предмета, так и в рамках предметов гуманитарного цикла. Концепция прав человека предполагает собою по сути единую многофункционально значимую область, позволяющую воспринимать другого во всей его человечности. Но внедрение такого предмета вероятно только при наличии в школе подходящего психологического атмосферного климата, основанного на равноправии, справедливости и уважении достоинств абсолютно всех субъектов образовательного процесса.

При изучении мировой культуры необходимо учитывать места национальных культур в разных специфических сторонах взаимодействия с иными культурами. Прививать понимание того, что значения мировой культуры создаются на основе взаимообогащения и интеграции культур множества народов, что только лишь в согласье, во взаимоотношении культур создается культурно-историческое достояние народа. Данное несомненно поможет более снисходительно относиться к проявлениям непохожести [7. с. 76].

Значительную роль в трансляции ценностей поликультурного сообщества отводить преподаванию истории, если она «изучается и подразумевается в широком плане — как хроника цивилизации и этноса и как история отношений между народами», а не как «история обид, претензий и нереализованных возможностей этносов в сравнении».

Изучать географию в близкой связи с историей, так как место проживания народа неразделимо от процессов развития его государственного самосознания. Историко-социальная предопределенность этих или других географических определений, формирование территорий и границ, различное виденье каких-либо трудностей теми либо другими народами мира в полном должны составлять основное содержание географии с точки зрения ключевых мыслей поликультурного образования.

Выводы. В формировании нынешней цивилизации особенное место занимает поликультурное образование, отражающее связь образования и культуры в становлении личности, общества и страны. Проблемы подобного образования на сегодняшний день важны как для мирового сообщества, так и для Российской Федерации. Однако, к сожалению, в Российской Федерации в настоящий период несмотря на то что принята концепция поликультурного образования, она не функционирует должным образом. Отсутствует целостная концепция и политика формирования образования с опорой на этнокультурный элемент и принцип поликультурности. Не разработаны наименьшие требования к содержанию учебных программ по дисциплинам этнокультурного цикла, большое количество нерешенных проблем в отношении лицензирования и аккредитации частных национальных образовательных организаций, в новейшем профессиональном стандарте не имеется перечня компетенций, отображающих поликультурную компетентность будущих педагогов. В тоже время абсолютно очевидно, то что за поликультурным образованием будущее, прежде всего потому, то что оно противостоит отрицательным нюансам глобализации и ставит перед собой необходимость исследования новой модели, призванной гарантировать плодотворное развитие будущего члена общества опираясь на связь культур на принципах диалога, консенсуса и устойчивости.

Исходя из вышеизложенного можно сделать выводы, что создание поликультурной образовательной среды занимает важное место системе образования полиэтнического региона и особенно в частных национальных школах, созданных для сохранения культурных обычаев и традиций национальных меньшинств. Целью создания поликультурного образовательного пространства является воспитание у человека способности толерантно относится к культурам различных национальностей, а также содействует в познании себя и поликультурной идентификации. Все это способствует развитию личности, понимающей культуру своего народа и способной принимать специфику культур других народов, что позволит не допустить межнациональное напряжение, сохранит мир в поликультурном регионе и будет способствовать гармонично развитию и процветанию в единстве.

Литература:

1. Батарчук Д. С. Развитие личности в поликультурном образовательном пространстве / Д. С. Батарчук // Педагогика и психология. - 2010. - № 7. - С. 17-24.
2. Горшенина С. Н., Неясова И. А., Серикова Л. А. Поликультурное образовательное пространство как педагогический феномен // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 6 (22). С. 64-69.
3. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: проблемы и перспекти-вы развития / О. В. Гукаленко // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 9. – С. 4–10
4. Кодрле С. В. Развитие частных школ России и Великобритании как фактор государственного реформирования образования: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01; [Место защиты: Краснодар]. — М., 2007. — 18 с.
5. Редькина Л. И. Полиэтническое воспитание как социально-педагогический феномен в системе непрерывного педагогического образования / Л. И. Редькина, В. С. Заслуженюк. // Проблемы современного образования. Сер.: педагогики и психология. – Сб. Статей: Вып. 45.Ч. 1, 2000. - с. 21-24.
6. Удова О.В., Крамник Л.М. Особенности поликультурного воспитания детей в дошкольном образовательном учреждении / О.В.Удова, Л.М. Крамник // Вестник Шадринского педагогического института. – Шадринск ШГПИ, №4 (23) 2014. – С. 102-106.
7. Ултургашева О.Г. Поликультурное образование как теоретическая основа подготовки педагогических кадров для национальной школы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2006. Т. 6. № 14. С. 67-77
8. Харитонова Ф. П. Поликультурное образовательное пространство региона и образовательная среда / Ф. П. Харитонова // Педагогика и психология. - 2013. - №5. - С. 126-137
9. Хупсарокова А. М. Формирование поликультурной компетентности у будущих педагогов / А. М. Хупсарокова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2009. - №3 – С. 50-58

УДК 37.02

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

ИНТЕГРАЦИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В ВОЕННОМ АВИАЦИОННОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассмотрена необходимость интеграционных процессов в образовании между теоретическими знаниями, полученными при изучении дисциплины, и практическими навыками, что повысит готовность обучающихся к выполнению социально-профессиональных функций.

Ключевые слова: образовательный процесс, теория, практика, интеграционная форма обучения, компетенции, кумулятивный подход.

Annotation. The article discusses the need for integration processes in education between the theoretical knowledge obtained in the study of the discipline, and their practical application, which will increase the readiness of students to perform social and professional functions.

Keywords: educational process, theory, practice, integration form of education, competences, cumulative approach.

Введение. Основная задача дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» заключается в изучение возможных действий в различных жизненных ситуациях и развитие навыков, позволяющих делать собственную жизнедеятельность и окружающих, безопасной на протяжении всей жизни. Создание комфортной и безопасной среды обитания человека, где травматизм и причинение вреда здоровью сведен к минимуму предполагает объединение методических основ и практических навыков в единые знания.

Для решения этих задач необходима интеграция теории, полученной обучающимися на лекционных занятиях, и практики, которая позволит отработать и закрепить полученные знания. Интеграционные процессы в образовательной деятельности направлены на преодоление раздробленности между теорией и практикой, что увеличит готовность обучающихся к выполнению социально-профессиональных функций. Актуальность интеграции теории и практики состоит в том, что бы у обучающихся сформировалась целостная картина применения теоретических знаний на практике, тогда как в реальности полученные знания не формирую умение их применения.

Изложение основного материала статьи. Безудержное стремление к саморазвитию, знаниям, улучшению условий жизни, расширению возможностей во всех областях деятельности человека ведет к стремительному росту научно технологического процесса, что в свою очередь влечет появление новых угроз для человека.

Происходящие эволюционные процессы меняют перечень и содержание опасностей среды обитания человека и предопределяют необходимость того, что современный специалист должен быть достаточно подготовлен к соответствующей обстановке для успешного решения возникающих задач по обеспечению безопасности как личной, так и коллективной.

Безопасной среде обитания человека, как в повседневной деятельности, так и профессиональной в настоящее время уделяется достаточное внимание на всех уровнях, что подтверждается различными нормативно-правовыми документами в области производственной, пожарной, транспортной, экологической, информационной и других видов безопасности [3].

На сегодняшний день, безопасность жизнедеятельности человека в техносреде является актуальной темой, т.к. стремительно развивающийся технологический прогресс приносит в нашу жизнь не только позитивные моменты, но потенциальную опасность.

Профессиональная деятельность военнослужащих связана с риском и опасностями. Военнослужащий должен быть готов рисковать своей жизнью и здоровьем выполняя профессиональный и гражданский долг. Но как показывает статистика наибольшую угрозу, 70% от общего числа травм, для здоровья и жизни несет быт. Последствия травматизма выражаются в утрате работоспособности различной степени [3].

В подготовке специалиста, способного всесторонне понимать важность проблем безопасности, будущего развития человечества способствует изучение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», которая направлена на выработку основ безопасности, навыков конструктивного мышления и поведения в различных нестандартных ситуациях с целью безопасного осуществления своих профессиональных и социальных функций.

Для обеспечения безопасности во всех сферах деятельности и на всех уровнях необходима квалифицированная подготовка всех лиц с целью создания личной ответственности и самоконтроля при выполнении различных работ, влияющих на безопасность [3].

Человек постоянно находится во взаимодействие с различными средами: средой обитания, техносредой, социальной, профессиональной и т.п., образуя при этом антропоцентрическую систему, что требует выработки определенных норм и правил безопасности в различных сферах [2].

Полученные знания при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» не должны ограничиваться только теоретическими основами безопасности, знанием нормативно – правовых основ, средств и методов повышения безопасности, но и иметь практическую направленность, которая проявляется в умении проводить контроль параметров отрицательно воздействующих факторов на человека, эффективно применять средства защиты, оказывать первую помощь пострадавшим.

Процесс обучения предполагает совместную целенаправленную деятельность преподавателя и обучающегося, в ходе которой осуществляется образование, воспитание и развитие личности и выступает одним из способов адаптации человека подготовленного к нестандартным ситуациям [5].

Содержанием образовательного процесса являются теоретические знания, овладение которыми формирует у обучающихся основы теоретического сознания, мышления и развивает творчески-личностный уровень реализации практических видов деятельности. Причины многих явлений, объяснения характера процесса раскрываются в рамках научных знаний – теории. Теория является источником получения новых научных факторов и может подкреплять их или указывать на их несостоятельность.

Способ изложения знаний в учебном процессе имеет специфику усвоения: от общего к частному. Обучающиеся изначально ищут и фиксируют общее в изучаемом материале, а затем основываясь на этих знаниях выделяют множество частных особенностей того или иного явления, выявляют условия происхождения конкретной ситуации [4].

Согласно энциклопедическому словарю теория – это логическое обобщение опыта, общественной практики. Теория исторически возникла и развивается на основе общественной практики, она дает людям понимание объективной действительности и перспективу в их практической деятельности [9]. Хорошо разработанная теория дает возможность предвидеть существование еще неизвестных науке явлений и свойств.

Теория служит основой практической деятельности людей и ориентирует их в многообразие природных и социальных явлений. Особенностью теории является способность проникать в другие теории, вызывая их преобразование, объединяя различные взгляды и превращая их в систему, которые находят практическое применение в преобразовании среды обитания [7].

Для применения в практической деятельности теоретические знания должны обладать следующими обязательными свойствами [8]:

- отвлеченность – сознательное мысленное отбрасывание, игнорирование некоторых или многих признаков явления, и избирательное сосредоточение на конкретных признаках, при этом обучающийся может иметь, держать в уме знания, которые не могут непосредственно повлиять на принятие решения;
- общность – отнесенность к некоторому многообразию явлений и процессов, количество которых может находиться в пределах от нуля до бесконечности и требует определенных знаний для ответа на поставленный вопрос;
- определенность – наличие четкого представления о границах приложения понятий, т.е. это знания которые определенным образом упорядочены;
- общезначимость – широта применения теоретических знаний в различных суждениях, применяемых той или иной, более и менее широкой социальной группой;
- вербализованность – неразрывная связь с той или иной языковой конструкцией. Носителем теоретических знаний является язык. Язык на современном этапе развития общества может быть: естественным, тем которым мы пользуемся в повседневной жизни; и искусственным, придуманным, таковым может являться язык программирования, который понятен только специалистам.

Практика предполагает материально-предметную деятельность, направленную на преобразование окружающей среды, которая тесно взаимосвязана с познавательной деятельностью и теорией. Теория и практика взаимопроникают друг в друга на всех этапах познавательного процесса. Потребности практики порождают различные науки, а научные знания постоянно используются в практической деятельности.

В настоящее время освоение образовательной программы основано на компетенциях, которое сводится к комплексному получению обучающимися знаний, умений и опыта, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности. Традиционное разделение образовательного процесса на получение теоретических знаний и практических умений малоэффективно, что приводит к возникновению и внедрению в процесс обучения интеграции теории и практики [4].

Интеграция теории и практики способствует нераздельному освоению требуемых компетенций, что уменьшает деление полученных обучающимися знаний на теоретические и практические и способствует целостному применению освоенных знаний, умений и опыта в своей жизнедеятельности. Целью интеграционного подхода является образование связей, которые обеспечивают целостность образовательного процесса.

Для закрепления полученных теоретических знаний необходимо создать условия, относящиеся к реальным ситуациям, и предлагать обучающимся пользоваться современными средствами и методами для их разрешения, что приводит к необходимости проводить обучение в ситуации приближенной к реальной или ее имитирующую [6]. Для достижения положительного результата интеграции требуется соответствующая организация учебного процесса, создание специальной обучающей среды, использование активных методов и поиск нужных теоретических данных. Для освоения конкретной практической задачи требуется тщательный отбор теоретического материала.

Интеграционная форма обучения отличается от традиционных лекций и семинарских занятий и предполагает преобладание самостоятельной работы обучающихся при изучении материала, в ходе которой развиваются их когнитивные, интеллектуальные и методические способности. При изучении теоретического материала основная нагрузка ложится на самого обучающегося, преподавателю отводится роль консультанта и помощника, что соответствует современным требованиям – умению учиться [8].

Таким образом, отбор теоретических знаний сводится к следующему: требуемые знания определяются по конкретному вопросу/теме и могут быть интегрированы в практические занятия, а не осваиваться на лекциях. Такой подход существенно повышает мотивацию обучающихся, т.к. они четко понимают необходимость теоретических знаний. Полученные ими теоретические знания встроены в практическую деятельность на каждом занятии за счет соответствующей организации обучения.

При интеграционной форме обучения происходит приращение новых знаний, к уже имеющимся, не только в познавательной или практической деятельности, но и при их совмещении, что обеспечивает кумулятивный подход. Данный подход предполагает количественный процесс расширения объема знаний. Кумулятивный подход расценивает приращение знаний как некий механизм присоединения новой информации к старой, но не дает возможности оценить реальный рост научных знаний. Кумулятивный подход в интеграционной форме обучения возможен, только при целостном изложении материала по всем видам занятий, от получения теоретических основ, до их отработки на практике.

Интеграция теории и практики в учебном процессе возможна при активном участие обучающихся. Разные виды занятий в учебном процессе, обеспечивают, разную степень доминирования преподавателя и студента при их проведении (рис. 1).

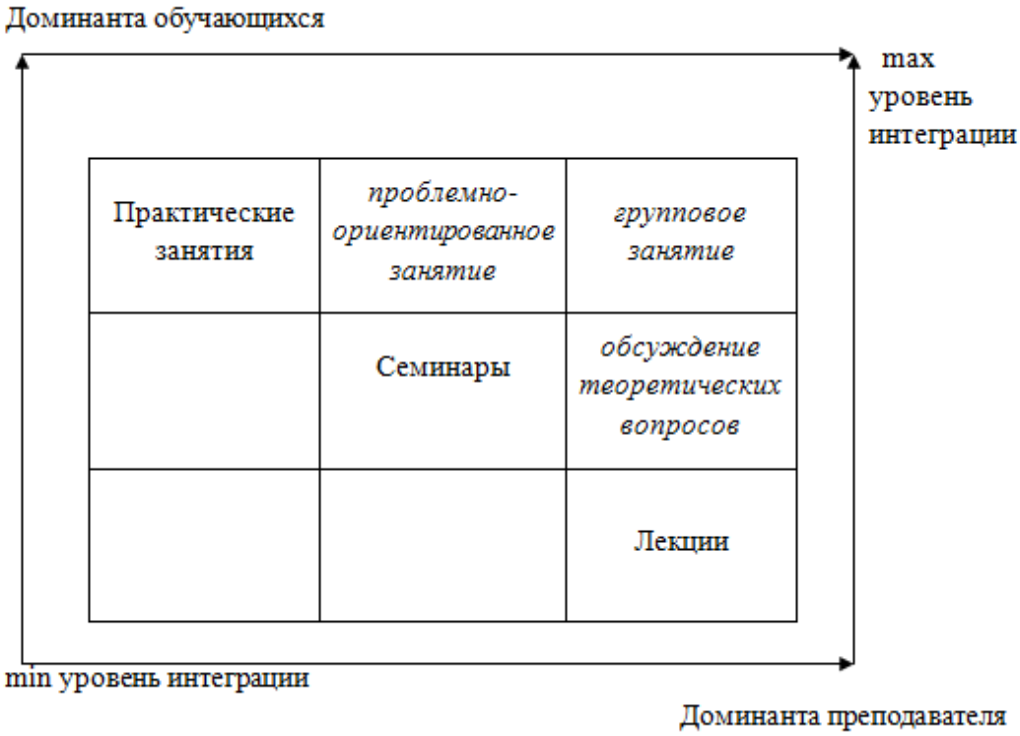


Рисунок 1. Степень участия субъектов в образовательном процессе и уровень интеграции теории и практики

Максимальный уровень доминанты преподавателя проявляется в лекциях, когда устанавливается односторонний канал общения и проведение занятия полностью находится под контролем преподавателя. Лекции являются основой теоретического обучения, дают начало научным знаниям по дисциплине, обращают внимание обучающихся на сложные и важные вопросы и призваны стимулировать активную познавательную деятельность обучающихся и формировать их творческое мышление. В ходе лекционных занятий у обучающихся формируется теоретическая база общекультурных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенций.

Рост активности обучающихся в учебном процессе проявляется на семинарских занятиях. Семинары проводятся по наиболее сложным вопросам (темам, разделам) учебной программы и имеют целью углубленное изучение учебной дисциплины, проверку усвоения учебного материала, привитие обучающимся навыков самостоятельного поиска и анализа учебной и научной информации, формирование и развитие у них научного мышления, умения активно участвовать в творческой дискуссии, делать выводы, аргументированно излагать и отстаивать свое мнение [1].

Однако существуют сложности в организации обсуждения, т. к. преподаватель, как правило, владеет большей информацией по рассматриваемую вопросу, что осложнят во влечение в дискуссию обучающихся. Повысить активность обучающихся в данном случае, помогут кейсы, которые содержат вопросы для обсуждения. Обучающиеся самостоятельно трактуют информацию и при необходимости собирают дополнительную информацию по предлагаемой проблеме. При интеграции теории и практики кейсовый метод является наиболее гибким инструментом, который позволяет обучающимся определить не только проблему, но и предложить свои варианты решения.

При практических занятиях роль обучаемого в учебном процессе достигает своего максимума. Практические занятия проводятся в целях: выработки практических умений и приобретения навыков в применении методов, методик и техники научно-исследовательской работы, в решении конкретных задач [1]. Для использования теоретических моделей и при сборе практических данных может организовываться групповая работа обучающихся. В основе данной работы лежит рассмотрение ситуации из реальной жизни, которую обучающиеся формулируют при помощи преподавателя. Проблема должна быть интересной и вызвать у обучающихся желание ее анализировать, только в этом случае можно повысить активность обучающихся в образовательном процессе, вызвать у них стремление к получению новых знаний, что, несомненно, скажется на качестве образования.

Таким образом, активная роль обучающихся при изучении учебной дисциплины содействует интеграции теории и практики, роль преподавателя заключается в оказании помощи обучающимся при определении проблемы, выборе теории, определении методологии исследования.

Выводы. Практика и познание взаимопроникают друг в друга на всех уровнях. Практика является источником познания, выступает его движущей силой. Она проникает во все формы и ступени познания от начала до конца. Весь познавательный процесс определяется задачами и потребностями практики. Практика позволяет отделить истинные знания от заблуждений. В свою очередь научные знания постоянно используются в практической деятельности. Таким образом, теории и практика взаимосвязаны друг с другом,

что требует их соразмерности и единства. Интеграция теории и практики способствует образованию связей, обеспечивающих целостность образовательного процесса.

Литература:

1. Приказ Министра обороны РФ от 15 сентября 2014 г. N 670 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями)

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

3. Александрова О.Б., Дрожжин М.А., Моисейкин Д.А. Интерактивное обучение курсантов высшего военного авиационного училища культуре безопасности // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч.2. – 500 с. С. 10-13.

4. Андриенко Е.В. Интегративные тенденции в современном образовании как фактор его модернизации // Вестник педагогических инноваций. – 2016. - № 1(41). – С. 5-10

5. Ардабацкая И.А. Процессы интеграции в образовательном пространстве современной школы // Ярославский педагогический вестник. - 2017.– № 6 С. 36-40

6. Бугаков И., Кот А., Царьков А. Концепция интегрированного образования // Высшее образование в России. Военная кафедра – 2004. - № 12. – С. 124-129

7. Попова Ю.Ф., Соренсен О.Ю. Интеграция теории и практики в процессе подготовки и переподготовки специалистов на экономическом факультете Сыктывкарского Университета: // Темпус-Проект: – Сыктывкар: Изд-во Сыктывкарского университета, – 1999. – 40с.

8. Стрельников П.А. Сущность и содержание интеграционных образовательных процессов // научное педагогическое обозрение – 2016. - № 3 (13). С. 169-174

9. Словари. [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: https://slovar.cc/enc/slovarik/1831992.html (Дата обращения 20.01.2019г.)

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры Амамбаева Надежда Сергеевна
ФГБОУ ВО "Гжельский государственный университет" (посёлок Электроизолятор);
студентка группы СКД-БО-17 Банетова Мария Викторовна
ФГБОУ ВО "Гжельский государственный университет" (посёлок Электроизолятор);
доктор педагогических наук, профессор кафедры
психологии и педагогики Сорокопуд Юнна Валерьевна
ФГБОУ ВО "Гжельский государственный университет" (посёлок Электроизолятор),
профессор кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о подготовке специалистов в сфере социально-культурной деятельности. Мнения ведущих ученых социально-культурной деятельности в области образования будущих профессиональных работников культуры.

Ключевые слова: культурная деятельность, социально-культурная сфера, отечественная практика, образовательная практика**.**

Annotation. The article deals with the issue of training specialists in the field of social and cultural activities. Opinions of leading scientists of social and cultural activities in the field of education of future professional workers of culture.

Keywords: cultural activity, social and cultural sphere, domestic practice, educational practice.

Введение. Государственный заказ наполнения квалифицированными кадрами рынок всех отраслей культуры, подготовка бакалавра, владеющего образовавшимися обновлёнными творческими профессиями в сфере социокультурной деятельности, является одним из наиболее важных в профессионально педагогической деятельности профессиональных вузов, что подтверждается значительным множеством научных исследований российских деятелей науки и лидирующих практиков в данной области.

В системе обучения бакалавра как перспективного специалиста социально-культурной деятельности, в выбранном им профиле получения специальности, обязательными критериями являются: общеобразовательный, общекультурный и профессиональный уровни.

Общеобразовательные и профессиональные компетенции, заложены в основу Федерального государственного образовательного стандарта, диктующего требования по формированию учебного плана, реализации общеобразовательных и профессиональных учебных программ бакалавриата, фондов оценочных средств, р образовательных программ, направления подготовки «Социально-культурная деятельность» в вузах.

Для понимания запрашиваемых новым рынком в лице работодателей навыков мастерства профессиональной сферы культуры подготовки бакалавра направления социально-культурной деятельности, немаловажно знать специфику, суть, направление и перспективу развития современных предприятий (учреждений, фирм, агентств, школ, мастерских и т. д.) в отраслях культуры, досуга, спорта, образования и туризма с момента его образования.

Изложение основного материала статьи. Общепринятое понимание понятия «Социально-культурная деятельность» в науке «культурология» (философия, психология, педагогика, экономика и т. д.) заменило общепризнанное в Советскую эпоху обозначение «культурно-просветительная работа».

За годы Советского периода сложилась традиционная образовательная система среднего, средне специального, высшего очного и заочного образования, профессиональной переподготовки специалистов, курсов повышения квалификации, обучающих семинаров для начинающих молодых и практикующих опытных специалистов культурно-досуговых учреждений в сфере культуры.

В 1970 году каждый житель, имеющий среднее образование, имел возможность поступить и учиться в более чем в 135 культурно просветительских училищах, со средним и средне специальным образованием учиться в 18 институтах культуры и искусств.

В профессиональной терминологии утвердившиеся в обществе, понятия: «Социально-культурной деятельность», «Сфера социально- культурной деятельности», «Инфраструктура сферы культуры», «Отрасль социально- культурной деятельности» образовались в профессиональной лексике в период перестройки, формирования новых подходов к выбору деятельности всех традиционных государственных и муниципальных субъектов культуры, создания новых организационно - правовых форм предприятий, кардинальных переоценок ценностей общества, пересмотра основных статей государственной политики формирования культурной деятельности, в момент передачи промышленными предприятиями и профсоюзами учреждений культуры, домов творчества, музыкальных и художественных школ и т.д., на баланс муниципальных органов управления регионов, городов и поселений.

В начале 90-х годов XX столетия, в начале пути процесса глобализации, стимулируемого быстрым развитием новых информационных и коммуникационных технологий, создания условия для нового диалога между культурами и цивилизациями, «Социально-культурная деятельность» как самостоятельная образовательная дисциплина и ряд специальностей, изучающих её как профессиональную, впервые получили научное обоснование и были внедрены в учебный процесс Московского государственного университета культуры и искусств» [4, с. 46–47].

В учебных пособиях для студентов и преподавателей вуза Т Г. Киселевой и Ю. Д. Красильникова определение «Социально-культурная деятельность» трактует несколько значимых позиций:

- общественная практика, функционирующих профессий, имеющих спрос в современной социокультурной ситуации;
- учебная программа, имеющая выстроенную логическую линию и систему;
- исторически сложившуюся отрасль научных знаний, теорию, глоссарий, научно методические работы ученых и действующих практиков» [4, с. 45].

Выпущенное в 1998 году учебное пособие для студентов «Культурно-досуговая деятельность», внесло существенный вклад в пополнение глоссария, определяющего понимание всех видов и направлений социально-культурной деятельности (образование, искусство, спорт, досуг, туризм и т. д.). В данном учебном пособии представлены исторические этапы развития социокультурной деятельности, теория и формы организации досуга населения различных социальных групп, раскрыты организационные структуры предприятий, используемые методики в работе учреждений культуры, обозначена классификация технологий организации культурно-досуговых проектов (программ), обозначены проблемы методического обеспечения учреждений культурно-досуговой деятельности, предложены инновационные программы, приёмы и инструменты совершенствования мастерства специалистов творческих профессий, бакалавров, магистров, аспирантов.

В учебном пособии Г.А. Аванесовой «Культурно досуговая деятельность», проведён анализ менеджмента и маркетинга сферы культуры, методов организации и технологии обслуживания целевой аудитории в востребованных сегментах досуга.

На рынке требуемых вакансий многочисленных отраслей сферы культуры в условиях формирования новой схемы взаимодействия экономических составляющих и нормативных документов государственных управленческих структур, меняются приоритеты выбора и мотивации готовности к профессиональной деятельности как претендующих на вакансию, так и условия отбора специалистов работодателями при предоставлении вакансии. Бакалавр по результатам освоения профессиональной образовательной программы вуза как перспективный специалист, должен быть юридически грамотным, владеть теоретическими знаниями в области экономики и психологии, разбираться в государственной и кадровой политике, быть компетентным в специфике данного учреждения, мобильным, иметь стремление к продвижению развития карьерного роста. так как все организационные структуры индустрий социально-культурной сферы не только имеют различные юридические формы деятельности и пути финансирования, но и новые кардинально изменившиеся условия и возможности карьерного роста.

Современный специалист, понимая, как быстро на рынке меняются условия трудовой деятельности, готов к усиленной нагрузке и динамике изменяющихся требований к коэффициенту полезной деятельности каждого сотрудника организации, поиску путей совершенствования собственного профессионального уровня. Проходя курсы повышения квалификации или переподготовку параллельно с основной трудовой деятельностью молодой специалист творческого профиля имеет возможность дополнительно изучить методы взаимодействия и корректирования взаимоотношений трудового творческого коллектива, приобретает коммуникативные навыки общения, изучает критерии выбора правильной целевой аудитории, способы дифференцированного подхода к оказанию услуг населению с целью удовлетворения потребности организации различных форм досуга всех многочисленных социальных групп, создания условий для общения по интересам, развития творческих и интеллектуальных способностей вкультурной деятельности каждой личности.

На этапе развития новой социально- культурной сферы. в связи с меняющимися формами организации управления предприятием, взаимоотношений с субподрядчиками, введения новых нормативов документа оборота государственными органами управления, условий финансового обеспечения, трудовой занятости появляться востребованные и невостребованные профессии в управлении культурной сферой такие как:

- персональный менеджер, менеджер проекта, арт-менеджер, продакшн менеджер, импресарио, промоутер, агент, работающий с профессиональными актерами, режиссерами, художниками, топ-моделями и т. д.;
- художественный руководитель, заведующий постановочной частью, куратор выставки, владелец галереи;
- музыкальный продюсер, линейный продюсер, кинопродюсер, продюсер культурно-досуговых программ;

- технолог социально-культурной деятельности;
- педагог организатор, аниматор социально- культурной деятельности, игротехник;

Все эти профессии требуют кардинального пересмотра и новой структуры в системе подготовки специалиста.

Традиционные подходы к формированию учебных программ российских вузов в области культуры, как и ранее в годы советской эпохи соответствуют.

Общероссийскому классификатору профессий по образованию, 14 основных направлений подготовки. Одно из направлений реализует информационно образовательные, культуротворческие, педагогические и воспитательные технологии в области культуры («библиотечные информационные ресурсы», «народная художественная культура», «социально-культурная деятельность» и др.), другое направление расставляет акценты в сфере искусства («Музыкальное искусство», «Театральное искусство», «Хореографическое искусство», «Киноискусство» и др.). Данные направления без исключения гарантируют высокий уровень образования профильных специалистов творческих профессий, поддерживающих высокий уровень культуры и общества. Студенты данных вузов приобретают знания в сфере художественного творчества, общения и деятельности в области культуры.

На современном этапе в Российской Федерации имеется более восьмидесяти государственных вузов культуры и искусства, где в основном готовят специалистов широкого профиля, имеющих возможность реализовать себя как в сфере культуры, так и в сфере образования, будущее которых связано с искусством, исполнительским и художественным творчеством, педагогической деятельностью, социальной и культурно массовой работой (художественные руководители, педагоги творческий студий, продюсеры, режиссеры кино, телевидения, театров, любительских театров, площадных праздников, телевизионных шоу и др.).

Ведущими вузами в области подготовки бакалавров (магистров, аспирантов) социально-культурной деятельности и туризма являются: Московский государственный институт культуры, Санкт-Петербургский государственный институт культуры, Кемеровский государственный институт культуры, Казанский государственный институт культуры, Омский государственный институт культуры и искусств, Гжельский государственный университет, Смоленский государственный институт и другие.

Выводы. Анализируя весь описанный опыт выстроенной структуры подготовки бакалавров социально-культурной сферы в отечественной образовательной практике мы понимаем, что он не мал и всё же не решает всей потребности специалистов современного динамично развивающегося рынка сферы культуры.

Согласно позиции таких авторов, как М. А. Ариарский, И. А. Ивлева, Л.В. Полагутина отличительная черта социокультурного образования «проявляется в том, что оно должно не только отражать, но и опережать социальное и экономическое развитие общества, лучше подготовиться к восприятию новых идей и общественных отношений, выстроить общие проекты и образовательные программы подготовки бакалавров социально-культурной сферы совместно с работодателями. Студенты XXI века принесут в третье тысячелетие те ценности, которые в них закладываются сегодня, а это требует от высшей школы эффективной реализации принципа опережающего развития...» [2, с. 22].

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 51.03.03 Социально-культурная деятельность [Электронный ресурс] // URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/510303_B_3_12012018.pdf (29.12.2018)

2. Ариарский М.А Методика «погружения» в специальность: науч.-метод. пособие в помощь, осваивающим специальность «социально-культурная деятельность» / М.А. Ариарский, И.А. Ивлева, Л.В. Полагутина. – СПб.: СПб ГУКИ, 2007. – 337 с.

3. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Астрель, 2003. – 80 с.

4. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально-культурная деятельность: Учебник. – М.: МГУКИ, 2004. – 539 с.

5. Ярошенко Н.Н. История и методология теории социально-культурной деятельности: Учебник. – М.: МГУКИ, 2007. – 360 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат филологических наук, доцент кафедры интенсивного обучения русскому языку как иностранному Артамонова Валентина Викторовна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики Аксенова Дарья Алексеевна
Балтийский государственный технический университет «Военмех» имени Д. Ф. Устинова (г. Санкт-Петербург)

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ СЛЕНГОВОЙ ЛЕКСИКИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. Обучение русскому языку как иностранному не может обойтись без обращения к актуальным процессам развития и функционирования языка. Сленг занимает значительное место в современной русской речи, активно осваивается формирующейся «вторичной» языковой личностью инофона. В статье рассматриваются особенности сленговой лексики последнего времени, разновидности сленга, способы его формирования, функционирование сленга в современном обществе и культуре. Авторами статьи представлена лингводидактическая система изучения сленга в иностранной аудитории, основанная на использовании актуальных педагогических технологий.

Ключевые слова: сленговая лексика, культурный компонент, языковая догадка, полисемия, деривационные цепочки, межкультурный диалог.

Annotation. Teaching Russian as a foreign language cannot do without resorting to the actual processes of development and functioning of the language. Slang occupies a significant place in modern Russian language, it is actively mastered by the emerging “foreign language personality” of a foreigner. The article discusses the features of

recent slang vocabulary, the types of slang, the ways of its formation, the functioning of slang in modern society and culture. The authors of the article present a linguodidactic system for studying slang in a foreign audience, based on the use of current educational technologies.
Keywords: slang, cultural component of language guess, polysemy, derivation chain, intercultural dialogue.

Введение. Конец XX–начало XXI вв. характеризуется вспышкой жаргонизации русского языка. Жаргонные (сленговые) слова перестают быть принадлежностью только какой-либо определенной профессиональной или социальной группы, активно вращаются в обществе, проникая в устную и письменную речь носителей русского языка, обрастают новыми значениями и коннотациями. Этот актуальный процесс развития и функционирования языка не мог не затронуть и обучение русскому языку как иностранному. Мотивационный уровень изучения сленга достаточно высок: студенты-иностранцы слышат слова этого типа на улице, знакомятся с ними в социальных сетях, читают в произведениях современной литературы. В сленговых речевых единицах присутствует культурный компонент, который расширяет представления о русской языковой картине мира в сознании студента-инофона, развивает его вторичную языковую личность. Сленг обладает также поколенческой контактообразующей функцией, что немаловажно для коммуникации студентов-иностранцев со своими русскими сверстниками. Основная проблема статьи связана с разработкой лингводидактической системы работы над сленговой лексикой в аспектном обучении русскому как иностранному в группах среднего и продвинутого уровней владения языком (от B1 до C2). Лингводидактическая система включает в себя систематизацию знаний о лексико-грамматическом строе жаргонных и сленговых слов; изучение семантических групп сленговой лексики, связанных с определенными социокультурными явлениями и социальными группами; выявление лингвокультурологического компонента этой лексики в художественной речи. При обучении жаргонной лексике активно используются такие общепедагогические методы получения знаний, как практический, поисковый, проблемный, интерактивные технологии. Системный подход к изучению сленговой лексики способствует развитию межкультурной компетенции иностранных студентов, позволяет им избежать коммуникационных провалов и неудач, дает возможность оптимального выбора речевых стратегий в той или иной ситуации. Изложение основного материала статьи.

Изложение основного материала статьи. Формирование вторичной языковой личности – одна из главных задач обучения РКИ. Антропоцентрический подход, направленность на развитие человеческой личности и ее усовершенствование определяют доминанты обучения русскому языку как иностранному. Вслед за Ю.Н. Карауловым под вторичной языковой личностью мы подразумеваем личность инофона, обладающую представлениями о картине мира изучаемого языка, и о системе обусловливающих эту картину ценностей [3]. Вторичная языковая личность познает и «присваивает» самые разные элементы иноязычной культуры, эффективно участвует в межкультурной коммуникации. В настоящее время сленг является наиболее подвижным пластом современного русского языка. «Сленговые выражения начинают играть роль стереотипов культуры, поскольку отображают типовые ситуации, продукт языкового народного сознания», - справедливо считает исследователь [5:109-110]. Именно поэтому необходимо обратить внимание инофонов на сленговую лексику, особенности её функционирования и уместность использования сленга.

При обучении сленгу целесообразно обратиться к так называемому общему жаргону (сленгу), единицы которого не принадлежат к какой- либо социальной среде, а, напротив, хорошо известны в разных социальных группах носителей языка. Характерным для этой группы слов является процесс расширения семантики слова, утрата жаргонными единицами новизны, так как они отражают явления и процессы, характерные для современной действительности [4: 84]. Общий жаргон сосредоточен на действиях и поступках современного человека, его ценностных установках. В общем жаргоне можно выделить такие тематические группы, как криминал («беспредел», «отморозки»); бизнес («бабки», «баксы», «откат»); наркотики («кайф», «подсесть»); развлечения («тусовка», «зажигать»); отношения между людьми («халява», «наезжать», «разборка») и др. Желательно познакомить студентов-иностранцев со словами из каждой группы, чтобы они не имели коммуникативных неудач в новом социуме. В общем жаргоне слово теряет свою специализацию, принадлежность к какой-то социальной группе. Жаргонизм из сферы наркотиков «подсесть» функционирует и в значении «начать серьёзно заниматься «чем-либо»: «На охоту и рыбалку она «подсела» ещё в детстве, когда семья жила в Саратовской области» [Аргументы и Факты, 2006, №10]. Криминальный жаргонизм «разборка» (ссора, которая может сопровождаться дракой) может характеризовать отношения в разных сферах, например, в значении «выяснение отношений между политическими силами»: «Устраивать скандальные разборки с экс-премьером невыгодно слишком многим людям» [Аргументы и Факты, 2005, №30]. Необходимо акцентировать культурно-ценностные смыслы общего жаргона. Например, большая часть сленговой лексики о межличностных отношениях относятся к обозначению социального неодобрения тех или иных действий и поступков, что отражает стереотипные представления русских людей о выборе той или иной линии поведения. Русской ментальной чертой считается затушевывание личного участия, инициативы, что отражается и в сленге. Так, глаголам «зазнаваться», «хвастаться» соответствуют жаргонизмы с негативной оценкой «выпендриваться», «выделываться», имеющие общее значение «стараться выделиться, обратить на себя внимание». Иногда столкновение студента-иностранца со «сниженной» грубоватой семантикой сленговой лексики вызывает отторжение. Объяснение корней и причин подобных трансформаций снимает негатив, приближает к пониманию противоречивости русского культурного сознания на современном этапе.

Наиболее активно сленг развивается в молодежной субкультуре. Молодежи всегда свойственны такие черты, как желание освободиться от внешнего контроля, повышенная эмоциональность, неустойчивость психологических позиций. Молодые люди более восприимчивы, чем взрослые, к изменяющимся социокультурным условиям. Все это приводит к постоянному росту сленговых образований. Молодежная речь новейшего времени отличается системностью, наличием функциональных сленговых гнезд (армия, школа, вуз, спорт, развлечения), игровым характером образования сленгизмов. В свое время английская исследовательница Э. Партридж писала, что обращаясь к сленгу, люди хотят придать приземленность идеальному концепту, снизить пафосность, избавиться от излишней помпезности, серьезности в разговоре [7]. Молодежная сленговая лексика служит прекрасным подтверждением этих слов. Она как нельзя лучше отвечает одной из целей обучения русскому языку студента-инофона – развитию его эмоционального интеллекта средствами языка. Обучая студента-иностранца сленгу, мы вовлекаем его в живую и спонтанную

языковую среду, формируем эмоционально-экспрессивный фон «вторичной» языковой личности, прививаем навыки русского разговора «по душам».

Обучение сленгу происходит в курсе таких учебных аспектов, как развитие речи (разговорная практика), язык прессы, лексика, комментированное чтение. На занятиях по языку прессы студенты обращаются к общему жаргону, который стал отличительной приметой стиля современных СМИ. В газетных текстах студенты отыскивают тематические группы сленговой лексики. Поскольку сленговая лексика изучается в контексте целого (статьи, репортажа, комментария и др.) используются поисковые методы работы, такие, как языковая догадка: по контексту, словообразовательным и смысловым связям в предложениях. Из упражнений наиболее продуктивно составление ассоциограмм к сленговым словам и выражениям, упражнения на замену сленговых конструкций нейтральной лексикой.

На занятиях по разговорной практике у студентов-иностранцев вырабатываются навыки и умения использования сленга в разных сферах общения. Интерактивные педагогические технологии помогают созданию конструктивного диалога. Обучаемые учатся формулировать собственное мнение, правильно выражать мысли, аргументировать свою точку зрения, слышать и понимать оппонента [10]. Активно применяются ролевые игры, ориентированные на ситуации межкультурного контакта, где особенно часто употребляется сленг (студенческая жизнь, развлечения, транспорт, улица и др.). Студенты в игре ведут себя в соответствии с речеповеденческими реакциями своих персонажей – русскихучастников диалога. После игры можно предложить учащимся критически осмыслить и оценить ситуацию, соотносить свою систему ценностей с ценностями русского человека, выразить свое внутреннее эмоциональное состояние во время использования сленга, передать нейтральной лексикой те национально – культурные смыслы, которые транслирует сленг в каждом случае.

В рамках спецкурса сленговая лексика изучается более глубоко и системно. Преподавателю целесообразно составить тематические словари-минимумы сленговой лексики, показать динамику возникновения и функционирования сленга 1990-х, 2000-х и 2010-х годов. Можно сосредоточиться на тематическом и языковом составе молодежного сленга, наиболее интересного для иностранных студентов. Источниками пополнения молодежной сленговой лексики являются язык СМИ и интернет-общение, местные региональные диалекты; собственное словотворчество, языковая игра. Классификацию способов формирования современного молодежного жаргона предлагает исследователь сленга Э.М. Береговская: иноязычные заимствования (хипстер — человек, идущий против общих правил поведения); аффиксация и искажение звучания слова (тормознутый – медлительный); метафорика (крыша поехала - сойти с ума); заимствование блатных арготизмов (отмазать – освободить от каких-то обязанностей); развитие полисемии (попрошайка — бесплатное смс-сообщение с просьбой перезвонить); антономазия; усечение корней (попса – популярная музыка,); универбизация (академка- академический отпуск); аббревиация (ржунимагу - LOL) и др. [1: 22-28]. Комплекс упражнений, которые выполняют студенты в рамках спецкурса, направлен на критическое освоение сленговой лексики, отработку умений корректного и аутентичного использования сленга в различных ситуациях неформального общения. Виды упражнений могут быть следующими: завершение речевых конструкции с использованием сленга, упражнения, фиксирующие способы формирования сленга. Акцент в последних упражнениях делается на изучении полисемии слова, его метафоризации. Зачастую у студентов возникают трудности с освоением многозначности слова, поэтому лексико-грамматические упражнения должны быть направлены на объяснение ситуации, которая породила сленговое обозначение, выявление причин выбора именно этого слова в речи; на развитие умения точно выстраивать деривационные цепочки, которые приводят к смене значения и появлению сленгового слова. Речевые задания ориентированы на межкультурный диалог. Иностранные учащиеся определяют по наиболее употребительным сленговым словам, как меняется язык и мировосприятие российской молодежи за последние десятилетия, ее времяпрепровождение, вкусы, межличностные отношения, составляют коллективный портрет молодой девушки, юноши; выполняют аналогичную работу по молодежному сленгу своей страны. Компьютерный сленг изучается в спецкурсе с позиций его частотности и проникновения в повседневную разговорную речь. Множество слов, которые составляют лексический состав этого пласта речи, заимствуются из "компьютерного" английского языка. Трудности студентов при овладении русским компьютерным сленгом связаны с фонетическими и грамматическими изменениями изначального английского слова, появлением дополнительных семантических и экспрессивных значений в его «русифицированном» варианте. Существительные, к примеру, приобретают падежные окончания: application - аппликуха (прикладная программа); прибавляются постфиксы и окончания к глаголам: to connect – коннектиться (подключаться). Следует обратить внимание студентов-иностранцев на сугубо русские слова компьютерного сленга, которые имеют, чаще всего, иронический, юмористический смысл и свидетельствуют о «карнавальной» интерпретации молодежным сознанием пришедших извне компьютерных технологий (балалайка – виртуальная машинка, Бяка – ноутбук, колобок – шарик мышки и др.) Такие слова стимулируют творческое сознание студентов, усиливают их интерес к русской культуре. Многие слова из компьютерного сленга переходят в официальную терминологию, что становится дополнительной причиной для его изучения в курсе русского как иностранного.

На занятиях по комментированному чтению/ литературе обращение к сленгу позволяет увидеть особенности его функционирования в художественной речи. (В.Пелевин, З.Прилепин и др). Сленг очерчивает речевой кругозор персонажей, их повадки и характер. Так, в ранних текстах Пелевина наиболее активны глаголы, обозначающие умственную деятельность героев: рубить, просечь, тормозить, грузить и др. Они синонимичны глаголам, входящим в поле концепта познания "понимать" (постигать/не постигать, уяснять, улавливать, разбираться в чем-либо и т.п), и отражают философскую направленность произведений. Начиная с романа «Принц Госплана» (1991), усиливается влияние компьтерного сленга на язык персонажей и стиль В. Пелевина в целом. Это особенно проявляется в романе «Любовь к трем цукербринам» (2014). По словам исследовательницы, в нем информационные технологии диктуют особый язык повествования, и «компьютерный «новояз» служит как средством общения между героями, так и основным элементом связи между автором и читателем»[2:169]. После чтения некоторых фрагментов романа «Любовь к трем цукербринам», студенты задумываются над пророческой идеей автора об усиливающемся влиянии виртуального мира на мир реальности, «компьютеризации» сознания современного человека. Роман З. Прилепина «Санькя» (2006) повествует о нелегкой социализации героя – маргинала в условиях зарождающей жесткой системы рыночных отношений. «Детскость» сознания юнцов-революционеров проявляется как в

эмоциях (злом азарте, неосознаваемой жестокости, с которыми они устраивают погром городских улиц), так и в безответственном злоупотреблении криминальными жаргонизмами: «беспредел» - беззаконие, «заява» - заявление в милицию, «мочилово» - потасовка, драка и др. Работа над семантикой сленговых слов приводит к обсуждению духовно-нравственных проблем произведения. Студенты пытаются найти причины, из-за которых деревенский мальчик, с детства отличавшийся деликатностью и мягкостью, столь резко меняет свои речеповеденческие тактики. Происходит плодотворный контакт с художественным текстом, рефлексия и переживание собственного опыта взросления.

Выводы. Эмоциональная экспрессивность русского сленга, ситуативность его использования и наличие культурного компонента в семантике речевой единицы делают сленговую лексику необходимым объектом изучения в иноязычной среде. Сленговая лексика показывает культурное многообразие русского социума на современном этапе. Изучение сленга стимулирует мотивацию студентов к овладению актуальным языком межличностного контактного общения в молодежной аудитории, дает толчок для более глубокого постижения современной русской языковой картины мира, позволяет снять трудности адаптации студентов к новой социокультурной среде. Лингвометодическая система работы по изучению сленга, представленная в работе, прошла успешную апробацию в практическом преподавании РКИ.

Литература:

1. Береговская Э. М. Молодежный сленг: формирование и функционирование // Вопросы языкознания. – 1996. № 3. – 241 с.
2. Бобылева А.Л. Информационные технологии как тема и художественный прием в романе В. Пелевина «Любовь к трем апельсинам» // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. Том 157, к. 2. – 2015 г. – С. 163- 170
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность – Изд. 7-е. — М.: Издательство ЛКИ, 2010. — 264 с.
4. Красникова Е. Жаргоны и просторечие в языке публицистики // Высшее образование в России. – 2000. – №5. – С. 82-88.
5. Мизюрина Т.В. Определение и общие характеристики понятия «сленг», его роль в языке и культуре современной России // Вестник Челябинского государственного университета, 2013. №1 (292). Филология. Искусствоведение. Вып. 73. С. 106-111.
6. Теремова Р.М. Инновационные интерактивно-коммуникативные технологии в практике обучения русскому языку как иностранному сегодня // Русский язык в наше время. Материалы международной научно-практической конференции. СПб, 2018. С. 104-109
7. Partridge, E. Slang Today and Yesterday, L, 1979, 258 p.

Педагогика

УДК:378.147

кандидат педагогических наук, доцент Артюхин Олег Игоревич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (Арзамасский филиал) (г. Арзамас);
доктор педагогических наук, доцент Фролов Иван Валентинович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (Арзамасский филиал) (г. Арзамас)

ДИСТАНЦИОННАЯ ПОДДЕРЖКА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Инклюзивное образование, как специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий обучающимся с особыми потребностями обучение в среде сверстников в образовательном учреждении по стандартным программам с учетом его особых образовательных потребностей. Главное в инклюзивном образовании является получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. Дистанционная поддержка учебных дисциплин позволяет построить эффективную модель инклюзивного образования, на основе интеграции электронного и традиционного обучения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дистанционное обучение, дистанционная поддержка.

Annotation. Inclusive education, as a specially organized educational process, providing training in educational institutions for standard programs, taking into account its special educational needs. The main thing in inclusive education is getting educational and social experience together with peers. Remote support of educational disciplines allows you to build an effective model of inclusive education.

Keywords: inclusive education, distance learning, remote support.

Введение. В настоящее время в России одновременно применяются три подхода в образовании обучающихся с особыми образовательными потребностями:

– дифференцированное обучение с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития в специальных (коррекционных) учреждениях;

– интегрированное обучение в специальных классах (группах) в общеобразовательных учреждениях;

– инклюзивное обучение, когда обучающиеся с особыми образовательными потребностями обучаются в аудитории вместе с обычными обучающимися [5].

Одним из возможностей полноценного включения в образовательное пространство обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является дистанционное обучение на основе информационно-коммуникативные технологии (ИКТ). Информационные технологии позволяют обучающимся с ограниченными возможностями здоровья на расстоянии от педагога получить качественное образование и в дальнейшем участвовать в жизни общества [6].

Целенаправленное использование информационных технологий в инклюзивном образовании позволяет создавать оптимальные психолого-педагогические условия для коррекции и компенсации, имеющихся у обучающихся нарушений, максимально учитывать индивидуальные образовательные возможности и

потребности обучающихся. Одним из главных преимуществ использования компьютерных средств обучения в образовании обучающихся с ОВЗ является их большие возможности в визуализации предоставляемого учебного материала. Наглядное отображение информации способствует повышению эффективности любой деятельности. Компьютерная визуализация учебной информации наиболее перспективное направление в системе современного образования.

Изложение основного материала статьи. Обеспечение доступа к образованию лиц с особыми потребностями характеризуется в первую очередь проблемой подготовки педагогических кадров на всех уровнях образования, начиная с дошкольного и заканчивая высшим. Слушателей с особыми образовательными потребностями, как представляется, с точки зрения методов и форм работы в целом можно разделить на две категории.

Первая – это иностранные обучающиеся (чаще всего студенты) с различным уровнем понимания языка преподавания, письменными, исследовательскими, компьютерными навыками. В этом случае поддержка преподавателя, интеграция в совместную деятельность группы помогает понять не только содержание учебной дисциплины, но и в целом культуры образовательного учреждения, страны. Отчасти проблема языкового барьера может быть решена математическим языком путем выкладок от постановки задачи до ее выводов.

Вторая наиболее сложная категория – это слушатели с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), прежде всего имеющими трудности в обучении, и инвалиды. Это могут быть и лица с нарушением зрения, слуха, речевыми расстройствами, с неврологическими заболеваниями, с заболеваниями опорно-двигательного аппарата. Каждая из этих категорий очень специфична в восприятии [14].

Инклюзивное (французское inclusif – включающий в себя, от латинского include – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для процесса обучения детей с особыми потребностями. Оно означает демократическую акцию включения индивида или группы в более широкое сообщество с целью приобщения к определенному действию или культурному процессу. Это относится к включению лиц с ограниченными возможностями здоровья в общий поток образовательного процесса, помощь в преодолении географических неудобств и экономических различий [4].

Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определяет инклюзивное образование как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (статья 2). Статья 3 гарантирует право каждого человека на получение образования в соответствии с потребностями, с особенностями развития и способностями. Вносимые в закон дополнения обеспечивают гарантии каждому человеку на образование независимо от состояния здоровья в течение всей жизни и являются необходимым условием для повышения государственных гарантий обеспечения прав на образование и предоставления помощи в обучении детям с физическими, психическими, интеллектуальными, сенсорными или другими особенностями в развитии. Статья 79 непосредственно определяет организацию получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и обеспечение подготовки педагогических работников, владеющих специальными педагогическими подходами и методами обучения и воспитания таких категорий обучающихся [13].

По мнению С.В. Алёхиной, инклюзивное образование – это результат развития идей гуманизма, основывающихся на исключительной ценности человеческой жизни, её уникальном праве на достойную жизнь, каким бы ни было её физическое состояние [1].

Реализация основных принципов инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях базируется на следующих содержательных и организационных подходах, способах, формах:

– индивидуальный учебный план и индивидуальная образовательная программа обучающегося – по развитию академических знаний и жизненных компетенций;
– социальная реабилитация обучающегося с ОВЗ в образовательном учреждении и вне его;
– психолого-педагогическое сопровождение обучающегося с ОВЗ в процессе обучения и социализации;
– психолого-педагогический консилиум образовательного учреждения;
– индивидуальная психолого-педагогическая карта развития обучающегося с ОВЗ;
– портфолио обучающегося с ОВЗ;
– компетентность педагога в области образования с элементами специального образования, в области социальной адаптации и реабилитации;
– повышение квалификации педагога в области инклюзивного образования;
– рабочие программы освоения предметов образовательной программы в условиях инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ в соответствии с образовательными стандартами;
– тьюторское сопровождение обучающегося с ОВЗ в процессе обучения;
– подготовка тьюторов высшей школой;

Формирование адаптивной образовательной среды для реализации инклюзивного образования:

– доступность классов, кабинетов, лабораторий и других помещений учреждения (устранение барьеров, обеспечение дружественности среды учреждения);
– оснащение образовательного процесса ассистирующими средствами и технологиями (техническими средствами обеспечения комфортного и эффективного доступа);
– коррекционно-развивающая предметная среда обучения и социализации;
– создание помещений (зон) для отдыха, восстановления работоспособности;
– сплочение ученического коллектива, развитие навыков сотрудничества, взаимодействия и взаимопомощи;
– ориентация воспитательной системы учреждения на формирование и развитие толерантного восприятия и отношений участников образовательного процесса.

Образовательные потребности людей с ограниченными возможностями чрезвычайно разнообразны. Так, людям с нарушениями зрения требуются специальные устройства и программы для того, чтобы переводить текст в альтернативный формат (программы чтения с экрана, клавиатуры, дисплеи и принтеры Брайля). Вместе с тем, недостаточный доступ к технологиям создает новые препятствия, способствующие большей дискриминации и ведущие к социальному неравноправию. Обучающиеся с ограниченными возможностями

должны приобрести знания и навыки, необходимые для жизни в обществе. Однако они сталкиваются с дополнительными трудностями, вызванными функциональными ограничениями, по-разному влияющими на их возможность получить доступ к образованию. Очевидно, что все функциональные ограничения препятствуют овладению учащимися достаточным уровнем знаний. Возможности таких учащихся часто занижаются и учителями. Поэтому для подбора оптимального программно-аппаратного оборудования, необходимо го для полноценного удовлетворения индивидуальных потребностей учащихся, важно учитывать функциональное состояние их здоровья, а также иметь четкое представление о роли и возможностях ИКТ в образовательном процессе для таких учащихся [9, 10, 2]. Вместе с тем, создание подходящей технологической инфраструктуры само по себе не может разрешить всех проблем [11, 8]. Для реализации наиболее полного внедрения ИКТ в инклюзивное образование требуется готовность педагогов создавать и применять на практике инновационные методы обучения, а также изменять и адаптировать существующие подходы в соответствии с новыми открывающимися возможностями интеграции в инклюзивное образование самых современных технологий [3].

Дистанционное обучение – образовательная система, в рамках которой осуществляются образовательные услуги детям с особыми нуждами с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от учреждения образования.

Основываясь на исследовании Закотновой П.В. выделим следующие принципы дистанционного обучения [7]:

1. Принцип активности и самостоятельности обучающихся как основных субъектов образования, подразумевающий наличие внутреннего мотива получения образования.

2. Принцип кооперативной деятельности, предусматривающий совместную деятельность обучающегося с педагогом по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения. Деятельностная сторона дистанционного обучения должна превалировать над информационной, а это значит, что, во-первых, содержание учебных материалов выстраивается вокруг основных видов деятельности обучающегося; во-вторых, организация процесса обучения построена на рефлексии обучающимися собственного опыта и результатов учебной деятельности.

3. Принцип опоры на жизненный опыт обучающегося, используемый в качестве одного из источников обучения.

4. Индивидуализация обучения. В соответствии с этим принципом каждый выбирает себе собственную программу обучения с учетом образовательных потребностей и целей, опыта, психологических и физических возможностей.

5. Принцип актуализации результатов обучения, предполагающий безотлагательное применение на практике приобретенных знаний.

6. Принцип рефлексивности. Он подразумевает осмысление обучающимися всех параметров процесса обучения, способов деятельности, и главное, собственных изменений.

7. Принцип модульно-блочной организации содержания образования и деятельности обучающихся.

8. Проблемность, диалогичность и практикоориентированность содержания и характера взаимодействия в учебном процессе.

9. Системность и целостность обучения. Этот принцип предусматривает соответствие содержания, методов, средств обучения и видов деятельности.

10. Принцип сочетания видов общения.

Внедрение дистанционного обучения как инновационной технологии выявило ряд преимуществ:

– доступ обучающихся с ОВЗ к образовательным и иным информационным ресурсам;
– социализация и интеграция обучающихся с ОВЗ в общество (широкий охват аудитории обучающихся);
– учет индивидуальных особенностей обучающихся;
– интерактивность обучения;
– пространственная и временная безграничность обучения;
– постоянное технологическое совершенствование.

В настоящее время развитие глобальных сетей создало принципиально новые условия для получения образования. Переход к новым аудиовизуальным, мультимедийным технологиям в обучении обеспечивает учащимся с тяжёлыми нарушениями развития равные возможности в обучении. Использование новых информационных технологий в организации лиц с ограниченными возможностями здоровья, основано на возможности обеспечения мультимедийности компьютерных средств обучения, позволяющих активизировать компенсаторные механизмы обучающихся на основе сохранных видов восприятия с учетом принципа полисенсарного подхода и преодолению нарушений в развитии [12].

Дистанционное обучение через Интернет - это обучение, при котором обучаемым предоставляется учебный материал, осуществляется взаимодействие с преподавателем при использовании технических, программных и административных средств глобальной сети Интернет.

Отличительной особенностью дистанционного обучения является предоставление обучаемым возможности самим получать требуемые знания, пользуясь развитыми информационными ресурсами, предоставляемыми современными информационными технологиями. Основная роль информационных и телекоммуникационных технологий в дистанционном обучении – это обеспечение учебного диалога между преподавателем и обучающимися в ходе образовательного процесса, осуществляемого на расстоянии.

В основе дистанционной поддержки инклюзивного образования лежим модульный принцип, где каждый отдельный курс создает целостное представление об определенной предметной области. Это позволяет из набора независимых курсов-модулей формировать учебную программу, отвечающую индивидуальным потребностям обучаемого с ОВЗ.

Для реализации дистанционной поддержки педагогу необходимо сформировать структуру типового дистанционного курса, в модели которого должны присутствовать следующие блоки:

1. Блок содержания курса (лекции, инструкции для слушателей, источники, глоссарии).
2. Блок контроля:

– текущий (контрольная работа, веб-квест, резюме, статья, ситуационный анализ, тест, консультации on-line);
– итоговый (круглый стол, проектная работа, дистанционный урок).

3. Организационный блок (форум знакомств, документация учебного процесса, текущие объявления).

4. Блок средств коммуникаций для индивидуального и группового обучения (форум, e-mail, ICQ, wiki-wiki, видеоконференции, голосовой чат, блоги, сайты сетевых сообществ, чат, список рассылки и др.).

5. Блок подведения итогов (рефлексия после изучения каждого модуля и в конце курса).

Блоки 1 и 2 представляют собою методическую работу до проведения курса (подготовку), блоки 3 и 4 – проведение курса, и блок 5 – фиксирование результатов. Каждый блок может быть включен в систему дистанта или организован в традиционной аудиторной форме. При этом для реализации дистанционной поддержки инклюзивного образования преподаватель должен знать образовательный сегмент сети Интернет, ориентироваться в педагогических сетевых сообществах, иметь навыки проведения образовательного процесса с помощью информационно-коммуникационных технологий, знать и уметь применять педагогические технологии дистанционного обучения, уметь преподавать свой предмет в любой форме с помощью любых средств общения.

Выводы. Дистанционная поддержка инклюзивного образования является эффективной моделью обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. В этом случае происходит интеграция электронного и традиционного образования.

Литература:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2016. – Том 21. – №1. – С. 136–145.

2. Артюхина М.С. Интеграция интерактивных технологий как средство личностного роста при обучении математике бакалавров гуманитарного направления / М.С. Артюхина / Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №4. – С. 59 – 63.

3. Бадарч Дендев. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография. – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.

4. Бодрова И.В. Инклюзивное дистанционное образование [Электронный ресурс] / И.В. Бодрова. – Режим доступа: http: // cyberleninka.ru /article /n/ inklyuzivnoe-distantsionnoe-obrazovanie

5. Булавко О.В., Иваницкая М.В., Мурий Н.П. Инклюзивное образование в условиях современной образовательной организации СПО // Актуальные задачи педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2016. – С. 123-125. – URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/189/10065/

6. Витвицкая Л.А., Студеникина О.В. Реализация дистанционного обучения в инклюзивном образовании // Вестник Оренбургского государственного университета. - №12 (200). – 2016. – С. 9-12.

7. Закотнова П.А. Подготовка преподавателей к деятельности в системе дистанционного обучения: автореф. дис. … канд. пед. наук / П.А. Закотнова. – Омск, 2004. – 24 с.

8. Колосова В.А. Использование web-технологий в процессе подготовки бакалавров направления «Государственное и муниципальное управление» / В.А. Колосова / Сборник статей участников Международной научно-практической конференции «Web-технологии в образовательном пространстве: проблемы, подходы, перспективы». - Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2015. - С. 525-529.

9. Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе: Коллективная монография / Ю.А. Поляков, Т.С. Жилинская, М.С. Помелова [и др.]; под общ.ред. Н.В. Лалетина. – Красноярск: Центр информации, 2011. – 172 с.

10. Помелова М.С., Маркеева М.В. Психолого-педагогические аспекты применения интерактивных средств наглядности в начальной школе / М.С. Помелова, М.В. Маркеева // В мире научных открытий. - 2012. - № 5-4 (29). - С. 42-53.

11. Помелова М.С., Санина Е.И. Возможности современных форм обучения математике при подготовке студентов-гуманитариев [электронный ресурс] / М.С. Помелова, Е.И. Санина // электронный журнал // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4; URL: http://www.science-education.ru/104-6566

12. Туйбаева Л. И. Информационные технологии как способ реализации дифференцированного подхода в условиях инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 37. – С. 211–215.

13. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

14. Шевелева Н.Е., Кравченко Е.Н., Кустова Н.А. Особенности инклюзивного математического образования в экономическом вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3.; URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27582

Педагогика

УДК 377

доктор педагогических наук, профессор Арябкина Ирина Валентиновна
Ульяновский государственный педагогический университет (Ульяновск);
доктор педагогических наук, доцент Федорова Светлана Ивановна
Ульяновский государственный аграрный университет (Ульяновск)

ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОСВЕЩЕНИЕ В СИМБИРСКОЙ ГУБЕРНИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Аннотация. Статья посвящена историческим аспектам образования и просвещения в Симбирской губернии, появлению первых школ, гимназий, университетов. Выявлены характерные особенности образовательной системы Симбирска конца XIX – начала XX века, проанализирован вклад известных ученых, педагогов в ее развитие.

Ключевые слова: образование, гимназии, школы Симбирска.

Annotation. The article is devoted to the historical aspects of education and enlightenment in the Simbirsk province, the emergence of the first schools, gymnasiums, and universities. The characteristic features of the Simbirsk educational system at the end of the 19th - early 20th century are revealed, the contribution of famous scientists and teachers to its development is analyzed.

Keywords: education, gymnasiums, schools of Simbirsk.

Введение. Национальная доктрина образования в Российской Федерации направлена историческую преемственность поколений, сохранение, распространение, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию, воспитание патриотов России, формирование уважительного отношения к языкам, традициям и культуре других народов.

Изложение основного материала статьи. Отмена в XIX веке крепостного права в России повлекла за собой глубокие сдвиги во всех областях культуры и образования: появляются комитеты грамотности, школы. Начальные школы находились в ведении почти десятка министерств и ведомств. Александром III были учреждены правила о церковно-приходских школах. Программа церковно-приходских школ предусматривала преподавание начальных действий арифметики, русского чтения и письма, а также Закона Божьего. В конце 80-х годов XIX столетия церковное (православное) направление активно развивалось и в земских школах, и в школах Министерства народного просвещения Симбирской губернии, особенно в тех местах, где проживало значительное число инородцев, раскольников и сектантов, которых православная церковь приобщала к своей культуре и традициям. Таким образом правительство пыталось создать однородность социума и, следовательно, снизить конфликтность между различными слоями населения.

Во второй половине XIX века Симбирская губерния по грамотности населения занимала одно из последних мест. Очень важным событием этого периода было открытие профессиональных учебных заведений. Одним из таких учебных заведений было ремесленное училище графа В.В.Орлова-Давыдова, который в 1866 году был назначен Симбирским губернатором. В 1868 году Орлов-Давыдов пожертвовал в Симбирскую городскую Думу 1000 рублей, которые должны были пойти на строительство ремесленного училища, где могли бы обучаться дети бедных городских жителей, но свое детище Орлов-Давыдов не успел увидеть, так как в 1870 году умер. Открытие училища состоялось в 1871 году, в день открытия присутствовало 65 учеников. Был создан попечительский совет, который контролировал поступление денег в казну, а также оказывал финансовую помощь училищу, приобретал инвентарь, учреждал стипендии.

При училище находились Библиотека, в которой насчитывалось 600 томов книг, физический и естественнонаучный кабинеты с приборами, коллекциями моделей, учебные пособия, 6 учебных мастерских - токарная по дереву, по металлу, столярная, кузнечная, слесарная и литейная. В училище обучалось 150 учеников, каждый из них обязательно должен был приобрести одно их трех ремесел. В первый класс принимались дети не моложе 12 лет и не старше 14, во второй - не моложе 13 и не старше 16, причем все поступающие должны были быть крепкого телосложения, способными выполнять физическую работу. Для детей, поступающих в первый класс, требовались знания Закона Божьего, русского языка, арифметики. Полное обучение составляло 6 лет. В 5-6 классах учащиеся уже проходили практику в каникулярное время. По окончании ремесленного училища выпускники работали на заводах и фабриках, железных дорогах в Самаре, Симбирске, Казани, Нижнем Новгороде и др. городах в качестве слесарей и токарей. Выпускники-отличники получали свидетельство на звание мастер, машинист, чертежник, а остальные-аттестат на звание подмастерье.

Училище имело связь с ремесленными училищами в других городах, где в дальнейшем трудоустраивались его выпускники. Просуществовало училище почти 50 лет, осуществлено было 40 выпусков, а это около 400 человек. Спрос на выпускников был очень высоким, что свидетельствовало о их высокой профессиональной подготовке.

После событий 1917 года, когда к власти пришло новое правительство, училище прекратило свое существование. В настоящее время в здании бывшего ремесленного училища графа В.В.Орлова-Давыдова располагается государственное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Ульяновский автомеханический техникум», на территории которого в память об истории данного заведения есть небольшой музей с документами и фотографиями.

В 70-е годы в Симбирском губернском земстве стало развиваться начальное обучение, которое было обязательным. Начальные народные училища в Симбирске размещались в основном в частных домах, которые приобретались обществом, или же строились новые здания. Ученики редко пропускали школы, так как родители отдавали деньги за обучение не по принуждению, а по доброй воле. Педагоги давали очень хорошие знания; как правило, воспитанникам этих знаний хватало на всю оставшуюся жизнь.

Педагог никогда не ставил задачу «пройти программу» или «пересказать учебник». Главным в его работе было научить размышлять, сопоставлять, самостоятельно добывать знания. Понятие «неуспевающий» не существовало, при этом запрещалось давать письменные задания на дом. Не позволялось также бить детей, это считалось стыдным и грешным поступком. Наказание было всегда нравственным: провинившегося лишали прогулки, не отпускали на большую перемену, в крайнем случае, задерживали после уроков. При этом никогда не задевали личного достоинства ученика, не оскорбляли, не унижали грубым словом. Учитель был и консультантом, и педагогом одновременно, крайне редко обращаясь к помощи надзирательницы, которая следила за поведением девочек в школе и на улице и одновременно вела уроки рукоделия. Очень многое зависело от личности педагога, который выполнял не только свои функции, но и являлся личностью, примером для воспитанников. Так, например, в Симбирском женском училище Ушакова Вера Павловна, дочь богатого землевладельца, рано оставшаяся сиротой, смогла вывести школу в число лучших в губернии. Ее отличало огромное усердие к преподаванию, любовь к ученикам, знание лучших для того времени методических приемов преподавания, аккуратность в ведении документации. Все это позволило в дальнейшем преобразовать училище в двухклассное, т.е. повышенного типа, с 5-летним сроком обучения и более глубокими программами.

Иван Яковлевич Яковлев (1848-1930 гг.) - выдающийся деятель культуры и просвещения России второй половины 19 - начала 20 веков. Прошел путь от деревенского мальчика-сироты до одного из главных педагогов и просветителей чувашского народа. Его деятельность явилась продолжением замечательных традиций русского просветительства. Яковлев И.Я. на основе разработанного им алфавита создал чувашскую письменность, став автором первых учебников на чувашском языке, собирателем и исследователем устно-поэтического народного творчества, переводчиком, организатором издательской деятельности, а самое главное - организатором Симбирской чувашской школы, одного из уникальнейших учебных заведений не только Симбирска, но и всего Казанского округа.

И.Я. Яковлев более 50 лет посвятил делу просвещения чувашей Симбирской губернии. Созданная им школа явилась не только очагом просвещения, но, по сути, единственным в то время культурным центром чувашского народа. Возглавив Симбирскую чувашскую школу и в течении многих лет являясь инспектором чувашской школы Казанского учебного округа, Яковлев открыл десятки училищ в Поволжье, создал прогрессивную систему школьного образования, стал крупнейшим теоретиком и практиком начального обучения в национальных школах. За полвека своего существования Симбирская чувашская школа превратилась в крупный центр просвещения, где было подготовлено более тысячи учителей. Из стен Симбирской чувашской школы вышли выдающиеся педагоги, деятели науки, литературы и искусства: поэт К.В. Иванов, композитор и драматург Р.П.Павлов, основоположница детской чувашской литературы М.Д. Трубина, автор учебников по арифметике Н.М. Миронов, организатор чувашского национального театра и кино М.С. Максимов-Кошкинский и многие другие воспитанники школы, которые составили цвет чувашской интеллигенции.

Уже в девятнадцатилетнем возрасте, будучи учащимся Симбирской мужской гимназии, И.Я. Яковлев начинает учить чувашских детей. При поддержке инспектора народных училищ Симбирской губернии И.Н.Ульянова, с семьей которого у Ивана Яковлевича долгие годы были теплые дружеские отношения, частная школа Яковлева расширилась.

Окончив Симбирскую гимназию, И.Я. Яковлев поступил в Казанский университет, где познакомился с видным ученым-ориенталистом, профессором духовной академии и университета Н.И. Ильминским. Осенью 1870 года под непосредственным руководством Н.И. Ильминского началось составление чувашского алфавита. В годы обучения И.Я. Яковлева в Казани, с 1870 по 1875 годы, общее руководство Симбирской чувашской школы взял на себя инспектор народных училищ Симбирской губернии И.Н. Ульянов. Это было очень трудное время для школы, когда у нее не было даже своего помещения. В то же время И.Н. Ульянов добился признания этой школы Министерством народного просвещения и назначения первого штатного учителя школы В.А. Калашникова.

Школа была основана в 1868 году, в то время Симбирская губерния была одной из многонациональных. В конце 60-х годов XIX века в губернии насчитывалось 305 чувашских селений, в которых проживало около 100 тысяч человек. До второй половины XIX века в губернии не существовало ни одной «инородческой» школы. Школа И.Я. Яковлева в губернии явилась первой национальной школой в истории чувашского народа, которая призвана была сохранить его самобытную культуру и родной язык. И.Я. Яковлев считал, что образование должно быть трудовым. Ученики должны уметь многое, что пригодится им в жизни, ведь школа готовила учительские кадры для чувашских и других школ Поволжья, зачастую деревенских. Девочек обучала Екатерина Алексеевна, супруга просветителя. Вместе с ними она занималась рукоделием, шила одежду городского типа. Мальчики в мастерских обучались столярно-токарному, переплетному мастерству. Вся классная и школьная мебель изготавливалась ребятами. Кроме того, мастерские выполняли заказ города, в том числе для кадетского корпуса, гимназий, лютеранской кирхи, очень много выпускалось для продажи. В школе было два оркестра: духовой и струнно -симфонический.

Школа просуществовала до 1919 года. Позже на ее базе открылся Чувашский институт народного образования, а позднее - Ульяновский чувашский педагогический техникум. Но к нему И.Я. Яковлев уже не имел никакого отношения. С 1937 года техникум стал педагогическим училищем им. И.Я Яковлева, которое просуществовало в Ульяновске 19 лет. Долгое время после этого здание пустовало, и только с открытием музея-заповедника «Родина Ленина» в ноябре 1991 г. было принято решение создать музей, посвященный великому человеку. Сегодня в этом здании находится музей, где сохранились и письменный стол, и шкаф с книгами, диван, несколько стульев…Среди потомков симбирского педагога -знаменитые доктора наук, искусствоведы, профессора медицины, народные артисты. Так, например, М.О. Ефремов, заслуженный артист России, как и его отец, О.Н. Ефремов, является потомком И.Я. Яковлева.

Массовое создание гимназий начинается в начале XIX века, когда была сформирована соответствующая законодательная база, т.е. приняты специальные документы, регулирующие деятельность этих учебных заведений. В это время шло оформление в целом единой системы образования, где гимназиям отводилась значимая роль как среднему звену. Гимназический курс предполагал изучение математики, физики, истории и географии. философии, изящных наук и т.д. Гимназия в Симбирске должна была стать научно–культурным центром.

Старейшим учебным заведением Поволжья является Симбирская гимназия. Открытие ее состоялось 12 декабря 1809 года, в день рождения императора Александра I. В гимназию происходил был отбор самых лучших учеников, к которым предъявлялись высокие требования. В первый класс принимали мальчиков всех сословий в возрасте 10-12 лет, но только после обязательной сдачи экзаменов: Закона Божьего, математики и русского. Уже с первого класса здесь обучали латинскому языку, со второго - или немецкому, или французскому, с третьего-греческому. Курс обучения занимал 8 лет. Программа была сложной, поэтому далеко не каждый учащийся мог справиться с ней, а «малоуспешных» отчисляли. Гимназия имела очень хорошую материальную базу, а физический кабинет считался одним из самых лучших в Казанском учебном округе и содержал более 200 приборов, которые поступали из Москвы и Петербурга, а иногда из-за границы. Ежегодно учащиеся сдавали переводные экзамены, а по окончании 8 класса гимназистам предстояло выдержать экзамен на аттестат зрелости. После получения аттестата у выпускников было право поступать в любое высшее учебное заведение России, но уже без вступительных экзаменов. Большое внимание в гимназии уделяли эстетическому воспитанию, которое включало в себя ряд направлений: развитие творческих способностей и «чувства изящному», музыкальное, художественное.

Гимназия была классической, как и в Европе. Для нее были характерны научность, фундаментальность, большой объем изучаемого фактического материала. По курсу истории обязательно изучалась античность, мифология. Молодые люди читали труды классиков греческой и римской философии в оригинале, что способствовало формированию их мыслительной деятельности и логическому изложению материала. Учащиеся выпускных классов изучали философию Платона, исторические сочинения Цицерона, труды древних историков: Тита, Ливия, Геродота, Тацита и др. Уже с 3 класса они писали сочинения по древним языкам, словесности, истории. Приведем некоторые темы сочинений: «Патриотизм в истории греков и римлян» (для гимназистов 3 класса); «Фемистокл и Аристид» (для гимназистов 6 класса); «О границах живописи и поэзии В. Лессинга» (для гимназистов 8 класса) и др.

Кроме того, изучались также искусство стран Востока, средневековая культура и Ренессанс, искусство Древней Руси и России. В гимназическом преподавании очень четко прослеживались межпредметные связи в рамках гуманитарного блока: словесность, древние языки, логика, история иностранные языки и т.д.

Некоторые предметы преподавались бесплатно (например, пение и гимнастика), а за танцы, музыку, черчение и рисование необходимо было платить. В гимназии учреждены были должности классных наставников и их помощников. В их обязанности входило постоянное наблюдение за учебой, поведением, нравственностью. Для самых одаренных была установлена стипендия, например, юбилейная им. Н.М. Карамзина, учрежденная к 100-летию со дня его рождения.

В гимназии работали образованные преподаватели, отличавшиеся своим гуманизмом. Многие педагоги гимназии писали научные труды и литературные произведения. Так, учитель исторических и географических наук А.М. Соловьев представил свою работу в Казанское общество любителей отечественной словесности в был избран в него.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что образование, которое получали здесь гимназисты, было весьма глубоким, разносторонним, формирующим у учащихся чувство патриотизма, гражданской ответственности. Выпускники гимназии были истинными интеллектуалами, которые в дальнейшем продолжили учебу в высших учебных заведениях и стали образованнейшими людьми своего времени. Они проходили здесь своеобразную школу жизни. Шел процесс становления личности, и не случаен тот факт, что из стен гимназии вышло много выпускников, которые стали известными не только в Симбирской губернии, но и далеко за ее пределами. Среди них знаменитые политики, литераторы, философы, ученые, юристы, художники (А.Ф. Керенский, В.И. Ульянов, В.В. Розанов, И.Я. Яковлев, Д.Н. Садовников, В.П. Филатов и многие другие.

Литература:

1. Арискин В.Г. Становление среднего образования в Симбирской губернии (со второй половины XIX века до 1917 года): Дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. н. – Ульяновск, 2006.
2. Мордвинов Ю. Взгляд в прошлое. – Ульяновск, 2000. – 212 с.
3. Овсянникова Н.Б. Становление и развитие начального образования в Симбирской губернии / 1861-1917 г. /: Дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. н. – Ульяновск, 2001.
4. Федорова С.И. Региональный компонент формирования ценностного отношения студентов к духовному и историческому наследию // Наука и бизнес: пути развития. 2013. №6(24). С. 8-13.

Педагогика

УДК : 371.3:510.2

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

ВАРИАТИВНОСТЬ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ВНЕТАБЛИЧНОГО УМНОЖЕНИЯ И ДЕЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье авторы анализируют разные методические подходы по вопросу изучения внетабличного умножения и деления в начальной школе. Приведенный анализ раскрывает особенности организации учебной деятельности младших школьников в овладении навыков и умений на данные случаи вычисления. Актуализированы и проведено сравнение в рамках в разных систем обучения: традиционной и развивающей.

Ключевые слова: традиционная система обучения, развивающее обучение, внетабличное умножение и деление, вычислительный навык.

Annatation. In the article, the authors analyze different methodological approaches to the out of the table multiplication and division's study in primary school. The above analysis reveals the peculiarities of organizing the junior schoolchildren's educational activity in mastering the skills and abilities for these calculation's cases. Updated and compared in the framework of different training systems: traditional and developing.

Keywords: the traditional system of training, the developing training, the out of the table multiplication and division, the computational skill.

Введение. Особое место в обучении математике младших школьников занимает работа по формированию устных вычислительных умений и навыков. Вычислительная культура является тем запасом знаний и умений, который находит повсеместное применение, является фундаментом изучения математики и других учебных дисциплин.

Согласно требованиям Федерального государственного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) младшие школьники должны уметь выполнять устно арифметические действия с числами и числовыми выражениями. Однако ежегодные проверки результатов обучения математике в начальной школе свидетельствуют об ухудшении качества вычислений учащихся. Поэтому вооружение учащихся прочными вычислительными навыками продолжает оставаться серьезной педагогической проблемой. Чтобы разрешить эту проблему учителю необходимо изучать различные методики, критически подходить к осмыслению и переработки информации, отбору приемов и средств, способных оказать положительное влияние на процесс обучения младших школьников. Как известно, в методике формирования устных вычислительных умений и навыков существует два подхода − традиционный (М.И. Моро, М.А. Бантова, А.В. Белошистая, А.М. Пышкало) и нетрадиционный (Н.Б. Истомина, Л.В. Занков, В.В. Давыдов) принципиальное различие которых заключается в организации учебной деятельности младших школьников.

Формулировка цели статьи. В данной статье мы подробно рассмотрим и проанализируем оба подхода применительно к изучению внетабличных случаев умножения и деления в начальном курсе математики.

Изложение основного материала статьи. Тема «Внетабличное умножение и деление» является одной из наиболее трудных тем третьего класса. От усвоения этой темы во многом будет зависеть успешное выполнение младшими школьниками умножения и деления многозначных чисел. К внетабличным случаям умножения и деления (в пределах 100) относятся случаи умножения двузначного числа на однозначное (30·2; 24·3) и умножения однозначного числа на двузначное (2·30; 3·24), а также случаи деления двузначного числа на однозначное (60:3; 72:6) и деление двузначных чисел (80:40; 81:27). Внетабличные случаи умножения и деления младший школьник должен выполнять устно, используя различные вычислительные приемы. В основе вычислительных приемов внетабличного умножения и деления лежат правила (свойства) арифметических действий, а также знание табличного умножения и деления, знания нумерации (разрядный состав чисел) [2, с. 157].

Поскольку в начальных классах крымских школ учащиеся обучаются по учебникам авторов М.И. Моро, М.А. Бантовой, Г.В. Бельтюковой (система «Школа России»), поэтому рассмотрим последовательность и методические особенности подхода этих авторов по изучению внетабличного умножения и деления. Основным способом знакомства младших школьников с вычислительным приемом на внетабличные случаи умножения и деления по традиционной системе обучения является показ образца действия и его закрепление в процессе выполнения тренировочных упражнений [2, с. 108]. Традиционная система обучения предполагает поэтапную работу, направленную на формирование вычислительного приема на внетабличное умножение и деление [1; 2].

Первый этап – подготовка к введению нового вычислительного приема, т.е. знакомство со свойствами (правилами) арифметических действий, которые являются основой новых видов вычислений.

Второй этап – ознакомление учащихся с решением примеров на внетабличное умножение или деление. На этом этапе ученики усваивают суть приёма для того или иного случая внетабличного умножения (деления), т.е. какие операции надо выполнять, в каком порядке их выполнять и почему именно так можно найти результат в решении данных примеров.

Третий этап – закрепление умения решать примеры нового вида на внетабличное умножение (деление) и выработка вычислительного навыка в их решении. На данном этапе учащиеся должны твердо усвоить алгоритм операций, составляющих вычислительный прием, и предельно быстро выполнять эти операции устно.

Подробно рассмотрим методику работы на каждом выше указанном этапе на примере изучения с детьми внетабличного случая умножения двузначного числа на однозначное. На первом (подготовительном) этапе к изучению этого вида умножения полезны следующие упражнения:

– Замените числа суммой разрядных слагаемых: 34, 28, 17 и т.д.

– Какое это число?

20+4=…8+20=…

30+8=…90+6=…

На этом этапе дети знакомятся с правилом умножения суммы на число, которое на странице учебника математики 3 класса формулируется так: «Чтобы умножить сумму на число, можно умножить на это число каждое слагаемое и полученные результаты сложить» [4, с. 6].

Дети лучше усвоят это правило, если его рассмотреть при решении следующей задачи: «Девочка купила 3 м ленты. Сколько денег она заплатила, если метр ленты стоит 7 рублей?». После разбора задачи записывают решение, результат которого находят, опираясь на смысл действия умножения: 7·3=7+7+7=21 (руб.). Однако, найти ответ к решению задачи можно было бы иначе, если 7 рублей представить как: 5 руб. и 2 руб. Поэтому детям задаем вопрос: «А какими двумя монетами можно набрать 7 рублей?» Дети отвечают, что это монеты достоинством в 5 рублей и 2 рубля. Можно денежные монеты изобразить или заменить их условным обозначением по три монеты каждого вида (купили 3 м ленты). Например, кругами монеты пятирублевые, а прямоугольником – двухрублевые. Далее выясняем с детьми как можно по-другому решить задачу. Используя эту наглядность, дети сами могут предложить сначала по 5 рублей взять 3 раза, затем по 2 рубля взять 3 раза, а затем полученные произведения сложить. Подробно в записи решение задачи будет выглядеть следующим образом: 7·3= (5+2) ·3=5·3+2·3= 15+6=21 (руб.).

Затем образцы записей умножения суммы на число разными способами учащиеся рассматривают на странице учебника и читают новое правило как можно сумму умножить на число. Усваивают правило в процессе выполнения упражнений [4, с. 7]:

– Реши задачу разными способами: «Три класса сделали к празднику каждый по 6 масок зверей и по 4 маски птиц. Сколько всего масок они сделали?»

– Вычисли с устным объяснением: (3+5) ·4(20+7) · 2(6+4) · 8.

На втором этапе, при ознакомлении школьников с приемом умножения двузначного числа на однозначное, т.е. с решением примеров вида 23 · 4, традиционная методика предлагает показать школьникам образец выполнения действия умножения двузначного числа на однозначное с подробным расписыванием промежуточных вычислений (он представлен на страницы учебника математики [4, с. 7]), а учащиеся должны объяснить каждый выполненный шаг в вычислении: 23 · 4 = (20 + 3) · 4 = 20 · 4 + 3 · 4 = =80 + 12 = 92. После решения нескольких подобных примеров следует перейти к краткой записи примера, т.е. без промежуточных вычислений. Промежуточные вычисления учащиеся выполняют устно. Но при этом они должны четко усвоить три основных этапа решения:

1) представить первый множитель в виде суммы разрядных слагаемых;

2) умножить каждое разрядное слагаемое на данное число;

3) вычислить сумму найденных произведений.

На третьем этапе, который предусматривает формирование у младших школьников умений и навыков в устном решении примеров нового вида, методисты традиционной системы обучения предлагают использовать следующие виды упражнений [4; 5]:

1) Упражнения, предусматривающие подробную запись процесса вычисления произведения или, наоборот, замену развернутой записи суммы двух произведений краткой записью. Например:

а) 26 · 2 = 20 · 2 + 6 · 2 = ….

б) 20 · 3 + 5 · 3 = … = 25 · 3

2) Объясни, почему верны равенства:
8 · 3 + 7 · 3 = (8+7) · 36 · 8 + 4 · 8 = 10 · 8
17 · 5 + 3 · 5 = (17 + 3) · 5
3) Закончите умножение: 38 · 2 = (30+8) · 2 =
32 · 3 = (30+2) · 3 =
4) Рассуждая так же, выполните умножение:
42 · 226 · 4
23 · 3 16 · 5
5) Реши с устным объяснением: 37 · 2; 19 · 4; 26 · 2.
6) Восстанови записи примеров: 96 : ? = 32
36 : ? = 12
23 · ? = 69

Чтобы научить младших школьников умножать однозначное число на двузначное достаточно переставить местами множители и воспользоваться предыдущим правилом:

3 · 26 = 26 · 3 = 20 · 3 + 6 · 3 = 60 + 18 = 78.

Аналогично по выше описанной методике строится знакомство младших школьников с внетабличными случаями деления: деление двузначного числа на однозначное и деление двузначного числа на двузначное. Особенностью деления двузначного числа на однозначное состоит в том, что не всегда удобно раскладывать делимое на разрядные слагаемые. Бывают случаи, когда целесообразно разложить делимое на другие слагаемые, по которым удобнее выполнить деление. Приступая к делению двузначного числа на однозначное, следует повторить с учащимися правило деления суммы на число (по учебнику): «Нужно разделить на число каждое слагаемое и полученные результаты сложить». Детям предлагается решить примеры с устным объяснением разными способами [4, с. 13]:

(80 + 16) : 4; (30 + 21) : 3; (11 + 13) : 6.

При делении двузначного числа на однозначное рассматриваются такие случаи: 1) десятки и единицы делимого отдельно делятся без остатка на делитель (69 : 3, 48 : 4); 2) число десятков не делится на делитель без остатка (78 : 2, 90 : 5).

Первый случай деления учащиеся усваивают быстро. Повторив правило деления суммы на число, учащиеся самостоятельно могут разделить, например, 69 на 3 и пояснить, как они число 69 разложили на разрядные слагаемые и выполнили деление суммы на число:

69 : 3 = (60 + 9) : 3 = 60 : 3 + 9 : 3 = 20 + 3 = 23.

Другой случай следует изучать в такой последовательности (отмечают авторы традиционной системы обучения):

1) сначала повторить деление круглых десятков, когда они делятся без остатка (60:3; 40:2);
2) затем переходить к решению таких примеров:

70 : 2; 90 : 5; 72 : 6; 48 : 3; 96 : 8.

В решении подобных примеров учащиеся раскладывают делимое на два слагаемых: первое слагаемое представляет собой круглые десятки (наибольшее число десятков делимого, которое делиться без остатка на делитель), а другое слагаемое определяется как остаток от делимого. Например:

70 : 2 = (60 + 10) : 2 = 60 : 2 + 10 : 2 = 30 + 5 = 35;
72 : 6 = (60 + 12) : 6 = 60 : 6 + 12 : 6 = 10 + 2 = 12.

Несколько примеров каждого из данных случаев учащиеся решают с подробным пояснением и записью промежуточных вычислений, а потом устно комментируют промежуточные вычисления и записывают только ответ в примерах.

Одним из сложных случаев деления в пределах 100 является деление двузначного числа на двузначное. При изучении этой темы методисты рекомендуют прорешать с детьми достаточное количество упражнений на данный вид вычисления, а потом чаще включать на уроках решение подобных заданий. Основной прием деления на двузначное число заключается в последовательном подборе частного с последующей проверкой умножением. Поэтому Уткина Н.Г. считает, что упражнения в проверке деления умножением и умножения делением послужат хорошей подготовкой к рассмотрению случая деления двузначного числа на двузначное [5, с. 80]. Приведем примеры таких упражнений на подготовительном этапе обучения перед решением примеров нового вида:

1. Выполните умножение (деление) и проверьте его делением (умножением):
2. 27 · 3 =… ; 81 : 3 =… и т.д.
3. Составьте примеры по образцу:
4. 48 · 2 = 9619 · 324 · 4

96 : 2 = 48……..

При выполнении задания следует, чтобы учащиеся давали комментарии к их решению, ссылаясь на знания, которые им помогут обосновать правильность полученных чисел в ответе данных примеров.

3) В устный счет включать упражнения по составу числа.

Образец: 72 = 8 · 965 = …81 = …
72 = 12 · 6
72 = 24 · 3
72 = 18 · 4
72 = 4 · 3 · 6

Начать изучение нового случая деления – деления двузначного числа на двузначное – целесообразно с повторения решения примеров на деление круглых десятков (например: 80:20, 90:30). Для уточнения вычислительного приема используют палочки, связанные в пучки. Вспоминают и подробно еще раз расписывают решение одного из данных примеров: 80 : 20 = 4 (8 десятков палочек делили по 2 десятка палочек и получили, что 4 раза по 2 десятка содержится в 8 десятках палочек). Затем, вспомнив связь деления с умножением, используют эти знания для проверки правильности выполненного деления: 20 · 4 = 80. По аналогии учащиеся рассуждают, решая примеры нового вида и выполняя дополнительные вычисления. Например, 87 : 29 = ?. Пробуем в частном 2 и проверяем: 29·2=58, 58<87, значит, число 2 не подходит. Пробуем в частном 3 и проверяем: 29 · 2 = 87, 87=87, значит, 87 : 29 = 3.

После показа учащимся образца действия нужно решить и записать 2-3 примера с подробным подбором частного и проверкой. Позже дополнительные вычисления дети выполняют устно. Затем следует сказать учащимся, что подбирать частное не обязательно последовательно, начиная с числа 2. При вдумчивом сопоставлении числа десятков делимого и делителя частное можно найти за 1-2 пробы.

Иногда учащиеся допускают такие ошибки: 99 : 33 = 33, т.е. делят отдельно десятки, затем единицы по аналогии с правилом прибавления суммы к сумме. Для устранения подобной ошибки нужно обратиться к практическому способу решения данной задачи, а именно: дать детям полоски, вырезанные из бумаги длиной 33 см и 44 см и предложить разрезать (разделить) их на полоски длиной по 11 см в каждой. Учащиеся сразу заметят, что выйдет таких полосок соответственно 3 и 4, т.е. в ответе получится однозначное число, но никак не двузначное число.

Система развивающего обучения предполагает, что учащиеся самостоятельно добывают знания и способы действия, осуществляя перенос усвоенного на решение новых учебных и практических задач. Так, в отличие от традиционной системы обучения система развивающего обучения авторов Л.В. Занкова, Н.Б. Истоминой использует косвенный путь формирования вычислительных навыков, который предполагает включение учеников в продуктивную творческую деятельность и направлен на формирование у младших школьников общего способа действий и на осознание его частных вариантов [3, с. 111]. Конечно, этот путь является более длительным, но в результате такого подхода к формированию вычислительных навыков дети приобретают прочные и осознанные умения в решении примеров на внетабличное умножение и деление.

Итак, в системе Л. В. Занкова формирование вычислительных навыков на внетабличное умножение и деление проходит три принципиально различных этапа. Мы, как пример, рассмотрим методический подход развивающей системы обучения, который готовит детей к пониманию теоретических основ, лежащих в основе выполнения умножения двузначного числа на однозначное число.

Первый этап характеризуется поиском путей нахождения результата изучаемого арифметического действия, сравнением найденных способов между собой и выбором наиболее рационального. Сопровождается осознанием основных положений, лежащих в основе выполнения способа вычисления, выделением алгоритма его выполнения. На этом этапе необходимо контролировать, оценивать и осознавать каждый шаг рассуждений детей, которые с устных пояснений переводятся в запись математическими знаками. Свойственным признаком данного этапа является подробная запись выполнения вычислительных приемов, с которым работают учащиеся. Здесь практически не используется прямой путь. Он прослеживается только при выполнении знакомых детям промежуточных операций, которые входят в изучаемый вычислительный прием в качестве составляющих его операций. Детям предлагается сначала выполнить следующее задание: «Как найти значение произведения чисел 24 и 3?». Предлагаемые учащимися варианты способов решения примера могут быть следующими:

а) $24 \cdot 3 = 8 \cdot 3 \cdot 3 = 8 \cdot (3 \cdot 3) = 8 \cdot 9 = 72$ (здесь учащиеся выполнили замену первого множителя произведением однозначных чисел по таблице умножения, а далее применили сочетательное свойство умножения и, таким образом, свели решение нового примера к табличному случаю умножения);

б) $24 \cdot 3 = 24 + 24 + 24 = 72$ (здесь дети воспользовались конкретным смыслом действия умножения и расписали новый пример в решении как нахождение суммы одинаковых слагаемых, каждое из которых равно 24, и взяли это число слагаемым 3 раза);

в) $24 \cdot 3 = (9 + 8 + 7) \cdot 3 = 9 \cdot 3 + 8 \cdot 3 + 7 \cdot 3 = 27 + 24 + 21 = 72$ (в этом случае учащиеся рассмотрели состав числа 24, как сумму трех однозначных чисел, и воспользовались распределительным свойством).

Далее предлагается учащимся выполнить такие задания:

1) Найди значения выражений: $20 \cdot 3$ и $7 \cdot 3$. Подумай, как, используя полученные равенства, можно найти значение выражения $27 \cdot 3$. Может ли тебе в этом помочь распределительное свойство? (данный термин введен в одном из предыдущих заданий).

2) Проверь себя: $27 \cdot 3 = (20 + 7) \cdot 3 = 20 \cdot 3 + \ldots$. Заверши запись. Как называют сумму 20 + 7, в виде которой было записано число 27?

3) Используя, если нужно, сумму разрядных слагаемых и распределительное свойство, найди значения произведений:

$24 \cdot 4$ $35 \cdot 3$ $46 \cdot 3$ $5 \cdot 54$ $3 \cdot 72$ $66 \cdot 5$

$24 \cdot 5$ $5 \cdot 35$ $46 \cdot 4$ $64 \cdot 5$ $72 \cdot 4$ $5 \cdot 76$

4) Выбери одно или два произведения, которые показались тебе наиболее трудными. Замени в них умножение сложением одинаковых слагаемых. Найди значения новых выражений. В каком случае вычислять было легче?

На втором этапе формируем у учащихся правильное выполнение операций, входящих в вычислительный прием. Для достижения цели необходимо не только использовать выработанный на первом этапе алгоритм, но и рассмотреть с детьми различные частные случаи выполнения усваиваемого арифметического действия. Здесь используются оба пути в формировании вычислительных навыков, однако ведущим остается косвенный путь, прямой же используется в качестве подчиненного. На этом этапе детям предлагаются следующие задания:

1) Найди значение произведения $29 \cdot 3$, записав число 29 в виде суммы разрядных слагаемых. Подумай, не будет ли удобнее записать число 29 в виде другой суммы или в виде разности. Сделай такие записи и найди с их помощью значение выражения $29 \cdot 3$.

2) Посмотри, как начали выполнять предыдущее задание трое учеников:

Первый: $29 = 25 + 4$. Следовательно, $29 \cdot 3 = 25 \cdot 3 + 4 \cdot 3 \ldots$

Второй: $29 = 19 + 10$. Следовательно, $29 \cdot 3 = 19 \cdot 3 + 10 \cdot 3 \ldots$

Третий: $29 = 30 – 1$. Следовательно, $29 \cdot 3 = 30 \cdot 3 – 1 \cdot 3 \ldots$

Заверши вычисления за каждого ученика. Какой вариант тебе больше понравился?

3) Найди значения выражений, записав первый множитель в виде удобной суммы или разности:

$19 \cdot 4$ $24 \cdot 6$ $39 \cdot 3$ $51 \cdot 5$

$22 \cdot 5$ $26 \cdot 4$ $48 \cdot 3$ $59 \cdot 5$

На третьем этапе формируется у учащихся оперативность в выполнении действий, составляющих вычислительный прием (выработка вычислительного навыка). Задачей учителя является: во-первых, не просто сообщить детям набор алгоритмов «быстрого» выполнения арифметических действий, но и дать им возможность понять и прочувствовать те теоретические основы и механизмы, которые лежат в основе

выполнения этих действий, а во-вторых, построить работу таким образом, чтобы учащиеся с желанием выполняли необходимые вычисления. На этом этапе детям предлагается выполнить следующие задания [3, с. 109]:

1) Рассмотри произведения: 45 · 5 52 · 6 7 · 44

68 · 4 3 · 87 8 · 35

Как ты думаешь, в каких случаях двузначное число удобно записать в виде суммы разрядных слагаемых, а в каких случаях – в виде другой суммы или разности? Найди значения данных выражений удобным способом.

2) Вставь знаки арифметических действий, чтобы получились верные записи:

(9+8) · 3 = 9 … 3 … 8 … 3

(7 … 4) … 5 = 7 … (4 … 5)

(13 … 2) · 3 = 13 · 3 … 2 … 3.

3) Можно ли утверждать, что значения произведений в каждом столбике одинаковы?

31· 324 · 429 · 3

(27+4) · 3 (18+6) · 4(19+10) · 3

(17+14) · 3(13+11) · 4(13+16) · 3

(30+1) · 3(20+4) · 4(20+9) · 3

1. Можно ли не вычисляя сказать, значения каких выражений будут одинаковыми? Проверь себя, вычислив значение каждого выражения:

14 · 7(10+4) · 710 · 4 + 28

(10+7) · 410 · 7 + 2817 · 4

Аналогично строится работа в системе развивающего обучения при ознакомлении младших школьников с другими внетабличными случаями умножения и деления.

Выводы. Таким образом, в традиционном обучении математике материал даётся в готовом виде, т.е. учащимся даётся готовый образец действий, готовый алгоритм выполнения изучаемой операции, который школьники закрепляют в ходе выполнения многократных тренировочных упражнений. В овладении навыком преобладает репродуктивная деятельность. В развивающей системе обучения ученикам не дается готовый образец выполнения операции, они самостоятельно ищут алгоритм ее выполнения, включаясь в продуктивную, творческую деятельность, что приводит к формированию осознанных и прочных вычислительных навыков.

Литература:

1. Бантова, М. А., Бельтюкова, Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах. / М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова – М.: Просвещение, 1976. – 335 с.

2. Белошистая, А.В. Методика обучения математике в начальной школе. Курс лекций: пособие / А.В. Белошистая. – М.: Владос, 2016. – 455 с.

3. Истомина, Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Н.Б. Истомина – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 512 с.

4. Моро, М.И. Математика, 3 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1 / М.И. Моро, М. А Бантова, Г.В. Бельтюкова и др. – М.: Просвещение, 2015. – 112 с.

5. Уткина Н.Г. Изучение трудных тем по математике в 1-3 классах: Из опыта работы учителей г. Москвы / Сост. Н.Г. Уткина. – М.: Просвещение, 1982. – 159 с.

Педагогика

УДК: 372.854

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

ЗАДАЧИ НА ВЫВОД МОЛЕКУЛЯРНОЙ ФОРМУЛЫ ОРГАНИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ В ЗАДАНИЯХ ЕГЭ-2018

Аннотация. Статья посвящена анализу заданий на вывод молекулярной формулы органических веществ, предлагавшихся участникам Единого государственного экзамена по химии, в 2017-2018 учебном году.

Ключевые слова: элементный состав, химические свойства, продукты сгорания, общая формула.

Annotation. This article is said about typical tasks on the making the molecular formules of organic compounds in Russian state exam (2018).

Keywords: elementary compound, chemical properties, combustion products, united formule.

Введение. Задача Единого государственного экзамена - оценка знаний и умений выпускников средних общеобразовательных школ. Владение приемами вывода молекулярной формулы органических веществ может быть проверено в процессе решения расчетных задач. Кодификатором ЕГЭ в 2018 году задачи данного типа включены в блок 4 «Химия и жизнь», контролируемый элемент содержания 4.3.7 [1]. В демоверсии ЕГЭ-2018 ему соответствует задание 35, имеющее высокий уровень сложности, на выполнение которого отводится 10-15 минут [3]. Согласно спецификации ЕГЭ, задачи на вывод молекулярной формулы относятся к заданиям с развернутым ответом, предусматривающие комплексную проверку нескольких элементов содержания на углубленном уровне. Максимальная оценка за правильно выполненное задание - 3 балла. Текст задачи включает в себя информацию об органическом веществе, на основании которой выпускник должен вывести его молекулярную формулу, записать структурную формулу и осуществить одно из превращений [2].

Изложение основного материала статьи. Задачи на определение молекулярных формул веществ можно разделить на 4 типа:

1. Определение формулы по известному элементному составу.
2. Определение формулы вещества по продуктам сгорания.
3. Определение формулы вещества по известной общей формуле и массовой доле одного из элементов.
4. Определение формулы вещества по его реакционной способности [4].

Для решения задачи необходимо следовать определенному алгоритму, хотя порядок действий выпускника может быть произвольным, соответствующим его способу мышления.

В тренировочных КИМах авторы приводят предполагаемый путь решения, но допускают иные формулировки, не искажающие правильный ответ [5].

Рассмотрим основные типы задач и алгоритмы их решения.

Если в условии дан элементный состав соединения и дополнительная информация, чаще всего относительная плотность по воздуху или другому газу, то задача решается в два этапа:

1. Нахождение простейшей формулы вещества, включающее определение количественного состава и простейших индексов;

2. Нахождение истинной формулы с учетом дополнительных условий.

Простейшим примером может являться следующая задача: «Найдите формулу вещества, содержащего 85,71% углерода и 14,29% водорода, если относительная плотность паров этого вещества по воздуху равна 1,448» [4]. На первом этапе необходимо убедиться, что искомое вещество не содержит других элементов, кроме углерода и водорода. Такой вывод можно сделать, сложив их массовые доли и увидев, что сумма равна 100%. Таким образом, искомое соединение относится к классу углеводородов. Затем для удобства рекомендуется принять массу вещества за 100 г и вычислить массы элементов, исходя из их процентного содержания. Соответственно, массы углерода и водорода равны 85,71 г и 14,29 г. Далее осуществляют переход к количествам вещества обоих элементов, разделив массу каждого на их молярные массы. В результате получается, что вещество содержит 7,1425 моль углерода и 14,29 моль водорода. Используя полученные данные, находят их соотношение и получают простейшие индексы, из чего следует, что простейшая формула соединения - CH2. На втором этапе применяют дополнительные данные, позволяющие уточнить молекулярную массу и установить истинную формулу углеводорода. Через относительную плотность по воздуху находят, что молекулярная масса углеводорода равна 42 г/моль. Отсюда следует, что она в 3 раза превышает простейшую (14 г/моль). Таким образом, необходимо умножить индексы на 3 для получения истинной формулы соединения - C3H6. Но задачи такого характера можно рекомендовать для отрабатывания алгоритма решения, поскольку она не является типичной задачей для ЕГЭ.

Еще одним примером задач подобного рода является следующая задача: «Органическое вещество А содержит 13,59% азота, 8,74% водорода и 31,07% кислорода по массе и образуется при взаимодействии органического вещества Б с метанолом в молекулярном соотношении 1:1. Известно, что вещество Б имеет природное происхождение и способно реагировать как с кислотами, так и со щелочами.

На основании данных условия задачи:

1. произведите вычисления, необходимые для установления молекулярной формулы органического вещества и запишите молекулярную формулу органического вещества;

2. составьте структурную формулу исходного вещества А, которая однозначно отражает порядок связи атомов в его молекуле;

3. напишите уравнение реакции получения этого вещества при взаимодействии природного вещества Б с метанолом» [4].

На первом этапе складываем процентное содержание элементов из условия задачи и получаем сумму, которая меньше 100%: 13,59 + 8,74 + 31,07 = 56,4%. Таким образом, в состав соединения входит еще один элемент, вероятно, углерод, поскольку он присутствует во всех органических веществах, и на его долю приходится 46,6%. Принимаем массу соединения за 100 г и рассчитываем массы элементов: азот - 13,59 г, водород - 8,74 г, кислород - 31,07 г, углерод - 46,6 г. После деления на молярные массы получаем, что в веществе содержится 0,97 моль азота, 8,74 моль водорода, 1,94 моль кислорода и 3,88 моль углерода. Определяем соотношение количества веществ элементов и находим, что оно равно 3,88:8,74:0,97:1,97, или 4:9:1:2. Таким образом, простейшая формула соединения - C4H9NO2. Для составления структурной формулы необходимо определить, какому классу соединений соответствует данная молекулярная формула, поскольку такой состав имеют нитроалканы, аминокислоты и их эфиры. На втором этапе решения задачи воспользуемся дополнительной информацией. Поскольку в условии указано, что искомое вещество образуется при взаимодействии вещества Б с метанолом в соотношении 1:1, мы делаем вывод, что вещество А - сложный эфир аминокислоты, а вещество Б - аминокислота. В метаноле один атом углерода, из чего следует, что в веществе Б содержится 3 атома углерода. Таким образом, Б - аминокислота с тремя атомами углерода, и этому условию соответствует аланин.

Несколько другой алгоритм применяется для решения задач на определение молекулярной формулы по продуктам сгорания. Он включает в себя 4 этапа:

1. нахождение количественного состава сгоревшего вещества;

2.составление молекулярной формулы вещества на основании дополнительной информации;

3. составление структурной формулы вещества;

4. запись уравнения реакции с участием вещества с использованием структурных формул исходных соединений и продуктов реакции [4].

В качестве примера разберем следующую задачу. «При сгорании органического вещества массой 7,2 г образовались углекислый газ массой 9,9 г и вода массой 8,1 г. Плотность паров этого вещества по водороду равна 16. При исследовании химических свойств этого вещества установлено, что при его взаимодействии с уксусной кислотой образуется нерастворимое в воде вещество с приятным запахом.

На основании данных условия задачи:

1. произведите вычисления, необходимые для установления молекулярной формулы органического вещества и запишите молекулярную формулу органического вещества;

2. составьте структурную формулу исходного органического вещества;

3. напишите уравнение реакции этого вещества с уксусной кислотой» [4].

На первом этапе определяем количественный состав вещества. Для этого находим количество вещества продуктов сгорания. Если в их составе присутствует углекислый газ, то вещество содержит углерод. Разделив массу диоксида углерода на его молярную массу, получим следующее: 9,9 г/44 г/моль = 0,225 моль. Наличие воды в продуктах сгорания говорит о том, что исходное вещество содержит водород и, возможно, кислород. Количество вещества воды будет равно: 8,1 г/18 г/моль = 0,45 моль. Затем необходимо рассчитать количество вещества углерода и водорода, а также их массы, чтобы проверить предположение о наличии кислорода в искомом веществе. Используя стехиометрические соотношения, получаем, что количество вещества углерода

будет совпадать с количеством вещества углекислого газа, а количество вещества водорода будет в 2 раза больше количества вещества воды. Таким образом, количество вещества углерода 0,225 моль, а количество вещества воды 0,9 моль. Далее рассчитаем массы углерода и водорода:

m(C) = 0,225 моль*12 г/моль = 2,7 г ;

m(H) = 0,9 моль*1 г/моль = 0,9 г.

Складывая массу углерода и массу водорода, получаем 3,6 г, что не совпадает с массой сгоревшего вещества. Таким образом, оно содержит кислород массой 3,6 г. Рассчитаем его количество вещества:

ν (O) = 3,6 г/16 г/моль = 0,225 моль.

На втором этапе решения задачи составляем соотношение количества веществ углерода, водорода и кислорода и определяем простейшие индексы: 0,225 : 0,9 : 0,225 = 1:4:1. Таким образом, простейшая формула вещества CH4O. Затем воспользуемся дополнительной информацией о плотности вещества по водороду и находим его молекулярную массу: 16*2 г/моль=32 г/моль. Вычислив молекулярную массу простейшей формулы и сравнив ее с истинной молекулярной массой, находим, что они совпадают. Таким образом, рассчитанная нами молекулярная формула является истинной.

На третьем и четвертом этапах решения определяем, что искомое вещество принадлежит к классу спиртов, поскольку продукт его взаимодействия с уксусной кислотой нерастворим в воде и обладает приятным запахом, т.е.является сложным эфиром. Таким образом, в задаче идет речь о метаноле, молекулярная формула которого CH3OH.

Приведенная в примере задача является типовой и относительно простой. Дополнительный элемент сложности вносит наличие в искомом веществе атомов галогена, чаще всего хлора. Разберем задачу такого типа.

«При сжигании 9,675 г органического вещества выделилось 6,72 л (н.у.) углекислого газа, 5,4 г воды и 5,475 г хлороводорода. Плотность паров вещества равна 2,879 г/л. Вещество реагирует со спиртовым раствором гидроксида натрия; продукт последней реакции обесцвечивает бромную воду.

На основании данных условия задачи:

1. произведите вычисления, необходимые для установления молекулярной формулы органического вещества и запишите молекулярную формулу органического вещества;

2. составьте структурную формулу исходного вещества, которая однозначно отражает порядок связи атомов в его молекуле;

3. напишите уравнение реакции этого вещества со спиртовым раствором гидроксида натрия» [4].

На первом этапе решения определяем, что искомое вещество содержит углерод, водород, хлор и, вероятно, кислород. Находим количество вещества углекислого газа, используя молярный объем газов при нормальных условиях: 6,72 л/22,4 л/моль = 0,3 моль. Соответственно, количество вещества воды будет равно 5,4 г/18 г/моль = 0,3 моль, а количество вещества хлороводорода - 5,475 г/36,5 г/моль = 0,15 моль. Рассчитаем количество вещества углерода, водорода и хлора: ν (C) = ν (CO2) = 3 моль, ν1(H) = 2*ν (H2O) = 2*0,3 моль = 0,6 моль, ν2(H) = ν(HCl) = 0,15 моль, ν(Cl) = ν(HCl) = 0,15 моль. Таким образом, количество вещества водорода находим из его содержания в воде и хлороводороде: ν (H) = ν1(H) + ν2(H) = 0,6 + 0,15 = 0,75 моль.

Вычисляем массы элементов и проверяем, есть ли в веществе кислород:

m(C) = 0,3 моль*12 г/моль = 3,6 г;

m(H) = 0,75 моль*1 г/моль = 0,75 г;

m (Cl) = 0,15 моль *35,5 г/моль = 5,325 г.

Сумма масс углерода, водорода и хлора совпадает с массой сгоревшего вещества, что говорит об отсутствии в нем кислорода.

На втором этапе решения рассчитываем простейшие индексы и определяем простейшую молекулярную формулу: ν(C):ν(H):ν(Cl) = 0,3:0,75:0,15 = 2:5:1. Таким образом, простейшая формула вещества - C2H5Cl. Определим, является ли она истинной, воспользовавшись данными о плотности его паров: 2,879 г/л*22,4 л/моль = 64,5 г/моль. Вычисляем простейшую молекулярную массу и делаем вывод об их совпадении - значит, полученная формула является истинной.

На последующих этапах уточняем структурную формулу с учетом сведений о химических превращениях вещества и записываем уравнение реакции его взаимодействия со спиртовым раствором щелочи. В результате получается этилен, обесцвечивающий бромную воду. Таким образом, искомое вещество - хлорэтан.

Для решения задачи на определение формулы вещества по известной общей формуле и массовой доле одного из элементов применяется алгоритм, состоящий из двух этапов:

1. составление общей формулы вещества данного класса;

2. нахождение индекса через выражение для расчета массовой доли [4].

В качестве примера рассмотрим следующую задачу: «Один из монобром-алканов содержит 65,04% брома. Установите молекулярную формулу этого вещества» [4].

На первом этапе составляем общую формулу монобромалкана - CnH2n+1Br, исходя из общей формулы алканов и заменяя один из атомов водорода на бром. На втором этапе применим выражение для вычисления массовой доли одного из элементов: 0,6504 = 80*1/14n+81. Решая уравнение, получаем, что n = 3. Таким образом, молекулярная формула бромалкана - C3H7Br.

Разберем задачу подобного типа, но с дополнительными данными в условии.

«Установите молекулярную формулу предельной одноосновной карбоновой кислоты, имеющей ту же плотность паров по кислороду, как и сложный эфир, содержащий 43,24% кислорода» [4].

На первом этапе составляем общую формулу предельных одноосновных карбоновых кислот и сложных эфиров, которые являются межклассовыми изомерами - CnH2nO2. Они имеют одинаковую молекулярную массу, что следует из информации об относительной плотности обоих веществ по кислороду.

На втором этапе применяем выражение для нахождения массовой доли кислорода: 0,4324 = 16*2/14n+32. В результате находим, что n = 3, и искомая кислота имеет молекулярную формулу C3H6O2.

В ЕГЭ-2018 задания подобного типа не встречаются, поэтому они могут быть использованы при отработке умений вести расчеты по формуле вещества и для повторения общих формул соединений.

Для решения задачи на вывод молекулярной формулы вещества по его реакционной способности применяется алгоритм расчета по уравнению реакции с использованием стехиометрических соотношений

между реагентами и продуктами их взаимодействия. Формула искомого вещества представляется в общем виде. В качестве примера разберем решение для следующей задачи.

«В результате сплавления органического вещества с гидроксидом натрия был получен углеводород, 660 мг паров которого занимают объем 336 мл (н.у.). Известно, что исходное вещество относится к классу солей. В этом соединении число атомов углерода в 1,25 раза больше числа атомов кислорода.

На основании данных условия задачи:

1. произведите вычисления, необходимые для установления молекулярной формулы углеводорода и запишите молекулярную формулу углеводорода;

2. составьте структурную формулу исходного вещества, которая однозначно отражает порядок связи атомов в его молекуле;

3. напишите уравнение реакции сплавления исходного органического вещества с гидроксидом натрия» [4].

Решение задачи можно начать с определения молекулярной массы углеводорода, который относится к классу алканов, что следует из сведений об отношении солей карбоновых кислот к нагреванию с твердыми щелочами. Таким образом, ν (CnH2n+2) = V(CnH2n+2)/Vm = 0,336 л/22,4 л/моль = 0,015 моль. В итоге, получаем, что M(CnH2n+2) = m(CnH2n+2)/ν (CnH2n+2) = 0,66 г/0,015 моль = 44 г/моль, и n=3. Значит, при сплавлении соли со щелочью образовался пропан C3H8. Затем составим формулу исходной соли. Если в реакцию вступила соль бутановой кислоты, то в ней число атомов углерода относится к числу атомов кислорода как 2:1, что не соответствует условию задачи. Соли двухосновных кислот также способны разлагаться при нагревании со щелочами до алканов. Если представить, что искомая соль образована пентандиовой кислотой, то в ней как раз число атомов углерода относится к числу атомов кислорода как 5:4, или 1,25:1. Таким образом, молекулярная формула вещества - C5H4O4Na, что соответствует динатриевой соли пентандиовой кислоты. Стоит отметить, что двухосновные органические кислоты не включены в программу по химии средней школы, но задания на вывод молекулярных формул их солей присутствовали в КИМах в 2018 году. Примером может служить задача, в которой зашифрован адипинат бария либо кальция, и указано, что при его термическом разложении образуется кетон. Дополнительная сложность в том, что полученный кетон имеет циклическое строение, а циклоалканоны также отсутствуют в школьной программе.

Выводы. Задачи на вывод молекулярной формулы органического вещества относятся к заданиям высокого уровня сложности, поскольку требуют от выпускника владеть целым комплексом умений - расчеты по формуле вещества, расчеты по уравнению реакции, реакционная способность основных классов соединений, составление структурных формул. Все вышеперечисленное необходимо для успешного выполнения задания №35. Для достижения результата необходима тщательная и систематическая подготовка выпускников к сдаче ЕГЭ.

Литература:

1. ЕГЭ-2018: кодификатор
2. ЕГЭ-2018: спецификация
3. ЕГЭ-2018: демо-версия
4. Химия. ЕГЭ. 10-11 классы. Новые задания высокого уровня сложности по демоверсии 2018 года: учебно-методическое пособие / под ред. В.Д. Доронькина. - Ростов н/Д: Легион, 2017. - 448 с.
5. Тренировочные КИМы/www.ctege.ru

Педагогика

УДК 371

кандидат политических наук, доцент кафедры
философии и социальных наук Бекиров Сервер Нариманович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПРИНЯТИЯ БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА ПРОФЕССИИ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы развития у будущих педагогов личностного принятия социального статуса педагогической профессии. В исследовании проанализирована сущность понятий «статус», «социальный статус», «профессиональный статус», «профессиональный статус педагога», «профессиональный статус будущего учителя». На основе изучения теоретических аспектов деловых игр как одного из эффективных методов реализации контекстного обучения в профессиональном образовании в статье обоснован педагогический потенциал деловой игры, применение которой в рамках преподавания социологии в высшей школе позволит повысить уровень личностного принятия социального статуса педагогической профессии будущими педагогами.

Ключевые слова: игра, деловая игра, метод обучения, контекстное обучение, социология, статус, социальный статус, профессиональный статус педагога, профессиональная подготовка будущих педагогов, личностное принятие процессии.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of future teachers ' personal acceptance of the social status of the teaching profession. The study analyzes the essence of the concepts of "status", "social status", "professional status", "professional status of a teacher", "professional status of a future teacher". Based on the study of the theoretical aspects of business games as one of the effective methods of contextual learning in vocational education, the article substantiates the pedagogical potential of the business game, the use of which in the framework of teaching sociology in high school will increase the level of personal acceptance of the social status of the teaching profession by future teachers.

Keywords: play, business play, teaching method, contextual learning, sociology, status, social status, professional status of the teacher, professional training of future teachers, personal acceptance of the procession.

Введение. В системе профессиональной подготовки будущих педагогов важными аспектами являются формирование системы профессионального знания, профессионально значимых компетентностей, психологической и профессиональной готовности к реализации педагогической деятельности, развитие профессионально значимых качеств. Каждая из указанных задач профессионального образования педагогов в контексте высшей школы решается путем интегрированной системы общенаучных, общепедагогических и специальных дисциплин.

Важным звеном в системе профессиональной подготовки будущих специалистов в области образования является цикл социологических дисциплин. В рамках изучения социологии студенты не только получают знания, но и учатся, прежде всего, вести себя как профессионалы, иными словами: обретают социальные навыки профессионального поведения. Для достижения такого результата преподаватель социологии должен использовать специальные педагогические технологии, дидактические методы и приемы.

Обобщая спектр образовательных задач, на решение которых направлен вузовских курс социологии в системе дисциплин, составляющих учебный план подготовки будущих специалистов в области образования, подчеркнем, что важной задачей социологии является обеспечение факта принятия будущими педагога социального статуса и роли собственной профессии. Наряду с многочисленными эффективными педагогическими технологиями, решить данную дидактическую задачу, по нашему мнению, призваны социологические деловые игры.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является обоснование потенциала деловых игр в контексте решения проблемы развития у будущих педагогов личностного принятия социального статуса педагогической профессии.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем приступить к обоснованию потенциала деловых игр в рамках преподавания социологии относительно развития личностного принятия будущими педагогами социального статуса профессии, обратимся к изучению теоретических аспектов изучаемых понятий и явлений.

Проблема статуса всегда являлась актуальной и находилась в центре исследований отечественных социологов. Не составляет исключения и проблема социального статуса педагога. Однако большинство из этих исследований посвящены в большей степени социально-экономическим аспектам социального статуса. Однако не менее важной является и личностно-психологическая сторона социального статуса профессии. В данном ключе целесообразно привести меткое изречение В. Ильина, который подчеркивает, что «связь индивида и его статуса осуществляется через механизм самоидентификации: индивид подвергает свою статусную позицию осмыслению, в результате чего он признает этот «мундир» почти своей кожей» [5]. Так, пути формирования личностного принятия социального статуса профессии, а также психологическая сторона указанного феномена на сегодня изучена недостаточно и представляет собой актуальную научную проблему.

В широком значении статус понимается в отечественном социуме сквозь призму понятий «авторитет», «уважение», «признание», «воздействие на других» и т.п. То есть обобщенное понимание статуса позволяет говорить о нем, как о социально-психологической характеристике положении человека в обществе и степени ее влияния на других людей в определенной социальной группе [12].

С точки зрения философии «статус» понимают как положение человека в системе межличностных взаимоотношений, ее личный авторитет, признание, уважение к ней со стороны окружения [11].

В педагогической науке статус – это правовое положение организации, производства, лица, которое характеризуется и определяется их организационно-правовой формой, уставом, свидетельством о регистрации, правовыми обязанностями, соответствием полномочий, оговоренных законодательными и нормативными актами [8].

В психологии феномен статуса трактуется как положение субъекта в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии [9].

В современной социологии существует два основных подхода к рассмотрению концепта «статус». В контексте первого подхода статус – это позиция человека в пределах социальной системы. Иными словами, то, кем является человек. В рамках второго подхода статус понимается тождественно понятиям «честь», «престиж», то есть с точки зрения оценки позиции человека относительно некоторой общественно значимой шкалы или иерархии.

Классическая социологическая наука рассматривает социальный статус как позицию «в социальной структуре, обеспечивающая социальные связи между субъектами общественных отношений» [14, с. 771].

Существуют различные научные подходы относительно классификации видов социальных статусов. В данном исследовании нам импонирует подход А. И. Кравченко о дифференцировании социальных статусов на следующие группы:

- политические;
- религиозные;
- демографические;
- кровнородственные;
- профессиональные;
- экономические [6].

Данные группы статусов, по мнению А.И. Кравченко, «обусловливают взаимодействие через носителей этих статусов и определяют интенсивность, продолжительность, направленность и содержательность социальных отношений людей» [6, с. 134].

В контексте нашего исследования интерес представляет профессиональный статус представителя педагогической профессии. В теоретической литературе социальный статус педагога понимается как социальная оценка профессионально-педагогической квалификации в профессиональной сфере [10]. В исследованиях современных ученых профессиональный статус будущего учителя рассматривается как совокупность прав и обязанностей, обусловливающих его положение, место и роль в педагогическом высшем учебном заведении, снабжены ценностными ориентациями и установками личности, системой знаний и умений, личностных качеств, самооценкой и оценкой другими ее деятельности, адекватные действия и поведение, оказываясь в авторитете будущего учителя [4; 12; 13].

Изучив основные теоретические научные подходы к обоснованию понятий «статус», «социальных статус», «социальный статус процессии» и сущности понятий «профессиональный статус педагога» и «профессиональный статус будущего учителя», обратимся к рассмотрению потенциала деловых игр как

одного из методов формирования у будущих педагогов личностного принятия социального статуса профессии учителя.

Обоснование деловых игр как эффективного метода достижения образовательных целей профессиональной подготовки будущих специалистов осуществлено в большей степени теорией контекстного обучения (А.А. Вербицкий) [1]. Контекстный подход в профессиональном образовании базируется на контекстном обучении. Согласно определению А.А. Вербицкого – автора концепции, контекстное обучение представляет собой форму активного обучения, предназначенную для применения в высшей школе, ориентированную на профессиональную подготовку студентов и реализуемую с помощью системного использование профессионального контекста, постепенного насыщение учебного процесса элементами профессиональной деятельности [1]. Автор подчеркивает, что «контекстное обучение – это обучение, в котором на языке науки и с помощью всей системы форм, методов, средств обучения (традиционных и новых) последовательно моделируется предметный и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов» [2, с. 43].

Как видим, в основе контекстного подхода к реализации профессионального образования заложен концепт «контекст» как система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которые влияют на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение ей как целом и его отдельных компонентов.

Сущность данного вида обучения заключается в создании в образовательном процесс ситуаций, погружающих будущего специалиста в профессиональный контекст. Такой подход обеспечивает личностное включение студента в процессы познания, овладения будущей профессиональной деятельностью во время обучения в высшей школе.

Одним из эффективных методов, позволяющих достичь целей контекстного профессионально-ориентированного обучения, являются метод применения деловых игр, максимально приближенных к реальным ситуациям профессиональной деятельности, в которых студент должен проанализировать ситуацию и обосновать свой выбор.

Исследователями В.С. Дудченко и В.Н. Макаревич определены четыре основных сферы применения деловых игр:

- теория и практика принятия решений в управлении и производственно-хозяйственной деятельности;
- для уточнения социальных проблем и апробации вариантов проектных решений;
- анализ проблем, теоретических положений и гипотез в научных исследованиях;
- в целях обучения: в образовательных программах, при повышении квалификации и переквалификации, для обучения специалистов новым способам деятельности, навыкам [3; 7].

Сущность деловых игр в профессиональном образовании заключается в моделировании преподавателем реальных ситуаций по определенным правилам, благодаря чему отрабатываются навыки принятия решений студентами. Так, основным элементом деловой игры является моделирование ситуации, близкой к профессиональной реальности.

Деловая игра на занятии по социологии является динамической системой. Решение, принятое студентами в игре на основе исходной информации, влияет на модель объекта управления, вызывая изменение его исходного состояния. Это изменяемое состояние находит отражение в игре и в деятельности будущих педагогов. Принимая на себя роль специалиста, студент переживает профессиональные успехи и неудачи, учится преодолевать трудности, обретает опыт поведения в профессиональных ситуациях, знакомится с социальными аспектами выбранной профессии, а также с различными сущностными сторонами социального статуса педагогической профессии.

Выводы. Оценивая педагогический потенциал деловых игр, можно сделать вывод о том, что на занятиях по социологии в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов данный вид игр представляет собой один из эффективнейших путей развития у будущих педагогов личностного принятия социального статуса своей профессии. Данное утверждение обосновывается тем, что путем погружения будущих педагогов в профессиональный контекст, повысится их понимания сущности профессии, ее социальных особенностей, спектра ее функциональных задач.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы. – Жуковский: МИМ «Линк», 2000. – 41 с.
2. Вербицкий А. А. Контексты содержания образования / А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2003. – 80 с.
3. Дудченко В.С., Макаревич В.Н. Игровые методы в социологии // Социологические исследования. – 1990. – № 12.
4. Ильдарханова Ч.И. Особенности социального статуса молодого преподавателя российского вуза: дис. … канд. соц. наук: 22.00.04. – М., 2006. – 164 с.
5. Ильин В. Государство и социальная стратификация советского и постсоветского обществ (1917—1996 гг.) (Опыт конструктивистско-структуралистского анализа) [Электронный ресурс] / В. Ильин. — Режим доступа: http://socnet.narod.ru/ library/authors/Ilyin/strata/index.htm.
6. Кравченко А.И. Социология / А.И. Кравченко. – М., 2001. – 508 с.
7. Макаревич В.Н. Игровые методы в социологии: теория и алгоритмы. – М., 1994.
8. Сергеева С.В. Категория имидж педагога в спектре понятийно-терминологического поля педагогического знания / С.В. Сергеева А.В. Назаренко // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. – 2011. – № 2 (18). – С. 132–139.
9. Филлипов А.А. Социально-профессиональный статус школьного учителя в современной России: автореф. … канд. соц. наук: 22.00.04. – Пенза, 2012. – 26 с.
10. Филлипов А.А. Социально-профессиональный статус школьного учителя в современном российском обществе // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. Социология. – 2011. – № 2 (18). – С. 89–96.
11. Философский словарь. Под ред. Фролова И.Т. М.: Республика, 2001. – 719 с.
12. Хридина Н.А. Статусно-ролевые особенности молодых учителей в реформируемом обществе: дис. … канд. соц. наук: 22.00.04. – Хабаровск, 2009. – 187 с.

13. Шепелева О.В. Формирование профессионального статуса будущего учителя в период его обучения в вузе: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Магнитогорск, 2002. – 174 с.
14. Энциклопедический социологический словарь / под общ. ред. Г. В. Осипова. – М.: ИСПИ РАН, 1995. – 939 с.

Педагогика

УДК 371

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

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ И ПРАВОВЕДЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению теоретических и методических аспектов формирования правовой компетентности будущих учителей истории и права. В работе обоснована необходимость формирования правовой компетентности будущих учителей истории и права, обозначена ее сущность и структурные компоненты. В статье рассмотрена структура содержания правового образования будущих учителей истории и правоведения, а также определены основные организационно-педагогические условия формирования их правовой компетентности в системе профессионального образования в высшей школе.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, профессиональная компетентность педагога, правовая компетентность педагога, правовое образование, правовое воспитание, правовое обучение, организационно-педагогические условия.

Annotation. The article is devoted to the study of theoretical and methodological aspects of the formation of legal competence of future teachers of history and law. The paper substantiates the need to form the legal competence of future teachers of history and law, identifies its essence and structural components. The article deals with the structure of the content of legal education of future teachers of history and law, as well as the main organizational and pedagogical conditions for the formation of their legal competence in the system of vocational education in higher education.

Keywords: competence, professional competence, professional competence of the teacher, legal competence of the teacher, legal education, legal education, legal training, organizational and pedagogical conditions.

Введение. Анализ тенденций развития современного общества позволяет говорить о том, что будущая педагогическая деятельность сегодняшних студентов педагогических вузов будет проходить в обновленных социальных и профессиональных условиях. Отечественному обществу сегодня необходим социально активный, творческий, юридически грамотный педагог, который понимает социальную ценность права и положительно относится к правам ребенка и человека. В этой связи правовая компетентность становится одной из ведущих составляющих профессиональной компетентности учителя, позволяющая характеризовать его как успешного субъекта педагогической деятельности.

Правовая компетентность представляет собой ту цель, к достижению которой должен стремиться каждый учитель (и будущий, и начинающий, и опытный), учитывая вызовы современности, а также тот факт, что современный педагог – это отчасти менеджер, способный на должном профессиональном и правовом уровнях оказывать образовательные услуги. «Важность роли учителя также заключается в том, что правосознание подрастающего поколения во многом зависит именно от педагога, так как он создает особое правовое пространство развития личности учащегося» [3].

Так, правовая компетентность становится сегодня одним из важнейших компонентов профессионально-педагогической компетентности. Однако для ряда специальностей данная компетентность является действительно профессионально значимой. Речь идет об учителях истории и правоведения. Учитель данной специализации должен не только дать обучающимся правовые знания, но и научить их пользоваться своими правами и свободами, грамотно защищать свои интересы, предупреждать неправомерное поведение окружающих.

Все вышеизложенное актуализирует потребность формирования правовой компетентности будущих педагогов истории и правоведения в контексте их профессиональной подготовки в высшей школе. Реализация данной цели требует организации специальной педагогической деятельности по формированию анализируемой нами компетентности, предусматривающей разработку и внедрение методической системы. Указанные требования в свою очередь обосновывают потребность изучения теоретических и методических аспектов формирования правовой компетентности будущих учителей истории и правоведения в процесс их профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение теоретических и методических аспектов проблемы формирования правовой компетентности будущих учителей истории и правоведения в контексте реализации их профессионально-педагогической подготовки в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Необходимость формирования правовой компетентности будущих учителей истории и правоведения обусловлена, помимо вышеизложенного, их функциональными обязанностями как педагога-предметника. Основная функция учителя истории и правоведения заключается в реализации правового образования обучающихся как «важнейшего фактора развития личности, становления гражданского общества и демократического правового государства, граждане которого смогут жить в социально-правовом согласии друг с другом и с государством» [1, с. 561].

Правовое образование представляет собой «совокупность правового воспитания и обучения праву» [1, с. 561]. Обратимся подробнее к рассмотрению составляющих правового образования обучающихся.

Правовое воспитание – это процесс, направленный на развитие чувства уважения к праву и к государству как к феномену, стабилизирующему общество, устойчивой поведенческой привычки соблюдать законы и правовые нормы, личностного стремления содействовать государственным органам и другим

социальным институциям относительно укрепления законности и правопорядка в обществе. Обобщая изложенное, сущность правового воспитания можно сформулировать как процесс формирования правовых установок обучающихся, их личностного позитивного отношения к правовым нормам, закрепленных законодательством, поведенческих мотивов правомерных действий.

Правовое обучение – это педагогический процесс, целью которого является формирование у обучающихся системы знаний о праве, его нормах и принципах. На основе сформированности указанной системы у обучающихся образуется положительное отношение к праву, законам, возникает внутренняя потребность их выполнения.

Так, посредством реализации процессов правового воспитания и обучения у школьников формируются основы правовой компетентности, что обосновывается обязательностью ее наличия у преподавателя правовых дисциплин.

Обосновав необходимость формирования правовой компетентности у будущих учителей истории и права, обратимся к изучению теоретических аспектов анализируемой в данном исследовании составляющей профессионально-педагогической компетентности. Данная цель требует обоснования ряда ключевых понятий компетентностного подхода как ведущей концептуальной основы реализации профессионального образования педагогов на современном этапе.

Вслед за Э.Ф. Зеером, в рамках данного исследования под понятием «компетентность» будем понимать «интегративное качество личности, включающее в себя систему необходимых знаний, умений и навыков, достаточных для выполнения определённого вида профессиональной деятельности» [2, с. 23].

Профессиональная компетентность – это интегративное образование личности, сочетающее в себе совокупность знаний, умений, навыков, опыта и личностных качеств, которые обуславливают готовность и способность личности действовать в сложной ситуации и решать профессиональные задачи; способность к достижению более качественного результата труда; отношение к профессии как к ценности [8].

Профессиональная компетентность педагога представляет собой сложный комплекс, включающий профессиональные знания, умения, навыки, готовность к деятельности, а также ряд профессионально важных личностных качеств, среди которых:

- креативность;
- мобильность;
- коммуникабельность;
- толерантность;
- уравновешенность;
- отзывчивость;
- доброжелательность;
- стремление к самопознанию, саморазвитию и самореализации и саморефлексии [6].

Правовая компетентность – это система правовых знаний, убеждений, навыков, опыта, знания механизма действия права и правовых технологий, позволяющих будущим учителям ориентироваться в правовом поле, юридически грамотно находить в нем решения задач, которые возникают, а также влиять на существующую в обществе правовую и законодательную системы, стимулировать действие механизма социальной защиты личности, что требует наличия профессиональных качеств, высокого уровня специализации в определенной отрасли производственной деятельности, правовой культуры и грамотности, гражданской зрелости, широкой эрудиции и навыков использования современных инновационных технологий [7].

По мнению А.С. Киндяшовой, «правовая компетентность является важным инструментом в процессе реализации государственной политики по формированию высокого уровня правовой культуры, а также формирования у граждан чувства уважения к закону» [3].

Большинство ученых, рассматривая правовую компетентность как составляющую профессионально-педагогической компетентности, в ее структуре выделяют следующие компоненты:

- мотивационно-ценностный;
- содержательный (когнитивный);
- деятельностный;
- рефлексивно-оценочный.

Мотивационно-ценностный компонент включает:

- эмоционально-личностное отношение будущего специалиста к государству и праву как к объективно существующим явлениям;
- систему ценностей, (общечеловеческие, национальные, гражданские, морально-этические, правовые);
- мотивацию правового поведения и реализации права.

Содержательный (когнитивный) компонент включает:

- специальные знания по правоведению, усвоение которых является предпосылкой формирования правовой компетентности и процедуры их получения;
- умения и навыки работы с источниками правовой информации;
- умение самостоятельно получать правовые знания, свободно, конструктивно и творчески использовать их;
- умение проводить логические интеллектуальные операции (анализ, синтез, обобщение).

Деятельностный компонент включает комплекс умений и навыков по применению правовых знаний в различных жизненных и профессиональных ситуациях; умений реализовать предписания права для эффективного взаимодействия с обучающимися.

Рефлексивный компонент включает совокупность умений и способностей адекватно оценивать собственный уровень владения правовой компетентностью, прогнозировать условия ее совершенствования и поиска новых способов профессиональных действий [5].

Формирование правовой компетентности будущих учителей истории и правоведения предусматривает обеспечение соответствующего содержания профессионального обучения и соблюдения ряда организационно-педагогических условий. Содержание эффективного правового образования студентов должна включать два основных компонента:

- правовое обучение, направленное, прежде всего, на формирование когнитивного (содержательного) компонента правовой компетентности будущих учителей истории и правоведения;

- правовое воспитание, способствующее становлению личностных правовых установок студентов, ценностей будущих педагогов, выраженных в интеллектуально-мыслительной и практической деятельности [4].

В данном ключе стоит уточнить, что реализация первого компонента происходит путем осуществления предметно правового блока дисциплин, а второго – разработки концепции правового образования, созданной с учетом постепенного развития профессиональных качеств будущего специалиста [3].

Как было отмечено выше, методические аспекты формирования правовой компетентности будущих учителей истории и правоведения подразумевают обеспечение в образовательном процессе вуза ряда организационно-педагогических условий, среди которых:

- создание правовой среды вуза;
- разработка поэтапной программы правового обучения и воспитания;
- наличие компетентного преподавательского состава, представители которого обладают высоким уровнем сформированности правовой компетентности и правовой культуры.

Выводы. Понимание социальных реалий современности и уровня качества профессионального образования молодых педагогов обосновывает потребность реализации специальной образовательной деятельности, направленной на формирование у будущих учителей истории и правоведения правовой компетентности. Данную компетентность мы рассматриваем как систему профессионально-правовых знаний действующего законодательства, сущности права и механизмов его действия; умений мыслить правовыми категориями и уместно использовать приобретенные правовые знания в профессиональной деятельности.

На основе рассмотрения теоретических аспектов данной составляющей профессиональной компетентности педагога отметим, что высокая эффективность ее формирования предполагает знание и учет ее структурных компонентов, реализацию в рамках образовательного процесса основных компонентов правового образования (правовое обучение и правового воспитания), обеспечение ряда организационно-педагогических условий, среди которых важнейшим является создание правовой среды вуза.

Литература:

1. Волкова Е.В. Правовое образование в школе: личность и профессиональная компетентность учителя правоведения // Молодой ученый. – 2014. – №20. – С. 561-563. — URL https://moluch.ru/archive/79/13742/ (дата обращения: 06.02.2019).
2. Зеер Э.Ф. Ключевые компетенции, определяющие качество образования. // Образование в Уральском регионе: научные основы развития: Тез. докл. II науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Изд-во Рос.гос. проф.-пед.ун-та. – 2002. – Ч.2. – С. 23-25.
3. Киндяшова А.С., Волкова Н.Р. Правовая компетентность как структурный элемент компетентности педагога // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6.; URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27117 (дата обращения: 06.02.2019).
4. Коркин А. Организация правового образования с использованием современных информационных технологий // Учитель. – 2000. – № 2. – С. 44-45.
5. Макарова А.Б. Содержание и структура правовой компетентности руководителя общеобразовательной организации // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.; URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17718 (дата обращения: 08.02.2019).
6. Митина Л.Н. Психология профессионального развития учителя / Л. Н. Митина. – М., 1998. – 200 с.
7. Певцова Е.А. Правовое образование в России: формирование правовой культуры современного общества. М., 2002. С. 26-171.
8. Селевко Г.К. Педагогические компетенции и компетентность: [их классификация] // Сельская школа: Рос. пед. журн. – 2004. – № 3. – С. 29–32.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Бессонова Елена Владимировна
Московский государственный строительный университет (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Кириллова Инна Константиновна
Московский государственный строительный университет (г. Москва);
преподаватель Тарабарина Юлия Алексеевна
Московский государственный строительный университет (г. Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИА – ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлен опыт использования мультимедиа-технологий в процессе обучения иностранному языку в вузе, выявлены преимущества и недостатки использования мультимедиа-лингафонного кабинета Rinel-lingo.

Ключевые слова: медиаобразование, мультимедиа-технологии, иностранный язык, иноязычная коммуникативная компетенция.

Annotation. The article presents the experience of using multimedia technologies in the process of a foreign language teaching at a University, particular attention is paid to using of multimedia language lab Rinel-lingo, its advantages and disadvantages.

Keywords: media education, multimedia technologies, foreign language, foreign language communicative competence.

Введение. Основные проблемы, связанные с развитием иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов обусловлены, главным образом, несоответствием теоретического характера получаемых знаний реальному содержанию профессионального труда. Устранение этого противоречия возможно путем создания на занятиях по иностранному языку ситуаций, адекватных профессиональной деятельности, которые выступают важным условием формирования и развития коммуникативной компетенции в процессе изучения иностранного языка.

В процессе обучения иностранному языку, благодаря преподавателю, происходит моделирование социального и предметного содержания будущей профессиональной деятельности. Это помогает студентам осознать ее сущность и требования, мысленно построить образ профессионала, способного эффективно выполнять эту деятельность, соотнести его с образом собственного «я» и разработать стратегию действий, направленную на достижение желаемого результата [5].

Содержание обучения иностранному языку непрерывно связано с содержанием профессиональной подготовки будущих специалистов в области технических специальностей. Это находит свое отражение в углублении межпредметных связей иностранного языка с другими дисциплинами профессиональной подготовки, общепрофессиональными и специальными циклами, в определении тематики обучения устной речи и чтения по иностранному языку.

Таким образом, указанные проблемы подготовки специалистов технического профиля предусматривают овладение иностранным языком на качественно ином уровне, что, в свою очередь, требует использования новых методов и средств обучения. В данной работе мы попытались представить опыт работы с мультимедиа – технологиями на кафедре Иностранных языков и профессиональной коммуникации МГСУ.

Изложение основного материала статьи. Технология мультимедиа - информационная технология обучения, которая совмещает аудиовизуальную информацию нескольких сред (аудио, анимация, видео, графика, текст, и др.), реализует интерактивный диалог пользователя системой и разнообразные формы самостоятельной деятельности.

Мультимедийные технологии в процессе обучения дают возможность:

- реализовывать принципы наглядности, доступности, связи теории с практикой, системности, переход от обучения к самообразованию;
- совершенствовать процесс интеграции инновационных и традиционных форм и методов образования;
- выполнять обучающую, информационную, игровую, моделирующую, конструирующую и аналитическую функции.

В работах ученых Е.А. Бондаренко, Л.С. Зазнобиной, И.В. Кичевой, Г.А. Усцовой, А.В. Федорова и др. отмечается необходимость использования технических средств обучения в образовательной деятельности, рассматриваются направления информатизации образования, определяемые в основном в контексте модернизации общего образования в целом.

Медиаобразование, с точки зрения процесса развития личности, рассматривает А.В. Федоров «с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [6].

С.К. Новосельцев рассматривает мультимедиа как интерактивные системы, обеспечивающие работу с неподвижными изображениями и движущимся видео, анимированными компьютерной графикой и текстом, речью и высококачественным звуком [4].

Л.С. Зазнобина выделяет основные объекты медиаобразования: учебная информация по разным отраслям знаний; информация, доступная обучающимся с различных коммуникативных каналов и технические средства создания, преобразования, накопления,передачи и использования данной информации [1].

Огромную роль мультимедиа играют в процессе обучения иностранному языку в вузе. В настоящее время в вузах широко используются различные компьютерные технологий и телекоммуникации, мультимедийные средства обучения (мультимедийные диски, презентации, видео-, аудио-ролики), а также обучающие программы и всевозможные интерактивные курсы, видеокурсы, многообразие Интернет - ресурсов (адаптированные и аутентичные материалы на иностранных языках). Все это представляет собой в дидактическом аспекте полноценный учебно-методический комплекс [7]. Они позволяют активизировать познавательную деятельность студентов, создать условия практического овладения языком, выбрать такие методы обучения, которые дают возможность каждому студенту проявить творчество и инициативность.

Использование Интернет на практических занятиях по иностранному языку стало неотъемлемой частью современной действительности - высокая степень информативности, пространство «открытое» во времени, быстрый поиск и обновление информации, снятие психологического дискомфорта, преодолении языкового барьера. На наш взгляд, наиболее эффективные способы использования возможностей Интернет в процессе развития профессионально – коммуникативной компетенции, следующие:

- переписка по электронной почте (e - mail) со сверстниками – носителями языка и изучающими иностранный язык. Этот вид общения обеспечивает современный живой язык, оперативность информации, возможность изучения другой культуры, получение знаний из «первых рук»;
- участие в текстовых и голосовых чатах. Особой популярностью у студентов пользуется Skype и Whatsapp (знакомство, оказание помощи при возникновении сложных языковых проблем, обмен информацией);
- возможность оперативной бесплатной публикации творческих работ студентов, а также участие в онлайн олимпиадах, конкурсах, тестировании по различным дисциплинам. Выполнение творческих работ и публикации результатов исследовательской работы на иностранном языке является средством повышения познавательной мотивации студентов к процессу познания объектов иноязычной действительности.

В процессе активизации процесса обучения нами широко используются следующие Интернет – ресурсы: Treasure hunt (преподаватель направляет поисково-познавательную деятельность студентов); Hotlist (текстовый материал по изучаемой теме); Multimedia scrapbook (текстовые сайты, фотографии, аудиофайлы, видеоклипы, графическая информация); Subject sampler (обсуждение социально значимых и дискуссионных тем, во время которого студенты демонстрируют умение выразить и аргументировать свое собственное мнение); Webquest (сценарий организации проектной деятельности студентов по любой теме с использованием ресурсов сети Интернет); Блоги (асинхронное сетевое средство коммуникации). Асинхронная коммуникация – это наиболее эффективное средство коммуникации, используемое в учебном процессе, так как студентам предоставляется возможность подумать, прежде чем дать ответ. Главным преимуществом использования блогов в обучении иностранному языку является обеспечение сплоченности, корпоративности между членами одной группы; работа с «живым», аутентичным материалом; возможность общения с носителями языка.

Подобные виды деятельности помогают в освоении общей и профессиональной лексики, развивают навыки самостоятельной работы, повышают мотивацию и интерес к иностранному языку.

В процессе работы с учебно – методическим комплексом мы активно используем мультимедийный лингафонный кабинет Rinel – Linguo. Лингафонный кабинет Rinel-Lingo рассчитан на изучение иностранных языков. В комплектацию кабинета также входит программное обеспечение, благодаря чему имеется возможность разрабатывать и применять мультимедийный учебный материал по иностранному языку - Lingo-книги.

Используя программное обеспечение Rinel-Lingo, возможно работать как с уже имеющимися, так и разрабатывать свои Lingo-книги. Lingo-книги - это электронный формат данных для представления учебного материала в качестве мультимедийных учебных лингафонных курсов иностранных языков. Lingo-книга является последовательным набором мультимедиа-страниц, преподаватель их просматривает, прослушивает, а также может дать прослушать Lingo-книгу студентам, составляющих с ним одну аудио-группу [2].

На каждую страницу вы можете добавить блок, в котором будет расположена необходимая информация. На странице может быть сразу несколько разных блоков с разными функциями.

1. **Блок текста** – необходимо разместить текст задания.

Здесь же имеется возможность включить функцию скрытого перевода, можно скопировать перевод текста, а также можно разместить отдельный фрагмент текста со скрытым переводом, не создавая основной текст.

Пример заданий:

- Listen to the recording and follow the tapescript.
- Read the text and answer the questions: *What is the most common type of hosing in the UK? Where does a working class live?*

What is cheaper: a flat or a house?

- Translate following housing terms from English into Russian: *detached house, semi-detached house, terraced house, block of flats, town house, tower block.*
- Read the translation of the text and find Russian equivalents for the terms. Compare your variants of translation and given Russian terms. Write down in your dictionaries English and Russian equivalents of housing terms to remember.

2. Блок для ввода текста – здесь студенты могут записать свой ответ. Имеется возможность добавления к этому блоку функцию автоматической проверки ответа студента с использованием заданного ответа.

Пример заданий:

- Listen to the description of the house and type in the answer box the term for this type of a house.

A house joined to another house by a shared wall on one side.

A house in a row of houses that are all joined together.

A vehicle without an engine that can be pulled by a car or a van. It contains beds and cooking equipment so that people can live or spend their holidays in it.

- Listen to the recording and fill in the gaps in the sentences:

A detached house is a standalone house not joined to another house.

A semi-detached house is actually two houses joined together where two families live very close to each other.

A bungalow is a detached one-story house.

Check your answers after completion of all tasks.

- What are synonyms for the following terms: *"a terraced house", "a block of flats", "a bungalow"*? Type your answer into the answer box.

3. Блок изображения - можно загрузить изображение. Иллюстрация как средство наглядности при семантизации языковых единиц.

Пример заданий:

- Look at the picture of a certain type of a house. Listen to the pronunciation of the housing term and repeat it. You can find a definition of the term using "translation" button. Give the Russian translation.
- Match pictures with terms. Write the number of the picture in the answer box near the term.
- Listen to the pronunciation of a word and identify a picture of this type of a house. Click on the button with a number of the right picture.

4. Блок выбора представляет собой кнопку с цифрой (1,2,3), с помощью которой студент выбирает ответ в задании со множественным выбором.

Пример заданий:

- Look at the picture and choose a proper term. Click on the button with a number of the right term.
- Listen to the definition and choose a proper term. Click on the button with a number of the right term.

A house that is not joined to any other house. (detached house, terraced house, duplex)

A tall building which contains different apartments on different floors (apartment house, semi-detached house, terraced house).

- Read a word and choose a picture of a house. Click on the button with a number of the right house.

Listen to the recording and decide whether these statements are true or false. Click on the button with a number near the chosen option. Check your answers after completion of all tasks.

About 15% of UK citizens live in houses.

In the UK semies are usually in the centre of cities.

Blocks of flats are very popular in the UK. Terraced houses are mainly on the suburbs of cities.

5. Блок проигрывателя - размещается аудиозапись (формат mp3) с текстом для прослушивания.

Пример заданий:

- Listen to the text and answer the questions: *What types of houses are popular in the UK? What part of city are blocks of flats situated in? How many floors does a detached house have?* Type your answer into the answer box.
- Listen to the recording and type in the answer box all the housing terms mentioned in the text.
- Listen to the words and type them in the answer box.

6. Блок магнитофона, студент имеет возможность записать устный ответ при помощи гарнитуры.

Пример заданий:

- Describe a place where you live, mention: location, type of house, number of rooms, any special features. Record your answer using tape box. Press red button to record your answer.
- Look at the pictures of typical British houses. Compare them with Russian typical housing. What is common and what is different? Record your answer using tape box. Press red button to record your answer.
- Listen to the text about types of houses in the UK? What peculiar things about British lifestyle were mentioned in the text? Record your answer using tape box. Press red button to record your answer.

В ходе работы с Lingo-книгами нами были выявлены некоторые технические преимущества:

- Возможность автоматического сохранения устных и письменных ответов и автоматической проверки письменных ответов студентов;

- Возможность записи и сохранения ответов студентов с помощью встроенного магнитофона в Lingo-книгу. Студент имеет возможность прослушать свой ответ после записи. Таким образом, обеспечивается индивидуализация процесса обучения и увеличивается количество практики устной речи каждого студента. Преподаватель имеет возможность контролировать развитие речевых умений каждого отдельного обучающегося на постоянной основе.

- Контроль и корректировка речевой деятельности отдельного студента или группы во время выполнения заданий при подключении преподавателя к студенту или группе студентов. Корректировка может производиться как устно (через гарнитуру), так и письменно через письменный чат.

- Возможность добавить скрытый перевод текста.

- Возможность создания заданий с открытым ответом, так и заданий с множественным выбором.

- При создании Lingo-книги преподаватель имеет возможность добавить аудиофайл в один из блоков или создать аудиофайл самостоятельно, записав собственную речь.

Наряду с преимуществами были выделены также и недостатки использования программы Lingo-книга, которые также связаны с техническими возможностями программного обеспечения:

- Невозможность интеграции видео файлов в блоки Lingo-книги. Работа с видео файлами возможна путём передачи видеоизображения с экрана монитора преподавателя на экраны студентов по локальной сети. В таком случае, выявляется некорректная работа программного обеспечения, поскольку на экранах студентов видео идёт с большими задержками в изображении и звуке. Другой путь демонстрации видеофрагмента – передача видеофайла на компьютеры студентов. Данный способ позволяет передать данные в требуемом виде без искажений, но не позволяет преподавателю контролировать синхронный просмотр видеофрагмента всеми студентами, не позволяет останавливать видеоролик для объяснения материала.

- Проверка ответов студентов осуществляется после выполнения всех заданий Lingo-книги. Если использовать кнопку «автоматическая проверка» после выполнения только одного задания, это задание будет проверено, при этом остальные задания будут заблокированы для выполнения.

- Программа не поддерживает текстовые форматы данных, поэтому все тексты необходимо копировать вручную из текстовых редакторов в блок текста.

- Все созданные Lingo-книги сохраняются в формате данных с расширением rlnb, что препятствует использованию методических разработок на другом программном обеспечении.

- Невозможность вставки гиперссылки на ресурсы в сети Интернет ни в один из блоков Lingo-книги.

Выводы. Таким образом, в процессе выполнения заданий в мультимедиа кабинете студенты вступают в диалогическое и полилоговое профессионально - ориентированное общение, что в свою очередь является условием включения студента в будущую профессиональную деятельность, условием рефлексии и порождения мотива для осуществления этой деятельности. Вовлечение студентов в построенное на профессиональной тематике общение является неотъемлемым условием развития иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции.

Литература:

1. Зазнобина, Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами / Л.С. Зазнобина / Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. № 3. С. 26-34.

2. Медведева С.А., Лелюк Н.Г. Мультимедиа – лингафонный класс Rinel-lingo // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Информационные технологии. №1(5). С. 23-27

3. Назарова М.В., Валеев А.А. Обучение студентов иностранному языку посредством использования интерактивных технологий // Казанский педагогический журнал. 2017. № 4 (123). С. 70-76

4. Новосельцев С.К. Мультимедиа-синтез трех стихий. // КомпьютерПресс. 1991. № 7. 4. Социологический

5. Сахарова, Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета: монография / Н.С. Сахарова. – Москва, - 2003. – 206 с.

6. Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория. М.: МОО “Информация для всех», 2015. 450 с.

7. Brown D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. – 2 nd edition / D. Brown. – Addison Wesley; Longman, 2001. – 480 p.

УДК: 378.046.4

кандидат педагогических наук, доцент Богданова Александра Александровна
Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Ленинградский областной институт развития образования» (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Ерёмина Ольга Петровна
Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Ленинградский областной институт развития образования» (г. Санкт-Петербург)

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме подготовки педагогических кадров для реализации инклюзивной модели обучения лиц с нарушениями развития. Актуализируется необходимость формирования новых профессиональных компетенций педагогов в соответствии с требованиями образовательных стандартов и навыков разработки адаптированных учебных планов и программ. В статье освещаются наиболее значимые вопросы, связанные с организацией обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, специальная педагогика, педагог, психолог, социальный педагог, тьютор, профессиональные компетенции, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. This article is devoted to a problem of preparation of pedagogical shots for realization of inclusive model of training of persons with development violations. The necessity of the formation of new professional competencies of teachers in accordance with the requirements of educational standards and skills for the development of adapted curricula and programs is being updated. The most significant questions connected with the organization of training of persons with limited opportunities of health in the educational organization are taken up in this article.

Keywords: inclusive education, persons with limited opportunities of health, special pedagogic, teacher, psychologist, social pedagogue, tutor, professional competencies, psychological and pedagogical support.

Введение. Вступивший в силу с 1сентября 2013 года Закон «Об образовании в РФ» открыл новую страницу в организации образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в нашей стране, впервые заложив законодательную основу для процессов инклюзии. В п. 27 ст. 2 даётся определение инклюзивному обучению, как обеспечению равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1].

В п.16 ст.2 уточняется и конкретизируется и само понятие «обучающегося с ограниченными возможностями здоровья», как физического лица, имеющего недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий». При этом, данное определение распространяется как на лиц, признанных инвалидами, так и на лиц, не являющихся таковыми.

Ответ на вопрос о том, каким образом осуществлять инклюзивное обучение данной категории лиц можно найти в ст. 34, 36, 39, 42, 55, 70 и 79 настоящего Закона. Эти статьи гласят о том, что обучение лиц с ОВЗ осуществляется по адаптированным основным образовательным программам с созданием специальных условий для получения образования и при соответствующей медико-психолого-педагогической поддержке. При этом статья 42 уточняет, что данная поддержка должна оказываться не только в специализированных центрах, но и специалистами образовательных организаций, в которых обучаются лица с нарушениями развития.

Законом также предусмотрены меры социальной защиты и поддержки для инвалидов и лиц с ОВЗ, обучающихся в системе высшего и среднего специального профессионального образования.

Формулировка цели статьи. Изменение законодательства в отношении обучения лиц с ОВЗ предполагает решение целого комплекса административно-управленческих, организационных, методических проблем, которые неминуемо ложатся на плечи педагогического состава образовательных учреждений. Прежде всего, это касается развития профессиональных компетенций педагогов, касающихся организации обучения детей с нарушениями развития.

Изложение основного материала статьи. Важнейшим звеном в системе повышения квалификации педагогов для работы с обучающимися с ОВЗ являются учреждения дополнительного профессионального образования, реализующие программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки дефектологического профиля, оказывающие консультативную помощь в определении условий обучения для лиц с ОВЗ в образовательной организации.

Качественный анализ профессиональных затруднений и запросов педагогов позволяет выделить наиболее острые проблемы, с которыми сталкивается коллектив образовательного учреждения:

1. Каковы особые образовательные потребности и специфика психического развития обучающихся различных нозологических групп.
2. Какими должны быть специальные условия для обучения той или иной категории лиц с ОВЗ.
3. Как создать и организовать работу психолого-педагогического консилиума образовательного учреждения.
4. Как организовать взаимодействие специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ОВЗ.
5. Как методически правильно организовать работу на уроке, если в классе находятся сразу несколько учащихся с различными проблемами развития.
6. Что делать, если родители не идут на контакт и не помогают в вопросах обучения и воспитания ребёнка с особыми образовательными потребностями.
7. Как разработать адаптированную образовательную программу.

И это только часть вопросов, требующих решения в рамках сложившейся образовании ситуации, в условиях, когда число детей с ограниченными возможностями здоровья, поступающих в общеобразовательные организации, неуклонно растает.

Реализация инклюзивной модели обучения предполагает умение учителя найти контакт с каждым учеником, имеющим нарушения развития, знание его психофизических особенностей, умение разрабатывать адаптированную с учетом его особых образовательных потребностей программу обучения, владение специальными коррекционными методами работы, взаимодействие с родителями особенного ребёнка, что часто бывает более сложной задачей, чем контакт с самим ребёнком. Возможно, в решении этих проблем коллегам смог бы помочь школьный психолог, но ему самому требуются дополнительные знания в области специальной психологии.

Таким образом, педагог, осуществляющий взаимодействие с обучающимися с ОВЗ, должен быть способен к выполнению целого ряда новых профессиональных функций:

- понимать и принимать философские и методологические основы специального образования;
- знать психолого-педагогические закономерности и особенности нарушенного развития обучающихся с ОВЗ, уметь выявлять и учитывать данные закономерности и особенности при организации коррекционно-развивающего обучения;
- уметь применять различные способы педагогического воздействия, учитывающие особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ;
- создавать коррекционно-развивающую среду в условиях образовательного пространства и использовать ресурсы образовательной организации для развития всех обучающихся без учета имеющихся ограничений в здоровье.

Не менее значимой характеристикой личности педагога является готовность к безусловному принятию обучающегося с ОВЗ, толерантное отношение к его особым образовательным и социальным потребностям.

В структуру профессиональной готовности педагогических кадров к реализации образования лиц с ОВЗ, также входят информационная и деятельностная составляющие. Информационный компонент подразумевает владение педагогом знаниями в области специальной педагогики и психологии, хорошую информированность об инновационных процессах в специальном образовании. Деятельностная готовность определяется через способность выявлять особые образовательные потребности и потенциальные возможности обучающихся с ОВЗ, способность проектировать коррекционно-развивающую среду и реализовывать психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с проблемами в развитии.

Повышение профессиональной компетентности педагогов традиционно осуществляется региональными институтами развития образования в рамках научно-методической поддержки образовательных организаций по единому перечню направлений и видов деятельности: реализация курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, информационная поддержка, научно-практические и методические семинары, разработка методических пособий и рекомендаций и т.д.

Однако при существующей динамике изменений современного образования необходим переход на адресное научно-методическое сопровождение, под которым подразумевается комплекс целенаправленных мероприятий, направленных на оказание всесторонней помощи педагогам конкретных образовательных организаций с учетом специфики запроса на оказание методической помощи.

Что в данном случае может предложить система дополнительного профессионального образования?

1. Диагностика проблемных точек в деятельности учреждения.
2. Адресное обучение педагогов, ориентированное на углубление знаний и развитие навыков, необходимых для совершенствования профессиональной деятельности.
3. Консультативная помощь в решении конкретных проблем через указание на возможные способы её решения или актуализацию дополнительных способностей специалистов.
4. Предоставление актуальной информации по основным направлениям развития образования, программам, новым педагогическим технологиям и т.п.;
5. Оценка результативности инновационного педагогического опыта в образовании, его обобщение и распространение, создание системы стимулирования творческой инициативы и профессионального роста педагогов.
6. Сопровождение опытно-экспериментальной деятельности образовательных организаций.

Анализ и обобщение исследования профессиональных затруднений педагогов Ленинградской области позволили сформировать банк актуальных программ курсов повышения квалификации.

В частности, разработана программа повышения квалификации «Технологии психолого-педагогического сопровождения обучения детей с расстройствами аутистического спектра», реализация которой обеспечивает готовность педагогов осуществлять образовательную деятельность, коррекционно-воспитательную работу, психологическое сопровождение детей, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС).

Слушатели знакомятся с содержанием ФГОС НОО обучающихся с РАС, основными требованиями к организации образовательного процесса с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, отличительные особенности АООП образования обучающихся с РАС. В ходе практических и лабораторных занятий у педагогов формируются умения и навыки проектирования учебных программ для обучающихся с РАС, разработки специальной индивидуальной программы развития обучающихся с РАС, имеющих умеренную, тяжелую, глубокую умственную отсталость, подбора форм и технологий коррекционной работы с детьми с РАС.

Востребована также программа повышения квалификации «Организация и содержание тьюторского сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях введения ФГОС специального образования», что обусловлено появлением новой должности тьютора в штатном расписании образовательных организаций, обучающих детей с ОВЗ в условиях инклюзии.

В результате освоения программы слушатели знакомятся с психофизическими и психологическими особенностями детей с ОВЗ разных нозологических групп; методологическими основаниями организации сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в условиях школьной инклюзивной образовательной среды; содержанием и направлениями деятельности тьютора в работе с детьми с ОВЗ. Формируются практические умения, связанные с разработкой программы тьюторского сопровождения обучающихся с разными видами нарушений развития; отбором критериев оценки динамики развития обучающегося с ОВЗ.

Особое внимание уделяется обучению специалистов, призванных осуществлять психолого-педагогическое сопровождение учащихся с проблемами развития – педагогов-психологов, социальных педагогов. Именно от их деятельности прежде всего зависит начальный этап вхождения ребёнка с ОВЗ в

новую для него среду и последующая адаптация, создающая необходимые условия для нормального обучения.

Вопросы, интересующие этих специалистов, включаются в курс профессиональной переподготовки «Специальная психология», который затрагивает разные аспекты психофизического развития детей с ОВЗ разных нозологических групп, специфику диагностики нарушений познавательной, эмоционально-волевой, личностной сферы детей с особыми образовательными потребностями, вопросы психологической коррекции и составления коррекционно-развивающих программ, а также особенности взаимодействия с родителями и оказания помощи педагогам, в классах которых обучаются дети с ОВЗ.

Вариативность форм реализации адресного повышения квалификации педагогов определяется, прежде всего, запросами образовательных организаций, наличием актуальных проблем и потребностей и может касаться технологии разработки адаптированных образовательных программ для обучающихся разных нозологических групп, создания в учреждении здоровьесберегающей среды, обеспечения психологического комфорта всех участников образовательного процесса и др.

Эффективной формой повышения профессиональной компетентности педагогов являются научно-методические конференции, проблемные семинары и практикумы, вебинары, ориентированные на обеспечение единства теоретической и практической подготовки преподавателей. На подобных семинарах преподаватели знакомятся со специфическими особенностями обучающихся с ОВЗ, новыми формами проведения занятий и педагогическими технологиями, анализируют опыт других педагогов.

Востребованной формой работы является проведение серий научно-практических семинаров по актуальным вопросам введения ФГОС: разработка нормативно-правовой базы реализации АООП, собственно АООП, рабочих программ, учебных планов обучения умственно отсталых детей, разработка и реализация СИПР.

Организационно-методическое обеспечение деятельности образовательных организаций состоит в разработке методических рекомендаций по организации образования лиц с ОВЗ на разных уровнях образования («Методические рекомендации по организации обучения лиц с ОВЗ на этапе основного общего образования», «Формирование базовых учебных действий у обучающихся с нарушением интеллекта», «Дополнительное образование лиц с ОВЗ», «Методические материалы по реализации ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: опыт региональных инновационных площадок Ленинградской области» и другие).

Выводы. Надеемся, что опыт организации дополнительного профессионального обучения по вопросам совершенствования профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования детей с ОВЗ в Ленинградской области будет полезен тем, кто осуществляет подобного рода обучение и, в то же время, поможет разобраться коллегам из образовательных учреждений в понимании того, где и как искать ответы на возникающие в ходе реализации инклюзивной модели обучения лиц с нарушениями развития вопросы.

Литература:

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года. // https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/ Дата обращения: 30.01.2019 г.
2. Богданова А.А. Инклюзивное образование лиц с ОВЗ: формирование профессиональных компетенций педагогов // Личность. Общество. Образование. Непрерывное образование как фактор развития личности в современном обществе: сб. ст. XXI Международной научно-практической конференции / науч. ред. О.В. Ковальчук, А.Е. Марон, В.И. Реброва. – СПб.: ЛОИРО, 2018.
3. Богданова А.А. Повышение методической компетентности педагога в условиях реализации ФГОС образования обучающихся с нарушением интеллекта // Специальное образование: материалы XIII международной научно-практической конференции, 26-27 апреля 2017 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – Т. 1.

Педагогика

УДК: 378.09

кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики Бондаренко Татьяна Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики Каменева Галина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики Анисимов Александр Леонидович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации самостоятельной работы студентов в современных условиях информатизации образования. Решение этой проблемы авторы связывают с уровнем информационно-коммуникативно-технологической компетентности преподавателя вуза. В статье авторы делятся опытом использования средств LMS MOODLE и библиотеки acrotex для создания оригинальных элементов электронных образовательных ресурсов по математике.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, информатизация образования, LMS MOODLE, информационно-коммуникативно-технологическая компетентность преподавателя, библиотека acrotex, электронные образовательные технологии.

Annotation. The article is devoted to the problem of organizing independent work of students in modern conditions of informatization of education. The authors associate the solution of this problem with the level of information-communicative-technological competence of a university teacher. In the article, the authors share their

experience in using the LMS MOODLE tools and the acrotex library to create original elements of electronic educational resources in mathematics.

Keywords: independent work of students, informatization of education, LMS MOODLE, information and communication and technological competence of the teacher, acrotex library, electronic educational technologies.

Введение. Современная политика в области высшего образования в настоящее время осуществляется под влиянием условий, складывающихся на рынке труда, и ориентирована на формирование новых качеств выпускника, таких как инициативность, ответственность, гибкость мышления, готовность к непрерывному самообразованию и саморазвитию в процессе профессиональной деятельности. Формирование этих качеств у будущего выпускника требует пересмотра традиционных форм, методов обучения, внедрения в процесс обучения новых образовательных технологий. Исследователи, занимающиеся вопросами философии и методологии современного образования, заявляют, что в настоящий момент совершается эволюционный переход в новую фазу развития, основой которого является информатизация общества [7]. Активно развивающиеся процессы информатизации всех сфер жизнедеятельности являются мощным фактором, влияющим на организацию современного образовательного пространства.

Использование информационно-коммуникативных технологий становится необходимым условием организации образовательной среды вуза. Реализация обозначенного условия во многом определяется уровнем профессионализма педагогических кадров, готовностью преподавателя высшей школы эффективно использовать современные возможности электронного обучения.

Изложение основного материала статьи. Перераспределение часов, предусмотренных учебной программой, в сторону самостоятельной работы студента требует от преподавателя специальным образом организовать учебно-познавательную самостоятельную деятельность студентов. Исходя из опыта многолетней преподавательской деятельности, мы можем констатировать, что большинство современных студентов не готовы к непрерывному самостоятельному учебному труду, не имеют полного представления о принципах его организации. Реалии современной высшей школы таковы, что решить проблему удержания качества подготовки будущих специалистов в условиях сокращения часов контактной работы преподавателя со студентами без использования средства ИКТ не представляется возможным.

Ряд исследователей выступает против чрезмерно широкого, без содержания, единообразного продвижения информационно-коммуникационных технологий в преподавании. Так, по мнению Borovik A., высшая математика, сама использующая информационные технологии, плохо совместима с электронным обучением [3].

К недостаткам электронного обучения относят проблему самоорганизации студентов, а также ограничение в получении практических навыков, игнорирование индивидуальных особенностей обучающегося, зависимость от технических средств, низкое качество контроля уровня полученных знаний [11].

Актуальной становится проблема поиска оптимальных дидактических возможностей современных информационных технологий [1]. В современных условиях дидактические свойства электронных образовательных ресурсов претерпевают значительные изменения, возможности расширяются. В настоящий момент ИКТ все шире используется в образовательной практике вуза [12].

Информатизация образования в настоящее время требует совершенствования компетенций педагогов в области владения ИКТ-инструментами. Научные исследования данного феномена ведутся в трех направлениях: рассматриваются информационно-аналитическая, информационно-коммуникационная и информационно-технологическая компетенция. По мнению Э.М. Молчан, эти исследования «носят фрагментарный характер и не отражают системного видения проблемы формирования ИКТ-компетенции преподавателя высшей школы, как приоритетного направления его профессионального развития» [9, с. 151].

На наш взгляд, преподаватель высшей школы должен обладать и информационно-аналитической, и информационно-коммуникационной и информационно-технологической компетенциями.

Владение преподавателем информационно-коммуникативно-технологической компетентностью является, с одной стороны, необходимым условием использования ИКТ в образовательном процессе [8], и критерием профессиональной пригодности преподавателя, воплощающего концепцию опережающего образования и являющегося носителем интеллектуальных ценностей общества, с другой.

В нашем исследовании мы воспользуемся определением, данным А.В. Мухамедшиной. Под информационно-коммуникативно-технологической компетентностью преподавателя вуза мы понимаем «интегративное свойство личности преподавателя, основанное на внутренней готовности к взаимодействию с обучаемым в информационной среде с использованием цифровой формы представления информации, базирующееся на обладании знаниями основ информационной грамотности и информационной безопасности, наличии навыков использования аппаратно-программных средств, желании овладеть эффективными технологиями обработки и преобразования информации и стремлении использовать новые информационные технологии в учебном процессе для достижения главной цели обучения — формирования личности обучаемого, компетентной в современном информационном мире» [10].

К основным умениям, определяющим выше обозначенную компетентность преподавателя вуза, отнесем:

- умение вести электронные формы документации;
- умение работать с интернетом (находить актуальную научную и учебную информацию, цифровые образовательные ресурсы, критически оценить и адаптировать найденные материалы к текущему процессу обучения);
- умение использовать учебное мульти медиа оборудование;
- умение создавать учебный демонстрационный материал;
- умение разрабатывать электронные образовательные ресурсы (лекционный материал, материал для отработки практических навыков, контрольно-измерительные материалы);
- и, как интеграция всего выше обозначенного, умение разрабатывать электронные учебно-методические комплексы и эффективно использовать их в учебном процессе.

В условиях высших учебных заведений основным способом формирования данной компетентности являются курсы повышения квалификации, связанные с повышением информационной грамотности преподавателей. Они носят достаточно эпизодический характер, мало коррелирующий с предметной

областью преподавания. Поэтому заинтересованному преподавателю приходится многие аспекты использования ИК-технологий дорабатывать и адаптировать к своей предметной области самостоятельно.

В образовательном пространстве большинства Российских вузов используется система LMS MOODLE. Как и другие системы LMS, MOODLE призвана решать две основные задачи.

Во-первых, организовывать обучение через посредство представления нужной информации. Это может происходить посредством организации лекций, семинаров, ссылок на необходимые ресурсы в сети, презентаций, выкладыванием файлов, содержащих необходимую информацию, и многими другими средствами и методами.

Во-вторых, производить всевозможные методы проверки усваивания материала обучаемыми. В LMS MOODLE имеется обширный инструментарий для создания тестов и проведения обучающего и контрольного тестирования. Существует несколько типов вопросов в тестовых заданиях (множественный выбор, на соответствие, верно/неверно, короткие ответы, эссе, числовой ответ, перетаскивание, вложенные ответы и др.). MOODLE предоставляет много функций, облегчающих обработку тестов. Возможна корректировка преподавателем тестовых заданий после прохождения теста обучающимися, имеется механизм полуавтоматического пересчета результатов. Система имеет средства статистического анализа результатов тестирования и сложности отдельных тестовых вопросов для обучающихся.

Все это авторы использовали в организации самостоятельной работы студентов при дистанционных формах обучения. Опираясь на опыт практической работы, отметим, что некоторые способы тестирования не позволяли полностью отслеживать уровень сформированности знаний и умений обучающихся, приобретаемых в процессе изучения математики.

Одним из актуальных для преподавателей математики инструментов, входящих в состав MOODLE, но при этом мало известных и редко используемых, является универсальный вид тестов, так называемый тип теста Formulas. Для преподавания математики он имеет ряд неоспоримых преимуществ.

1. С его помощью ответы можно вводить в виде символьного выражения, чего так не хватало при проверке теоретических знаний по математике. Например, при проверке знания учащимся табличных значений (таблица пределов, таблица эквивалентности бесконечно малых, таблица производных и интегралов и т.д.) Более существенные проверки касаются, например, выбора правильной замены переменной и/или интегрирования по частям в интеграле, нахождения общего решение дифференциального уравнения или системы дифференциальных уравнений и тому подобное.

2. С помощью Formulas в вопросах тестов и в ответах возможно использовать переменные, что позволяет задавать тест с изменяемыми числовыми параметрами, и тем самым превращать одно задание во множество, изменяющееся случайным образом в момент решения. Это значительно сокращает объем работы преподавателя по вводу вариантов заданий. Правда при этом нужно задавать не числовой ответ, а ответ в виде формулы, что требует от преподавателя выводить эту формулу. А она может быть большой, например, для вычисления определителя 4-го порядка (24 слагаемых с 4-мя сомножителями каждый). Ранее подобные задачи приходилось решать при помощи обходных путей. Например, использовать тест «в закрытой форме (множественный выбор)» или тест «на соответствие». Но такое «соломоново решение» не очень-то эффективно. Скажем, если решается задача с текстовым содержанием, в которой прежде чем решать уравнение (систему уравнений), нужно его сначала построить. А наличие предполагаемых ответов уже дает подсказку, т.к. гораздо проще проверить, что одна из формул верная, чем ее вывести. И вообще тесты с выбором ответа не позволяют проверить обучаемого на реальное умение решать задачи.

3. Далее, когда задача имела вполне себе численное решение, в Moodle не всегда было возможно организовать правильное («красивое») поле ввода. Например, если ответ представляет из себя векторную или матричную величину. Конечно, можно в этом конкретном случае при помощи вида тестов «вложенный ответ» добиться подобного эффекта, но при этом приходится использовать форматирование во встроенном редакторе исходного кода HTML. И эту трудность можно преодолеть, используя Formulas. Это осуществляется при помощи так называемого поля «Part's text» и возможности ввода ответа в виде вектора или упорядоченного списка.

4. Formulas позволяет вводить ответы вместе с единицами измерения и проверять не только правильность числового ответа, а и верность выбора единиц измерения.

5. Отметим класс многоходовых задач, в которых ответ, полученный на первом этапе, используется в дальнейшем. И если задача имеет несколько методов решений, то промежуточные результаты могут быть различными. И эту трудность возможно преодолеть при помощи Formulas, используя глобальные переменные. А именно, сохраним промежуточный результат из предыдущего теста в глобальной переменной и прочитаем его из глобальной переменной в следующем тесте.

6. Formulas дает возможность включать в тесты интерактивные графики функций, созданные при помощи JSXGraph, Geogebra или Desmos. Это позволяет добиться большей наглядности при поиске решения графических задач, т. к. обучаемый имеет возможность «подвигать» элементы чертежа, что даст ему дополнительную возможность обдумать и осознать правильный ход решения, нежели статическая картинка.

7. В Formulas возможно использовать функции из JavaScript.

Все это позволило авторам значительно улучшить проверку знаний студентов, что сказалось положительно на результатах обучения.

Для организации эффективной самостоятельной работы студентов, кроме встроенных инструментов LMS MOODLE, авторы используют в своей работе библиотеку acrotex [4]. Пакет acrotex входит в состав пакета MikTeX. Автором acrotex является профессор Д. П. Стори (D. P. Story). Используя пакет, мы получаем pdf файл с интерактивностью.

При помощи пакета acrotex возможно организовать довольно много видов тестов, создание которых в MOODLE достаточно трудоемко, иногда невозможно. Технологию создания таких материалов авторы описывали в работах [2, 5, 6]. Отметим, что важным преимуществом пакета acrotex является способность проводить проверку правильности решения и выставлять количество набранных баллов. После чего обучаемый может файл с решениями сохранить и отправить через посредство LMS MOODLE преподавателю для ознакомления с результатами его работы. Так как файл имеет формат .pdf, то нет возможности «подделать» ответ.

Авторы разработали несколько пакетов для самостоятельной работы студентов и намерены продолжать работу в этом направлении.

Выводы. Для повышения качества самостоятельной работы студентов вуза небходимым (но недостаточным) условием является использование современных информационно-коммуникативных технологий. Для эффективного использования современных ИК-технологий преподаватель вуза должен обладать информационно-коммуникативно-технологической компетентностью. Её формирование обусловленно не только специальным образом организованными курсами повышения квалификации, но и большой повседневной самостоятельной образовательно-исследовательской деятельностью преподавателя.

Литература:

1. Akmanova S.V., Kurzaeva L.V., Kopylova N.A. Designing a media educational concept of developing lifelong self-learning individual readiness // Медиаобразование. 2018. N 2. С. 37-49. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35078379
2. Anisimov A., Bondarenko T., Kameneva G. The Use of ACROTEX Library for Creating Electronic Educational Resources // DEStech Transactions on Computer Science and Engineering: 2018 International Conference on Physics, Computing and Mathematical Modeling (PCMM-2018). 2018. DOI: 10.12783/dtcse/pcmm2018/23746
3. Borovik A. Information technology in university-level mathematics teaching and learning: a mathematician's point of view // Research in Learning Technology. 2010. Vol. 19, no. 1.P. 73-85. DOI: https://doi.org/10.1080/09687769.2010.548504
4. Story D.P., AcroTeX Web Site, 2017. http://www.acrotex.net/
5. Анисимов А.Л., Бондаренко Т.А., Каменева Г.А. О разработке электронных средств обучения // Математическое и программное обеспечение систем в промышленной и социальной сферах. – 2018. – Т. 6. - № 1. - С. 25-32. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35189929
6. Анисимов А.Л., Бондаренко Т.А., Каменева Г.А. Матрицы, определители, системы линейных алгебраических уравнений. Учебное пособие [Электронный ресурс] – Магнитогорск: ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова», 2017. (4,74 Мб). ISBN 978-5-9967-1000-3
7. Бобыкина И.А. Проблемы развития самообразовательной компетентности студентов в современной системе профессиональной подготовки // Вестник Башкирского университета. – 2009. – Т. 14. - № 1. – С. 306-309. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=12418859
8. Каменева Г.А., Бондаренко Т.А. Педагогические условия активизации учебно-познавательной деятельности студентов в современных условиях информатизации образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8. - №4. – С.172-186. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35605577
9. Молчан Э.М. Информационная компетентность преподавателя высшей школы // Вестник Брянского государственного университета. – Брянск: РИО БГУ. – 2011. - № 1. – С. 151-153. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=21073926
10. Мухамедшина А.В. Информационная компетентность преподавателя в интерактивной образовательной среде вуза [Электронный ресурс] // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. X междунар. науч.-практ. конф. Часть III. – Новосибирск: СибАК, 2011. URL: https://sibac.info/conf/pedagog/x/26068
11. Особенности восприятия дистанционного обучения студентами и преподавателями вуза [Электронный ресурс] / М.В. Клименских, Н.А. Корепина , А.С. Шека , О.С. Виндекер // Современные проблемы науки и образования. – 2018. - № 1. – С. 41. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=27421
12. Пузанкова Е.А. Об опыте применения технологий интернет-тестирования в процессе изучения курса «Математика» студентами технического вуза // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. – 2011. – Т. 1. - № 69. – С. 61-63. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=17682401

Педагогика

УДК: 378.09

кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики Бондаренко Татьяна Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики Каменева Галина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования рефлексивной компетенции студентов технического вуза. В ней представлен комплекс педагогических условий, направленных на формирование данного вида компетенции. Опираясь на свой опыт, авторы описывают методику реализации на практике разаботанного комплекса условий.

Ключевые слова: рефлексивная компетенция, рефлексивно-познавательная деятельность, рефлексивные умения, педагогические условия.

Annotation. The article is devoted to the problem of forming the reflexive competence of students of a technical college. It presents a set of pedagogical conditions aimed at the formation of this type of compensation. Based on their experience, the authors describe the method of putting into practice the developed set of conditions.

Keywords: reflexive competence, reflexive-cognitive activity, reflexive skills, pedagogical conditions.

Введение. В настоящий момент подготовка выпускника вуза осуществляется в рамках компетентностного подхода, под которым мы подразумеваем совокупность принципов определения целей, отбора содержания образования, организации процесса подготовки специалиста и технологического обеспечения этого процесса в строгом соответствии с выделенными общими, ключевыми и специальными компетенциями, обеспечивающими в будущем качество выполнения профессиональной деятельности.

Анализ современных исследований, посвящённых определению содержания и структуры компетентности [16, 17], позволяет сформулировать вывод о том, что рефлексия является одним из компонентов профессиональной компетенции выпускников вуза. Многие исследователи (Акманова С.В., Курзаева Л.В., Копылова Н.А.[1, 5], Гаранина Ж.Г., Мальцева О.Е.[9], Злыднева Т.П.[11], и др.[4, 14]) поддерживают идею о необходимости формирования в процессе обучения таких умений, связанных с рефлексивной деятельностью, как самостоятельное целеполагание, планирование собственной деятельности, самооценивание, самоуправление деятельностью, анализ результатов деятельности, достижения цели, корректировка цели и плана. Учёные Головин А.А. [10], Куцеева Е.Л., Куцеев В.В. [13], Трегубова Т.М., Антипов П.Л. [16], Шорина А.В. [18] считают, что рефлексивные умения обеспечивают развитие профессионализма.

Мы считаем, что следует формировать не просто рефлексивные умения, а решать задачу формирования рефлексивной компетенции обучающихся. Под рефлексивной компетенцией мы понимаем интегративное динамичное образование личности, включающее в себя овладение комплексом рефлексивных умений и навыков, а также способов самопознания, самоанализа, самооценки, самоуправления и самообразования, выработку установки на ценностное отношение к данному виду деятельности.

Цель статьи – проанализировать методические аспекты реализации педагогических условий формирования рефлексивной компетенции студентов при обучении математике.

Методологической основой исследования являются рефлексивно-деятельностный и компетентностный подходы. Авторами был проведен анализ нормативной документации, связанной с процессом обучения в вузе с точки зрения обозначенных проблем, анализ практики работы в области преподавания математических дисциплин в техническом вузе, обобщены результаты опыта преподавательской деятельности.

Изложение основного материала статьи. Ключевая особенность процесса формирования рефлексивной компетенции заключается в невозможности заставить студента овладевать способами и приемами рефлексивной деятельности, присваивать, искать необходимые знания. Воздействовать на студента можно только опосредованно, используя стимулирующие методы, подразумевающие активизацию его как субъекта своего интеллектуального и профессионального становления и развития [7, 12].

Процесс предметной подготовки в вузе, формирование предметной компетенции идёт параллельно с процессом формирования рефлексивной компетенции. Насколько эффективны эти процессы, зависит прежде всего от того, насколько тесно и осознанно они взаимодействуют. С одной стороны, математическое мышление, которое рассматривается как вид теоретического мышления и представляет собой понятийно-образное мышление, является основой математической компетенции. Процесс формирования понятия есть процесс формирования образа. Формирование образа опирается на личностный опыт, отличается личностными особенностями восприятия, памяти и мышления [8]. С другой стороны, формирование индивидуальной математической компетенции влечет за собой совершенствование рефлексивной компетенции студентов.

Успешное функционирование процесса формирования рефлексивной компетенции возможно при наличии внешних педагогических условий, связанных с деятельностью преподавателя, к которым мы относим:

- создание рефлексивной среды в процессе обучения;
- вооружение студентов рефлексивными умениями и навыками через разъяснение ценностей рефлексивной компетенции, в том числе самопознания и самоуправления, стимулирование рефлексивной деятельности, поощрение;
- организация процесса обучения студентов на основе личностно-ориентированного подхода;
- проблемно-вариативный подход к организации занятий студентов.

Эффективность перечисленных условий повышается при сочетании с внутренними условиями, что выражается в степени согласованности деятельности преподавателя и студентов в процессе формирования рефлексивной компетенции. К внутренним условиям следует отнести:

- осознание и принятие студентами содержания рефлексивной компетенции как качественной характеристики личности профессионала;
- определение личностной иерархии ценностей рефлексивной компетенции студентов;
- развитие потребности в повышении качества и ответственности за результаты своего труда.

Формирование рефлексивных умений и навыков, как основы развития рефлексивной компетенции студентов, носит этапный характер, каждый из которых характеризуется определенным содержанием образования и уровнем осознанности рефлексивной деятельности.

Методика формирования готовности студентов к осуществлению рефлексивной деятельности должна строиться с учетом следующих моментов:

- способ построения занятий учитывает принцип преемственности и последовательности в процессе формирования рефлексивной компетенции и обеспечивает поэтапное включение студентов в рефлексивную деятельность на разных уровнях;
- степень сложности предлагаемых задач и заданий возрастает; при этом с ростом уровня проблемности возрастает уровень познавательной активности студентов;
- разработка программы взаимодействия идет путем коллективных поисков (как отмечают исследователи Peter O'Shea и Michael Kearney групповая (командная) рефлексия приводит к усилению эффекта) [3];
- развертывание заданий, способствующих формированию рефлексивных умений, происходит по схеме: алгоритм – эвристика - творчество.

Изучение возможности формирования рефлексивной компетенции студентов на занятиях по дисциплинам математического цикла (на примере обучения студентов 1 и 2 курсов) мы провели по двум направлениям.

Первое - связано с формированием индивидуального стиля математического мышления и формированием математических понятий. Усвоение абстрактных математических понятий предполагает сознательную мыслительную работу учащихся. На практике обучаемые часто испытывают значительные трудности в создании образа изучаемого понятия. Это означает, что в процессе обучения не осуществляется интериоризация изученного, не созданы условия для рефлексии. Необходима целенаправленная работа, как со стороны преподавателя, так и со стороны обучаемого, в ходе которой учитывались бы психические особенности обучаемого, его жизненный опыт.

В ходе работы мы сосредоточили усилия на формировании вариативности образа изучаемых понятий, на обучении рефлексии указанного выше вида. Освоение каждой темы строилось для обучаемого как изучение новой целостной теории, в которой представлены цели, основные понятия, факты, утверждения, следствия из них, алгоритмы, взаимосвязи.

Второе направление связано с формами, методами и принципами обучения, посредством которых проходило формирование рефлексивной компетенции. Вопрос использования тех или иных методов, форм тесно связан с такими вопросами, как стиль, локус управления и ценностная среда.

Для реализации условия личностно-ориентированного подхода, нами были собраны сведения о студентах групп, характеризующие общий уровень подготовленности. Необходимо в этих условиях налаживание диалога и создание атмосферы доброжелательности, формирование рефлексивно-ценностной среды. Целенаправленно велась работа по выработке навыков самоанализа, самооценки, фиксирования моментов незнания, по введению рейтинговой системы.

При изложении лекционного материала использовались различные формы представления информации с целью дойти до каждого, учесть личностные особенности восприятия математического материала, дать возможность студенту построить личностную модель изучаемого явления. По мере адаптации студентов к новым условиям обучения в высшей школе, стиль преподавания менялся. Так, при изложении новой теории студентам предлагалось задуматься над тем, как протекает мыслительный процесс, «озвучить» его, определить, какая форма представления информации наиболее понятна, удобна лично для каждого. На практических занятиях на пропедевтическом этапе работы студентам демонстрировался образец планирования деятельности по решению некоторой задачи: анализ содержания, постановка цели, выбор оптимальных способов и средств, определение принципов, осуществление в содержательном плане, анализ результатов, корректировка, что способствовало развитию навыков постоянного самоконтроля за своей деятельностью.

Для запуска рефлексивного механизма были использованы следующие приёмы:

- демонстрация решений задач, содержащих ошибки;
- предложение решить задачу с «подвохом» (то есть задачу, решение которой на первый взгляд кажется несложным, но по факту оказывается, что кажущиеся очевидными методы решения не годятся, поскольку не учитывают некоторых неочевидных свойств рассматриваемого объекта);
- рассмотрение задач с правильным решением и неправдоподобным ответом;
- предложение восстановить пропущенные действия.

Для организации работы мы активно использовали возможности и опыт работы с образовательной информационной системой MOODLE [12, 15].

Эффективным средством, активизирующим учебно-познавательную деятельность студентов в целом и рефлексивную в частности, являются опережающие задания, включающие в себя выложенные на образовательный портал MOODLE лекционные материалы, список рассматриваемых теоретических вопросов, примеры решения типовых задач и разбитые на варианты задания для самостоятельного выполнения. При этом предусматривалась возможность on-line консультаций с преподавателем и возможность общения студентов между собой. Если студент чувствовал себя уверенно, то выполнял задания в своём темпе и отчитывался, не дожидаясь крайних сроков, что отражалось на его рейтинге.

Наряду с аудиторными контрольными работами и зачётными мероприятиями для контроля деятельности студентов мы использовали тестирование. Авторами разработаны учебно-методические материалы на основе пакета ACROTEX, содержащие интерактивные тесты [2, 6].

Итогом нашей работы стала сформированность у студентов представления о рефлексивной компетенции как о значимом для них качестве, для большинства произошло изменение направленности мотива деятельности: переход от стремления избежать ошибки к стремлению к успеху. Приобретенный опыт математической деятельности дал толчок процессам, связанным с самоанализом, самооценкой, самопознанием. Стало заметным смещение локуса контроля с внешнего во внутренний.

Одним из опосредованных показателей успешности процесса формирования рефлексивной компетенции можно рассматривать итоги сессии.

Выводы. Для успешного формирования рефлексивной компетенции как составляющей профессиональных компетенций выпускников технического вуза необходимо специальным образом организовать сознательную рефлексивно-познавательную деятельность студентов. Формирование рефлексивной компетенции студента – это персонифицированный непрерывный процесс, функционирующий на нескольких уровнях. Предложенный в статье комплекс педагогических условий способствует эффективному формированию рефлексивной компетенции студентов при обучении дисциплинам математического цикла.

Исследование данной проблемы, на наш взгляд, имеет важные теоретические и практические перспективы.

Литература:

1. Akmanova S.V., Kurzaeva L.V., Kopylova N.A. Designing a media educational concept of developing lifelong self-learning individual readiness // Медиаобразование. 2018. N 2. С. 37-49. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35078379
2. Anisimov A., Bondarenko T., Kameneva G. The Use of ACROTEX Library for Creating Electronic Educational Resources // DEStech Transactions on Computer Science and Engineering: 2018 International Conference on Physics, Computing and Mathematical Modeling (PCMM-2018). 2018. DOI: 10.12783/dtcse/pcmm2018/23746
3. O'Shea P., Kearney M. A cognitive strategy scaffolding approach to facilitating reflection in engineering students // Australasian Journal of Engineering Education. – 2016. - Vol. 21, Issue 1. - P. 17-26. DOI: https://dx.doi.org/10.1080/22054952.2016.1214097
4. Yusupova Z., Shakurova M., Saygushev N., Vedeneyeva O., Kashina S. Managerial tools of academic knowledge formation process// International review of management and marketing. - 2016. – Vol. 6(2). - P. 403-409. http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84963740838&partnerID=MN8TOARS
5. Акманова С.В., Курзаева Л.В., Копылова Н.А. Развитие готовности личности к самообучению в течение всей жизни: разработка концепции в условиях медиаобразования // Информатика и образование. 2018. №7. С. 35-43. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=36265979

6. Анисимов А.Л., Бондаренко Т.А., Каменева Г.А. О разработке электронных средств обучения // Математическое и программное обеспечение систем в промышленной и социальной сферах. 2018. Т. 6. № 1. С. 25-32. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35189929
7. Беликов В.А., Романов П.Ю., Валеев А.С. Дидактика практико-ориентированного образования: монография. М.: ИНФРА–М, 2018. 267 с.
8. Бондаренко Т.А. Педагогические условия формирования рефлексивной культуры у студентов // дисс. кандидата педагогических наук: 13.00.01, 13.00.08 / Южно-уральский государственный университет. Челябинск, 1999. – 191 с. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=15974504
9. Гаранина Ж. Г., Мальцева О. Е. Саморегуляция как фактор личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов // Интеграция образования. - 2016. - Т. 20, № 3. - С. 374–381. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26693435
10. Головин А.А. Методы развития профессиональной рефлексии у студентов в учебном процессе // Территория науки. – 2014. - № 5. – С. 53-58. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=22991779
11. Злыднева Т.П. Моделирование системы организации исследовательской деятельности студентов вузов в процессе профессиональной подготовки // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2006. – № 5. – С. 22–29. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23418492
12. Каменева Г.А., Бондаренко Т.А. Педагогические условия активизации учебно-познавательной деятельности студентов в современных условиях информатизации образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8. №4. С. 172-186. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35605577
13. Куцеева Е.Л., Куцеев В.В. Рефлексия – феномен сознания в педагогическом процессе // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2017. - Т.9 №1 (35). - С. 120-125. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=29216811
14. Милованова Г.В., Харитонова И.В., Фомина С.Н., Дайкер А.Ф. Определение значимых умений самостоятельной работы для успешного обучения в вузе // Интеграция образования. - 2017. - Т. 21. - № 2. - С. 218–229.URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=29222033
15. Пузанкова Е.А. Об опыте применения технологий интернет-тестирования в процессе изучения курса «Математика» студентами технического вуза // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2011. Т. 1. № 69. С. 61-63. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=17682401
16. Трегубова Т.М., Антипов П.Л. Технологии формирования самообразовательной компетенции студента вуз в условиях международной образовательной интеграции // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. - С. 386. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=32664273
17. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. - 2017. - № 12 (218). - С. 85-91. https://elibrary.ru/download/elibrary_30770728_99966714.pdf
18. Шорина А.В. Психолого-педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов вуза // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. - №5. – С. 113-116. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=29198368

Педагогика

УДК 371
старший преподаватель кафедры педагогики
и психологии Бугославская Александра Владимировна
Институт педагогического образования и менеджмента (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Армянск)

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ КРИТЕРИЕВ ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы профессионального становления будущих психологов. Рассматривая профессиональное становления как непрерывный процесс, заключим, что в данном исследовании научный интерес представляет период, хронологически регламентируемый рамками профессионального образования будущих психологов в высшей школе. В работе на основе изучения теоретических аспектов проблемы профессионального становления студентов-психологов определен и проанализирован комплекс критериев, представляющих собой объективное мерило проверки эффективности протекания процесса профессионального становления будущих психологов в процессе их профессионального обучения в высшей школе.
Ключевые слова: критерии, уровни, профессионально-личностное становление будущих психологов, профессиональный рост, профессиональная подготовка будущих психологов, компетентность, профессионально важные качества.
Annotation. The article is devoted to the study of the problem of professional formation of future psychologists. Considering professional formation as a continuous process, we conclude that in this study the scientific interest is the period chronologically regulated by the framework of professional education of future psychologists in higher education. On the basis of the study of theoretical aspects of the problem of professional development of psychology students, a set of criteria is defined and analyzed, which are an objective measure of checking the effectiveness of the process of professional development of future psychologists in the process of their professional training in higher education.
Keywords: criteria, levels, professional and personal formation of future psychologists, professional growth, professional training of future psychologists, competence, professionally important qualities.

Введение. На современном этапе развития отраслей психолого-педагогического знания одной из важных и актуальных проблем, о чем говорит анализ научных публикаций последних лет, является исследование аспектов профессиональной подготовки будущих специалистов. Не составляют исключения и проблемы,

связанные с различными аспектами профессионального образования будущих психологов в высшей школе. Одной из актуальных проблем, из числа указанных, является проблема профессионально-личностного становления будущих психологов в рамках их профессионального образования в высшей школе.

Определение эффективности профессиональной подготовки будущих психологов требует реализации изучения уровня их профессионального становления. Данная цель реализуется путем использования различных диагностических методик, совокупность которых представляет собой диагностический инструментарий оценки качества психологического образования выпускника вуза и уровня его профессионально-личностного становления. В данном ключе стоит уточнить, что и процесс реализации профессионально-личностного становления будущих психологов и исследование его уровня осуществляется с учетом определенных критериев и системы их показателей. Целесообразность подбора данных критериев определяет эффективность как процесса профессиональной подготовки будущих психологов, так и объективность диагностической системы уровня их профессионально-личностного становления. Данная логика обосновывает актуальность проблемы определения критериев выявления уровня профессионально-личностного становления будущих психологов.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение проблемы определения критериев выявления уровня профессионально-личностного становления будущих психологов, ее разработанности в научной литературе и теоретических результатов психолого-педагогических исследований.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем обратиться к изучению проблемы определения критериев выявления уровня профессионально-личностного становления будущих психологов, целесообразно проанализировать сущностные особенности значимых для данного исследования терминов, понятий и категорий.

Проблемы профессионального становления будущих психологов в процессе их обучения в высшей школе исследовались в работах таких ученых, как Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, В.Д. Шадриков и др. Анализ публикаций современных ученых позволяет говорить о том, что в научной литературе понятие «профессиональное становление» рассматривается с различных позиций.

Т.В. Кудрявцев рассматривает термин «профессиональное становление» как длительный процесс развития личности с начала формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности. По мнению исследователя, центральным звеном этого процесса выступает профессиональное самоопределение [4].

По определению И. В. Эндебери, профессиональное становление – это «процесс развития профессионально значимых качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, который сопровождается активным качественным преобразованием личностью своего внутреннего мира и приводит к принципиально новому способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии» [7, с. 744].

Профессиональное становление будущих специалистов в процессе его обучения в высшей школе предполагает формирование у них:

- способности занимать активную позицию относительно развития саморегуляции личности по обеспечению максимального личностного развития с минимальными затратами;
- позитивного отношения к учебной деятельности и инициирования познавательной активности;
- способности планировать и прогнозировать свое профессиональное становление;
- осознание своих потенциальных возможностей и готовности развивать профессионально важные качества, имеющие недостаточный уровень сформированности;
- способности мобилизовать весь свой личностный потенциал ради достижения целей развития себя как профессионала.

По мнению Э.Ф. Зеера, профессиональное становление как педагогический процесс предполагает использование совокупности развернутых во времени приемов социального взаимодействия личности, включение ее в разнообразные профессионально значимых видов деятельности [1]. Исследователь также выделяет важные психологические предпосылки успешного профессионального становления, среди которых:

- сформированный интеллектуальный потенциал;
- адекватная самооценка;
- эмоциональная зрелость;
- саморегуляция личности [1].

По мнению С.В. Кирдянкиной, одним из важнейших компонентов процесса профессионального становления будущих психологов является реализация психологического сопровождения процесса их профессиональной подготовки в высшей школе. Сопровождение, по мнению исследовательницы, – это «особый способ взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого» [2, с. 4]. Методическое сопровождение профессионального становления специалиста это, по словам С.В. Кирдянкиной, «научно обоснованный способ взаимодействия сопровождающего (наставника, опытного специалиста) и сопровождаемого (студента), направленный на непрерывное саморазвитие в профессии, обусловленный количественными и качественными, содержательными и структурными преобразованиями личности, что приведет к естественному совершенствованию, к постепенному росту в профессии» [2, с. 13].

Анализ теоретических трудов позволяет говорить о том, что профессиональное становление – это поэтапный процесс. Так, Е.А. Климов в контексте данного процесса выделяет такие стадии, как:

- оптация как период выбора профессии в учебно-профессиональном заведении;
- адаптация как процесс вхождения личности в профессию и привыкание к ней;
- фаза интернала, представляющая собой приобретение профессионального опыта;
- мастерство, на этапе которого происходит квалифицированное выполнение трудовой деятельности;
- фаза авторитета, предполагающая достижение личностью специалиста профессионально высокой квалификации;
- наставничество как передача профессионалом своего опыта коллегам [3].

Рассмотрев основные теоретические аспекты проблемы профессионального становления специалиста, обратимся к изучению проблемы определения критериев оценки эффективности данного процесса в контексте профессиональной подготовки будущих психологов.

По нашему мнению, отбор критериев определения уровня профессионального становления будущих психологов должен исходить из сущности профессиональной деятельности психолога, структуры его

профессиональной компетентности, требований со стороны государства и общества к результатам профессиональной подготовки студентов психологических специальностей.

На основе учета указанных условий и теоретических достижений ученых в контексте анализируемой проблемы, по нашему мнению, в качестве основных критериев оценки уровня профессионального становления будущих психологов могут выступать ведущие результативные аспекты их профессиональной подготовки. К их числу отнесем:

- профессиональную направленность;
- компетентность;
- профессионально важные качества;
- готовность к профессиональному росту.

Обратимся к более подробному изучению указанных критериев как результативных категорий процесса профессионального становления будущих психологов.

Различные аспекты профессиональной направленности освещены в трудах А.А. Вербицкого, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Н.Ф. Талызиной и других ученых. Большинство авторов профессиональную направленность трактуют как совокупность мотивов, установок личности, планов, ценностных ориентаций в области определенной профессиональной деятельности. По словам А.К. Марковой, «соотношение склонностей, мотивов, целей, смыслов создает определенные профессиональные установки человека – стремление овладеть профессией, получить специальную подготовку, достичь в ней успеха, определенного социального статуса» [5, с. 71].

Высокий уровень профессиональной направленности – это та качественная особенность структуры мотивов личности, выражающей единство интересов и личности в системе профессионального самоопределения. Повышение уровня профессиональной направленности образует основное содержание ее развития.

По мнению многих исследователей-психологов, в частности Л.М. Митиной, показателями высокого уровня профессиональной направленности будущего специалиста является его профессиональное сознание и самосознание [6]. По словам А.К. Марковой, профессиональное самосознание – это комплекс представлений человека о себе как профессионале, целостный образ себя как профессионала, систему отношений к себе как к профессионалу [5]. Профессиональное самосознание будущего психолога в процессе его подготовки в высшей школе – это осознание психологом себя в пространстве своей будущей профессии и деятельности, в системе собственной личности.

В качестве следующего критерия нами выделена профессиональная компетентность будущего психолога. Под данным термином будем понимать совокупность внутренних ресурсов специалиста, которая дает ему возможность выполнять должностные обязанности в соответствии с действующими профессиональными стандартами и должностными требованиями данной профессии на конкретном рабочем месте; определяет способность психолога выполнять свои профессиональные обязанности на должном уровне, согласно имеющимся запросам: должностным инструкциям, желаниям клиентов и ожиданиям других людей, общества в целом.

Следующим критерием выступает комплекс профессионально важных качеств будущего специалиста в области психологии. Исходя из понимания указанного термина в значении качеств личности специалиста, которые, влияя на эффективность осуществления профессиональной деятельности, одновременно меняются и отшлифовываются в ней, на основе анализа трудов ученых к таким качествам отнесем психические процессы, психические состояния, личностные мотивы и установки. К профессионально значимым качествам психолога исследователи относят:

- готовность к контактам;
- общую интеллектуальность;
- умение поддерживать контакты;
- эмоциональную заразительность;
- эмпатию;
- аттракцию.

Профессионально важные качества А.К. Маркова анализирует через мотивационно-смысловую и операциональную сферы профессионализма. По мнению исследовательницы, мотивационно-смысловая сфера включает интересы, мотивы и цели. Операциональную сферу образуют профессиональные способности, профессиональное сознание и профессиональное мышление [5].

Готовность к профессиональному росту как один из ведущих критериев оценки уровня профессионального становления будущих психологов представляет собой комплекс свойств личности будущего специалиста, необходимых для высокого уровня профессиональной деятельности и систематического его совершенствования.

Выводы. Исходя из вышеизложенного, под профессиональным становлением личности будущего психолога в данном исследовании мы понимаем поэтапный процесс обретением студентом системы знаний, умений и профессионально значимых качеств. Достижение высокого качества профессиональной подготовки будущих психологов в высшей школе, по нашему мнению, невозможно без своевременной проверки эффективности реализуемой деятельности, способствующей профессиональному становлению студентов. Реализация данной проверки требует сформированности системы базовых критериев, которые в комплексе могут служить объективным мерилом уровня профессионального становления будущих психологов. На основе проведенного исследования к таким критериям отнесем: профессиональную направленность, компетентность, профессионально значимые качества, готовность к профессиональному росту.

Литература:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 416 с.
2. Кирдянкина С.В. Научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя: Автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования // Дальневосточный государственный гуманитарный университет. – Хабаровск, 2011. – 27 с.
3. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: МГУ, 1988. – 200 с.
4. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания. – М., 1986. – 105 с.

5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
6. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С. 58-64.
7. Эндеберя И. В. Анализ проблемы успешного профессионального становления будущих практических психологов // Молодой ученый. – 2015. – №21. – С. 743-749. – URL https://moluch.ru/archive/101/22771/ (дата обращения: 08.02.2019).

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Буторина Анастасия Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова» (г. Архангельск);
кандидат педагогических наук, доцент Каменева Ирина Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова» (г. Архангельск);
кандидат педагогических наук Малыхина Елена Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова» (г. Архангельск)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА ПО МЕТОДУ М.МОНТЕССОРИ»

Аннотация. В статье представлен опыт реализации программы дополнительного образования «Развитие индивидуальности ребенка по методу М. Монтессори» для студентов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки. Раскрыты особенности и основные принципы и практические методы Монтессори-педагогики.

Ключевые слова: Монтессори-педагогика, Монтессори-материалы, образовательная область «Сенсорное развитие», «Практическая жизнь», трехступенчатый урок, программа дополнительного образования.

Annotation. The article presents the experience of implementing the program of additional education "The development of the child's individuality according to the method of M. Montessori" for students enrolled in the pedagogical areas of training. The features and basic principles and practical methods of Montessori pedagogy are revealed.

Keywords: Montessori pedagogy, Montessori materials, educational area "Sensory development", "Practical life", a three-step lesson, the program of additional education.

"Бесполезно "готовится к жизни", поскольку жизнь непредсказуема.
Как бы вы хорошо ни приготовились, неожиданное событие заставит вас врасплох.
Научиться жить можно только исподволь: например привыкая быстро принимать решения.
А для этого ребёнок должен действовать свободно.
Только свободный человек способен справиться с непредвиденным" [4]
Мария Монтессори

Введение. Современная педагогика переосмысливает проблемы воспитания, обучения и развития ребенка. Актуальными становятся направления в педагогике, которые ставят целью воспитание свободной, творческой и саморазвивающейся личности. Развитие творческого потенциала ребенка дошкольного возраста, его активности и самостоятельности в получении знаний является одной из основных проблем современной дошкольной педагогики. Важно воспитывать в ребенке любознательность, потребность к приобретению опыта, к получению знаний, свободе выбора. Изучение исторического опыта, в частности педагогических систем, подтверждает важность и целесообразность обращения к Монтессори - педагогике. Методу Марии Монтессори отдают должное в первую очередь за вклад, который она внесла в наше понимание развития индивидуальности ребенка.

Изложение основного материала статьи. Анализируя труды Марии Монтессори и ее последователей, можно выделить в образовательной методике 3 ключевых компонента:

- Ребенок;
- благоприятная окружающая среда (среда Монтессори-группы);
- педагог (наставник).

Мария Монтессори высоко ценила индивидуальность детей и имеющийся в каждом ребенке потенциал развития. Главной задачей итальянский педагог считала самореализацию. Человек может развиваться только посредством опыта мысли, чувств, действий. В ситуации, когда ребенок не имеет возможности действовать, он не сможет познать себя и свои способности, а это очень важно для развития и становления личности. Не случайно, Мария Монтессори приводит понятие «впитывающий разум ребенка» и рассматривает его как способность ребенка развивать мозг через активное познавание и исследование окружающего мира через утончение работы органов восприятия и чувств [3].

Безусловной частью опыта является выбор. В своей жизни человеку ежеминутно, ежесекундно необходимо делать выбор. И абсолютно закономерно, что каждый выбор ведет за собой последствия. Очень важно, взрослым осознавать, что будет причиной для следующего выбора. В своих действиях ребенок может исходить из двух мотивов: любви или страха. Страх потерять любовь близких, страх сделать неправильно, страх, когда взрослый может плохо оценить–деструктивен, разрушителен для ребенка. Выбор, который основан на любви к родителям, себе, окружающему миру созидателен. Ребенок развивается, стремится к самореализации.

Монтессори-педагогика предлагает детям выбор, основанный на любви, а это, по мнению автора ведет к свободе, свободе внутренней. Речь идет об осознанном выборе, о принятии и понимании последствий этого

выбора. Самодисциплина как следствие готовности принять результат и при необходимостм изменить результат-изменить выбор.

Благоприятная окружающая среда (среда Монтессори-группы).

Грамотно подготовленная окружающая среда, стимулирующая развитие ребенка содержит уникальные Монтессори-материалы. Согласно подходу М. Монтессори благоприятное окружение характеризуется следующими чертами:

-доступность и готовность к использованию
-свобода движения и выбора
-личная ответственность
-реальный мир и природа
-красота и гармония.

Педагог-наставник.

В традиционной системе обучения и воспитания стереотипное мнение: ребенок получает знания от педагога, от взрослого. В Монтессори-педагогике совершенно иной подход: дети должны учиться и развиваться самостоятельно. Ребенок имеет право делать то, что ему нравится и в том темпе, в котором может. Не случайно, Монтессори-педагогика выстраивается вокруг ребенка и ее девиз: «Помоги мне стать свободным», «Помоги мне сделать самому», «Помоги мне соблюдать порядок». Взрослый выступает в качестве посредника. Его задача создать благоприятную среду, соответствующую интересам и потребностям ребенка.

Мария Монтессори писала о том, что учителя «как слуги помогают мастеру», помогают внутренней работе ребенка. Учителя лишь «свидетели раскрывающейся человеческой души и появления Нового Человека, который не будет пассивным наблюдателем жизни, но будет иметь ясность видения, чтобы направлять и формировать будущее человеческого общества» (М. Монтессори. «Образование для нового мира»).

Как стать таким педагогом или родителем, который сможет помочь ребенку стать самим собой?

Кафедра педагогики и психологии детства в течение последних 6 лет активно сотрудничает с Балтийским федеральным университетом им. Э.Канта. В рамках модуля «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного образования» сетевой магистерской программы наши студенты прошли обучение в г. Калининграде. Была реализована программа дисциплины «Технология М. Монтессори в психолого-педагогическом сопровождении детей дошкольного возраста», таким образом студенты на практике познакомились с тем, как может быть применена методика Марии Монтессори. За годы сотрудничества между университетами в 2015г. в Северном (Арктическом) федеральном университете имени М.В. Ломоносова (САФУ) как результат была создана «Учебная лаборатория М. Монтессори» с оборудованием по основным образовательным областям Монтессори-педагогики: «Упражнения практической жизни», «Сенсорное развитие», «Математика», «Русский язык », «Космос».

В 2016-17гг.- в рамках сотрудничества с ассоциацией Монтессори-педагогов в России (АМПР) была реализована программа дополнительного образования для преподавателей кафедры педагогики и психологии детства САФУ и воспитателей ведомственного детского сада «Зоренька». Осенью 2017 года был дан старт проекту создания Монтессори-студии в детском саду «Зоренька» для детей 3-6 лет, который успешно работает уже второй год. Все это послужило причиной необходимости разработать программу дополнительного профессионального образования. На данный момент наша кафедра реализует многоуровневые программы дополнительного образования по проблемам «Развития индивидуальности ребенка по методу М.Монтессори» (по образовательным областям). Далее, в статье представлены описание программы с точки зрения формируемых компетенций и организационных условий.

Основная цель программы - овладение практическими навыками работы по методу М. Монтессори и знакомство с основными принципами системы М. Монтессори. В связи с содержанием программы предъявляются и требования к категории слушателей, прежде всего это студенты, обучающиеся по педагогическим и психолого-педагогическим направлениям и специальностям подготовки или педагоги, работающие в системе дошкольного образования.

Действия педагога, согласно принципам Монтессори-педагогики, должны носить осознанный и целеориентированный характер. Важно, чтобы педагоги понимали свою роль в работе с детьми, где уход, образование и обучение представляют собой единый комплекс заботы [5, 144]. В связи с этим, работая над программой ДПО, формулируя компетенции для слушателей, наш коллектив руководствовался Примерной основной образовательной программой дошкольного образования «Детский сад по системе Монтессори» под редакцией Е.А. Хилтунен, в части специальных компетенций Монтессори-педагогов [5, 144].

Таким образом, в результате успешного освоения программы слушатели должны *знать*:

– философско-теоретические основы Монтессори-педагогики;
– законы психического развития ребенка;
– понимать потенциал детей в собственном их развитии и обучении [5, 144];
– знать назначение и содержание дидактического Монтессори-материала.

уметь:

– использовать научно-обоснованные методы и технологии в процессе работы по методу М.Монтессори;
– создавать и поддерживать подготовленную предметную среду и/или среду для проведения занятий [5, 144];
– организовывать работу детей с дидактическими Монтессори-материалами образовательных областей «Практическая жизнь», «Сенсорика».

владеть:

– вдохновлять и побуждать детей к познавательной деятельности [5, 144];
– способностью поощрять самостоятельность и независимость детей;
– владеть методами организации, планирования, анализа и оценки как собственной деятельности, так и деятельности конкретного ребенка и группы;
– понимать и принимать каждого ребенка, быть отзывчивым и способным правильно реагировать на чувства и потребности детей;

– способностью анализировать свою деятельность, постоянно учиться,

повышая профессиональный и личностный уровень [5, 145].

Продолжительность обучения: 72 часов, в том числе 36 - аудиторных часа, 36- часов - самостоятельной работы.

Для реализации данной программы были созданы особые организационно-педагогические условия:

– наличие Монтессори-материалов из образовательных областей «Практическая жизнь», «Сенсорное развитие»;

– преподавательский состав: привлечение высококвалифицированных специалистов из числа работников образовательных организаций, прошедших соответствующую подготовку Монтессори-педагогов;

– аудитория для групповой работы с Монтессори-материалами.

Компетенции, полученные в ходе освоения программы «Развитие индивидуальности ребенка по методу Марии Монтессори» позволяют взрослому организовывать работу с детьми дошкольного возраста как в домашних условиях, так и в условиях дошкольной образовательной организации.

Особое внимание в программе уделяется развивающим возможностям Монтессори-материалов. Так, Е.А. Хилтунен [6] дает характеристику Монтессори-материалов и описывает принципы работы с ними. О действии материалов образовательной области «Практическая жизнь» на развитие ребенка Мария Монтессори писала в своей книге «Впитывающий разум ребенка»: «Эти действия являются формирующими. Поскольку повторение закладывает…новую систему контроля,…устанавливает координацию между его мускулами, координацию, не данную природой, а ту, которой необходимо достичь» [3, 199]. Материалы практической жизни, по мнению Н.Б. Бобровой, формируют «навыки самообслуживания, оказывают непосредственное влияние на опыт социального взаимодействия» [2, 6], развивают умение концентрировать внимание. Кроме того, все действия направлены на подготовку руки к письму.

Сенсорные материалы, в свою очередь, ориентированы на сосредоточение одного из чувств ребенка. Например, «цветовые коробочки» направлены на визуальное восприятие, «шумовые» на слуховое, а «доски для ощупывания» и «шершавые таблички» для утончения тактильных ощущений малышей.

Каждый из Монтессори- материалов имеет две цели: косвенную и прямую. Прямая цель- цель для ребенка . Косвенная цель - для взрослого- научить ребенка наблюдать, анализировать, принимать решения, видеть закономерности и т.д. Последовательность изучения материалов в программе ДПО соответствует возрастным особенностям детей и их готовности работать в Монтессори-среде с этими же материалами.

Для достижения поставленных целей и формирования необходимых компетенций в рамках программы использовались практические методы Монтессори-педагогики: упражнения, презентации и трехступенчатые уроки, т.е., на занятиях студенты обучались методике работы с материалами.

Особое внимание следует уделить алгоритму трехступенчатого урока. Так, Н.Б. Боброва, описывает три ступени урока [1]:

1 ступень урока - введение понятия (например, «розовый», «толстый-тонкий», «цилиндр, куб» и т.д.

2 ступень-воспроизведение, подтверждение того, что ребенок узнает предмет или соответствующие ему свойства.

3 ступень- закрепление, воспроизведение слова, которое обозначает новый предмет или его свойство.

В ходе занятия педагог задает вопросы «Что?», «Какой по сравнению с….?», «Что ты можешь сказать об этом предмете?» и др. Важно исключить механическое запоминание ребенком новой информации, для этого педагог предлагает ребенку разные действия: «покажи…», «возьми в руку….», «дай мне…» и т.д.- оригинальность 100%.

Не случайно по итогам освоения программы был предусмотрен не теоретический, а практический экзамен, предполагающий применение навыков работы с Монтессори-материалами по образовательным областям «Практическая жизнь» и «Сенсорное развитие».

Примерные темы для презентаций и упражнений могут быть:

– «Работа с рамкой пуговицы/ рамка с бантами и другие»;
– «Переливание из кувшина в кувшин»;
– «Чистка обуви»;
– Презентация «тепловых табличек»;
– Презентация конструктивных треугольников.

Примерные темы для трехступенчатых уроков:

1) Блоки цилиндров. Введение понятий «высокий-низкий».
2) Цветные таблички. Знакомство с цветами.
3) Геометрический комод. Введение понятий «круг-квадрат-треугольник» и т.д.

По окончании обучения и успешного прохождения итоговой аттестации слушатели получают удостоверения о повышении квалификации установленного образца.

Выводы. Обращение к педагогическому наследию Марии Монтессори актуально на современном этапе развития системы образования. Важно формировать компетенции будущих специалистов, дополняя содержание основной образовательной программы программами дополнительного образования, учитывая особенности развития ребенка и его индивидуальности. Программы дополнительного образования в системе профессионального образования и используемые методы обучения, на наш взгляд, должны носить практико-ориентированный характер, в соответствии с содержанием курса. За два года реализации программы ДПО «Развитие индивидуальности ребенка по методу М. Монтессори» 30 человек прошли подготовку.

Тем не менее, были получены положительные эффекты:

1) вырос интерес к программе не только студентов нашего университета, но и педагогов образовательных организаций, родителей (наблюдается качественное изменение контингента слушателей);

2) слушатели курсов применяют сформированные компетенции в своей профессиональной деятельности (ДОО г. Архангельска);

3) появились новые партнеры - частный детский сад «Открытие», в котором две Монтессори-группы;

4) в процессе освоения программы мы выявили тенденцию к изменению личного отношения слушателей к Монтессори-педагогике.

И в заключении статьи хотелось бы привести слова Марии Монтессори «Целью образования должно стать развитие скрытых способностей детей. Ребенок обладает разумом, способным впитывать знания… Эта форма разума формирует из ребенка взрослого и адаптирует его к любому стою, климату или

стране» [3, 320].

Литература:

1. Боброва, Н.Б. Монтессори у вас дома. Сенсорное развитие. — СПб.: Питер, 2016. – 112 с.
2. Боброва, Н.Б. Монтессори у вас дома. Практическая жизнь. — СПб.: Питер, 2016. – 108 с.
3. Монтессори, М. Впитывающий разум. — СПб.: Благотворительный фонд «ВОЛОНТЕРЫ», 2009. — 320 с.
4. Монтессори, Мария. Мой метод. Руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет. — Издательство: Центрполиграф, 2014 г.
5. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Детский сад по системе Монтессори» / Под ред. Е.А. Хилтунен; [О.Ф. Борисова, В.В.Михайлова, Е.А. Хилтунен]. — М.: Издательство «Национальное образование», 2014. – 186 с.
6. Хилтунен, Е.А. Воспитываем детей по методу Марии Монтессори. — М.: АСТ, 2018. — 288 с.

Педагогика

УДК 37.088

кандидат филологических наук, доцент Васёва Ольга Харитоновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск);
доктор педагогических наук, профессор Романов Пётр Юрьевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
доктор педагогических наук, профессор Беликов Владимир Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск)

МОТИВАЦИЯ ПЕРСОНАЛА В ПРАКТИКЕ УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Аннотация. Статья посвящена формированию, сохранению и применению мотивационного потенциала педагогических работников. В ней рассматриваются особенности функционирования системы мотивационной поддержки персонала. На основе типологии сотрудников выделены группы работников образовательных организаций, для каждой из которых предложены методы мотивации профессиональной деятельности. Предложенная система мотивации персонала, включающая этапы мотивации и комплекс методов, позволяет эффективно управлять современной образовательной организацией.

Ключевые слова: мотивация, персонал, управление, образовательная организация, управленческая культура, мотивационное воздействие, мотивационная поддержка персонала, проектирование.

Annotation. The article is devoted to the formation, preservation and application of the motivational potential of teachers. It discusses the features of the functioning of the system of motivational support of staff. On the basis of the typology of employees, groups of employees of educational organizations are identified, for each of which the methods of motivation of professional activity are proposed. The proposed system of staff motivation, including the stages of motivation and a set of methods, allows you to effectively manage a modern educational organization.

Keywords: motivation, personnel, management, educational organization, management culture, motivational impact, motivational support of personnel, design.

Введение. Реформа образования предъявляет новые требования к уровню подготовки и качеству работы учителей. Современный преподаватель должен быть не только специалистом в какой-то конкретной области, но и человеком, всесторонне образованным, постоянно занимающимся самообразованием и повышением квалификации, знающим и владеющим информационными технологиями, инновационными методиками обучения [2].

С одной стороны, требования, предъявляемые к профессии учителя, способствуют повышению уровню квалификации педагога. С другой стороны, они определяют и возникновение негативных тенденций. Изменения в современном образовательном пространстве приводят к тому, что все нововведения осуществляются в большей степени чиновниками без учета мнения преподавателей, а труд педагога оценивается не по реальным педагогическим результатам, а по количеству часов, проведённых им в аудитории в соответствии с учебным планом. От преподавателя требуется своевременное составление многочисленных планов и отчётов, включая рейтинговые ведомости, компетентностные характеристики и прочие формы проверки его работы. Кроме того, эмоциональная загружённость, ответственность, интенсивность, публичность, интеллектуализация профессии педагога формируют синдром эмоционального выгорания, что выражается в профессиональном разочаровании, деморализации, в истощении и ухудшении психического здоровья педагогов, снижении эффективности профессиональной деятельности. Негативным последствием изменений, происходящих в сфере современного образования, является снижение престижа учительской профессии, отсутствие интереса со стороны молодежи, отток профессиональных специалистов в другие сферы [3].

Основными причинами снижения мотивационного потенциала педагога, свидетельствующими об отсутствии целенаправленной деятельности по построению системы мотивирования персонала, являются:

- значительное преобладание в системе мотивации «кнута» над «пряником», система мотивации основана на страхе и тревоге,
- недостаточное внимание к интересам и потребностям сотрудников, объем работ распределяется в соответствии с принципами удобства администрации, экономии времени, то есть без учета личностных особенностей работников,
- недостаточное внимание к нематериальным методам мотивирования, при отсутствии которых мотивирующее значение заработной платы снижается,
- применение такого административного ресурса, при котором сама возможность иметь рабочее место (независимо от уровня заработной платы) становится основным мотивом деятельности сотрудника.

Изложение основного материала статьи. Признаки недостаточно высокого качества мотивационной среды современных образовательных организаций очевидны. Непродуманность системы мотивационной поддержки персонала (МПП) современной образовательной организации определяет актуальность исследования. Особенности мотивация персонала в практике управления современной образовательной организацией необходимо пересмотреть м поставить в зависимость от возросших требований со стороны государства и общества к личности педагога, качеству реализуемой им профессиональной деятельности. От четко разработанной системы мотивации зависит не только социальная и творческая активность педагогических работников, но и продуктивность образовательного учреждения в его многогранной деятельности, особенно в области организации инновационных процессов в образовании и повышении качества образования детей [1].

Большое значение в создании эффективно функционирующей системы МПП имеет управленческая культуру руководителя, которая определяется уровнем реализации менеджерских функций и проявляется в грамотном применении способов мотивации персонала. Руководителю современной образовательной организации необходимо умение абстрагироваться от сформированных обобщенно-стереотипных представлений о мотивах персонала («человек изначально не любит работать и будет избегать работы», «работа для человека так же естественна, как игра»; «поскольку человек не любит работать, его следует принуждать, контролировать, угрожать наказанием», «внешний контроль не единственное средство объединения усилий для достижения целей организации» и т.д.) [7], так как механическое понимание, «обездушивание персонала» приводит управленца к выводу о том, что можно манипулировать сотрудниками посредством материальных рычагов, что, несомненно, обедняет мотивационную систему. Следовательно, руководителю нужны рациональные сведения для актуализации собственного опыта, которые позволят выявить вариативность мотивов подчиненных.

Организация системы мотивационной поддержки персонала предполагает реализацию нескольких этапов:

Этап 1. Определение индивидуальных мотивационных установок педагогов.

Этап 2. Диагностика и анализ способов мотивационного воздействия на персонал организации.

Этап 3. Проектирование системы мотивационных воздействий на уровне организации.

Рассмотрим более детально содержание каждого этапа МПП.

Этап 1. Определение индивидуальных мотивационных установок педагогов.

Формируя систему мотивационного воздействия на педагогических работников, руководитель образовательного учреждения, прежде всего, должен определять тип каждого преподавателя. Основными критериями для определения типов работников являются *направленность* (люди, направленные на себя; люди, направленные на окружение; смешанные типы); *склонность работника подчиняться руководителю* (независимый, нейтральный, зависимый); *предпочтения в работе* (ориентированность на цель, ориентированность на задание); *подходы и отношение к выполнению задания* (самостоятельный, осторожный, добросовестный, терпеливый); *склонность к самоутверждению и взаимодействию с коллегами* (экспрессивный, деловой, аналитический, дружелюбный); *отношение к работе в организации* (профессионал, исполнитель, лидер, нейтрал).

Выделяются следующие типы сотрудников:

Нормативный тип («идейный подчиненный», «подчиненный — винтик»). сотрудника характеризуется ориентацией на авторитетных людей в организации, зависимостью от мнения других, невысокой самооценкой, мнительностью. У него прослеживается устойчивая потребностью в похвале, одобрении.

Манипулятор («подчиненный-эгоист», человек с «двойным дном»). Ведущим мотивом деятельности такого сотрудника является получение выгоды. Расчетлив, независим от мнения других, умеет отстаивать свои интересы, гибок в поведении. Такой сотрудник стремится быть всегда в курсе всех дел, демонстрирует принятие подчинения, что вводит руководителя в заблуждение, осложняет работу.

Человек дела искренне отстаивает интересы организации, отличается высокой самооценкой, независимостью, самодостаточностью, самостоятельностью, принципиальностью; способен критиковать, спорить, давать оценку решениям руководителя для достижения высоких результатов дела. Предпочитает эффективное сотрудничество только с руководителем-профессионалом.

Маргинал является членом коллектива только формально, независим от мнения окружающих, ориентируется на свои интересы, с легкостью нарушает социальные нормы.

Ситуационист обладает такими характеристиками, как «житейская мудрость», высокий социальный самоконтроль, контролирование эмоций, хитрость, искушенность в человеческих отношениях.

Принадлежность сотрудника к той или иной группе позволяет руководителю составить индивидуальную мотивационную карту, осуществлять регулярный мониторинг изменения мотивационных предпочтений, выявлять способы мотивационного воздействия на персонал.

Этап 2. Диагностика и анализ способов мотивационного воздействия на персонал организации.

Поскольку способы и содержание мотивационных воздействий во многом зависят от мотивационной установки субъекта и личностных особенностей сотрудников, то реализация данного этапа разработки системы МПП в той или иной образовательной организации будет различной.

В целом особенности мотивации персонала образовательного учреждения, с одной стороны, определяются условиями существующей системы оплаты труда педагогических работников (ЕТС, система надбавок и премий), с другой стороны, психологическими особенностями специалиста. Учитывая потребности и психологические особенности сотрудников, руководитель может постепенно сформировать нужное организационное поведение.

Сотрудников образовательной организации можно разделить на две группы:

1) работники, ориентированные на результат и, соответственно, на удовлетворение потребностей высшего порядка – потребность в самовыражении и саморазвитии, потребность в признании и самоутверждении, потребность в принадлежности.

2) работники, прежде всего взвешивающие затраченные усилия и нацеленные на удовлетворение первичных потребностей (потребность в защищенности, в материальном благополучии).

Для эффективного управления деятельностью педагогов, имеющих *потребность в самовыражении*, руководителю необходимо учитывать такие основные мотивы их деятельности, как стремление повысить профессиональное мастерство, проявить свои способности и реализовать собственные идеи, организовать и

вести за собой других (лидерство) [4]. Основным способом мотивации является воздействие путем делегирования полномочий, поручения более сложных, ответственных заданий, причем слабоструктурированных, предоставляющих возможность свободы творчества. Необходимо учитывать такие психологические особенности сотрудников данной группы, как отрицательное отношение к чрезмерному контролю со стороны руководителя, поэтому руководителю необходимо предоставлять больше самостоятельности, поощрять инициативу, привлекать к участию в инновационной деятельности.

Основными деятельными мотивами работников с потребностью в *признании и самоутверждении* являются ощущение успеха, достижения, публичное признание и одобрение, возможность действовать самостоятельно, наличие перспектив карьерного роста. Для таких педагогов значимыми стимулами их деятельности являются аттестация на более высокую квалификационную категорию, особенно досрочную; премирование по результатам их работы; предоставление возможности работы в престижных классах, а также привлечение к управленческой деятельности и включение в резерв руководящих кадров. Особо ценным для таких сотрудников будет сообщение об их достижениях на педсоветах, совещаниях, в средствах массовой информации.

Если сотрудникам необходимо *принадлежать* к какой-либо группе людей, быть причастным к событиям, происходящим в школе, то для них основными мотивами деятельности будут возможность полноценного общения, хорошие отношения с сотрудниками, информированность, участие в принятии решений. Такие педагоги будут активны в поддержании существующих традиций в школе, в общественной работе. Для них большое значение будет иметь совместное проведение досуга, поздравление со знаменательными датами, а также повышение статуса образовательного учреждения.

Работая со второй группой педагогов, необходимо учитывать то, что они будут работать ровно настолько, насколько их труд оплачивается, абсолютно не заботясь о конечном результате и престиже образовательного учреждения, если только это не вредит их собственному благополучию. Для повышения эффективности труда необходимо создавать такие условия, которые способствовали бы удовлетворению их потребностей. Основными мотивами деятельности данной группы педагогов могут быть спокойная работа без стрессов и психических напряжений; уверенность в завтрашнем дне; справедливость в отношениях с руководством; уровень заработной платы; возможность сохранения (улучшения) социально-бытовых условий; возможности для отдыха и поддержания здоровья. При мотивации таких сотрудников вполне подойдут традиционные формы работы, т.к. они не стремятся к инновациям [5]. Для них большое значение имеет наличие профсоюзной организации, коллективного договора и четко разработанных должностных инструкций, а также четко определенной системы материального стимулирования, системы доплат и надбавок. Работников данной группы стимулирует удобно составленное расписание, предоставление отгулов, отсутствие препятствий для заработков, а также корректное поведение руководителей образовательного учреждения.

Разнообразие спроектированных путей коррекции индивидуальных мотивационных установок, возможность и перспективы их внедрения являются основой разработки мотивационного стандарта образовательной организации.

Этап 3. Проектирование системы мотивационных воздействий на уровне организации.

Проектирование системы мотивационных воздействий на уровне организации осуществляется на данных анализа результатов анкетировании (самооценка затруднений, выявление типичных для современного педагога затруднений), наблюдении (уточнение характеристик выявленных затруднений, фиксация многообразия проявления одного и того же затруднения преподавателей разных предметов, имеющих разный стаж работы в образовательной организации); проведение структурированного интервью и бесед с педагогами (уточнение сущности, характеристик затруднений, выявление причин возникновения затруднений).

Результаты проведенных исследований позволяют утверждать, что основные затруднения педагога, способствующие снижению мотивации, связаны с организацией современного образовательного процесса. С одной стороны, социальные и экономические изменения в образовательной среде приводят к тому, что профессии педагога считается далеко не престижной. Такое восприятие резко снижают мотивацию, как у молодых, так и у опытных специалистов. Преодоление данной проблемы в системе МПП требует учета личных потребностей педагога, наличие индивидуального стиля профессиональной деятельности. В свою очередь, это означает, что цель мотивационного воздействия заключается в развитии личной, субъектно-авторской позиции педагога как системообразующего компонента его профессионализма. С другой стороны, бюрократизация деятельности педагога, которая не только вызывает затруднения в разработке программ и методического сопровождения учебного процесса, но и ориентирует преподавателей на достижение формализованных показателей учебных результатов, что приводит к потере интереса к профессиональной деятельности. Она лишается творческой составляющей, становится репродуктивной, в то время как основная особенность профессиональной деятельности педагога заключается в «...усилении влияния субъектно-авторской позиции педагога на результаты обучения, причем переход от знаниевой к личностной парадигме педагогической деятельности — не просто одно из направлений ее трансформации, а становление педагогической деятельности как таковой, своеобразное возвращение к ее сущности» [6, с. 143].

Итак, анализ системы МПП современной образовательной организации позволяет определить актуальные методы мотивирования:

Экономические методы:

1. Коммуникация, сотрудничество и согласие между работниками и администрацией относительно системы стимулирования и общих правил организации.
2. Создание в организации атмосферы сотрудничества, а не конкуренции.
3. Гарантированные почасовые ставки или уровень зарплаты.
4. Стимулирование дополнительных работ.
5. Внимание к качеству работы.
6. Действенная и экономичная стратегия вовлечения работников в выявление целей в области повышения производительности.

Целевые методы:

1. Самостоятельная постановка целей работниками организации.
2. Ясные результаты достижения цели, возможность их оценки.

3. Предусмотренные в целях деятельности потенциальные стимулы для работников организации.
4. Поддержка организацией в целом целей каждого работника.

Методы проектирования и перепроектирования работ («обогащение» труда):

1. Расширение содержания выполняемых работ с учетом актуальных потребностей сотрудника.
2. Привлечение сотрудников к планированию работы и постановке целей.
3. Возможность планировать и контролировать условия труда.
4. Ответственность работника за достигнутый результат. Наличие своевременной информации о результатах работы.
5. Возможность повышения квалификации.
6. Поручение работнику разнообразных, относительно законченных (имеющих конечную цель), субъективно значимых, дающих возможность личностного и профессионального роста заданий.

Методы вовлечения работников (партисипативные методы):

1. Совместное с работниками выявление проблем и определение соответствующих действий.
2. Предоставление работникам права голоса при решении проблем. Совместное принятие решений.
3. Поиск согласия путем консультаций.
4. Целенаправленные и систематизированные попытки выявить и использовать индивидуальную и коллективную точки зрения.
5. Делегирование прав и полномочий сотрудникам.
6. Наличие механизма развития и улучшения различных форм сотрудничества между работниками и администрацией.

Заключительным этапом является создание стандарта мотивационной поддержки персонала современной образовательной организации. Положительная динамика позитивных изменений в мотивации и образовательных результатах учащихся, удовлетворенность педагогов результатами собственной профессиональной деятельности — показатели эффективности функционирования системы МПП.

Выводы. Таким образом, в условиях реформирования образовательного пространства особую роль приобретает мотивация персонала, ориентированная на максимально эффективное использование трудового потенциала сотрудников. Это предполагает актуализацию новых ресурсов управления, важнейшим из которых является система мотивационной поддержки персонала. Создание новой управленческой культуры на основе МПП позволит добиться позитивных результатов в деятельности современной образовательной организации за счет повышения трудовой активности сотрудников, возникновения приверженности целям и ценностям организации, ориентированности на качественное выполнение своих профессиональных функций.

Литература:

1. Васева О.Х. Формирование управленческих умений будущих учителей в процессе обучения естественнонаучным дисциплинам // Журнал исследований по управлению. – 2017. – Т.3. – №5. – С. 34-44.
2. Васева О.Х., Мельник М.А. Особенности создания модели управленческого содействия педагогу в реализации инновационной деятельности образовательного учреждения // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. – 2017. – Т.1. – №11. – С. 35-39.
3. Беликов В.А., Романов П.Ю., Тучин В.М., Николаева И.С. Личностные аспекты формирования общекультурных компетенций студентов в процессе практико-ориентированного образования // Инновационное развитие профессионального образования. – Челябинск, 2018. – Т.18. – № 2 – С. 96-101.
4. Организация исследовательской деятельности в процессе обучения естественнонаучным дисциплинам в школе и вузе: монография / П.Ю. Романов, Т.П. Злыднева, Т.Е. Романова [и др.]. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 260 с.
5. Романов П.Ю., Васева О.Х. Роль подбора и отбора кадров в системе управления персоналом современной образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2018. – № 60-1. – С. 229-233.
6. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе: монография. – М.: Логос, 2012. – 448 с.
7. Douglas McGregor. Human Side Of Enterprise // Management Review. –1957. – № 11. – Pp. 22-28.

Педагогика

УДК: 373.2(045)

кандидат педагогических наук, доцент Васенина Светлана Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Уланова Светлана Львовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме проектирования детского-родительского взаимодействия. Авторами рассматривается содержательный аспект определения понятия детско-родительского взаимодействия. Представлен один из вариантов проектирования детско-родительского взаимодействия по развитию мелкой моторики детей дошкольного возраста средствами развивающих рамок и математического планшета в условиях семьи.

Ключевые слова: проектирование, дети дошкольного возраста, детско-родительское взаимодействие, дошкольное образование, мелкая моторика, семинар, мастер-класс.

Annotation. The article is devoted to the problem of child-parent interaction design. The authors consider the content aspect of the definition of the concept of parent-child interaction. One of the variants of design of parent-child interaction on development of fine motor skills of preschool children by means of developing frameworks and the mathematical tablet in the conditions of a family is presented.

Keywords: design, preschool children, parent-child interaction, preschool education, fine motor skills, seminar, master class.

Введение. Современная система дошкольного образования на этапе развития общества в целом испытывает значительные трудности во взаимодействии и сотрудничестве образовательных учреждений и семьи. Это определяется достаточно большой занятостью современных родителей и некомпетентностью в вопросах развития и образования детей, поскольку родительские обязанности часто перекладывается на другие социальные институты (детские сады, дома творчества) либо на так называемые доверенные лица (няни, бабушки). Следовательно, нет той совместной деятельности педагога и родителя, которая бы обеспечила качественную направленность ребенка к усвоению определенных знаний, практических умений и навыков и подготовку к общению с социальным миром.

В современных исследованиях, документах по проблемам дошкольного образования уделяется особое внимание семейному воспитанию. Взаимодействие семьи и дошкольной образовательной организации рассматривается как способ организации совместной деятельности между субъектами, построенный на взаимопонимании и сотрудничестве. Е. П. Арнаутова, Т. И. Бабаева, В. П. Дуброва, О. JI. Зверева в качестве результата такого взаимодействия видят особые взаимоотношения между педагогами и родителями, характеризующиеся общей заинтересованностью, готовностью к контактам, доверительностью, взаимоуважением. Важно отметить, что в процессе взаимодействия и педагоги, и родители стремятся к совместной деятельности по воспитанию детей, разрешению возникающих трудностей, вовлекаются в образовательный процесс дошкольной организации с целью повышения профессиональной компетентности в интеллектуально-речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии ребенка.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» одной из основных задач, стоящих перед детской образовательной организацией является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития личности ребенка». Взаимодействие рассматривается, как партнерские отношения образовательной организации с семьей и является одним из важных условий организации эффективной совместной образовательной деятельности [2].

Реализуя Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, необходимо вычленить такие формы работы педагога с семьей, которые позволят учесть потребности родителей в вопросах обучения и развития ребенка, будут способствовать формированию активной совместной деятельности родителей и ребенка в семье.

Рассмотрим главные ключевые понятия, которые определяют научную обоснованность представленной проблемы, такие как «взаимодействие», «проектирование взаимодействия», «детского-родительские отношения».

Взаимодействие в педагогической теории и практики представляет собой способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции. Так, например, «Словарь русского языка» С. И. Ожегова объясняет значение слова «взаимодействие» как: 1) взаимная связь двух явлений; 2) взаимная поддержка [10].

Взаимодействие с позиций философских наук рассматривается как некое явление, отражающее процессы воздействия индивидов, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого.

Так, например, Т. А. Маркова рассматривала взаимодействие как единство линий семейного воспитания и образовательной организации на основе равенства позиций партнеров, уважительное отношение взаимодействующих сторон с учетом индивидуальных возможностей и способностей ребенка [1].

Мы согласимся с представленными определениями и отметим, что взаимодействие, на наш взгляд, характеризуется как контактный способ взаимосвязи педагога и родителя на основе инициативного, креативного сотрудничестваи повышения профессиональной компетентности последнего по вопросам развития и образования детей дошкольного возраста.

Взаимодействие детско-родительских отношений невозможно без проектирования системной направляющей деятельности педагога дошкольной образовательной организации.

Проектирование в настоящее время рассматривается как особая составляющая педагогической деятельности. Исследования по определению сущности понятия «проектирование» в теории образования стало активно разрабатываться в конце 80-х годов 20 века. Большое количество определений можно вычленить в педагогической литературе, где исследователи характеризуют по-разному «педагогическое проектирование». Н. О. Яковлева придерживается классических представлений о сущности определения педагогического проектирования: «под педагогическим проектированием мы понимаем целенаправленную деятельность по созданию проекта как инновационной модели образовательно-воспитательной системы, ориентированной на массовое использование» [11].

Ю. Н. Рюмина, рассматривая особенности организации проектной деятельности дошкольников, выделила ряд исследований (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов), которые наиболее полно представили определение педагогического проектирования как «содержательное, организационно-методическое, материально-техническое и социально-психологическое оформление замысла реализации целостного решения педагогической задачи, осуществляемой на эмпирическо-интуитивном, опытно-логическом и научном уровнях» [8, с. 2].

А. А. Кравчук, анализируя различные определения «педагогического проектирования», выделяет наиболее содержательные, которые охватывают аспекты деятельности педагога как личности, способствующей к созиданию и креативности. Автор вычленяет следующие определения: практико-ориентированная деятельность, целью которой является разработка новыхобразовательных систем и видов педагогической деятельности (А. П. Тряпицына); организуемая практическая деятельность, нацеленная на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах (Е. С. Заир-Бек); нормирования и трансляции педагогической и научно-исследовательской деятельности (Н. А. Масюкова) [5].

М. М. Мендыбаева, Т. К. Дюсембаева характеризуют педагогическое проектирование как совокупность практических умений, необходимых для организации творческой деятельности педагога [7]. Созвучно данному определению и понятие О. А. Козыревой, Н. А. Козырева. Исследователи отмечают, что это вид профессионально-педагогической деятельности, определяемый наличием позитивных новообразований и

продуктов социально-профессиональных отношений и жизнеспособности как показателя истинности развития и сотрудничества [3].

О. В. Колягина считает, что деятельность педагога должна состоять из определенных целевых действий, ориентированных на актуальную проблему системы дошкольного образования, в результате такой деятельности развиваются общие способности детей (познавательные, коммуникативные, регуляторные); ребенок оказывается интересен родителям, поскольку он выдвигает различные идеи, открывает новое в уже знакомых ситуациях [4].

Учитывая содержательный аспект представленных определений, можно отметить, что педагогическое проектирование дает возможность оптимизировать деятельность педагога в вопросах детско-родительских отношений. Педагог познает и создает новую ситуацию, которая будет способствовать эффективной реализации процесса развития, обучения ребенка и позволит спроектировать определенный способ (алгоритм) взаимодействия с родителями на основе доверительного сотрудничества.

Итак, педагогическое проектирование определяется нами как целенаправленная деятельность, осуществляемая в условиях образовательного процесса дошкольной организации и семьи, направленная на качественную реализацию модели общения, поведения педагога и родителя в системе формирования ценностных ориентаций ребенка.

Анализируя педагогические исследования по проблеме детско-родительских отношений, необходимо отметить что, несмотря на ее многоаспектную разработанность, недостаточно внимания уделено изучению технологического, системного обеспечения по взаимодействию детско-родительских отношений в семье. От качественного взаимодействия родителей и педагогов зависит дальнейшее развитие ребенка, уровень педагогической культуры родителей.

Выстраивая взаимодействие с родителями, можно развивать и использовать различные формы работы (как традиционные, так и оригинальные), которые позволят подключить родителей к активному участию, как в условиях дошкольной образовательной организации, так и в семье. Такие формы способствуют выявлению интересов, запросов родителей, установление эмоционального контакта между педагогами, родителями и детьми, на обогащение педагогического опыта родителей, развитие педагогической компетентности по разным вопросам воспитания и развития детей.

Т. Л. Кузьмишина, Е. В.Мелентьева считают, что детско-родительское взаимодействие действительно складывается по обоюдной инициативе детей и родителей, зависит от их индивидуальных особенностей и обстоятельств, уникально в каждом конкретном случае [6].

И. В. Смолярчук, анализируя отечественные теоретические положения по проблеме детско-родительских отношений, определяет содержание понятия «детско-родительские отношения» как фактор, оказывающий влияние на различные стороны развития ребенка, главным образом на формирование его индивидуальных особенностей, социальное развитие и психическое благополучие [9].

В нашем исследовании особое внимание уделялось проектированию детско-родительских отношений по развитию мелкой моторики рук ребенка.

Мелкая моторика представляет собой скоординированные действия кистей и пальцев рук, которые выполняются в совокупности с нервной, костной, зрительной и мышечной системами. Развитие мелкой моторики ребенка – тонких движений кистей и пальцев рук в психологии имеет большое значение, и расценивается как один из показателей психического развития ребенка. Правильная тренировка мелкой моторики ребенка взаимосвязана с последовательной и системной работой педагога и семьи.

Общему развитию моторики уделяют внимание многие детские психологи, физиологи, педагоги и логопеды. Необходимость развития мелкой моторики рук в дошкольный период в научно-методических работах тесно связывается с развитием психических процессов и речи ребенка (Л. С. Выготский, С. Д. Забрамная, В. С. Мухина, М. И. Кольцова, Ж. Пиаже и др.); формированием координации движений, точности двигательных реакций (О. К. Сечкина, Л. Ф. Климанова, С. Е. Гаврина и другие). Такие авторы, как О. А. Новицкая, Ю. А. Соколова описывают приёмы по развитию моторики у детей. А. А. Хвостовцев, С. Е. Большакова дают более полные рекомендации по формированию двигательных навыков и дифференцированных движений пальцев рук у детей дошкольного возраста. Таким образом, исследователи отмечают большое стимулирующее значение функции руки.

Педагогами, логопедами воспитателями разработаны разнообразные игры, тренинги на развитие мелкой моторики у детей в различных видах детской деятельности. Это артикуляционно-пальчиковый игротренинг (Т. В. Верясова); пальчиковые шаги (Е. Ю. Тимофеева, Е. И.Чернова); пальчиковая гимнастика (Н. В. Нищева, О. С. Ермакова и др.); различные виды театра (пальчиковый, теневой); изобразительная деятельность детей (рисование, лепка, конструирование, аппликация) (Т. С. Комарова, Т. Г. Казакова, Р. Орен, М. П. Дресвянникова); рабочие тетради (С. Е. Гаврина, Т. В. Фадеева, А. В. Мельникова) и прочее. Широко известны разработанные пособия, материалы, научные исследования, способствующие не только, физическому здоровью, психическому развитию детей, но и развитию мелкой моторики (М. Монтессори, Намикоси Токудзиро, Йосиро Цуцуми, Д. Элстон, Д. Тейлор и другие).

Во всех научных изысканиях обращается внимание на то, что работа по развитию мелкой моторики руки должна начинаться с раннего детства и осуществляться как в образовательных организациях, так и в условиях семейного воспитания.

Примером подготовки родителей к взаимодействию с ребенком, направленному на развитие мелкой моторики, может служить представленный ниже опыт работы.

Основная цель работы с родителями: осуществление помощи в организации детско-родительского взаимодействия по развитию мелкой моторики рук ребенка в условиях семейного воспитания.

Основными задачами работы с родителями в рамках данного проекта являлись:

– ознакомление родителей с технологией работы по развитию мелкой моторики руки ребенка посредством современных развивающих пособий в условиях домашнего обучения;

– упражнение в подборе способов поддержания интереса ребенка к играм, приемами организации содержательной развивающей деятельности;

– систематический анализ успешности совместных игр родителей с ребенком в вечерние часы и выходные дни.

Основные формы работы: семинары с родителями, мастер-классы, индивидуальные консультации.

Материалом для организации работы с родителями послужили: современные развивающие пособия (математический планшет, рамки для шнуровки), адаптированные для использования в домашних условиях; разработанные педагогами видеоматериалы игр детей с пособиями и педагогические ситуации к ним; серии игр и упражнений.

Содержание семинаров и мастер-классов охватывало различные направления дошкольной подготовки: 1) развитие мелкой моторики рук в процессе использования математического планшета (увлекательная математика); 2) развитие мелкой моторики рук в процессе использования рамок для шнуровки и плетения (волшебные шнурочки, пуговки и ленты); 3) создание объектов окружающей действительности в процессе использования рамок для шнуровки, планшета; 4) развитие мелкой моторики рук и связной речи в процессе использования рамок для шнуровки, планшета.

Итак, родители не только осваивали способы организации игр с детьми по развитию мелкой моторики руки, но и способствовали закреплению у ребенка элементарных математических представлений, развитию связной речи, представлений об окружающем и предметном мире.

Семинары для родителей организовывались в несколько этапов. Первый этап был посвящен ознакомлению с современными развивающими пособиями и способами их создания в домашних условиях. Семинар «Развивающая игрушка – просто и доступно» позволил нам: показать варианты создания пособия для игры с ребенком из подручных материалов, его полифункциональность и малую стоимость; обсудить проблемы организации игр с ребенком в вечернее время и выходные дни; выявить тип отношений между родителем и ребенком дома; совместно с родителями определить задачи и условия для организации содержательного развивающего взаимодействия родителей и детей на конкретный период.

Второй этап работы был наиболее длительным и включал проведение серии семинаров. Например: «Резиночки, ленточки, шнурочки: развиваем моторику рук», «Загадки – отгадки, или как научить малыша видеть и замечать», «Учимся пересказывать и учить стихи».

В процессе данных семинаров родители знакомились с: содержанием игр и упражнений по обучению детей способам плетения из резинок, шнурков, лент разной длинны, цвета и фактуры (сочетанию игр с художественным словом, элементами соревнования, коллекционирования полученных результатов; приемам поддержки интереса детей к такому сложному виду деятельности как плетение); приемами развития внимания, наблюдательности в процессе рассматривания объектов окружающей действительности, а затем анализа содержания загадки о данных объектах; приемами поэтапного заучивания стихотворения и составлению пересказа посредством выделения слов-подсказок («рисования» на планшете / нескольких планшетах и расстановка их в определенной смысловой последовательности).

Каждый семинар чередовался с проведением мастер-классов, что давало возможность родителям на практике освоить способы организации досуговой развивающей деятельности с детьми дома и приемы работы с оборудованием.

Приведем варианты мастер-классов.

Мастер-класс «Волшебные рамки для плетения»

Цель: обучение родителей / законных представителей с методикой организации игровых упражнений по созданию образа на плоскости.

Методическое обеспечение: беседа, мультимедийная презентация, видеоролик по приемам обучения, карточки-схемы; упражнения в самостоятельном освоении образа на плоскости рамки; наличие оборудования (интерактивная доска, рамки, канцелярские резинки, ленты различного цвета и толщины).

Тематика игр: «Цветы», «Животные», «Насекомые», «Роботы».

Краткое содержание: педагог через игру знакомит родителей с приемами крепления лент и канцелярских резинок за пуговицу, способами протаскивания лент в различном направлении; рациональному варьированию способов получения декоративных и предметных образов на плоскости.

Мастер-класс «Рисуем и рассказываем»

Цель: обучение родителей / законных представителей с методикой организации игр по развитию связной речи с математическим планшетом.

Методическое обеспечение: вводная беседа, мультимедийная презентация, видеоролик по приемам обучения; упражнения в самостоятельном освоении приемов разучивания стихотворения и пересказывания рассказа; наличие оборудования (интерактивная доска, планшет, канцелярские резинки, рамки для шнуровки, набор ленточек); примеры произведений для работы.

Тематика игр: «Запоминаем стихи», «Нарисуем сказку».

Краткое содержание: педагог на основе конкретного стихотворения / сказки знакомит родителей с приемами разучивания и пересказывания («зарисовка» одного из элементов строки (абзаца) произведения).

В процессе каждого мастер-класса родители осваивают способы перекручивания и закрепления резинок на планшете, пуговицах рамки; переплетения лент, составлению из них узоров, связыванию, скручиванию, завязыванию. Такая работа позволяет родителям понять важность развития у ребенка скоординированных движений руки и глаза, готовности тонких движений пальцев рук к выполнению мелких, точных, разнообразных действий.

Выводы. Сочетание различных форм работы с родителями по развитию детско-родительского взаимодействия в условиях семьи позволило нам выявить положительную динамику в этом направлении. Во-первых, результаты развития мелкой моторики у детей выявлены достаточно высокие. Во-вторых, повысился интерес родителей к совместным играм с ребенком и уровень педагогических знаний и профессиональной компетентности по вопросам развития детей в условиях семьи. В материалах исследования предложен лишь один из вариантов организации детско-родительского взаимодействия. Их содержание и форма может варьироваться в зависимости от целей и выявленных педагогами проблем.

Литература:

1. Детский сад и семья / Т. А. Маркова, М. В. Загик, В. М. Иванова и др.; под редакцией Т. А. Марковой. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.

2. Доронова, Т. Н. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство развития: методическое руководство для работников дошкольных образовательных учреждений / Т. Н. Доронова, Е. В. Соловьева, А. Е. Жичкина, С. И. Мусиенко. – М.: ЛИНКА – ПРЕСС, 2001. 224 с.

3. Козырева, О. А. Некоторые возможности определения понятий «педагогическое проектирование» и «педагогическое моделирование» в структуре подготовки педагогов / Козырева О. А., Козырев Н. А. //

Гуманитарные научные исследования. 2015. № 8 [Электронный ресурс]. URL.: http://human.snauka.ru/2015/08/12213 (дата обращения: 23.01.2019).
4. Колягина, О. В. Детско-родительские проекты как современная форма взаимодействия детского сада и семьи / Колягина, О. В. // Педагогическое мастерство: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). — М.: Буки-Веди, 2013. С. 41-42. URL.: https://moluch.ru/conf/ped/archive/71/3976/ (дата обращения: 28.01.2019).
5. Кравчук, А. А. Педагогическое проектирование / А. А. Кравчук. https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2015/10/21/statya-pedagogicheskoe-proektirovanie (дата обращения: 28.01.2019).
6. Кузьмишина, Т. Л. Проблема детско-родительского взаимодействия в современных зарубежных исследованиях / Т. Л. Кузьмишина, Е. В. Мелентьева // Современная зарубежная психология. Т. 3. № 3. 2014. С. 16–26.
7. Мендыбаева, М. М. Педагогическое проектирование: сущность, этапы, формы / Мендыбаева М. М., Дюсембаева Т. К. // Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). Казань: Бук, 2016. С. 89-91. URL. : https://moluch.ru/conf/ped/archive/207/11151/ (дата обращения: 28.01.2019).
8. Рюмина, Ю. Н. Организация проектной деятельности дошкольников / Ю. Н. Рюмина // Научный журнал «Вестник Шадринского государственного педагогического университета». URL.: http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2016/1_29/13.pdf
9. Смолярчук, И. В. Влияние детско-родительского взаимодействия на социализацию дошкольников // Вестник ТГУ. 2009. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-detsko-roditelskogo-vzaimodeystviya-na-sotsializatsiyu-doshkolnikov (дата обращения: 02.02.2019).
10. Толковый словарь Ожегова С. И. онлайн. URL. : http://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=3017 (дата обращения: 28.01.2019).
11. Яковлева, Н. О. Проектирование как педагогический феномен / Н. О. Яковлева // Педагогика. 2002. № 6. С. 10–11.

Педагогика

УДК:378:17.03

заслуженный художник РФ, доцент, доцент кафедры рисунка Васильев Юрий Анатольевич
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСТОРИИ И РАЗВИТИЯ ОФОРТА В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВУЗАХ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

Аннотация. В последнее время различные техники офорта вызывают большой интерес у студентов бакалавриата и магистратуры факультета изобразительного искусства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. В данной статье автор предлагает вспомнить некоторые аспекты истории развития офорта, рассказать о наиболее значимых преподавателях офорта основных художественных школ Санкт-Петербурга, а также внимательно рассмотреть способы нанесения изображения, обработки металла, травления и нетрадиционные способы печати офортных досок.

Ключевые слова. Глубокая гравюра, эстамп, офорт, кислота, травление, печать, офортная доска, офортный станок, акватинта, травленый штрих, резерваж.

Annotation. Recently, various techniques of etching arouse great interest among undergraduate and graduate students of the Fine Arts Faculty at the Herzen State Pedagogical University of Russia. In this article, the author proposes to recall some aspects of the history of etching, to tell about the most significant teachers of etching of the main art schools of St. Petersburg, as well as carefully consider the methods of drawing, metal processing, etching and non-traditional ways of printing etching boards.

Keywords. Deep engraving, printmaking, etching, acid, etching, printing, etching board, etching machine, aquatint, etched touch, reserve.

Введение. Гравирование по металлу имеет глубокую историю и первоначально применялось для украшения предметов быта, оружия, доспехов, чеканки монет. В процессе работы появлялась необходимость сохранять наиболее удачные изображения, так научились делать оттиски на глине, коже, пергаменте, бумаге. С возникновением книгопечатания гравирование стало незаменимым способом передачи изображения. Первоначально материалом для гравюры служило продольное и торцовое дерево. Ксилография (от греческого КСИЛОС – дерево, ГРАФО – пишу, рисую) берет начало в Китае от издания древнейших из сохранившихся до наших дней иллюстрированных буддийских текстов «Алмазная сутра» (868 г. Британский музей, Лондон). Широкое распространение гравюра получила в Японии. Мастера направления «Укие-э» Хисикава Моронобу (1618-1694), Кацусика Хокусай (1760-1849), Утагава Хиросиге (1797-1858), Судзуки Харунобу (1724-1770) и другие добились больших успехов в цветной продольной ксилографии. Эти работы печатались большими тиражами и стали широко известны во всем мире.

В Европе ксилография появилась в XIV веке вместе с развитием производства бумаги. Это были дешевые лубочные картинки с религиозными или сатирическими сюжетами. Распространению ксилографии способствовала замена рукописных книг на печатные, а затем с развитием печатной техники, с использованием подвижных литых литер, с увеличением тиража книг появилась высокая (пуансонная) гравюра на металле (середина XIV века). Постепенно роль гравюры свелась к иллюстрированию текста. Искусство резцовой гравюры совершенствовалось в XV веке в работах анонимных мастеров орнамента (мастер монограммы «ES» и др.) и достигло расцвета к концу XV века в работах Мартина Шонгауэра (1435-1491), Альбрехта Дюрера (11471-1528) в Германии, Антонио Полайоло (1433-1498), Андреа Мантенья (1431-1505) в Италии, в Нидерландах и Франции расцвет резцовой гравюры произошел несколько позже и носил репродукционный характер.

Первые датированные офорты (от франц. eau forte крепкая водка, то есть азотная кислота) появились в начале XV века и связаны с именем Даниеля Хопфера (1470-1536) из Аугсбурга.

Одновременно Урс Граф (1485/1490-1529) в Швейцарии и Альбрехт Дюрер в Германии исполнили серии офортов на железных досках. Ближе к середине XV века медь, благодаря своей мягкости и пластичности, становится основным металлом для выполнения глубокой гравюры способом травления. Такие мастера, как Альбрехт Альтдорфер (1480-1538), Маркантонио Раймонди (1480-1527/1534), Франческо Пармиджанино (1503-1540), Франческо Приматиччо (1504-1570), Федерико Бароччи (1535-1612) в Италии и Фердинанд Боль (1617-1680) в Нидерландах успешно работали в технике офорта, а М. Раймонди даже содержал школу граверов.

Наивысшего расцвета офорт достиг в Голландии в начале XVII века. Рембрандт Харменс Ван Рейн (1606-1669) величайший живописец впервые поставил печатную графику на один уровень с крупнейшими шедеврами изобразительного искусства.

Офорты Рембрандта трудно переоценить. Из многих возможностей, которые открывались офортисту в начале 17 века, он единственный, нашел максимально перспективный путь, направленный к естественности, живости, динамике. Рембрандт первый отчетливо понял, что светотеневые градации, движение штриха, передача процесса - вот что может определять специфику офорта. И он развил эти черты до предела. То место, которое в ксилографии принадлежит Дюреру, а в резцовой гравюре - Мантенье, в офорте, несомненно, занимает Рембрандт.

В своих рисунках, сложных офортных композициях, в пейзажах – в понимание света и воздуха, их взаимодействия, в передаче пространства и восприятия природы офортист Рембрандт оказывается глубже и значительнее своих современников и далеко опережает других художников 17 века, предвосхищая достижения барбизонцев и мастеров импрессионизма.

Трудно перечислить всех художников, внесших достойный вклад в искусство гравюры и офорта. Так в XVII веке в Италии работали Гвидо Рени (1575-1642), Бальдассаре Кастильоне (1478-1529), Орацио Борджанни (1578-1616), во Франции Клод Лорен (1600-1682).

В XVIII веке наблюдается подъем искусства офорта в Италии связанный с именами Джованни Батиста Тьеполо (1696-1770), Джованни Антонио Каналетто (1697-1768), Джованни Батиста Пиранези (1720-1778). В это время во Франции своими изящными офортами прозвучали имена Антуана Ватто (1684-1721), Франсуа Буше (1703-1770), Жана Оноре Фрагонара (1732-1806). Замечательным явлением в истории офорта стали гравюры знаменитого испанского художника Франсиско Гойи (1746-1828). Исполненные им, серии гравюр «Капричос»(1997-1798), «Тавромахия» (1815), «Бедствия войны»(1810-1820), «Диспаратес» (1820-1823) выполнены с душевным накалом, виртуозным рисунком и великолепным чувством специфики офорта. Именно в графических работах Ф. Гойи прослеживается тот переломный момент, когда гравюра становится самостоятельным, самодостаточным видом искусства, постепенно отходит не только от прямого воспроизведения живописи, но и от самого композиционного принципа картины. В офортах Гойи гравюра получила необходимую плоскостность построения листа, драгоценную декоративность фактуры акватинты и трепетность рисунка.

XIX век в истории офорта знаменателен многими именами: Уильям Тернер (1775-1851), Джеймс Уистлер (1834-1903), Френк Бренгвин (1867-1956) в Англии; Камиль Коро (1796-1875), Жан-Франсуа Милле (1814-1875), Шарль-Франсуа Добиньи (1817-1878), Камиль Писарро (1830-1903), Поль Сезанн (1839-1906) во Франции; Андерс Цорн (1860-1920) в Швеции; Иоган Ионкинд (1819-1891) в Голландии; Макс Швабинский (1873-1962) в Чехии и многие другие замечательные мастера.

В России, начиная с указа Петра I о развитии гравировального искусства, появились мастерские под руководством голландцев Адриана Шхонебека (1661-1703) и Петра Пикара (?-1732) и в дальнейшем развитие шло в русле резцовой гравюры. Выдающимися мастерами того времени были братья Зубовы. Алексей Зубов выполнил резцом и травлением 114 больших гравюр. При Академии наук был учрежден «Грыдыровальный департамент». Основоположником академической школы русского гравирования был Евграф Петрович Чемесов (1737-1765). После преобразования художественных классов Академии наук в Академию художеств были созданы гравировальные классы и это дало толчок к развитию офорта. Раньше от гравера не требовались глубокие знания и навыки в рисунке, он должен был точно воспроизвести нарисованное другим художником, а когда за работу взялись художественно образованные мастера наметился отход от каноничности и сухости резца.

Офортом стали заниматься такие художники как: Алексей Гаврилович Венецианов (1780-1847), Иван Иванович Теребенев (1780-1815), Федор Антонович Бруни (1799-1875). Большим толчком для развития офорта в России стало образование «Общества русских аквафортистов». Эта группа объединила передовых энтузиастов с целью популяризации произведений графического искусства. В выпусках альбомов гравюр принимали участие Иван Николаевич Крамской (1837-18887), Николай Николаевич Ге (1831-1894), Григорий Григорьевич Мясоедов (18834-1911), Иван Иванович Шишкин (1832-1898), Михаил Петрович Клодт (1834-1914), Константин Апполонович Савицкий (1844-1905) и другие.

Знаковым событием в развитии офорта стало организация в 1894 году графической мастерской в Академии художеств под руководством Василия Васильевича Матэ (1856-1917). Среди его учеников были: Валентин Александрович Серов (1865-1911), Анна Петровна Остроумова-Лебедева (1871-1955), Михаил Иванович Курилко (1880-1962). Замечательным представителем школы В.В. Матэ был Вадим Дмитриевич Фалилеев (1879-1950). Он один из первых заинтересовался техникой цветной гравюры, утвердил ее как самостоятельное, равноправное с живописью искусство. В своих произведениях умело развивал возможности цветной и черно-белой гравюры, передавая красочное богатство природы и окружающей среды. В.Д. Фалилеев написал книгу «Офорт и гравюра резцом».

Из сказанного мы видим, что к началу XX века офорт был чрезвычайно востребован во всех европейских странах и в России. В условиях бурно развивающейся общественной жизни повсеместно стали появляться офортные мастерские, экспериментальные студии. Художники постоянно находились в поиске новых форм и средств выражения. Дмитрий Исидорович Митрохин (1883-1973), Игнатий Игнатьевич Нивинский (1880-1933), Георгий Семенович Верейский (1886-1962), Матвей Александрович Добров (1877-1958) необычайно чутко уловили характер своего времени и оставили заметный след в советской гравюре на металле.

И.И. Нивинский был экспериментатором и в рисунке, и в офорте. Регулярно работая на пленэре, он зачастую гравировал офорты прямо с натуры. С другой стороны, его студийные гравюры отличаются отстраненностью от сиюминутности бытия, работы отличаются сложной монтажной композицией и новыми

техническими приемами. Он один из тех художников, которые постоянно экспериментировали и использовали в офорте новые технические приемы. В замечательной серии «Кавказские каприччо» (1923-1926) И.И.Нивинский впечатывает в лист цветную тонкую бумагу, что придает декоративность и разнообразие фактур и их комбинаций.

Ученик Валентина Серова и Константина Коровина, Алексей Ильич Кравченко (1889-1940) офортом начал заниматься в 1916 году по совету Нивинского. Будучи живописцем в графике его привлекла некоторая отстраненность от дословной трактовки натуры. Все свои гравюры он делал по точным натурным зарисовкам или портретам и ценил в искусстве сжатость и краткость выражения, сугубую остроту и выразительность. А.И. Кравченко в работе ценил линию и придавал огромное значение качеству гравирования. Он объяснял свой метод работы: «…линия гравюрная художника свободна и первоначальна, ибо предварительный рисунок на доске - только схема, истинное выражение темы идет только путем резца. Творческое ее выражение не в рисунке, а в резьбе». Алексей Ильич Кравченко был универсальным художником. Начав с живописи, много рисовал, затем увлекся офортом и достиг потрясающих результатов. После офорта он освоил классическую станковую ксилографию, а затем в этой технике проиллюстрировал огромное количество произведений литературы. Однако, в этих строках мы рассмотрим одну часть творческого наследия художника. Он широко известен великолепными образцами цветного офорта. В 1920-е годы А.И. Кравченко выполняет серию офортов «Портрет жены», «Автопортрет», «Пейзаж», «Волга». Он заинтересовался цветом в печатной графике. Один из ранних цветных офортов «Март. Пейзаж с церковью» (1922) выполнен в три доски в технике травленый штрих, акватинта. За эти работы ему был присужден Гран При на Международной выставке в Париже. Поражает легкостью исполнения и выразительностью цветной портрет «Девочка в красном» (1926). Сухая игла и акватинта, всего две доски, а как красиво!

Игорь Эммануилович Грабарь говорил о работах А.И. Кравченко: «Какими простыми средствами и как много тонких движений души умел он выражать». Листы «Кремль», «Венеция. Пьяцетта», «Жатва» выполнены в стиле классического «кьяроскуро». Этот стиль изобрели итальянские мастера XVI-XII веков, заранее ограничивая себя небольшим количеством досок, что давало сдержанную гамму близких тонов. Они изобрели способ, столь плодотворный для создания колористической цельности, богатства градаций тона и в то же время дающий возможность сохранить выразительность гравюрного штриха. Пожалуй, самым завершенным цветным офортом Кравченко, своего рода программной работой, является «Венеция. Пьяцетта» (1926). Превосходен колорит листа: он напоминает венецианскую живопись, картины Веронезе и Тинторетто. Успешно работая в технике цветного офорта с акватинтой, Кравченко всегда помнил об открытиях, любимых им, японских мастеров цветного эстампа. Гравюра печаталась последовательно с трех больших досок (33 х 49,3 см).

В рамках советского искусства в послевоенные годы развивалось творчество многих, ныне, зарубежных художников. Мастерски выполнены серии офортов белорусского художника Георгия Георгиевича Поплавского (1931-2017). Они безукоризненно выразительны по рисунку. Деликатно распределяя белое, черное и серебристый штрих, сохраняя плоскость листа, он ведет повествование о глубинных народных традициях или о страшных катаклизмах, прошедших катком по целому поколению.

На Украине успешно в офорте работали М.Г. Дерегус (1904-1997), А.С. Пащенко (106-1963), В.Ф. Мироненко (1910-1964), В Эстонии Эвальд Окас (1915-2011) создал замечательную серию «По Италии» демонстрируя мастерское владение техникой акватинты. Виве Толли (р.1928) создавала удивительно романтичные цветные гравюры, где использовала огромное разнообразие технических приемов, сочетая штрих, акватинту, открытое травление, смело вводила цвет.

Изложение основного материала статьи. Современная художественная жизнь Ленинграда-Петербурга богата художниками – офортистами. Только перечисление имен может занять страницы. Это связано с тем, что ленинградская школа графики базируется на традициях крупнейших художественных вузов города. Так, в Санкт-Петербургском государственном академическом институте живописи, скульптуры и архитектуры им. И.Е. Репина в начале 1950-х годов офортную мастерскую возглавил замечательный художник и энтузиаст своего дела Василий Михайлович Звонцов (1917-1994). Работал он преимущественно в пейзаже и создал серии работ посвященных пушкинским местам в Михайловском полные гармонии, красоты и поэзии. Офорты он выполнял чаще в травленом штрихе и акватинте, очень любил сочетание сухая игла и лавис. За 18 лет педагогической деятельности он воспитал и на всю жизнь заинтересовал офортом многих, сегодня широко известных, художников: В. Алексеева, С. Фадеенко, К. Претро, И. Жмайлова, О. Яхнина В.Пермякова, В. Рыбакова, автора этих строк и многих других замечательных художников.

Василий Михайлович Звонцов выпустил ряд книг о графике, а его совместный труд с учеником и коллегой Владимиром Ивановичем Шистко «Офорт» (изд. Искусство, Москва, 1971г.) является на сегодняшний день наиболее полным и доступным изданием, раскрывающим все грани и тонкости техник глубокой печати. В 1983 году Василий Михайлович был удостоин звания «Народный художник РСФСР. В середине 1970-х годов его дело продолжила его дочь и ученица Екатерина Михайловна Звонцова.

Еще один мастер офорта, о котором хочу обязательно рассказать, это руководитель творческой мастерской в институте им. И.Е. Репина Заслуженный художник РФ Андрей Александрович Харшак. Потомственный художник – график он унаследовал от своего отца Александра Исааковича любовь к офорту. Среди его работ, выполненных в технике глубокой печати, много станковых серий, иллюстраций к произведениям Р. Стивенсона «Вересковый мед (1980)», А. Грина «Алые паруса» (1977–1978), М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» (1987–1990), А. Н. Толстого «Аэлита» (1985–1986), Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Андрей Александрович прошел с юных лет хорошую академическую школу, обладает изысканным вкусом и в своем творчестве нашел свой собственный путь, обрел собственный изобразительный язык. Его работы отличает крепкий, выразительный рисунок, оригинальность и смелость композиционного построения листа. Художник много экспериментирует в цветном офорте, часто использует сочетание высокой и глубокой печати, использует весь арсенал приемов работы с металлом – штрих, акватинта, открытое травление.

В Санкт-Петербургской художественно-промышленной академии им. А.Л. Штиглица кафедру станковой и книжной графики долгие годы возглавлял упомянутый выше Владимир Иванович Шистко (1928-2015). Его творчество было наполнено энергией и поиском. Сам Владимир Иванович был человеком динамичным, в молодые годы активно занимался спортом, альпинизмом (звание «Мастер спорта СССР» 1967) и эти черты характера прослеживаются во всех его работах. Неравнодушный человек он и в педагогической работе был

всегда в движении, мог воодушевить ученика на поиск, а, иногда, и показать личным примером как добиться результата. Его книга «Графические миры Владимира Шистко» (Санкт-Петербург 2013) не только предельно полно показывает наследие художника, раскрывает его творческий потенциал, но и на многие лета будет кладезь знаний для последующих поколений офортистов. Владимир Иванович не только большой мастер, но мастер больших форматов. Простите меня за этот каламбур, но действительно поражает его смелость в выборе формата для гравюры. В свое время Подольский завод художественных материалов выпускал для гравирования листвой полированный цинк размером 50х60 см. и Владимир Иванович использовав полный лист цинка, смело, динамично компоновал сюжеты своей дипломной серии «Альпинисты», применяя вариации офортных приемов: штрих, акватинта, сухая игла.

В 1977 году Шистко создает серию цветных офортов «Астрофизики» Сам он называл этот цикл офорты-опусы –эксперименты по технологии цветной печати. Эти замечательные «Опусы», а также рассказ в его последней книге о этапах цветной печати офорта, наглядно показывают возможности цветной гравюры и способы достижения результата.

В 2019 году факультет изобразительного искусства Российского педагогического университета им. А.И. Герцена отмечает 60-летие со дня основания. Кафедра рисунка факультета за эти годы активно пропагандировала все виды графического искусства и, конечно, многие курсовые и дипломные работы выполнялись в технике глубокой печати. Кафедра богата хорошими преподавателями – графиками. В разные годы офорт здесь преподавали Павлов Николай Александрович (1899-1968), Хомяков Николай Кириллович (1920-2011), Сакович Виктор Павлович (1950-1998), Дацук Владимир Кириллович (1938-2000), Евгений Лазаревич Блюмкин (1947-2019), Барков Александр Петрович (р.1961), Алексей Алексеевич Гавричков (1937-2003), Анатолий Сергеевич Смирнов (1939-2012). На двух последних именах я хотел бы остановиться подробнее.

Алексей Алексеевич Гавричков был профессором архитектуры в институте им. И.Е.Репина, но по совместительству преподавал, руководил дипломными работами, рецензировал работы выпускников на заседаниях экзаменационных комиссий факультета изобразительного искусства РГПУ им. А.И. Герцена. Творческий потенциал Алексея Алексеевича раскрылся в графике довольно поздно. Первые графические серии он печатал в присутствии автора этих строк в офортной мастерской графического факультета института им. И.Е. Репина в начале 70-х годов. Его увлекала работа над офортом точностью воспроизведения, чистотой линий. Он выработал свой индивидуальный графический язык. Профессиональные знания в архитектуре сочетались в его ранних работах с точным, иллюзорным рисунком. В сериях «Окна музея» (1973), «Италия» (1978-1982) он создал романтические графические поэмы, где сочетается точный классический рисунок с витиеватым плетением узоров. Каждый офорт он превращал в сказочное повествование, которое можно долго рассматривать, порой не разделяя реальное с вымышленным.

Алексей Алексеевич работал преимущественно на цинке в технике травленый штрих, добиваясь от офортной иглы удивительного диапазона тональностей и степени проработки деталей.

Другой замечательный мастер офорта, долгие годы преподававший на кафедре рисунка – Заслуженный художник РФ Анатолий Сергеевич Смирнов. Он безукоризненно владел рисунком и чувством композиционного строя графического листа. Чтобы он не делал: серию эстампов «Чили», иллюстрации к А. Платонову «Ювенальное море», листы «Образы Ленинграда» - все работы оригинально скомпонованы, остро нарисованы. Анатолий Сергеевич обладал большим багажом натурного материала и свободно рисовал по памяти, практически во всех работах он использовал принцип монтажной композиции, легко соединяя фигуры с элементами пейзажа, с необходимыми предметами, свободно оперировал масштабами, выделяя главную повествовательную линию или персонаж. Его листы зачастую наполнены гротеском, иногда юмором. Имея за плечами прекрасную академическую школу он в основу своего творчества положил острое, гротесковое, беглое рисование и добился в этом потрясающих результатов.

А.С. Смирнов работал в большом формате сухой иглой или травленым штрихом. В сериях А. Платонова «Ювенальное море», «В прекрасном и яростном мире», в иллюстрациях к И. Бунину он вводит в офорты цвет, но не как раскраску, а как дополнительный композиционный элемент, придающий листу драматизм и общую декоративность. Иногда, для этого делается вторая доска с акватинтой, иногда в процессе печати подкладываются фрагменты цветной бумаги, а иногда легкий накат высокой печатью.

Выводы. В настоящий момент кафедра рисунка факультета изобразительного искусства тоже богата талантливыми педагогами офортистами. Бабияк Вячеслав Вячеславович, Андрей Александрович Корольчук, Александр Иванович Мажуга, Ксения Остаповна Почтенная, Павел Валентинович Пичугин и автор этих строк Юрий Анатольевич Васильев регулярно проводят занятия, ведут курсовые и дипломные проекты студентов в этой замечательной технике. Это дает надежду, что новое поколение художников сохранит интерес к офорту, будет развивать и совершенствовать технику и приемы работы в ней, будет создавать новые произведения и вносить свой вклад в понятие «Санкт-Петербургская школа графики».

Литература:

1. Б.М. Бирштейн. «Эстонская графика». Советский художник, Москва, 1970.
2. Звонцов В.М., Шистко В. И. «Офорт», Искусство, Москва 1971.
3. Советская цветная гравюра. «Советский художник», Москва, 1978
4. В.И. Федорова. «В.В. Мате и его ученики» Художник РСФСР, Ленинград 1982.
5. В.С. Кеменов. «Алексей Кравченко», Аврора, Ленинград, 1986.
6. «Очерки по истории и технике гравюры», Изобразительное искусство. 1987, Москва.
7. «Русский гравированный портрет», ГРМ. каталог выставки. Ленинград, 1988.
8. А.С. Смирнов. «Выставка рисунка», каталог, Санкт-Петербург, 2009.
9. Василий Звонцов. «Графика». Санкт-Петербург, 2011.
10. В.И. Шистко, Д.А. Ревнивцев. «Графические миры Владимира Шистко», Санкт-Петербург, 2013.

УДК 371

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

ФОРМИРОВАНИЕ ФАСИЛИТАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена теоретическим аспектам подготовки будущих педагогов к реализации педагогической фасилитации. В работе обоснована сущность понятий «фасилитация», «педагогическая фасилитация», «фасилитативное общение», «фасилитативная компетентность». В исследовании рассмотрены основные подходы к определению структуры фасилитативной компетентности педагога, на основе которых определены основные компоненты структуры анализируемой компетентности и умения, характеризующие высокий уровень сформированности готовности будущего учителя к реализации педагогической фасилитации.

Ключевые слова: гуманизация образования, гуманистический подход, гуманистическая парадигма образования, педагогическая фасилитация, фасилитативная компетентность педагога, гуманистические ценности, профессиональная подготовка будущих педагогов.

Annotation. The article is devoted to the theoretical aspects of training future teachers to implement pedagogical facilitation. The paper substantiates the essence of the concepts of "facilitation", "pedagogical facilitation", "facilitation communication", "facilitation competence". The study describes the main approaches to determining the structure of the teacher's facilitative competence, on the basis of which the main components of the structure of the analyzed competence and skills characterizing the high level of formation of the future teacher's readiness for the implementation of pedagogical facilitation are determined.

Keywords: humanization of education, humanistic approach, humanistic paradigm of education, pedagogical facilitation, facilitative competence of the teacher, humanistic values, professional training of future teachers.

Введение. Процессы гуманизации образования порождают сегодня социальный заказ на гуманистически ориентированного педагога, конкурентоспособного в современном обществе. Эти тенденции и социальные потребности вызывают в настоящее время значительный научный интерес к изучению процессов гуманизации образования, актуальных проблем профессиональной деятельности и личности педагога, методологических и методических аспектов профессиональной подготовки педагогических кадров. Актуальность изучения особенностей профессиональной подготовки будущих педагогов в контексте гуманизации образования, по нашему мнению, можно обосновать существующим противоречием между декларируемой общественной потребностью в педагогах гуманистической направленности и отсутствием ее полноценного удовлетворения со стороны профессиональных образовательных учреждений.

Одним из компонентов профессионализма педагога гуманистической направленности, согласно концепции гуманизации образования, является его способность организовывать с обучающимися своеобразный вид межличностных взаимоотношений, обеспечивающих создание оптимальных условий для саморазвития и самореализации воспитанников, побуждению их к личностно-духовной перестройке, выявлению активных усилий для раскрытия собственных внутренних потенций, осознания своей самоценности. Исходя из вышеизложенного, одной из задач реализации профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе является формирование способности выпускника к осуществлению педагогической фасилитации; иными словами – формирование фасилитативной компетентности.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение теоретических аспектов формирования фасилитативной компетентности будущих педагогов в процессе их профессионального обучения в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Становления тенденции гуманизации образования вызывает изменения в системе требований к личности педагога, а также к его функциональным профессиональным задачам. Реформирование отечественной системы образования на гуманистических началах требует перехода к личностно-ориентированному образованию, приоритетной целью которого является развитие внутренних возможностей обучающихся, их потребностей, интересов, эмоций и чувств. Гуманистические подходы к обучению предполагают приоритетность адаптационной и организационно-консультативной функций педагога. Так, одной из существенных характеристик гуманистического личностно-ориентированного образования является его реализация как субъект-субъектного взаимодействия между участниками образовательного процесса, в котором педагог выступает, прежде всего, в роли фасилитатора личностного роста воспитанников.

На основе вышеизложенного уточним, что указанные новые требования к спектру функциональности профессионального труда педагога подразумевают реализацию им педагогической фасилитации. Данное утверждение обосновывает потребность специальной подготовки будущих педагогов в процессе их профессионального образования в высшей школе к указанному виду педагогической деятельности. Для изучения аспектов подготовки к реализации педагогической фасилитации в образовательном процессе современных образовательных учреждений необходимо уточнение сущности указанного термина.

В широком смысле в отечественной науке педагогическая фасилитация рассматривается как взаимодействие между педагогом и обучающимся, основывающееся на принципах гуманизма, полисубъектности, толерантности, позволяющее установить связь между общечеловеческими ценностными идеалами отечественной и зарубежной педагогической мысли и современным состоянием педагогической науки и практики, предполагающее поиск способов и средств гуманизации учебно-воспитательного процесса.

Ученые В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов считают, что «в современном педагогическом процессе фасилитация – это изменение эффективности деятельности ученика во взаимодействии с учителем или другими учениками. Даже пассивное присутствие педагога в классе активизирует учащихся, направляет

их деятельность в необходимое русло, стабилизирует ее без явных целенаправленных действий педагога» [5, с. 24 – 25].

Важным условием реализации педагогической фасилитации является осуществление фасилитирующего общения. По мнению Е.Г. Врублевской, «способность педагога к фасилитирующему общению как имманентное качество личности учителя, которое развивается и позволяет осуществлять педагогическое взаимодействие как такую, что вдохновляет и побуждает воспитанника к интенсивной, сознательного самоизменения в соответствии с личностно приоритетных смыслов жизнедеятельности, тем самым актуализируя процесс его направленного и продуктивного саморазвития» [2, с. 8].

Подготовка будущего педагога к реализации педагогической фасилитации предусматривает формирование его фасилитативной компетентности в системе реализации его профессионального образования в высшей школе. В современной психолого-педагогической науке фасилитативную компетентность педагога рассматривают как интегративное личностное образование педагога, отражающее уровень его способности и готовности к стимулированию развития личностного потенциала учащихся как субъектов когнитивной деятельности за счет особого стиля их взаимодействия.

Формирование фасилитативной компетентности будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе предусматривает знание и учет ее структурных компонентов. Анализ теоретической психолого-педагогической литературы свидетельствует о наличии различных научных подходов к определению компонентов структуры фасилитативной компетентности педагога.

Ряд исследователей, рассматривая фасилитативную компетентность как интегративное личностное образование, представляющее собой одну из составляющих профессионально-педагогической компетентности, определяет следующие компоненты ее структуры:

- мотивационный;
- когнитивный;
- операционно-деятельностный;
- рефлексивный [4; 7].

Мотивационный компонент анализируемой в данном исследовании компетентности заключается в осознании педагогом необходимости диверсификации образования на основе изменения его ролевой позиции: от транслятора знаний к фасилитатору обучения с последующим изменением подходов в организации деятельности как собственной, так и ученической с ориентацией на долгосрочные эффекты обучения, саморазвития и самореализации; с положительной направленностью на осуществление фасилитирующей педагогической деятельности.

Когнитивный компонент фасилитативной компетентности педагога предполагает наличие комплекса знаний о сущности фасилитации, основных принципах фасилитативного взаимодействия, основах технологии фасилитативного обучения, эффективных способах и приемах организации образовательного процесса.

Операционально-деятельностный компонент подразумевает овладение со стороны педагога навыками и умениями использования технологии фасилитативного обучения, строящегося на принципах осознания образовательных потребностей субъектов обучения, стимулирования субъектного опыта обучающегося путем применения синергетических организационных форм и методов обучения, повышающих уровень активности познавательной деятельности.

Рефлексивный компонент фасилитативной компетентности предусматривает формирование способности педагога к анализу собственной деятельности, связанной с осуществлением фасилитирующего обучения. Такой анализ включает сознательный контроль за результатами своих профессиональных действий, самооценку личностной позиции в образовательном процессе, осмысление своих действий, их целей, содержания, методов, результатов и причин, творческое осмысление и коррекцию [4; 7].

Другие исследователи (И.В. Авдеева, Л.И Тимонина, Е.Г. Врублевская) в структуре фасилитативной компетентности выделяют такие компоненты, как когнитивные, аффективные и поведенческие аспекты жизнедеятельности индивида.

Когнитивный компонент составляет комплекс знаний о содержании педагогической фасилитации, эффективном осуществлении фасилитативных воздействий. К основным качествам указанного компонента исследователи относят рефлексию, креативность, интуицию, стремление к самоактуализации.

Аффективный компонент предполагает соответствующий эмоционально-позитивный настрой педагога на фасилитативное взаимодействие с обучающимися. К основным качествам данного компонента относятся склонность к эмпатии и сенситивность.

Поведенческий компонент предусматривает наличие умений и навыков организации, прогнозирования и развития фасилитации, умения выстраивать продуктивные взаимоотношения с обучающимися. К ведущим качествам поведенческого компонента относятся активность, инициативность, флексибильность, толерантность, ответственность, коммуникативные, организационные и лидерские качества [1; 2; 6].

На основе теоретических трудов И.Н. Авдеевой, Е.Г. Врублевской, И.В. Жижиной, С.С. Савельевой, О.Н. Шахматовой, нами были определены следующие компоненты фасилитативной компетентности педагога:

коммуникативные и организационные способности;
- эмпатия;
- способность к самоуправлению;
- стремление к личностному развитию;
- автономность;
- уверенность в себе;
- тенденции к сотрудничеству;
- самоэффективность;
- осмысленность жизни и психологическое благополучие;
- фрустрационная толерантность;
- способность к коммуникативному контролю [1; 2, 3; 4; 7].

Формирование фасилитативной компетентности будущих педагогов предполагает развитие ряда качеств и умений, необходимых для реализации в дальнейшей профессиональной деятельности педагогической фасилитации. На основе анализа теоретических источников к перечню данных умений отнесем следующие:

- налаживать доступную и плодотворную коммуникацию среди субъектов образовательного процесса;
- внимательно слушать, наблюдать и запоминать как ход событий, так и стиль поведения обучающихся;
- анализировать и корректировать действия воспитанников;
- диагностировать и поощрять эффективное поведение и корректировать неэффективное поведение обучающихся;
- способствовать созданию модели эффективного поведения воспитанников;
- обеспечивать обратную связь между субъектами образовательного процесса;
- разрабатывать и активизировать конструктивные модели поведения в контексте внутригруппового взаимодействия;
- активизировать данные модели в групповой работе воспитанников;
- вызвать доверие воспитанников;
-проявлять терпение к поведенческим поведениям обучающихся;
- демонстрировать справедливость;
- выбирать нейтральную позицию при оценке деятельности и успехов обучающихся [3].

Выводы. На современном этапе одним из ведущих подходов реализации образовательной деятельности выступает гуманистический. В гуманистической парадигме образования трансформируется позиция педагога (субъект-субъектные отношения), а также расширяется спектр его функциональных обязанностей. Современный педагог гуманистической направленности – это не транслятор знаний, а фасилитатор личностного роста обучающихся. Учет современных требований к деятельности педагога обосновывает потребность реализации систематической подготовки будущих специалистов в высшей школе к реализации педагогической фасилитации. То есть одной из задач современного профессионального педагогического образования является формирование фасилитативной компетентности будущих специалистов образовательной сферы. Формирование фасилитативной компетентности предполагает учет ее структурных компонентов, а также умений, характеризующих высокий уровень ее сформированности, представленных в нашем исследовании.

Литература:

1. Авдеева И.Н. Психологическая характеристика фасилитативных педагогических технологий. Часть 1: Субъектная направленность // Горизонты образования. – №2 (35). – 2012. – С. 37-43.
2. Врублевська Е.Г. Педагогические условия развития способности к фасилитирующему общению в процессе его профессиональной деятельности (на материале учреждений дополнительного образования детей): дис. канд. пед. наук:. – Хабаровск: Хабаровский государственный педагогический университет, 1999. – 226 с.
3. Жижина И.В. Психологические особенности развития фасилитации педагога: дис. …канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / И.В. Жижина. – Екатеринбург, 2000. – 153 с.
4. Савельева С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография / С.С. Савельева. – Воскресенск: Коломна, 2012. – 218 с.
5. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пос. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
6. Тимонина Л.И. Социально-педагогическая фасилитация учебной деятельности неуспевающих школьников-подростков: дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)». – Кострома, 2002. – 212 с.
7. Шахматова О.Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития / О.Н. Шахматова // Научные исследования в образовании. – 2006. – № 3. – С. 118-125.

Педагогика

УДК 371

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭМПАТИИ

Аннотация. Статья посвящена изучению сущности педагогической эмпатии как одного из условий реализации гуманистического подхода в образовании. В работе анализируется сущность понятий «эмпатия», «педагогическая эмпатия», «эмпатийная культура педагога». В исследовании рассмотрены основные теоретические аспекты педагогической эмпатии, очерчены ее преимущества, обоснована необходимость ее формирования у будущих педагогов, а также изучены основные этапы формирования эмпатийной культуры будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе.

Ключевые слова: гуманизация образования, гуманистический подход, гуманистическая направленность педагога, эмпатия, педагогическая эмпатия, эмпатийная культура педагога, профессиональная подготовка будущих педагогов.

Annotation. The article is devoted to the study of the essence of pedagogical empathy as one of the conditions for the implementation of the humanistic approach in education. The paper analyzes the essence of the concepts of "empathy", "pedagogical empathy", "empathic culture of the teacher". The study deals with the main theoretical aspects of pedagogical empathy, outlines its advantages, the necessity of its formation in future teachers, as well as the main stages of the formation of empathic culture of future teachers in the process of their professional training in higher education.

Keywords: humanization of education, humanistic approach, humanistic orientation of the teacher, empathy, pedagogical empathy, empathic culture of the teacher, professional training of future teachers.

Введение. Современное развитие мирового сообщества, которое характеризуется возникновением глобальных проблем, по-новому ставит вопрос о месте и роли образования в жизни человека и общества.

Актуальные проблемы современности призвана решать сегодня гуманистическая педагогика, основной задачей которой является оказание помощи личности в приобщении к подлинным человеческим ценностям, обучении творчеству и самостоятельности, становлении свободы и ответственности в вопросах решения ключевых жизненных проблем. По мнению А.В. Прохоренко, «Специфика гуманистической педагогики проявляется через конкретные приемы и установки гуманистического воспитания: воспитание доверием, заботой и уважением; воспитание ответственностью; воспитание творчеством; воспитание через здравомыслие; воспитание через обучение процедурами принятия нравственных, гражданских, правовых и экологических решений; воспитание через обучение решению экзистенциальных (смысложизненных проблем)» [7, с. 259].

Гуманистическая парадигма образования требует переосмысления роли и позиции педагога в учебно-воспитательном процессе. Сегодня обществу необходим педагог, призванный не только обучать и воспитывать подрастающее поколение, а, прежде всего, реализовывать такое педагогическое взаимодействие, которое способствует личностному развитию и росту обучающихся. По мнению Е.Р. Овчаренко, в современной российской школе требуется не просто педагог-профессионал, а педагог, способный видеть, чувствовать, понимать ребенка. Гуманный педагог, по мнению исследовательницы, обладает способностью не только говорить, но и слушать, слышать другого. Такой учитель способен к рефлексии и своевременной коррекции поведения с учетом изменений, происходящих с обучающимся. Педагог гуманистической направленности может постоянно воспитывать и проявлять определенные гуманные качества личности [6].

Указанные требования обосновывают необходимость организации образовательной деятельности на принципах субъект-субъектного взаимодействия. С целью подготовки будущих педагогов, способных осуществлять педагогическое взаимодействие на основе учета принципов гуманистического образования, в процессе их профессионального образования необходимо развитие и формирование ряда личностных профессионально значимых качеств. Среди данных качеств, согласно гуманистической парадигме образования, а также требованиям актуальных государственных образовательных стандартов, важное место отведено эмпатии и эмпатийной культуры педагога.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение теоретических аспектов формирования компонентов педагогической эмпатии у будущих педагогов в процессе реализации их профессиональной подготовки в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Проблемы формирования компонентов педагогической эмпатии и эмпатийной культуры будущих педагогов базируются на имеющихся в системе образования в целом и профессиональной подготовке педагогических кадров в частности противоречиях между:

- насущной потребностью в педагогах, обладающих эмпатической культурой и владеющих приемами педагогической эмпатии, и недостаточностью средств ее формирования в сфере профессионального образования;
- необходимостью развивать педагогическую эмпатию будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки и отсутствием эффективных технологий в практике деятельности педагогических вузов;
- имеющимся эмпатическим потенциалом будущего педагога, присущим ему как личности, и недостаточной разработанностью необходимых механизмов для его развития в современной педагогической науке и практике.

Для решения проблем профессиональной подготовки будущих педагогов к формированию личностных качеств, составляющих интегративную способность к педагогической эмпатии, необходимо изучение теоретических аспектов данного вида педагогического взаимодействия.

Эмпатия как термин появилось впервые в зарубежной научной литературе. Одним из первых наиболее емкое определение данному понятию дал Дж. Иган, подчеркивающий важность когнитивного начала и взаимной связи в сопереживании. По мнению ученого, эмпатия представляет собой способность личности понимать и проникать в мир другого человека, а также передать ему это понимание [3]. В отечественной науке понятие эмпатии появилось благодаря научным трудам Т.П. Гавриловой. Исследовательница анализировала не только содержательную сторону данного феномена, но и его историко-психологические аспекты. По определению Т.П. Гавриловой, эмпатия – это непосредственный эмоциональный отклик на переживание или экспрессивные знаки другого человека [2].

Педагогический аспект эмпатии получил теоретическое освещение в трудах отечественных авторов. Как важный компонент профессиональной деятельности учителя выделяет эмпатию Ю.К. Бабанский [8].

На основе анализа теоретической литературы по проблеме эмпатии можно сделать вывод о том, что деятельная педагогическая эмпатия – это профессионально значимое качество педагога, которая обеспечивает успешность межличностного взаимодействия, проявляясь и формируясь в ситуациях диалогического общения, в совместной творческой деятельности педагога и воспитанников.

По мнению О.И. Вагановой и Н.В. Быстровой, реализация педагогами сопереживания, сочувствия, чуткости, эмоциональной идентификации, социальной сензитивности «в ситуациях взаимодействия и общения между педагогом и воспитанником способствует не только проявлению, но и развитию эмпатии как профессионально значимого свойства личности педагога, обеспечивающего эффективное педагогическое взаимодействие через приобщение к эмоциональному миру учащихся» [1, с. 22]. Такая деятельность, по мнению исследовательниц, и представляет собой педагогическую эмпатию.

К основным преимуществам педагогической эмпатии О.И. Ваганова и Н.В. Быстрова относят следующие:

- способствует педагогической наблюдательности;
- выступает условием установления тесного контакта и подлинного диалогического общения между субъектами образовательного процесса;
- является фактором, способствующим эмоциональной интеграции, восстановлению нарушенных связей с окружающими;
- выступает необходимым условием любого творчества [1].

На основе анализа трудов А.К. Марковой, И.С. Сергеева нами были также определены преимущества эмпатии относительно формирования профессионально значимых качеств будущего педагога. Так, наличие способности к эмпатии способствует развитию личности будущего учителя, а именно:

- развитию эмоциональной сферы личности;
- совершенствованию мышления;

- развитию адаптивных и коммуникативных возможностей;
- развитию эстетических способностей;
- формированию таких личностных качеств, как толерантность, дискуссионная культура, творческая активность [4; 10].

По мнению Е.П. Седых, проявление педагогической эмпатии находится в тесной взаимосвязи с индивидуальным уровнем развития нравственного сознания личности педагога. Основами анализируемого нами вида эмпатии, по мнению исследовательницы, являются:
- преобладание действенного начала;
- направленность на эмоциональную поддержку обучающегося [9].

Способность личности к проявлению педагогической эмпатии на высоком уровне говорит о наличии сформированности эмпатийной культуры. Говоря о необходимости развития у педагога способности к эмпатии, стоит подчеркнуть, что, исходя из вышеизложенного, при реализации профессиональной подготовки будущих педагогов высшей школы одной из задач является формирование их эмпатийной культуры.

По мнению Ю.В. Саламатиной, эмпатийная культура педагога – это «интегративное качество личности, которое проявляется в способности эмоционально отзываться на переживания ученика, распознавать мысли и чувства учащихся, строить свои отношения с ними, заранее предвидя их точку зрения и считаясь с их внутренней позицией» [8, с. 480].

В системе эмпатийной культуры педагога выделяют ряд функций. Фундаментальным свойством эмпатийной культуры педагога и основной ее функцией является наличие рефлексирования. Данная функция обеспечивает педагогу возможность выходить за пределы своего профессионально-педагогического опыта, конкретной педагогической ситуации, а также – собственной личности путем способности оценить со стороны себя и свою деятельность. Так, благодаря рефлексивной функции, эмпатийная культура обеспечивает педагогу профессиональную нравственно-гуманистическую устойчивость [8].

Рефлексивная самоорганизация личности педагога, разворачивающаяся в форме становления и саморазвития, возможна в контексте наличия определенного уровня эмпатийной культуры благодаря ее адаптивно-адаптирующей функции.

По мнению Р.В. Мошинской, содержание развития эмпатии будущего педагога – это «совокупность отраслевой и общепрофессиональной подготовки, которая представлена решением дидактической системы учебно-профессиональных задач, основанных на эмпатийном взаимодействии педагога и студентов» [5, с. 101].

Процесс формирования эмпатийной культуры, по мнению исследовательницы, представляют собой алгоритмический комплекс мероприятий, реализуемых поэтапно. В контексте данного процесса Р.В. Мошинская выделяет следующие этапы:
- мотивационный;
- когнитивно-содержательный;
- деятельностный;
- контрольно-рефлексивный.

В рамках мотивационного этапа реализуется формирование активности студента относительно развития эмпатии. На когнитивно-содержательном этапе происходит овладение будущими педагогами системой теоретических знаний, необходимых для развития эмпатии как профессионально значимого качества педагогической профессии. В контексте деятельностного этапа реализуется самостоятельное проявление эмпатии в проблемных условиях. В рамках контрольно-рефлексивного этапа реализуется внешнее оценивание развитости эмпатии будущих специалистов и рефлексивная самооценка ими собственной деятельности, из чего определяются уровни сформированности эмпатийной культуры (высокий, средний, низкий). По словам Р.В. Мошинской, «каждый из выделенных этапов опирается на ключевые учебные дисциплины, нацеленные на последовательное включение эмпатии в новые взаимосвязи и раскрытие разных форм ее проявлений» [5, с. 102].

Выводы. В период гуманизации образования возникают новые требования к личности педагога. Процессы гуманизации образования отражаются и на новых требованиях к осуществлению профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе. Сегодня обществу необходим учитель нового поколения обладающего качествами, составляющими его гуманистическую направленность. Одним из таких качеств является эмпатичность педагога. Способность реализовывать педагогическую эмпатию обоснована уровнем сформированности эмпатийной культуры педагога. Вышеизложенное актуализирует потребность специальной подготовки будущих специалистов в области образования к реализации педагогической эмпатии и формирования их эмпатийной культуры, что требует изучения основных теоретических аспектов указанных педагогических процессов, исследованных в данной статье.

Литература:

1. Ваганова О.И., Быстрова Н.В. Формирование педагогической эмпатии у бакалавров профессионального обучения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 6 (июнь). – С. 21–25. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15177.htm.
2. Гаврилова Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга / Т. П. Гаврилова. – Краснодар, 1975. – 361 с.
3. Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык: / Пер. О. Исаковой, М. Глущенко // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2000. – № 1. – С. 14-18.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 312 с.
5. Мошинская Р.В. Развитие эмпатии как условие подготовки будущего педагога профессионального обучения // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 2. – С. 100-105.
6. Овчаренко Е.Р. Развитие эмпатии как профессионально значимое личностное качество педагога [Текст] / Е. Р. Овчаренко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. X междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2011. – С. 111-119.
7. Прохоренко А.В. Гуманизация образования – веление времени // Молодой ученый. – 2010. – №5. Т.1. – С. 259-261. – URL https://moluch.ru/archive/16/1615/ (дата обращения: 02.02.2019).

8. Саламатина Ю. В. Психологические условия формирования эмпатийной культуры при подготовке будущих учителей // Молодой ученый. — 2012. — №11. — С. 479-481. — URL https://moluch.ru/archive/46/5726/ (дата обращения: 02.02.2019).
9. Седых Е.П. Управление развитием педагогических кадров в системе высшего образования// Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: сб. материалов науч.-практ. конф. (заочной) с международным участием /отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2014. – С. 464–467.
10. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособ. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.

Педагогика

УДК 378.14
ББК74.268
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Гальченко Наталья Александровна
Мурманский арктический государственный университет (г. Мурманск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА ПОСРЕДСТВОМ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье рассматривается использование интерактивных форм и методов в подготовке студентов высшего образования, которые позволяют формировать ключевые профессиональные компетенции в процессе обучения. такие как коммуникабельность, лидерство, умение анализировать, быстро принимать решения.
Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагогические инновации, метод проблемного и проектного обучения, интернет-технологии, игровые технологии, модульное обучение.
Annotation. The article discusses the formation of key professional competencies in the learning process using of interactive forms and methods in the preparation of students of higher education.
Keywords: professional competence, pedagogical innovations, method of problem training, project training, Internet technologies, gaming technology, modular training.

Введение. Важной задачей подготовки специалистов с профессиональным образованием является развитие у них познавательной активности, творческих способностей, которые проявляются в стремлении к получению новых знаний, культуре познавательной деятельности.

В теории педагогического образования понятие «профессиональная компетентность» обозначает совокупность требований к личности, как специалисту, проявляющиеся в работе и её результатах.

Овладение профессиональной компетентностью является значимым, и, по мнению В.Д. Шадрикова, в имеющихся исследованиях собственно способности специалиста-профессионала представлены недостаточно, так как остается открытым вопрос о механизмах, движущих силах, причинах развития профессиональных способностей [10]. Между тем каждая профессиональная деятельность требует от специалиста определенного набора личностных качеств и способностей, при помощи которых проявляются профессионально важные компетенции.

Становится очевидным, что еще в процессе обучения в соответствии со склонностями и способностями студента необходимо опираться на приоритет профессионализма и специализации, что требует определенной организации учебного процесса.

Изложение основного материала статьи. Мы согласны с точкой зрения Г.А. Бордовского, что важное методологическое значение, имеют закономерности организации образовательного процесса и развития личности специалиста [2, с. 14].

Поэтому при разработке основных направлений обучения, а также профессионально-образовательных программ учитываются:

- экономический потенциал и национальные интересы данного региона;
- создание нормативно-правовых документов, психолого-педагогических, социальных, организационно-методических условий при проектировании эффективного образовательного процесса;
- определение содержания обучения целями и задачами образования, направленных на обеспечение высокого профессионализма;
- оптимальная организация образовательного процесса, обеспечивающая эффективное и качественное образование, при интеграции использования инновационных технологий в построении образовательного процесса.

Следовательно, педагогическое проектирование, основанное на перечисленных закономерностях становится основой современного образовательного процесса.

Процесс формирования у студентов профессиональных компетенций включает целый ряд составляющих, основанных на совокупности профессиональной социализация, личностных мотивов, теоретических знаний по психолого-педагогическим, методическими дисциплинам, практических умений, затрагивающих различные стороны учебно-воспитательного процесса.

Формирование компетенций в современной образовательном процессе невозможно без использования различных педагогических инноваций. Педагогические инновации – это процесс обновления в сфере образования, создающий условия для педагогов выбирать интересные, перспективные методы, приемы обучения, которые вносят изменения в содержание и технологии обучения и воспитания, и имеют цель повысить их результативность [10]. Инновационный процесс в образовании - процесс развития образовательных систем на основе нововведений для совершенствования образовательной практики (В. И. Загвязинский). На современном этапе в образовании происходит изменения как традиционного, так и инновационного подходов. Отличие подходов: традиционное обучение направлено на изучение правил деятельности в определенных ситуациях, а инновационный подход подразумевает развитие способностей к совместной деятельности в новых, неординарных ситуациях. Для инновационного обучения характерен самостоятельный поиск путей учебно-исследовательской деятельности и форм ее организации, а также имитационного и ролевого моделирования. Развитие этих направлений, обновление их организационной,

инструментальной структуры и составляют, на наш взгляд, большую часть инноваций в сфере образования. Они отражают становление профессионального уровня специалиста способного свободно и активно мыслить, отслеживать и прогнозировать результаты своей деятельности и в соответствии с этим моделировать воспитательно-образовательный процесс (Т. И. Шамова) [7]. Использование интерактивных форм и методов в подготовке студентов высшего образования позволяет развивать ключевые профессиональные компетенции в процессе обучения такие как коммуникабельность, лидерство, умение анализировать, быстро принимать решения.

Интерактивные методы обучения это способ формирования совместной деятельности, при котором участники образовательного процесса совместно решают учебные задачи, моделируют ситуации, погружаются в производственную атмосферу делового сотрудничества, оценивают действия коллег, свою позицию и собственное поведения.

Роль преподавателя заключается в организации эффективной работы студентов на достижение целей практического или лабораторного занятия.

Нововведения в образовании – это такие качественные состояния учебно-воспитательного процесса, которые формируются при внедрении в практику как достижений педагогической и психологической наук, так и использование передового педагогического опыта [9].

По определению Лобанова Е.А.: «Инновационные технологии сочетают прогрессивные творческие технологии и традиционные элементы образования, подтверждающие свою эффективность в процессе педагогической деятельности» [8].

Сегодня в высшем образовании основными инновационными методами считаются: методы проблемного и проектного обучения; методы моделирования; различные исследовательские методы; модульное обучение; игровые технологии; метод кейс-стади; метод e-Learning и др.

Использование интернет- технологий расширяет набор традиционных дидактических инструментов (визуальных, аудиовизуальных). Сегодня преподаватели используют все существующие ресурсы и созданные профессиональными издательствами, и разработанные энтузиастами-одиночками, и свои собственные. Широко используется студентами и преподавателями демонстративная поддержка. Визуальный ряд иллюстрирует сообщение или доклад студента на практическом занятии. Компьютер здесь дает гибкие и широкие возможности соединение текстовых, визуальных, аудио- и видио источников, которые можно использовать. Также применяются динамические схемы в конструировании опорных конспектов или структурно-логических схем.

Существует автоматизированная система тестовой проверки с заданиями разного уровня по дисциплинам гуманитарного цикла и не только [6, с. 132]. Это позволяет повысить эффективность учебного процесса за счет самообучения и углубленного изучения материала практических и лабораторный занятий студентов.

В педагогической теории существуют различные классификации инновационных технологий обучения (Селевко Г.К.). Эти классификации можно разделить их на две большие группы: игровые и неигровые.

Неигровые технологии активизируют деятельность студентов на разных видах лекций: лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция с разбором конкретных ситуаций, лекция-презентация, лекция-консультация, лекция – «пресс-конференция» [9]. Игровые технологии направлены на имитацию профессиональной деятельности при проведении практических занятий.

Сегодня в образовательном процессе используются следующие образовательные технологии, не смотря на то, что они разрабатывались еще в 70-80 гг.:

- *модульное обучение*- образовательная технология с логически завершенными учебными темами (модулями), в которых структурировано содержание обучения, определены последовательность изучения учебного материала, уровень и контроль качества его усвоения. Модульный подход — это оптимальный и рациональный путь решения задач образовательного процесса.

Анализируя структуру метода, заметим, что в процессе организации обучения в зависимости от объема учебного материала в модульном обучении выделяют: модульные программы модульное занятие [2].

Особенность модульного занятия состоит в том, что формат занятия одновременно отражает определенную учебную проблему, но и активизирует имеющиеся знания. Поэтому целесообразно в начале изучения провести небольшой терминалогический диктанта (проверка ключевых понятий), использовать входной тест с самопроверкой, обсуждение темы занятия, и т. п. Преподавателю требуется большая предварительная работа, так как учебных элементов не должно быть много, максимум семь, а именно: достижения результатов обучения должно быть гарантировано; равное отношение преподавателя и студента; обучающиеся имеют возможность работать в группах, в парах; студенты имеют возможность обучения с другими студентами в группе; возможность работать в своем, индивидуальном темпе; знание конечного результата обучения; контроль в процессе освоения учебного материала в виде зачете или экзамена.

Данная технология широко используется в профессиональном обучении. Такое занятие способствует исчезновению некомфортной ситуации- боязни получения низкого балла; приобретению обучающимися уверенности в своих силах, возможность реализовать свой творческий потенциал, умению работать в группе или парной коммуникации, владению организационными навыками, постепенному вовлечению в учебную деятельность даже отстающих студентов [13, с. 328];

- *проблемное обучение*, которое предполагает постановку определенной проблемной ситуации студентами в области учебной и профессиональной деятельности под руководством преподавателя и самостоятельное их решение; Проблемное обучение – это система методов обучения, при которой происходит овладение студентами новыми знаниями не путем их заучивания, а в результате мыслительной деятельности в процессе решения проблемных задач с целью освоения и использования изученного материала на практике.

- *программированное обучение* – обучение по специально составленной программе, в которой материал курса разделен на соответствующие этапы, определяющие не только порядок действий студентов по их освоению, но и порядок действий преподавателя по контролю и обеспечению эффективности усвоения студентами материала того или иного предмета.

При использовании программированного обучения необходимо ориентироваться на следующие принципы: доступность, последовательности, систематичности, самостоятельности. Принципы реализуются в *обучающей программе,* представляющей собой упорядоченную последовательность задач. С учетом освоения

обучающимся программы реализуется индивидуальный подход. Главное, что процесс усвоения управляется программой.

Развитие компьютерной технологии и дистанционное обучение повышают роль технологии программированного обучения в образовательной практики.

- *контекстное обучение* – это интеграция различных видов деятельности обучающихся, где они «играют» различные социальные роли, развивают индивидуальные способности и реализуют свою творческую активность формируют деловые и нравственные качества личности будущих специалистов (А.А. Вербицкий) [4, с. 111].

Одной из главных и основных форм контекстного обучения является деловая игра. В.М. Ефимов, А.И. Иванов, В.Ф. Комаров, В.М. Кругликов, А.М. Новиков полагают, что в игровой модели отражены отношения людей в реальной и профессиональной жизни.

Целями деловой игры являются: получение практического опыта выполнения определенной деятельности; получение опыта социальных отношений, усвоение морально-нравственных норм, принятых в коллективе, обществе; формирование коммуникативных компетенций, опыта взаимодействия, совместного принятия решений; формирование творческого мышления.

На практических занятиях, когда мы проводим деловую игру, формируются следующие практические компетенции:

-восприятие, проблемной ситуации как целого, умение анализировать деятельность и ее составные звенья, условия их функционирования;

-поиск проблемы, анализ условий проблемной ситуации, выбор системы действий по ее индивидуальному и совместному решению;

-доказательство правильность выполненных решений проблемы, контроль, оценка и обобщение полученных результатов.

В деловой игре формируются устойчивые личностные качества будущего педагога, поэтому при ее проектировании и проведении мы должны учитывать следующие психологические принципы:

- имитационного моделирования в пространстве и во времени;
- игрового моделирования содержания и форм определенной деятельности;
- системности содержания деловой игры;
- проблемности содержания деловой игры;
- диалогового общения и взаимодействие участников;
- совместной деятельности обучающихся, отражающий социальную сущность производственной сферы;
- двуплановости единства условного (игрового) и реального планов деловой игры (Л.А. Петровская) [4].

Так, учебная деловая игра, моделирующая, скажем, поведение студента на практике в школе, предполагает не только владение коммуникативной компетенцией, знаниями своего профильного предмета, но и знание педагогики, психологии, возрастной физиологии ребенка. А это означает, что деловую игру можно провести и в рамках одного учебного предмета, но ее содержание будет межпредметным.

- *обучение на основе опыта*, позволяет студентам в процессе обучения приобрести некий практический опыт за счет участия в групповых дискуссиях, деловых играх, решения кейсов и т.д.

Обмен мнениями и наблюдениями, как правило, носит характер свободной дискуссии, но руководитель группы может вмешаться в дискуссию на любом ее этапе. Практика показывает, что внимание членов группы часто сосредотачивается на этапе получения опыта, поэтому для дальнейшего обучения следует стимулировать участников к рефлексии и продолжению работы. Основной работой руководителя обучения является организация, управленческое мастерство, его стиль общения со студентами [9].

Обучения на основе опыта наиболее полезно при изучении специальных дисциплин и дисциплин специализации на старших курсах, при проведении производственной практики.

- *обучение в малых группах*, психологи, изучающие данный подход (Е.С. Выготский, Е.И.Рогов, В.С.Агеев) отмечали, что при оценке усилий каждого участника группы (при достижении общего результата) их уровень мотивации гораздо выше, чем при традиционном обучении. Результативность работы группы определяется активность студента и координирующей функцией преподавателя, основанные на технологии сотрудничества, которая предполагает: общение, организацию совместных действий, распределение заданий и действий. Это способствует развитию коммуникативных способностей, умений разрешать конфликты, повышению культуры межличностного взаимодействия в студенческой среде и, главное, повышению качества подготовки специалиста [7]. Приемы работы в малых группах имеют общедидактический характер и используются для оптимизации учебного процесса.

- *смешанное обучение или комбинированное* – это способ организации учебного процесса, который объединяет несколько различных методов, форм и способов как традиционного, так и инновационного обучения.

Ведущей тенденцией развития профессионального образования является качество. В этой связи существенно изменились требования к содержанию профессиональной подготовки будущего специалиста, качество которой во многом определяется компетентностным подходом к организации учебно-воспитательного среды.

Выводы. Таким образом, нами были рассмотрены некоторые педагогические инновационные технологии для формирования профессиональной компетенций у выпускников вузов, которые позволят не только получить профессиональные знания, но и приобрести первичные навыки и умение использовать теоретические знания в практической деятельности. Мы предприняли попытку обобщить методы обучения способствующие развитию у студентов творческой инициативы, самостоятельности, умения работать в группе, что и является формирующим началом в развитии профессиональных компетенций.

Литература:

1. Аспорова М. У. Модульные технологии обучения в вузе // Актуальные задачи педагогики: материалы VII Международной научной конференции (г. Чита, апрель 2016 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2016. С. 154-156. - URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/189/10062/ (дата обращения: 05.01.2018).

2. Бекирова Р.С. Организация модульного обучения по дисциплинам естественнонаучного цикла: дис…к.п.н. М., 1998. - 210 с.

3. Бордовский, Г.А. Основные закономерности, принципы и тенденции развития высшего профессионального педагогического образования // Непрерывное педагогическое образование. Вып. XVI: Коллективная монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. С. 13-15.
4. Вербицкий, А.А Педагогические технологии контекстного обучения: науч.-метод. пособие. Вып. 1. М., 2010. - 204 с.
5. Возгова З.В.Деятельный подход к моделированию региональной системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников: дис ..доктора пед. наук. – М. 2014. - 388 с.
6. Гальченко Н.А.Интегративные процессы как фактор повышения качества общего образования средней школы: дис..кан.пед.наук. - М., 2013 - 198 с.
7. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация. Учеб пособие для студентов высших пед учеб.заведений. — М: Издательский центр «Академия»., 2001 – 192 с.
8. Лобанова Е.А. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие. – Балашов, 2005.
9. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб.пособие. – 4-е изд., стер. М.:Академия, 2008. -176 с.
10. Рапацевич Е.С. Педагогика. Большая современная энциклопедия. – Минск: Современное слово, 2005. - 720 с.
11. Шадриков, В.Д. Способности человека. – Москва; Воронеж, 1997. 288 с.
12. Хайруллина Л.И., Зиннатуллина Г.Н. Интегративные технологии обучения: преимущества модульной технологии в преподавании учебных дисциплин в вузе. // Вестник Казанского технологического университета, 2013 - С. 326-330

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Гамаюнова Антонина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
магистрант факультета психологии и дефектологии Парватова Татьяна Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема подготовки педагогов-психологов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Представлено обоснование проблемы подготовки будущих педагогических кадров к деятельности в условиях инклюзивного образования, структурное содержание понятия «подготовка педагогов-психологов к деятельности в условиях инклюзивного образования». В работе отражены результаты экспериментального исследования уровня подготовленности будущих педагогов-психологов к сопровождению детей с проблемами в развитии в инклюзивной практике, раскрыто содержание программы дополнительного образования, направленной на подготовку специалистов к коррекционно-педагогической деятельности в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: готовность, дети с проблемами в развитии; инклюзивное образование; педагог-психолог; профессиональная подготовка; психологическая подготовка; программа дополнительного образования.

Annotation. This article deals with the problem of training educational psychologists to work with children with disabilities. The substantiation of the problem of preparing future teachers for activities in the context of inclusive education, the structural content of the concept of “training teachers of psychologists for activities in the conditions of inclusive education”. The paper reflects the results of an experimental study of the level of preparedness of future teachers-psychologists to accompany children with developmental problems in inclusive practice, the content of the program of additional education, aimed at preparing specialists for correctional-pedagogical activity in inclusive education, is disclosed.

Keywords: readiness, children with developmental problems; inclusive education; educational psychologist; professional training; psychological preparation; program of additional education.

Введение. Основной целью модернизации современного отечественного образования является обеспечение равного доступа к нему всех обучающихся с учетом их разнообразных особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, т. е. реализация инклюзивного образования, введение которого в педагогическую практику требует квалифицированного кадрового обеспечения. Проблема подготовки будущих педагогов-психологов к сопровождению детей в инклюзивном образовании обусловлена, во-первых, стратегией развития современного образования и перехода к инклюзивному обществу, внедрением инклюзии в практику деятельности общеобразовательных учреждений (Е. В. Богданова [5], В. В. Хитрюк [11]); во-вторых, увеличением числа детей, имеющих определенные отклонения в физическом или психическом развитии (В. В. Хитрюк) [11]; в-третьих, центральной ролью педагогов-психологов в инклюзивной практике и обновлением качества их профессиональной деятельности, наличием серьезных трудностей педагогов-психологов в реализации задач инклюзивного образования (Л. М. Беткер [4], Л. А. Дружинина [7]). Подготовка педагогических кадров к реализации инклюзивного образования может включать реализацию общей образовательной программы высшего образования (бакалавриат, магистратура); дополнительной образовательной программы (повышение квалификации, профессиональная переподготовка); внеучебной деятельности (научно-исследовательские лаборатории, научно-практические центры, педагогические отряды) (Н. В. Рябова, О. И. Карпунина [10]; Н. В. Рябова, О. В. Бобкова, А. Н. Гамаюнова, М. А. Лаврентьева [16]).

Изложение основного материала статьи. Подготовка будущих педагогов-психологов к работе с детьми с проблемами в развитии может быть представлена двумя компонентами: профессиональной и психологической компетентностью. Профессиональная компетентность педагогов-психологов включает

несколько компонентов: мотивационная (совокупность мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения); информационная (осведомленность об основных положениях инклюзивного образования); технологическая (владение педагогическими знаниями и технологиями) готовность (С. В. Алехина, М. А. Алексеева, Е. Л. Агафонова [1], О. А. Апуневич [3], О. С. Кузьмина [8]).

Психологическая компетентность педагогов-психологов предполагает: мотивационную (система личностных смыслов, мотивов и отношений к деятельности); функциональную (совокупность качеств и способностей обеспечивающих возможность результативной деятельности); личностную (совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей) готовность (С. В. Алехина [2], О. В. Данилова [6], И. М. Яковлева [12]).

Изучение уровня подготовки будущих педагогов-психологов к реализации коррекционно-педагогической деятельности в инклюзивной практике проводилось на базе факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева». Первоначально был проведен эксперимент, направленный на изучение готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования. В исследовании приняли участие 20 студентов 4 курса, обучающихся по профилю «Психология и педагогика инклюзивного образования». Им было предложено ответить на вопросы анкеты, имеющей следующую схему диагностики уровня подготовки будущих педагогов-психологов к инклюзивному сопровождению детей: профессиональная готовность (мотивационная готовность (мотивация на внедрение и реализацию инклюзивного образования); информационная готовность (знание основ психологии и коррекционной педагогики; осведомленность об основных положениях инклюзивного образования; знание индивидуальных отличий детей, слабых и сильных сторон их развития; специфики образовательных программ; о методах психолого-педагогического воздействия); технологическая готовность (владение педагогическими технологиями, его творческая составляющая; способность педагогов к моделированию программ обучения с использованием вариативности заданий; проектирование учебного процесса с целью общего обучения ребенка с нарушенным и обычным развитием; осуществлять методы педагогического взаимодействия с абсолютно всеми субъектами коррекционно-образовательного обучения; формировать специальную коррекционно-развивающую среду); психологическая готовность (мотивационная готовность (осознание смысла и ценности того, что он делает); функциональная готовность (готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений, способностью выявлять проблемы детей, способность к эмпатии и взаимопомощи, стремление к самореализации и саморазвитию; коммуникабельность; рефлексивность; стрессоустойчивость); личностная готовность (эмоциональное отношение к детям, нравственные принципы, ценностно-смысловые установки восприятия «другого»). Анализ всех собранных в процессе экспериментальной работы сведений и их интерпретация стали основанием для оценки уровня подготовленности педагогов-психологов, обучающихся в вузе, к сопровождению детей с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования: 50 % студентов характеризовал достаточный уровень; 40 % – необходимый уровень; 10 % – минимальный уровень подготовленности.

На основе полученных данных экспериментального исследования, данных теоретического обзора по проблеме на базе кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии факультета психологии и дефектологии МГПИ им. М. Е. Евсевьева была разработана программа дополнительного образования «Компетентностная подготовка педагогов-психологов к осуществлению комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья» на 2017–2018 учебный год.

Актуальность программы определялась своевременностью оказания организационно-методической помощи студентам образовательных организаций высшего образования относительно реализации комплексного сопровождения образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ведущей идеей стала подготовка педагогов-психологов вуза к реализации коррекционно-педагогической деятельности инклюзивной практике, организованная посредством реализации модульной программы развития профессиональной и личностной компетентности.

Отличительными особенностями программы являлось реализация компетентностного подхода, который позволял формировать новые и развивать имеющиеся у будущих педагогов-психологов компетентности для решения профессиональных задач.

Нормативно-правовые документы для разработки программы отражали федеральные нормативно-правовые акты, приказы, положения, локальные документы образовательной организации.

Программа была ориентирована на студентов 3-4 курсов образовательной организации, по профильным направлениям: педагогическое, психолого-педагогическое. Планируемые результаты освоения программы отражали перечень общекультурных (ОК) (стремление к саморазвитию, способность использования теоретических знаний в практической деятельности), профессиональных (ПК) (способность осуществлять психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, оперировать полученными знаниями, способность определять образовательные потребности лиц с ОВЗ и использовать современные способы и методы обучения, способность проектировать инклюзивную образовательную среду в соответствии с ними) и личностных (ЛК) (мотивированность на выполнение профессиональной деятельности, проявление социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей, необходимых для реализации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья) компетенций.

В результате освоения содержания данной программы слушатели должны: *знать:* теоретико-методологические и нормативно-правовые основы инклюзивного образования; современные тенденции развития психолого-педагогических концепций в системе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья; общие методические аспекты образования лиц с ограниченными возможностями здоровья; особенности протекания учебной деятельности у обучающихся с различными нарушениями; содержание и специфику работы педагога с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья; особенности организации адаптационного периода в инклюзивной среде образовательной организации; *уметь:* определять индивидуальные особенности обучающегося в его образовательном процессе; проводить педагогическую диагностику компетенций обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; адаптировать содержания рабочих учебных программ, учебных материалов для процесса инклюзивного обучения; применять формы организации учебной деятельности, в соответствии с особенностями нозологий

обучающихся; осуществлять мониторинг и самомониторинг педагогической деятельности с целью профилактики профессионального выгорания; владеть: навыками межличностных отношений; навыками планирования и реализации образовательной деятельности в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и основными образовательными программами; навыками организация образовательного процесса в инклюзивной среде образовательной организации; навыками составления и реализации индивидуального учебного плана; навыками оценивания результатов учебной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; навыками рефлексии профессиональной деятельности.

Промежуточная аттестация не была предусмотрена. Итоговые результаты освоения программы обучающимися оценивались на момент завершения образования в форме круглого стола.

Содержание программы было разделено на несколько модулей. Содержание модулей программы было тесно взаимосвязано друг с другом. Каждый модуль обуславливал изучение следующего.

Модуль 1 «Инклюзивное образование как современный феномен» знакомил слушателей с истоками возникновения и развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в зарубежных странах и в России, формировал систему знаний о цели, задачах, содержании и технологиях инклюзивного образования; ценностях, принципах и рисках инклюзивного образования.

Модуль 2 «Дети с особыми образовательными потребностями» формировал систему знаний об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья; о комплексном и индивидуальном подходе к обеспечению специальных условий обучения и воспитания вышеназванной категории детей; современных нормативно-правовых актах международного, федерального и регионального уровня регламентирующих право детей на инклюзивное образование; нормативно-правовой документации образовательных организаций, необходимой для обеспечения образовательной деятельности в условиях введения ФГОС обучающегося с ограниченными возможностями здоровья.

Модуль 3 «Технология, методы и формы организации инклюзивного образования» был направлен на теоретическое освоение и практическое применение технологии, методов и форм организации инклюзивного образования; изучение основ психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации, основ взаимодействия субъектов инклюзивного образования; анализ критериев выбора содержания, методов и условий реализации образовательного маршрута для обучающегося с особыми образовательными потребностями; рассмотрение вариативности адаптированных основных общеобразовательных программ для различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья; критериев развивающей и поддерживающей среды в инклюзивном классе; формированием умений, связанных с анализом, проектированием и конструированием индивидуальной траектории развития ребенка включенного в инклюзивную образовательную среду; отбором эффективных методов и приемов организации на уроках совместной и самостоятельной учебной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; использованием методов педагогической поддержки.

Модуль 4 «Личность педагога-психолога в инклюзивной практике» был направлен на становление психологически важных качеств, направленных на развитие у педагога-психолога субъектной позиции в сфере инклюзивного образования как главного новообразования в структуре его психологической компетентности.

Общая трудоемкость по программе – 72 часа.

Все задания занятий по модульной программе были разделены на две категории: теоретические и практические. Задания первой категории были направлены на освоение междисциплинарных основ знаний о психолого-педагогических и организационных особенностях процессов обучения и воспитания детей с нарушениями развития; изучение нормативно-правового обеспечения инклюзивного образования, проблем и перспектив внедрения в практику; изучение технологических основ деятельности педагога в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья; проверочное творческое осмысление материла. Задания второй категории предусматривали подготовку практического материала к занятиям. Студентам необходимо было осуществить подборку тематического, дидактического материала: выполнить задания, направленные на формирование у них навыков коррекционно-педагогической работы, развитие умения реализовывать коррекционное обучение и воспитание детей. Учебный материал был представлен в определенной системе, с постоянным усложнением заданий как тренировочного типа, так и проверочного.

Выполнение самостоятельной работы позволяло слушателям развить и укрепить навыки анализа, обобщения, отбора информации, а также более эффективно запомнить новые сведения, полученные за время аудиторных занятий. Все выполненные задания хранились в электронной папке студента, оставались в его личном пользовании, могли использоваться при решении практических заданий на базе образовательных организаций.

При освоении содержания программы и ее модулей использовались образовательные технологии, предусматривающие различные методы и формы изучения материала. Программой предусматривались проблемно-поисковые, информационные, диалоговые лекции. Практические занятия проводились в следующих формах: групповая дискуссия, метод анализа конкретных ситуаций. Осуществление программы предполагало использование электронных презентаций, показ видеофрагментов. Самостоятельная работа реализовалась в следующих формах: изучение лекционного материала, чтение и анализ материалов учебной и научной литературы; публичное выступление (сообщение), проведение индивидуальных и групповых консультаций.

Фонд оценочных средств представлял собой основу для оценки эффективности программы в подготовке будущих педагогов-психологов к реализации коррекционно-педагогической деятельности в инклюзивной практике и содержал два аспекта: банк контрольных заданий и вопросов, описание показателей и критериев оценивания компетенций.

В программе были отражены организационно-педагогические условия ее реализации, а именно: требования к квалификации педагогических кадров, обеспечивающих реализацию образовательного процесса (требования к образованию, к освоению ими дополнительных профессиональных программ, опыту работы в области профессиональной деятельности, соответствующей направленности образовательной программы); требования к материально-техническим условиям (перечень материально-технических условий, обеспечивающих проведение всех предусмотренных программой видов занятий); требованиям к информационным и учебно-методическим условиям (учебно-методическая документация и материалы);

общие требования к организации образовательного процесса (условия проведения занятий, используемые образовательные технологии, организация лекционных, практических занятий, самостоятельной работы и т. д.).

Выводы. При реализации работы по подготовке будущих педагогов-психологов к реализации инклюзивной практики был проведен сбор первичной информации об уровне подготовленности будущих педагогов-психологов к сопровождению детей с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования. На полученные данные диагностической работы мы опирались в ходе повышения уровня подготовленности будущих педагогов-психологов к реализации коррекционно-педагогической деятельности в инклюзивной практике. При разработке программы дополнительного профессионального образования учитывались выделенные в ходе теоретического анализа проблемы показатели готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования, а также принципы специальной педагогики и нормативно-правовые, современные требования к организации учебного процесса будущих педагогов-психологов, обучающихся по профилю «Психология и педагогика инклюзивного образования». Реализация программы предусматривала практическое применение ее на базе высшего учебного заведения в 2017–2018 учебном году. В дальнейшем планируется проведение повторной диагностики уровня подготовки будущих педагогов-психологов к реализации коррекционно-педагогической деятельности в инклюзивной практике для оценки эффективности проведенной работы и внесение корректив в программу дополнительного образования.

Литература:

1. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. А. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.
2. Алехина, С. В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / С. В. Алехина // Вестник МГПУ. Серия Педагогика и психология. – 2012. – № 4 (22). – С. 117–127.
3. Апуневич, О. А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Вологодской области: состояние, перспективы, пути развития: монография / О. А. Апуневич / под ред. О. А. Денисовой. –Череповец: ЧГУ, 2016. – 224 с.
4. Беткер, Л. М. Стажировочные площадки и тьюторство в организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Беткер // Вестник угроведения. – 2015. – № 2 (21). – С. 144–149.
5. Богданова, Е. В. Организация обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в системе высшего образования / Е. В. Богданова // Инклюзивное образование в профессиональных образовательных организациях: проблемы и решения: материалы XVIII Всероссийской науч.-практ. конференции, 16 мая 2017 г. / ред. Л. И. Анищева. – Воронеж: ВГПГК, 2017. – С. 64–67.
6. Данилова, О. В. К вопросу о психологической готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования / О. В. Данилова // Вестник Марийского государственного университета. –2017. – № 3 (27). – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-psihologicheskoy-gotovnosti-pedagogov-k-professionalnoy-deyatelnosti-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya
7. Дружинина, Л. А. Подготовка кадров для системы специального и общего образования на факультете коррекционной педагогики / Л. А. Дружинина // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы Всероссийской научно-практической конференции, 9 февраля 2016 г. / отв. за выпуск: Л. Б. Осипова, Е. В. Плотникова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – С. 99–106.
8. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. … канд. пед. наук / Кузьмина Ольга Сергеевна; ОмГПУ. – Омск, 2015. – 219 с.
9. Рябова, Н. В. Инновационные процессы в специальном (дефектологическом) образовании / Н. В. Рябова, О. В. Бобкова, А. Н. Гамаюнова, М. А. Лаврентьева // Глобальный научный потенциал. – 2016. – № 5 (62). – С. 11–15.
10. Рябова, Н. В. Подготовка педагогов для инклюзивного образования / Н. В. Рябова, О. И. Карпунина // Высшее образование в России. – 2016. – № 10 (205). – С. 119–124.
11. Хитрюк, В. В. Научно-методическое обеспечение закономерностей формирования инклюзивной готовности будущих педагогов / В. В. Хитрюк // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции, 24–26 июня 2015 г. / под ред. С. В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – С. 462–465.
12. Яковлева, И. М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования / И. М. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы международной научно-практической конференции, 20–22 июня 2011 г. / редкол.: С. В. Алехина [и др]. – М.: МГППУ, 2011. – С. 242–243.

УДК 378.147

доктор педагогических наук, профессор Гитман Елена Константиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь);
кандидат педагогических наук Михайлова Юлия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский аграрно-технологический университет имени Д. Н. Прянишникова» (г. Пермь)

ГОТОВНОСТЬ К РАБОТЕ В КОМАНДЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования умения работать в команде в процессе обучения в вузе. Выявлено, что готовность и способность к работе в команде является сегодня одним из главных компонентов конкурентоспособности выпускников в условиях современного рынка труда. Проведен анализ сущностных характеристик команды, дана дефиниция понятия. Предложены способы решения проблемы формирования умения работать в команде у студентов вуза.

Ключевые слова: команда, работа в команде, командное взаимодействие, конкурентоспособность, современный рынок труда, педагогические технологии, выпускник вуза.

Annotation. The article is devoted to the problem of the team working ability forming by the future engineers in the process of training in a university. It is revealed that readiness and ability to team working is one of the main components of the graduates competitiveness in the modern labor market conditions. The analysis of the essential characteristics of the team is made and the definition of this concept is given. The ways of solving the problem of forming the work team ability by university students are proposed.

Keywords: team, teamworking, teamwork ability, competitiveness, modern labor market, pedagogical technology, university graduate.

Введение. На сегодняшний день одной из важнейших проблем, с которой сталкивается современный выпускник вуза, является его адаптация на рынке труда и соответственно - трудоустройство.

Проблема трудоустройства остается актуальной как в сфере образования, так и в области государственной кадровой политики. Довольно часто выпускники считают, что диплом о высшем профессиональном образовании является их главным конкурентным преимуществом. Однако, по мере того, как увеличивается число молодых специалистов, имеющих высшее образование, данное преимущество перестает быть значимым. Соответственно, современные экономические условия выступают с одной стороны фактором, повышающим возможности получения высшего образования, а с другой стороны устанавливают новые правила на рынке труда, тем самым заставляя выпускников становиться конкурентоспособными и соответственно трудоустроенными [7].

В условиях современной рыночной экономики предприятия промышленного и аграрного секторов начинают внедрять новые формы экономической деятельности, ориентированные на законы и требования рынка. В указе Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» говорится о необходимости «создания в базовых отраслях экономики, прежде всего в обрабатывающей промышленности и агропромышленном комплексе, высокопроизводительного сектора, развивающегося на основе современных технологий и обеспеченного высококвалифицированными кадрами» [10].

Таким образом, именно человеческий фактор, то есть высококвалифицированные профессиональные кадры, выступает движущей силой в организации производственной деятельности[6], и именно эти кадры выступают заказчиком и реципиентом новых технологий формирования профессиональных объединений, в частности - команд. Экономисты Л. Фаткин и К. Морозова считают, что сегодня конкурентная борьба идет не между компаниями, а между командами, вследствие чего на рынке труда резко возросла потребность в специалистах, способных и готовых к работе в команде [11].

Необходимость в подобных специалистах обуславливается рядом следующих тенденций:

1. В условиях современной рыночной экономики в производственных структурах возникают тенденции к расширению, в связи, с чем возникает потребность в более эффективной организационной форме управления коллективом, которая должна быть практичной, оперативной, целесообразной и актуальной. Правильно сформированная управленческая команда позволяет решить подобную проблему.

2. Сегодня именно команда представляет собой инновационную исследовательскую группу, коллективов единомышленников, которая четко представляет риски функционирования организации в перспективе и готова нести за нее ответственность.

3. Огромную значимость приобретает отношение каждого члена команды к выработке «духа командности». Подобное явление является по нашему мнению мотивирующим фактором для увеличения эффективности производительности организации.

Таким образом, можно сделать вывод, что сегодня, в эпоху активного внедрения в организационные структуры инновационных технологий, именно командное взаимодействие способствует быстрому и эффективному достижению результатов, становится детерминантой поддержания конкурентных преимуществ компании, а командная работа выступает инструментом повышения организационной рентабельности и методом, позволяющим в полном объеме задействовать возможности и опыт работников [4].

Изложение основного материала статьи. Команда, рассматриваемая как некое объединение людей, наряду с группой, коллективом и организационной системой, является формой организации коллективной деятельности. При этом степень взаимодействия людей внутри названных объединений может быть различной, соответственно, требования к членам этих объединений будут разными, поскольку, к примеру, любая команда является группой, но не любая группа может стать командой.

Важным свойством командной работы, которое безусловно высоко ценится работодателями, является ее синергетический эффект, а именно –результат работы команды всегда выше, чем совокупный результат

работы каждого члена команды в отдельности. Т.е. работа команды является более эффективной чем работа нескольких, не объединенных в команду, людей [2].

Сегодня можно уверенно говорить о новых требованиях рынка труда, государственной кадровой политики к образовательному процессу технического вуза по качеству подготавливаемых профессиональных высококвалифицированных кадров. Проведя анализ ФГОС ВПО последнего поколения, мы пришли к выводу, что формулируя цели и результаты образовательного процесса в вузе, авторы активно используют понятия «команда» и «работа в команде». Это в свою очередь позволяет заключить, что понятие «команда» имеет педагогический статус, а «работа в команде» может рассматриваться как педагогический принцип.

В соответствии с анализом научных позиций мы рассматриваем понятие «команда» как объединение людей с соответствующим уровнем профессиональной подготовки, которые осуществляют совместную деятельность и обладают общими интересами, способные автономно и согласованно при минимальном руководстве извне достигать цели [1, 9].

На основе анализа проведенного исследования к сущностным характеристикам команды, и, соответственно, факторам, влияющим на ее успех, мы относим:

- наличие четко сформулированной социально-значимой цели, осознаваемой и безоговорочно принимаемой всеми членами команды (ясность целей и задач команды);
- совместная выработка алгоритма достижения цели и принятия своей роли в этом алгоритме (наличие плана деятельности и развития, четкое распределение ролей);
- автономность деятельности как свобода действий в принятии решений на основе инновационного и творческого подхода к решению проблемы (выбор эффективного поведения команды);
- взаимная ответственность за результаты совместной деятельности (высокая культура общения) [3].

Выделенные сущностные характеристики команды и их содержательное наполнение с педагогической точки зрения позволяют установить, какие личностные качества необходимо формировать, а затем развивать, постепенно повышая уровень интеграции их функциональных возможностей, у студентов в образовательном процессе вуза.

Очевидно, что для того, чтобы работать в команде, человек должен обладать рядом специфических свойств. В современной педагогической теории и практике уже довольно давно обсуждается этот вопрос. Можно представить несколько интересных решений в этой области.

Так в работах Элисон Дойл рассматривается пять групп качеств, характеризующих способность работать в команде [12]. Это:

1. *Готовность к общению*, т.е. умение быть хорошим членом команды, что означает способность быть в состоянии четко донести свои идеи до сотоварищей. Необходимо иметь возможность передавать информацию лично, по телефону, электронной почте. Необходимо выдерживать свой тон всегда профессиональным, но дружелюбным. Как вербальное, так и невербальное общение важно при личной работе с группой. Ключевые слова, которые могут раскрыть суть этой группы качеств: сотрудничество, содействие, координация, креативность, обратная связь, постановка целей, руководство, влияние, управление, убеждение, исследования, консультирование, обучение, язык, устная коммуникация, визуальная коммуникация, письменная коммуникация.

2. *Умение слушать.* Еще одной важной частью общения является умение хорошо слушать. Каждый человек, чтобы быть эффективным членом команды, должен быть в состоянии выслушать идеи и проблемы сотоварищей. Задавая вопросы для разъяснения, демонстрируя озабоченность и используя невербальные сигналы, можно показать членам своей команды, что к ним внимательны, о них заботятся, их понимают.

3. *Готовность управлять конфликтами*. Важный навык командной работы - способность решать проблемы между членами команды. Необходимо быть в состоянии договориться с членами команды, чтобы урегулировать споры и убедиться, что все довольны общим выбором команды. Чтобы быть способным работать бесконфликтно или, по крайней мере, успешно гасить конфликты, человек должен обладать умением определить проблемы и решить их, гибкостью, логическим мышлением, умением быстро найти логический аргумент, способностью посреднической деятельности, навыком ведения переговоров. Важнейшее свойство в этом ряду - толерантность.

4. *Надежность.* Если человек желает быть надежным членом команды, необходимо, чтобы коллеги могли ему доверять. Важную роль здесь играют полезность, готовность оказать помощь, честность, лидерство, участие, качественное выполнение задач, ответственность, командная ориентация. Немаловажна добросовестность – следует придерживаться сроков и выполнять любые задачи, которые могут быть назначены. Все это поможет вам завоевать доверие коллег.

5. *Уважение.* Люди будут более открыты для общения с товарищем, если он будет уважать их и их идеи. Простые действия, такие как использование имени человека, зрительный контакт и активное прослушивание, когда человек говорит, заставят человека почувствовать, что его ценят. Признание других, поощрение, обмен идеями и мнениями, мотивация, терпение, позитивный настрой, поддержка, такт, понимание чувств дадут понять людям, что человек относится к ним с уважением.

У ряда исследователей навыки к групповой работе определяются тем, что человек готов:

- *к сотрудничеству*, а именно: понимает и принимает цели команды, активно участвует в командных мероприятиях, уважает индивидуальные точки зрения, признает различия, принимает критику, помогает другим товарищам по команде.
- *к общению*, а именно: внимательно слушает других в команде, обеспечивает конструктивную обратную связь, общается четко и лаконично.
- *к принятию решений* - принимает решения на основе фактов, предвидит и умеет решать проблемы.
- *к самоуправлению* - управляет саморазвитием, тщательно выполняет отдельные задачи, выполняет отдельные задачи в срок, обращается за помощью, когда это необходимо [5].

Любопытный подход в классификации качеств, необходимых для эффективной командной работы, представлен в исследованиях профессоров Дэвида В. Джонсона и Роджера Т. Джонсона, все соответствующие качества предложено разделить на две большие группы [13].

К первой группе относятся качества, сфокусированные на *решении задач*. Это:

- организационные навыки и умения планировать,
- готовность принимать решения и способность предвидеть,
- умения решать проблемы.

Ко второй группе относятся качества, сфокусированные на *организации процесса группового взаимодействия*, а именно:

- умение общаться,
- способность устанавливать связи,
- обладание навыками убеждения и влияния,
- владение навыками фасилитации,
- умение разрешать конфликты.

Анализ теоретических основ и научно-методического обеспечения теории командного менеджмента, исследований, связанных с различными аспектами подготовки к работе в группе позволили определить понятие *«готовность к работе в команде»* как владение способами совместной деятельности и способность применять знания для выполнения совместной работы с целью решения профессиональной задачи. Данное качество является сложным интегративным образованием и включает в себя следующие компоненты:

- *содержательный* (знание теоретических основ способов работы в команде, ее характеристик, этапов развития и т.д.),
- *процессуальный* (владение способами установления контактов и поддержания совместной деятельности, проявление креативных способностей, умение планировать, организовывать процесс собственного и совместного развития и т.д.),
- и *психологический* (осознание личностной значимости важности совместной деятельности, готовность нести ответственности за принятые решения, способность быть толерантным и т.д.).

Поскольку это качество обладает личностной значимостью для будущих специалистов, независимо от их дальнейшей профессиональной деятельности, то имеет смысл отнести его в формулировках федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования к общекультурным компетенциям [8].

Решение педагогической задачи, связанной с ориентированием студентов на командные формы работы в процессе их профессиональной подготовки, нам видится в развитии выделенных личностных качеств, вырабатываемых во взаимодействии на занятиях с использованием ряда определенных педагогических технологий.

В данном контексте актуальными становятся педагогические технологии, позволяющие организовать профессиональную подготовку студентов технических вузов, ориентированную на командные формы работы. К таким педагогическим технологиям следует отнести:

- метод проектов, связанный с решением определенной проблемы (например, создание бизнес – кейса),

- технология обучения в сотрудничестве, которая позволяет реализовать идею формирования умений эффективно работать сообща во временных командах,

- метод командного обучения, ориентированный на успех команды при условии самостоятельной работы каждого члена команды в постоянном взаимодействии с другими участниками соответствующей команды при работе над проблемой либо вопросом, подлежащим изучению,

- метод командной работы преподавателей и студентов, базирующийся на коллективной разработке поставленных задач, а также на совместной рефлексии [9].

Однако необходимо обратить внимание на тот факт, что для эффективного формирования системы знаний, умений и навыков действий, образующих умение работать в команде студентов следует ознакомить с основными принципами командообразования. Обучающиеся должны знать факторы, влияющие на успешность формирования команды, этапы ее становления, а также качества, которыми должен обладать человек, готовый и способный к работе в команде.

Выводы. В заключении следует еще раз подчеркнуть, что профессиональное владение технологиями командного взаимодействия является сегодня одним из ключевых требований современного рынка труда и, соответственно, одним из главных компонентов конкурентоспособности специалиста.

Литература:

1. Бурцева С.О. Командная работа как часть корпоративной культуры в зарубежных компаниях // Бизнес-образование в экономике знаний. 2015. № 1 (1). С. 14-15.

2. Гансуар К., Неретина Е.А., Корокошко Ю.В. Опыт проектно-ориентированного обучения и организации командной работы студентов вуза // Интеграция образования. 2015. Т. 19. № 2 (79). С. 22-30.

3. Гитман Е.К., Михайлова Ю.В Работа в команде при обучении иностранному языку в вузе: опыт применения // Фундаментальные исследования. - 2014. - №8 (Ч.2); URL http://www. science-education.ru

4. Коваленко А.В. Создание эффективной команды – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. - с. 80.

5. Красная А.В., Сейдаметова З.Н. Содержание умений работать в команде // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы. 2018. № 4. С. 150-158.

6. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020года [электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

7. Лапкова А.Г. Командная работа как способ развития трудовой демократии и повышения эффективности труда // Бизнес. Образование. Право. 2018. № 4 (45). С. 242-247.

8. Малышева А.Д. Способность работать в команде как общекультурная компетенция студентов вуза // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. С. 151.

9. Михайлова Ю.В., Гитман Е.К. Формирование готовности работать в команде при обучении иностранному языку в вузе: монография– Пермь: ИПЦ «Прокрост», 2017. – 165 с.

10. Указ Президента РФ от 07.05.2018 N 204 (ред. от 19.07.2018) "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года"[электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

11.Фаткин Л., Морозова К. Командообразование в организации как фактор эффективности совместной деятельности // Проблемы теории и практики управления. М. 2001. №1. С. 15-19.

13. Alison Doyle Teamwork Skills List and Examples [Электронный ресурс]. URL: https://www.the balance careers.com/list-of-teamwork-skills-2063773 (дата обращения: 26.01.19).

14. Effective Team-Working Skills [Электронный ресурс]. URL: https://www.skillsyouneed.com/ips/team-working.html (дата обращения: 26.01.19).

УДК [37.015:373.2]-052.2

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой
методик начального и дошкольного образования Глузман Неля Анатольевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. В статье представлены современные требования к профессиональной деятельности воспитателя. На основе научных исследований проанализированы различные конструкции требований к профессиональной деятельности педагога. Рассмотрены профессионально значимые качества личности педагога. Определены функции и структура профессиональной деятельности воспитателя дошкольного учреждения.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогический профессионализм, педагогическая культура, готовность к педагогической деятельности, педагогическая техника, педагогические способности, профессионально значимые качества педагога.

Annotation. Modern requirements to educator's professional activity are determined in the article. Different constructions of requirements to teacher's professional activity based on the scientific researches are analyzed. Meaningful qualities of teacher's personality are considered professionally. Functions and structure of preschool educator's professional activity are determined.

Keywords: pedagogical trade, pedagogical professionalism, pedagogical culture, readiness to pedagogical activity, pedagogical technique, pedagogical capabilities, professionally meaningful qualities of teacher.

Введение. Особенности развития и формирования готовности будущего воспитателя дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) в профессиональной деятельности является чрезвычайно актуальной проблемой, поскольку ни одна другая профессия не ставит таких требований к человеку, как профессия педагога, учителя, воспитателя. Воспитатель детского сада является главной фигурой. Именно от его профессионализма зависит интеллектуальное, духовное, социальное, эмоциональное становление личности детей дошкольного возраста.

Бесспорно, эффективность работы образовательных учебных заведений зависит не только от программ обучения и воспитания, но и от личности педагога, его взаимоотношений с детьми и профессионализма. Каждый талантливый, высококвалифицированный, вдумчивый педагог сочетает в своей практике общетеоретические достижения педагогики, собственный опыт, личностные предпочтения и особенности детей, с которыми он работает. Ни одна самая высокоэффективная теория не может дать исчерпывающего ответа, каким быть педагогу, но она является основой, на которую должен опираться даже самый опытный талантливый педагог.

Подготовка будущих воспитателей ДОУ к профессиональной деятельности нашла свое развитие в конце XX века и направлена на физическое, психическое и социальное развитие детей дошкольного возраста.

Исследованию проблемы профессиональной подготовки педагога, в том числе и дошкольного образования, посвящены труды многих известных педагогов и методистов: О.А. Абдуллиной, В.И. Адреева, С.И. Архангельского, В.П. Беспалько, В.А. Болотова, В.И. Загвязинского, В.А. Сластенина и др.

Концептуальные положения содержания и организации процесса подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности основываются на принципах Законов: «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996 г.), Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (2010 г.), Национальной доктрины развития образования в Российской Федерации на период до 2025 г. (2000 г.) и др. Проблему реформирования системы подготовки будущих воспитателей актуализирует утвержденная Министерством образования и науки Российской федерации «Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы», которая является концептуальной основой для создания Дорожной карты образовательных реформ, определяющих направления модернизации подготовки будущих воспитателей.

Проблеме профессиональной подготовки воспитателей посвящено достаточно много исследований отечественных и зарубежных авторов. Теоретические и методологические основы данной проблемы отражены в трудах таких классиков педагогической науки, как Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, С.Ф. Русова, В.А. Сухомлинский. То что касается современных педагогов, то указанную проблему рассматривают И.Д. Бех, А.М. Богуш, Л.И. Божович, А.Н. Алексюк и др. Этими учеными определено содержание, этапы, компонентный состав профессионально-педагогической подготовки и предложены различные модели ее реализации.

Проблеме формирования качеств личности педагога способствовали исследования Б.Г. Ананьева, Ю.К. Бабанского, И.Д. Беха, В.А. Богословского, А.А. Бодалева, Л.И. Божович, Ф.Н. Гоноболина, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, И.Ф. Харламова и др., в которых утверждается, что качества личности выражаются в органическом единстве ее потребностей, сознания, знаний, эмоционально-волевой сферы и практических действий, направленных на личностное и профессиональное становление.

Ряд публикаций отечественных исследователей ярко иллюстрирует, что подготовка педагога дошкольной специальности прежде всего должна отвечать требованиям современности, ведь это – первое образовательное звено, от которого зависит уровень успешности обучения будущего школьника.

Анализ научной литературы показал, что единая точка зрения в понимании комплекса и сущности профессиональных личностных качеств будущего педагога-воспитателя на сегодня отсутствует.

Целью статьи является теоретическое обоснование современных психолого-педагогических требований к профессиональной деятельности воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Изложение основного материала статьи. Демократизация общества, реформирование, модернизация образования выдвигают перед дошкольным образованием новые задачи и требования.

Подготовка современного воспитателя дошкольного учреждения должна отвечать требованиям,

предъявляемым к инновационной деятельности; необходимо модернизировать структуру такой деятельности будущего педагога, формировать готовность к восприятию, разработке и использованию новейших образовательных программ, технологий, при этом не должно быть жесткого влияния на его профессиональную позицию. Как бы не менялось время, ценностные установки и веяния, педагог-профессионал будет востребован всегда. В современных условиях все больше появляются воспитателей-мастеров своего дела: воспитателей года, воспитателей-экспериментаторов, исследователей, работающих творчески. Это специалисты высокой квалификации, высокой культуры, разработчики авторских программ, которые обладают альтернативными педагогическими технологиями, индивидуальным стилем деятельности, наиболее полно реализуют свой творческий потенциал, достигают высоких результатов в обучении и воспитании, развитии дошкольников. Каждый педагог должен совершенствовать свое педагогическое мастерство, которое является высшим уровнем педагогической деятельности и проявляется в творчестве, в постоянном совершенствовании искусства обучения, воспитания и развития детей [5].

Исследование профессионально значимых ценностных ориентаций у будущих педагогов, их интерпретация с позиций психолого-антропологического подхода проведены Е.А. Красиловой [4]. Ученой справедливо отмечается, что психологический анализ процесса профессиональной подготовки в современной высшей школе не может быть осуществлен без выявления теоретического состояния проблемы. При этом теоретическим основанием данного анализа является не совокупность чисто психологических вопросов, а интеграция многих отраслей знаний. Ведь высшая школа как социальный институт, выполняющий важную функцию подготовки кадров высшей квалификации, является объектом пристального внимания и изучения целого комплекса наук педагогики, социологии, экономики, гигиены, организации труда и пр. Полученные в рамках каждой из этих наук знания должны быть интегрированы в совокупное представление о сущности, целях, формах, содержании, функциях, результатах деятельности этого специфического системного образования. В противном случае ни одна из взятых в отдельности наук не сможет выявить те комплексные факторы, которые детерминируют изучаемые ею явления. Психологические же факты и тенденции выступают как следствие тех концептуальных подходов и организационных форм, которые наиболее часто реализуются в образовательных организациях высшего образования.

Анализируя причины, согласно которым возникают те или иные психологические проблемы обучения, Е.А. Красилова обращается к рассмотрению процесса передачи и овладения отдельными индивидами жизненным и профессиональным опытом [4]. Подчеркивается, что исторически сложились два основных пути овладения этим опытом:

– через непосредственный контакт, когда преподаватель и обучающийся включены в совместную деятельность. В рамках этой деятельности (сотрудничества) со стороны преподавателя идет прямая трансляция этого опыта, а со стороны обучающегося – непосредственное принятие этого опыта во всей совокупности демонстрируемых качеств. Педагог в данном случае выступает как образец профессионала, воплощающий в себе всю совокупность необходимых качеств. Копируя этот образец, обучаемый вбирает и стремится воспроизвести соответствующие качества. Задача наставника – полнее раскрыть секреты мастерства, приемы, личностные особенности, в целом все, что обеспечивает ему успех в данном виде деятельности. Этот путь передачи профессионализма можно назвать контактным или личностным.

– через опосредованную передачу обучающимся обобщенных знаний высокого уровня абстрактности с последующим постепенным возвратом к предметным действиям с целью формирования профессиональных умений и навыков и обеспечивающих их полную реализацию индивидуальных качеств. Здесь ведущая роль принадлежит не личности преподавателя, его индивидуальной системе деятельности, а тем смыслам и содержанию конкретных знаний, умений и навыков, которые он сообщает обучающимся. Это абстрактный способ обучения. Он формализует отношения между обучаемым и обучающим, делает возможной их личностную незаинтересованность в познании друг друга, позволяет вообще заменить педагога иными средствами передачи знаний (книгами, компьютерами и пр.).

Каждый из этих путей имеет свои преимущества и недостатки, которые оказывают существенное влияние на процесс обучения и профессионального становления обучаемых.

Преимущества контактного личностного подхода заключаются в том, что транслируется и воспринимается целостная личность профессионала в совокупности присущих ей интегральных свойств и качеств. В центре актуального восприятия и осмысления оказывается целостная структура деятельности, на которую непосредственно проецируются отдельные качества педагога; воспроизведя эту структуру, обучающийся имеет возможность непосредственно проверить себя, выявить свои индивидуальные возможности и пределы заимствования транслируемых извне образцов деятельности и поведения. Между структурами учебной и профессиональной деятельности нет опосредованных переходов, они полностью совпадают, поэтому не возникает дополнительных смысловых и содержательных барьеров. Сами же контакты между преподавателем и обучающимся выступают фактором взаимодействия, усиления эффективности воздействия, возможности непосредственной обратной связи и немедленной коррекции [1].

К недостаткам этого способа следует отнести; трудность выхода за рамки конкретного опыта, конкретной личности, ограниченность профессионального кругозора (ограничение профессиональных образцов и составляющих их качеств, стиля деятельности, способов и приемов решения проблемных ситуаций): повышение нагрузки на преподавателя, который не только должен сам постоянно работать на высшем уровне профессионализма, но и удерживать под контролем, исправлять и корректировать деятельность обучающихся, тенденции их профессионального становления; требования к универсальности знаний педагога, его эрудированности в широком информационном пространстве; ограниченность числа обучаемых, возможность работать с ними только при непосредственном контакте.

Преимущества второго, абстрактного способа обучения заключаются в том, что он дает возможность выйти за рамки узких, локальных ситуаций и непосредственного влияния конкретных фактов, событий, овладеть обобщенными способами познания этих ситуаций, фактов и найти соответствующие способы влияния из совокупного профессионального опыта, не привязанного к конкретному человеку-носителю. Одновременно могут обучаться значительные группы студентов. Благодаря теоретической (описательной) форме подачи материала в учебном процессе могут быть рассмотрены многочисленные образцы педагогической деятельности. Обеспечиваются возможности более конкретной и глубокой специализации преподавателей высшей школы в определенной сфере знаний и деятельности, нормирования, рационализации, обеспечения учебного процесса унифицированными методическими пособиями. Снижаются

эмоциональные нагрузки на преподавателя путем ограничения психологической дистанции и личностной включенности в учебные ситуации.

К недостаткам следует отнести: абстрактность передаваемых знаний, отставание формирования умений и навыков, их реализации в конкретных профессиональных условиях: психологическую отдаленность преподавателей и обучающихся, приводящую к формализации их отношений, необязательности анализа и воспроизведения развертываемой перед обучающимся индивидуальной системы деятельности как образца; перемещение смысловых акцентов: запоминание и воспроизведение учебной информации оказывается для обучающихся и преподавателей более важным, чем овладение соответствующей структурой профессиональной деятельности.

Современная система профессиональной подготовки осуществляется на основе второго (теоретизированного, абстрактного) подхода, благодаря которому обеспечивается реальная возможность массовой подготовки высококвалифицированных кадров. Однако, как видно из приведенных выше результатов анализа, наряду с преимуществами данный подход сопровождается и рядом существенных недостатков. Их преодоление является актуальной задачей современной высшей школы, особенно в области профессиональной подготовки педагогических кадров.

Главная задача современной профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов – овладение определенным объемом теоретических знаний по дисциплинам педагогического цикла, а также практическими умениями и навыками для работы в ДОУ, формирование личностных качеств, необходимых будущему воспитателю для сотрудничества с обучающимися. Главным звеном в содержании педагогического образования является теоретический и практический компоненты в подготовке будущего воспитателя [2]. Поэтому, по мнению Н.В. Горбуновой, профессионально-педагогическая подготовка воспитателя должна включать следующие три компонента: овладение теоретическими дисциплинами педагогического цикла; профессиональные курсы; педагогическую практику в школе [3].

Педагогический профессионализм предполагает собой набор профессиональных свойств и качеств личности педагога, отвечающих требованиям педагогической деятельности. Дошкольный работник должен обладать широким арсеналом интеллектуальных (сообразительность, профессиональное направление восприятия, памяти, мышления, воображения, проявление и развитие творческих способностей обучающихся), моральных (любовь к детям, вера в их возможности и способности, педагогическая справедливость, требовательность, уважение к воспитаннику – все, что составляет основу профессиональной этики педагога) и духовных средств (основа его общей и педагогической культуры), обеспечивающих педагогическое воздействие на воспитанника.

Анализируя исследования ученых, В.А. Романов и В.В. Коритчук выделяют три составляющие профессиональной подготовки педагога:

– психолого-педагогическая подготовка (Н.В. Кузьмина, А.И. Пискунов), взаимосвязь теоретической подготовки и педагогической практики (О.А. Абдуллина), профессиональное образование (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов);

– совместная деятельность профессорско-преподавательского состава с обучающимися (А.А. Вербицкий, Н.В. Борисова);

– профессионально полезные виды деятельности (С.Г. Вершловский, Л.Н. Лесохина) [6].

В подготовке будущего воспитателя дошкольного учреждения важны следующие характеристики: профессиональная мотивация, фундаментальность, методологическая обоснованность, профессиональная направленность подготовки будущих педагогов, многофункциональность, комплексность в содержании, организации, методике и контроле, эмоциональная насыщенность, активизация самостоятельной поисковой учебной и научно-исследовательской работы обучающихся. Российское общество заинтересовано в специалистах, способных самостоятельно действовать, принимать решения, отвечать за их реализацию, адаптироваться к изменяющимся условиям современности. Педагогика всегда стремилась соответствовать требованиям прогрессивного развития человека и общества [7].

Таким образом, педагогу необходимо научиться строить преподавание предмета вместе с обучающимися и готовить его к будущей профессиональной деятельности. Технологии подготовки учителя должны обеспечивать субъектную позицию обучаемого, в процессе его познавательной деятельности, ориентировать его на постоянное саморазвитие. Этому способствует индивидуализация педагогической подготовки, в результате которой будущий педагог работает по индивидуальной образовательной программе, составляет профессиональный автопортрет, учится формулировать и обеспечивать личную педагогическую концепцию, стратегию и тактику профессиональной жизнедеятельности.

Выводы. Все сказанное подводит к справедливому выводу, что необходимо на современном этапе совершенствовать профессиональную подготовку будущих воспитателей ДОУ и усилить роль педагога в обществе. Одним из важных факторов этого является определение требований к будущим педагогам, к их профессиональной подготовке, которая должна быть ориентирована на многогранную профессиональную деятельность. Целью профессиональной подготовки дошкольных работников должно быть не только усвоение обучающимися современных знаний по общепрофессиональным и специальным дисциплинам, воспитание высокообразованной, культурной, гармонично развитой личности, но и пропагандирование идей инклюзивного образования, здоровьесберегающего и непрерывного обучения, образования в интересах устойчивого развития, компетентностного подхода, демократии, создание единой зоны всемирного образования, толерантности.

Литература:

1. Глузман Н.А. Горбунова Н.В. Профессионализм педагога: успешность и карьера: монография / Н.А. Глузман, Н.В. Горбунова. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 314 с.

2. Глузман Н.А. Категория профессионализма в подготовке будущего педагога / Н.А. Глузман // International Research Journal (Международный научно-исследовательский журнал). 2017. – № 11 (65) Часть 2. – С. 170-172.

3. Горбунова Н.В. Инновационные технологии подготовки будущих специалистов в сфере дошкольного образования / Н.В. Горбунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-1. – С. 131–134.

4. Красилова Е.С. Исследование профессионально значимых ценностных ориентаций у будущих педагогов / Е.С. Красилова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – Нижний

Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2011. – № 2. – С. 383–390.
5. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within) Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. – Издательство ЮНЕСКО, 1996. – 31 с.
6. Романов В.А. Подготовка выпускников педагогических вузов к реализации ФГОС / В.А. Романов, В.В. Коритчук // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2016. – № 2. – С. 346–352.
7. Романов В.А. Система подготовки будущих специалистов: управление качеством / В.А. Романов, В.Н. Кормакова, Е.Н. Мусаелян // Образование и наука. – 2015. – № 7. – С. 44–61.

Педагогика

УДК: 378.147

преподаватель русского языка как иностранного Голосная Наталья Павловна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики» (г. Санкт-Петербург)

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Исследование посвящено проблеме обучения говорению на русском языке иностранных студентов подготовительного факультета технического университета. В данной работе рассматриваются трудности применения традиционной методики, а также некоторые результаты её использования. Предлагается новый методический приём, выдвигается гипотеза об эффективности его использования в процессе обучения в качестве дополнения к основной методике. Цель автора - описать новый прием и обосновать необходимость проведения исследования, в ходе которого было бы подтверждено или опровергнуто предположение о том, что использование этого приёма на практике улучшает и ускоряет понимание и запоминание лексического и грамматического материала, а также позволяет преодолеть речевую немоту.

Ключевые слова: Русский язык как иностранный, обучение, виды речевой деятельности, говорение, коммуникация, приемы.

Annotation. The study is devoted to the problem of teaching of speaking aspect foreign students within the preparatory faculty at a technical university. This article examines the difficulties of applying the technique, as well as some of the results of its use. A new methodical technique is proposed, a hypothesis is put forward about the effectiveness of its use in the learning process as an addition to the main method. The purpose of the author is to describe a new method and to substantiate a study that would confirm or disprove that using of this technique improves and accelerates the understanding and memorization of lexical and grammatical material, as well as allows overcoming speech silence.

Keywords: Russian as a foreign language, learning, types of speech activity, speaking, communication, methods.

Введение. Иноязычное обучение все больше связывается с понятием диалога культур. В этом контексте навыки монологического и диалогического общения очень важны - основной проблемой иноязычного образования можно считать перевод изучаемого иностранного языка из пассивного состояния в активное. Это означает умение использовать приобретенные знания о языке, его структуре, особенностях, культуре его носителей для достижения коммуникативной цели в любой сфере общения. В государственном стандарте по русскому языку как иностранному третьего сертифицированного уровня (ТРКИ-3) коммуникативная цель определяется, как организация речи в соответствии с ситуацией общения и правилами речевого этикета, умение запрашивать и сообщать в рамках тем и ситуаций общения информацию и т.д. [10] Эти трудности связаны с тем, что говорящий должен овладеть синтаксико-морфологическим строем языка и сложной системой сочетаемости слов, которая не совпадает с сочетаемостью в родном языке субъекта речи [1, с. 1].

Изложение основного материала статьи. Методика обучения говорению строится на дифференциации монологической и диалогической речи. Каждая форма речи имеет свои характеристики и условия, в которой она продуцируется, следовательно, подходы и комплекс упражнений в процессе обучения отличаются.

Выделяют два основных подхода к обучению обоих видов речи: индуктивный и дедуктивный, некоторые ученые говорят также об интегрированном подходе. Индуктивный подход основывается на принципе от частного к общему («снизу вверх»), дедуктивный - от общего к частному («сверху вниз»), интегрированный совмещает индуктивный и дедуктивный способы формирования речи. Что касается упражнений, то их подразделяют с учетом основных функций языка на языковые, условно-речевые (предкоммуникативные) и речевые. В зависимости от уровня обучающихся и поставленной задачи урока преподаватель комбинирует упражнения, выбирая тот или иной подход.

Основной учебной единицей аспекта говорения является речевая ситуация. Это универсальная форма функционирования процесса обучения. Она служит способом организации речевых средств, способом их презентации, способом мотивации речевой деятельности, главным условием формирования навыков и развития речевых умений, предпосылкой обучения стратегии и тактике общения [2, 62].

В аудиторных условиях речевая ситуация приобретает условный характер, за исключением тех, которые естественным образом возникают между преподавателем и студентами на занятиях (обсуждение домашнего задания, опоздание учеников, решение вопросов с документами и т.д.). Условно-речевые ситуации обладают рядом особенностей: они всегда воображаемы и максимально детализированы, студент должен осознать и «войти» в воображаемую картину; речевой стимул сообщается в словесной форме; эмоциональный компонент очень низкий; они могут многократно повторяться, они не затрагивают непосредственных интересов личности студента, иными словами неактуальны.

Подобная специфика учебно-речевых ситуаций затрудняет речевую практику и делает ее малоэффективной. Это связано с тем фактом, что условность идет вразрез с признаками естественного речевого акта говорения.

В.М. Филатов определяет следующие специфические признаки говорения: мотивированность, целенаправленность, активность, самостоятельность, ситуативная обусловленность, наличие речемыслительной задачи, неразрывная связь с личностью [7]. Рассматривая говорение в контексте учебного процесса и как часть коммуникации, следует добавить отличительные черты подлинной коммуникативности: взаимодействие общающихся; контактность в эмоциональном, смысловом и личностном планах; функциональность (наличие речевых функций, имеющих приоритет перед формой речевых единиц); эвристичность; содержательность (объективная характеристика учебных материалов) и информативность (субъективная характеристика учебных материалов); проблемность (способ организации и презентации учебных материалов); новизна (постоянная вариативность всех компонентов образовательного процесса); выразительность в использовании вербальных и невербальных средств общения [4].

Таким образом мы подошли к вопросу о псевдокоммуникативности в методике обучения говорению, отличительные признаки которой подробно описал в своей статье В.С. Коростелев. Вкратце их можно обозначить следующим образом:

1. Отсутствие мотива → создание искусственного мотива → псевдомотив.
2. Обесцененность ситуации → псевдоценность.
3. Ограниченность речевых средств → отождествление мышления и речи → псевдосмысл.

Подлинная коммуникативность опирается на достигнутый ко времени начала изучения иностранного языка уровень развития речевых механизмов, стремится обеспечить их дальнейшее развитие на уроках данного предмета. Это предполагает использование подлинно коммуникативных форм обучения, начиная с первого урока иностранного языка [5].

Все эти признаки мы наблюдаем при работе со студентами подготовительного факультета. В учебной литературе, пособиях предлагается масса упражнений в разных формах, однако результат обучения говорению оказывается средним или ниже среднего. При говорении студенты испытывают стресс, делают грамматические и лексические ошибки, их речь клишированная или представляет собой комбинации заученных фраз, а спонтанное речепроизводство вызывает большие трудности. При любой возможности студент с радостью переходит на английский язык.

Учитывая тот факт, что студенты учатся и живут в русскоязычной среде, преподаватель является носителем русского языка и изучение происходит в интенсивном режиме в течение 9 месяцев, то ожидаемый результат такого обучения – это уверенное владение языком на уровне В1, что применимо к аспекту говорения означает «способность осуществлять устное речевое общение в разнообразных социально обусловленных ситуациях» [1, с. 1].

Учебный процесс предполагает три элемента: обучаемый, обучающий, учебный контекст. Они являются равноценными участники, это своего рода магический треугольник. Результат обучения напрямую зависит от того, как взаимодействуют его стороны. На учащегося воздействует целый комплекс различных раздражителей: от внешности, поведения учителя, окружающей обстановки, средств обучения, действий, совершаемых студентом, и т. д. до внутреннего состояния учащегося. Интеграция всех этих возбуждений в единое целое в мозгу учащегося приводит к образованию так называемых функциональных комбинационных центров, которые и являются психофизиологической основой владения любой деятельностью, в том числе и речевой [5].

Назовем внутренние и внешние факторы, влияющие на учебный процесс, и выделим некоторые негативные причины неудовлетворительного результата обучения говорению.

1. Внутренние факторы.

1) Психофизиологический фактор. В человеке во время активной работы происходит множество взаимосвязанных процессов: когнитивные, эмоциональные, поведенческие, физиологические. Из негативных эмоций и состояний стоит выделить отсутствие внутренней мотивации или подмену мотива обучения, страх ошибки, языковой барьер, стресс, неумение учиться.

У преподавателей – это отсутствие энтузиазма, перегорание, усталость, дефицит времени.

Внутренний контекст обучения – та атмосфера, которая возникает во время классных или самостоятельных занятий и создается каждым участником. Неблагоприятная атмосфера занятий может быть обусловлена иерархическими отношениями, где преподаватель – вершина айсберга, а студенты играют роль подчиненных, враждебностью в многоязычной группе, отсутствием контакта между преподавателем и группой или между студентами, межличностным конфликтом.

2) Культурный фактор. В идеале, являясь носителем и представителем культуры, человек в процессе иноязычного обучения развивает свою «индивидуальность в диалоге культур» [4]. В реальности в иноязычной среде студенты испытывают сложности, связанные не только с акклиматизацией и привыканием, но и социально-культурной адаптацией и невольно оказываются в замкнутой и изолированной среде. Студенты отмечают, что им очень сложно найти русских друзей, несмотря на тот факт, что они живут среди русскоговорящих студентов. Незнание или/и непонимание особенностей другой культуры порождают ксенофобию, отстраненность, неконтактность. Подобное явление характерно для занятий русским языком в многоязычной группе. Студенты могут не общаться между собой или используют для знакомства и диалога язык-посредник.

2. Внешние факторы.

К этим факторам можно отнести внешность, поведение, аудиовизуальные каналы, организацию занятий (в том числе учебную дисциплину), аудиторные условия занятий. Внешние факторы обуславливают внутренние. Любой внешний раздражитель может негативно влиять на студента, это восприятие субъективно. Объективным фактором для всех является аудиторный тип занятий. Замкнутость классного пространства лишает занятия адекватности и естественности реальной коммуникации, а главное – истинного побуждения к высказыванию. Речевое действие вне реального жизненного контекста ограничено и обречено на коммуникативную неудачу и неэффективность, если оно не несет в себе значимого для студента мотива. Следовательно, этот фактор расценивается как отрицательный.

Перечисленные факторы, сплетаясь в Гордиев узел, в той или иной степени влияют на процесс обучения и управляют им. Остановимся более подробно на трех основных причинах, которые усложняют процесс обучения: языковой барьер, отсутствие внутренней мотивации, условность речевых ситуаций.

1. Языковой барьер - совокупность психологических и лингвистических причин, затрудняющих коммуникацию на неродном языке.

а) Первая причина языкового барьера – объем изучаемого материала. Он настолько велик и задача его освоения кажется настолько трудной и невыполнимой, что язык из инструмента общения превращается в цель. Концентрированность на языковом материале, грамматике, правилах не оставляет энергии и времени на практику, которой должно быть больше в несколько раз, чтобы произошел вывод языка в речь и он стал активным. К сожалению, очень часто и преподаватели, и студенты застревают в языковом болоте – студенты знают правила и парадигмы, но пользоваться ими не умеют.

б) Возникновение барьера объясняется также неосознанным освоением языкового материала в отрыве от повседневной жизни, то есть его функциональности. Говорение, как и любой навык, сначала требует концентрации внимания и осмысления процессов, а затем он уже становится частью привычного и естественного речевого поведения. На начальных этапах изучения языка в силу недостаточного лексико-грамматического запаса очень сложно выстроить полноценную коммуникацию и использовать по назначению то немногое, что выучено. Новый материал, как правило, остается за рамками повседневного общения и взращивается студентами как в инкубаторе. Необходимо учиться преобразовывать родные привычные речевые модели на новый язык в рамках освоенного материала, а не дословно переводить.

в) Таким образом вырисовывается третья причина языкового барьера – перевод с родного на иностранный язык. Речемыслительные процессы на родном языке отличаются разнообразием, беглостью и естественностью. При говорении на иностранном языке естественным образом возникают те же механизмы, модели и средства выражения, что и на родном языке, эквиваленты которым в неродном языке еще не найдены, поэтому сказать что-то так же бегло и правильно при минимальных знаниях - это практически невозможно. Следовательно, необходим новый навык: учиться формулировать свои мысли упрощенно в пределах изученного материала, чтобы выработать привычку говорить на изучаемом языке, так как любая новая речевая единица должна быть неоднократно проговорена и использована в разных контекстах.

г) Универсальной психологической причиной языкового барьера является страх ошибки. Большинство учащихся скорее промолчат, чем произнесут неправильную фразу.

2. Все преподаватели русского языка как иностранного на подготовительном факультете причиной неудовлетворительного результата отмечают отсутствие внутренней мотивации. Безучастность может быть следствием несамостоятельно принятого решения об учебе за границей или/и может быть вызвана проблемами адаптационного или социально-культурного характера. На уровень мотивации может влиять успеваемость студента: некоторые студенты не справляются с большой нагрузкой и объемом новой информации, не успевают за общим ритмом, в результате отстают от группы и иногда совсем перестают ходить на занятия. По сути, любой из перечисленных выше факторов может вызвать негативную реакцию и снижение мотивации.

Также для студентов подготовительного факультета характерна подмена мотива: в основе лежит не интерес к русской культуре и языку, а необходимость его изучения для реализации иных задач.

3. Аудиторные условия.

Как было отмечено выше, обучение говорению и практика принимают фиктивный характер в следствии протекания вне реальной коммуникации, не выполняется одно из условий коммуникации – его ситуативность, т.е. «соотнесенность любой фразы с взаимоотношениями общающихся, с контекстом их деятельности» [3]. Учебная речевая ситуация несет в себе мотив речи и предполагает взаимодействие коммуникантов, но так или иначе остается заданной преподавателем, тем самым она лишена подлинной мотивации: студент на самом деле никуда не идет и ничего не хочет. Довольно часто в случае диалога или монолога наблюдается ступор, паника и речевая немота. Таким образом, практика происходит через серьезное эмоционально-физическое преодоление и сопровождается большим напряжением. Как правило, студент возвращается к уже заученному материалу, в результате репродуцируются одни и те же фразы. Даже в случае детальной прорисовки ситуации, она остается условной, а мотивация фиктивной. Именно потребность и внутреннее желание высказаться расценивается как первое и необходимое условие общения на иностранном языке [11].

Е.И. Пассов предлагает использовать специальные событийные фильмы, которые помогут создать ситуации, «связанные с контекстом деятельности ученика» [4, с. 354]. Они должны быть «интересные по ситуации и содержанию, коммуникативные по направленности (учет сферы коммуникации), методические по характеру, героями которых являются сверстники учащихся» [4, с. 354].

Максимально приближенными к условиям реального общения также можно считать различные формы театрализации, включая импровизацию и ролевые игры. Учащийся получает на время или постоянно роль, которая позволяет сделать речевую ситуацию лично значимой, сообщить эмоциональный импульс и вместе с тем естественное побуждение к речевому акту. Однако, эти формы работы предполагают от студента актерских навыков, а от преподавателя – режиссерских. На практике далеко не все студенты могут и хотят спонтанно «выходить на сцену», а преподаватели способен правильно организовать этот процесс.

Еще один из способов разнообразить, заинтересовать и сделать развитие речи эффективным - использование литературного текста. Правильно подобранные тексты не только дают представление о русской культуре и истории, но и, затрагивая психологические и философские вопросы, апеллируют к личному опыту студентов, вызывают неподдельный интерес и желание высказаться.

Безусловно, методисты работают над вопросами учебной коммуникации, описываются и внедряются новые методы и технологии. В частности, активную позицию занимают сторонники коммуникативного метода (Е.И. Пассов, А.Н. Щукин, Т.В. Иванова и др.). Они предлагают детально проработанную методику коммуникативных занятий, в основе которой лежат подлинные принципы коммуникативноти. Так или иначе методисты предлагают новые решения, оставаясь в традиционных рамках аудиторных занятий.

Мы предлагаем выйти из стен класса «в жизнь», используя новый прием «язык через действие», который, с одной стороны, способствует формированию навыка говорения, с другой – обеспечивает эффективную практику говорения. Было бы целесообразно ввести его в качестве дополнения к традиционным или альтернативным методам преподавания.

Суть этого приема заключается в самостоятельном осмыслении окружающей действительности, а также явлений и событий реальной жизни средствами изучаемого языка через физическое действие. Функционирование этого приема видится в рамках деятельностного подхода, который предполагает активную самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Китайской мудростью гласит: «Я слышу – я забываю, я вижу – я запоминаю, я делаю – я усваиваю». Сократ говорил о том, что научиться играть на

флейте можно только, играя самому. Следуя мудрости Сократа, можно перефразировать: чтобы говорить, нужно говорить самому. Этот прием направлен на развитие всех видов речи, но прежде всего внутренней речи. Уверенное владение внутренней речью снимает языковой барьер и обеспечивает возможность полноценной коммуникации.

Цель приема – осмысленное развитие речевых навыков и уверенности в своих силах, развитие и поддержание мотивации, быстрое запоминание и закрепление материала, а главное – установление прочной связи между новым языком и внутренним миром студента и его повседневной деятельностью.

Во главу угла ставятся мотивы «я хочу знать, как сказать это по-русски» и «я хочу знать, как русские говорят в этой ситуации или в этом случае». Описываемый прием содержит четыре компонента: желание выразить мысль по-русски, ее формулировка на русском, «пропускание» через физическое действие и реализация в условиях реального общения. Слово, словосочетание, предложение отрабатываются в реальном контексте. «Прожитые» эмоционально и физически слова и фразы становятся частью личного языкового опыта и остаются с человеком навсегда.

Прием гармонично вписывается в треугольник учитель – ученик –контекст. Отличительной особенностью этого приема можно назвать универсальность: он может быть применен в любых условиях – и в классе, и в повседневной жизни, на любом уровне изучения языка. Именно инициатива и самостоятельные действия ученика определяют работу с ним, учитель же выступает помощником или контролером. Приведем пример использования приема. Проблема: в общежитии сломался холодильник. Студент сначала формулирует эту ситуацию на русском языке, подбирая правильную грамматическую конструкцию из изученного материала, при необходимости консультируется со словарем, затем совершает действие проверки работоспособности холодильника, проговаривая ее на русском: «У меня сломался холодильник. Вчера он работал, а сегодня не работает. Мне нужно сказать об этом коменданту». Затем идет к коменданту и сообщает ему об этом. Таким образом происходит постепенное заполнение всех актуальных и важных смысловых ниш средствами изучаемого языка.

Предлагаемый прием не противоречит принципам формирования и развития речевого навыка, которые сформулировал Е.И. Пассов [4, с. 353]. Основываясь на этих принципах, в качестве достоинств нового приема можно выделить следующие: 1) ежедневная практика в форме игры и регулярное поступление образца в мозг обучающегося; 2) материал для запоминания включается в активную деятельность субъекта, а также бесконечно разнообразен, это создает множество различных связей; 3) достижение осознанности и самоконтроля, как следствие относительно безошибочной репродукции; 4) создание динамических стереотипов в результате применения принципа аналогии и реализация комплексного подхода (сочетание слуховых, двигательных и зрительных образов слов (И.П. Павлов) [5, 349]; 5) смещение акцента с языкового материала на действие; 6) предварительное осмысление материала подлежащего автоматизации; 7) эффективное запоминание в непроизвольной форме.

Одним из недостатков приема видится его внедрение в ежедневную практику студентов. Трудно представить, что немотивированный студент в свободное от классных занятий время и без учебной опоры будет практиковать русский язык. У прилежных студентов прием может вызвать эмоциональное сопротивление своей нетрадиционностью и факультативностью. Получается, что на первых порах он должен быть оформлен и предложен в виде упражнений и конкретных заданий, или еще лучше в виде электронного приложения. Следовательно, необходима теоретическая разработка комплекса заданий. Второй немаловажный момент – коммуникативная неудача. Бывают ситуации, когда даже правильно построенная фраза произносится студентом тихо или с фонетическими ошибками и его не понимают. После ряда неудач студент начнет избегать таких ситуаций. Решением этой проблемы может быть игровая форма с системой баллов.

Вашему вниманию были представлены наблюдения и краткое теоретическое обоснование нового приема. Представленные положения говорят об эффективности приема и необходимости его дальнейшего детального исследования.

Выводы. Таким образом, рассмотрев поставленную методологическую проблему применимо к работе подготовительного факультета технического университета и можно сделать следующие выводы: 1. Описанные факторы, вызывающие трудности у студентов в процессе иноязычного обучения на подготовительном факультете, снижают эффективность традиционной методики. 2. Использования коммуникативной методики и иных технологий ограничено. 3. Студенты показывают средний или ниже среднего результат по аспекту говорение на уровне В1. 4. В основе теоретического обоснования нового приема лежит совпадение предмета и мотива, а также активация таких действий, как самостоятельная работа, самоконтроль, осознанность, анализ, запоминание, эмоциональное переживание. 5. Введение нового приема может решить ряд проблем: сообщить подлинную мотивацию к изучению русской культуры и языка, как следствие к русской речи, развить ответственность за учебный процесс, установить подлинный контакт между языком и реальным миром учащегося, обеспечить возможность диалога культур. 6. Целесообразность проведения практического исследования с целью доказать выдвинутые предположения относительно нового метода.

Литература:

1. Ярица Л.И. Обучение говорению на русском языке как неродном. Методические рекомендации по говорению. URL: http://rcro.tomsk.ru/wp-content/uploads/2012/02/Metod.-rekomendatsii.-Obuchenie-govoreniyu_YAritsa-L.I..pdf

2. Иванова Т.В., Киреева З.Р., Сухова И.А. Технологии и методики обучения иностранным языкам: учебное пособие для студентов направления подготовки «Филологическое образование». Часть I. [Текст]. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2009. – 196 с.

3. Матвеева Т.С. Коммуникативный метод обучения иностранным языкам. // Университетские чтения, 2014, часть 03. URL: http://pglu.ru/editions/un_reading/detail.php?SECTION_ID=3053&ELEMENT_ID=22542

4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. — 568 с.

5. Коростелев В.С. Коммуникативность и псевдокоммуникативность // Иностранные языки в школе. 1991. № 5. С. 17—21.

6. Wolfe D. Some Theoretical Aspects of Language Learning and Language Teaching // Language Learning. 1967. Vol. 17. № 3-4. с. 175.
7. Филатов В.М., Уланова Т.А. Семинарские и практические занятия по методике обучения иностранным языкам. Учебно-методическая разработка для студентов педколледжей и языковых педвузов. - Ростов Н/Д: АНИОН, 1997. —88 с.
8. Щукин, А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. — М.: Русский язык. Курсы, 2012. — 784 с.
9. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе — М., 1991.
10. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. — М. — СПб: "Златоуст", 1999. — 44 с. URL: http://gct.msu.ru/docs/C1_standart.pdf
11. Риверс У. М. Пусть они говорят то, что им хочется сказать! Методика преподавания иностранных языков за рубежом/Сост. Е. В. Синявская, М. М. Васильева, Е. В. Мусницкая. — М., 1976. — Вып. 11.

Педагогика

УДК: 796(510)
кандидат педагогических наук, доцент Горбатенко Татьяна Борисовна
Читинский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Байкальский государственный университет» (г. Чита);
кандидат педагогических наук, доцент Прокофьева Людмила Константиновна
Читинский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Байкальский государственный университет» (г. Чита);
кандидат философских наук, доцент Шаренкова Татьяна Аркадьевна
Читинский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Байкальский государственный университет» (г. Чита)

СТАНОВЛЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В КИТАЕ

Аннотация. Вслед за проведением политики реформ и открытости, наряду с пониманием необходимости духовного самосовершенствования, основной задачей правительства КНР является также создание портрета «здорового Китая» в контексте реализации мечты о великом возрождении китайской нации. В связи с этим в Китае осуществляется огромная работа по нравственному, духовному и физическому воспитанию населения, особенно молодежи. Сегодня массовая физическая культура уже является государственной стратегией Китая. В статье раскрываются исторические аспекты развития системы физической культуры Китая. Рассматривается приоритетное направление политики в области спорта – быстрое и массовое развитие физической культуры, ее использование в жизнедеятельности простых граждан КНР. Рассматривается пять основных периодов развития спорта, начиная с XX века. Очевидно, что вступление Китая в Международное Олимпийское движение придало этому направлению еще большую актуальность и значимость. Авторами выделяются основные факторы, способствующие развитию спорта в Китае, и отмечается, что спорт в Китае становится национальной идеей страны.
Ключевые слова: физическая культура Китая, олимпийское движение, исторические аспекты развития физической культуры, массовый спорт , здоровая нация.
Annotation. Following the policy of reform and openness, along with an understanding of the need for spiritual self-improvement, the main task of the government of the PRC is also to create a portrait of "healthy China" in the context of realizing the dream of the great revival of the Chinese nation. In this regard, China is doing a great job of moral, spiritual, and physical education of the population, especially the youth. Today mass physical culture is already the state strategy of China. The article reveals the historical aspects of the development of the system of physical culture in China. The priority direction of the sport policy is considered - the rapid and massive development of physical culture, its use in the life of ordinary citizens of the PRC. We consider the five main periods of development of sports, starting with the XX century. It is obvious that China's entry into the International Olympic Movement has given this direction even greater relevance and significance. The authors identify the main factors contributing to the development of sports in China, and it is noted that sports in China is becoming the country's national idea.
Keywords: physical culture of China, Olympic movement, historical aspects of the development of physical culture, mass sports, healthy nation.

Введение. В выступлении на XIX съезде КПК 18 октября 2017 года Си Цзиньпин отметил важность претворения в жизнь стратегии "здоровый Китай". Он сказал: «Здоровье народа - важный показатель национального процветания, государственного богатства и могущества» [1]. По мнению главы государства, необходимо не только совершенствовать политику улучшения здоровья населения, предоставлять народным массам всевозможные услуги здравоохранения, но и делая упор на профилактику, поощрять здоровый и культурный образ жизни. Уделяя равное внимание традиционной китайской и западной медицине, следует также уделять внимание физической культуре каждого человека и нации в целом. Имеющиеся в Китае самобытные, исторически сложившиеся национальные формы физической культуры и китайская специфика осуществляемых в стране реформ находят своеобразное отражение не только в программах по физическому воспитанию в школах и вузах Китая и в проведении спортивных и оздоровительных мероприятий для различных слоев населения, но и в государственной политике Китайской Народной Республики в сфере спорта и физической культуры. В последние годы, вслед за проведением политики реформ и открытости, значительно повысился уровень жизни людей. После достижения определённой степени материального обеспечения они всё чаще задумываются об улучшении качества жизни. Вместе с пониманием

необходимости духовного самосовершенствования, в сознании китайцев постепенно укореняется мысль, что «здоровье — на первом месте».

Изложение основного материала статьи. Китай – это спортивная держава, где осуществляется огромная работа по нравственному, духовному и физическому воспитанию молодежи. Ученые Чи Син, И Тяньфэнь, Ши Чжу-ин, Сяо Чуань и другие, исследуя основные направления китайского образования, наряду с нравственным, эстетическим, экологическим, патриотическим/национальным образованием, выделяют и физическое образование, как немаловажный компонент формирования гармонично развитой личности [2]. На протяжении учебного и рабочего дня в вузах и школах, на предприятиях, в административных организациях, выполняется гигиеническая гимнастика. Кроме того, в скверах на площадях можно увидеть десятки людей преклонного возраста, которые выполняют комплексы «Тай-цзи» (太极拳) – популярной национальной пластической гимнастики.

На развитие физической культуры Китая большое влияние оказали и медицинские знания, и естественно-философские воззрения, в частности философская теория «Даодэ» (道德). Согласно даосским принципам, человек должен сохранять физическую и духовную гармонию с помощью физических и дыхательных упражнений [3]. Так, в одной из древнейших книг по традиционному физическому воспитанию ученые-историки нашли комплексы лечебной гимнастики, упражнения, снимающие боль. Эта книга была издана еще до нашей эры и называлась «Кунфу» (功夫). Кроме того, в тот период большое внимание уделялось военной подготовке населения, которая основывалась на умениях быстро бегать, метко стрелять в цель, владеть приемами борьбы. Например, в вышеуказанной книге описана игра «Чжу-кэ» (蹴鞠), напоминающая современную игру в футбол, которой увлекалась значительная часть населения Китая. В нее включались различные удары по мячу как руками, так и ногами.

Современные исследователи физической культуры связывают развитие спорта в Китае с пятью периодами развития страны. Так, выделяются основные этапы:

- в первый период (1930-1948гг.) физкультура и спорт имеют военно-прикладной характер и рассматривается как одно из средств борьбы с японским империализмом;
- второй период (1949-1956гг.) характеризуется историческими изменениями и программным развитием массового спорта. В 1952 году Мао Цзедун издал указ о развитии физической культуры и укрепления здоровья людей, где главенствующая роль уделялась развитию спорта в Китае;
- третий период (1956-1965гг.) – начальный период развития спорта высших достижений;
- четвертый период (70-е гг.) отмечается развитием элитного спорта и началом международного участия Китая в различной спортивной деятельности;
- с начала пятого периода (80-е гг.), периода множественной конкуренции Китай претендует на мировое признание Китая мировой спортивной державой [4].

Создание Китайской Народной Республики в 1949 г. повлияло на изменение и укрепление организационной структуры массового спорта в Китае. Массовый спорт стал стимулом к развитию олимпийского движения. С момента образования Всеобщей китайской спортивной федерации, которая курировала все виды спорта, организационная структура мероприятий массового спорта неустанно улучшалась.

Так, к примеру, в 1953 году в г. Тяньцзине (天津市) прошла первая Национальная спартакиада в Китае. На спартакиаде прошли поединки по рукопашному бою и поднятию тяжестей (гирь, штанг, чугунных булав). Более 70% выступлений составляла традиционная гимнастика ушу. Разнообразие стилей, использование различных предметов и аксессуаров вызвало интерес у зрителей и участников [5].

В 1959 г. состоялось открытие Всекитайской зимней спартакиады, что положило начало развитию новых видов спорта в Китае, таких конькобежный спорт, лыжный спорт, прыжки с трамплина и др. Были созданы спортивные общества, в которых еще большее количество населения Китая приобщилось к занятиям зимними видами спорта. Занятия проходили в утренние и вечерние часы, что способствовало увеличению числа занимающихся как традиционными видами спорта, так и современными, а в целом привело к оздоровлению нации. Популяризовалось мнение, что каждый гражданин республики должен выделять время для ежедневых занятий физическими упражнениями или комплексом оздоровительной гимнастики для поддержания своего здоровья или совершенствоваться в избранном виде спорта. Следует сказать, что китайцы всегда понимали и понимают, что здоровье - это хорошее состояние физической, умственной и социальной адаптации, которое определяется не только такими факторами, как генетика, медицинские услуги, окружающая среда, но и физической культурой человека [6].

На законодательном уровне спортивная деятельность граждан была утверждена Законом о спорте, который был принят в 1995 г. Китайское правительство поставило своей задачей укрепить спортивные и фитнес-исследования, обеспечить рекламные инвестиции в спортивную среду, создать культурную атмосферу для спорта и укрепления здоровья, развивать спортивные и фитнес-сферы, а также оптимизировать спортивную медиа-систему с целью укрепить надзор за спортивной информацией [7].

Вслед за развитием в стране массового спорта, появились достижения и в большом спорте соответственно. Результаты не заставили себя ждать. Так, на Азиатских играх (1996 г.; 1999 г.) китайские спортсмены стали лидерами по золотым медалям. А спортсменка Ян Ян в шорт-треке завоевала первую Олимпийскую медаль на дистанциях 500 и 1000 м в американском городе Солт-Лейк-Сити на XIX Олимпийских играх.

В июле 2001 г. в Москве состоялось пленарное заседание Международного Олимпийского комитета, где было принято решение о проведении XXIX летних Олимпийских игр в 2008 г. в столице Китайской Народной Республики – Пекине. В преддверии принятия решения о проведении XXIX летних Олимпийских игр в Пекине были проведены многочисленные массовые спортивные и спортивно-оздоровительные мероприятия в различных городах и провинциях Китая. В средствах массовой информации пропагандировалось олимпийское движение. В таких известных изданиях, как «Новый спорт», «Спорт в Китае», «Спортивная газета», публиковали материалы по актуальным вопросам олимпийского образования.

За период с 2002 по 2004 гг. были приняты три основополагающих закона, касающихся спортивной деятельности:

– законоположение по защите олимпийских символов;
– закон по защите общественного культурного и спортивного оборудования»;
– закон по борьбе с допингами.

Кроме того, в 2006-2007 годах правительство КНР финансировало Китайское общество спортивной науки с целью проведения исследований по разработке 30 национальных академических дисциплин [8].

Олимпийские игры 2008 г. в Пекине вошли в историю как ни с чем несравнимая Олимпиада (Президент МОК Ж. Роге): 49 раз были побиты 38 мировых рекордов и 139 раз обновлены 85 олимпийских рекордов. Это феноменальный успех китайского народа. Социально-экономические реформы, проводимые Правительством КНР, привели к долгожданному результату [9].

Достижения китайских спортсменов на летних Олимпийских играх

№ п/п	Наименование	Золото	Серебро	Бронза	Итого	Место
1	23-я Олимпиада в Лос-Андж. 1984 г.	15	8	9	32	4
2	24-я Олимпиада в Сеуле 1988 г.	5	11	12	26	11
3	25-я Олимпиада в Барселоне 1992 г.	16	22	16	54	4
4	26-я Олимпиада в Атланте 1996 г.	16	22	12	50	4
5	27-я Олимпиада в Сиднее 2000 г.	28	16	15	59	3
6	28-я Олимпиада в Афинах 2004 г.	32	17	14	63	2
7	29-я Олимпиада в Пекине 2008 г.	51	21	28	100	1

Сегодня массовая физическая культура уже является государственной стратегией Китая. После летних Олимпийских игр в Пекине в 2008 году основной задачей в развитии спортивной индустрии КНР в постолимпийскую эпоху стало превращение Китая из «сильной в спорте страны в спортивную державу». В этой области пройден большой путь, начиная с учреждения Всенародного дня физической культуры до официального принятия Госсоветом страны пятилетнего плана развития физкультуры среди населения

(«国务院关于印发全民健身计划（2011-2015年）的通知.国发〔2011〕5号» [10]. На 5-м пленуме ЦК Компартии

Китая 18-го созыва в 2015 году были приняты «Предложения ЦК КПК по разработке 13-го пятилетнего плана экономического и социального развития Китая» («中共中央关于制定“十三五”规划的建议») [11]. В этом документе говорится о направленной на укрепление здоровья народа государственной стратегии, в частности, отмечается необходимость «развития спорта, продвижения массовой физической культуры, улучшения здоровья людей». Ориентируясь на лозунг из «сильной в спорте страны в спортивную державу», популярность спорта и интерес китайцев к нему возрастают, тем самым создается портрет «здорового Китая», и, в итоге, реализуется мечта о великом возрождении китайской нации. Как отмечают сами китайцы, наступила эпоха массового развития физической культуры.

Доля спортивного населения — это важный показатель степени распространённости спортивных мероприятий по стране. По данным Государственного управления по делам физкультуры и спорта (国家体育总局), вплоть до конца 2014 года доля китайцев, которые часто выполняли физические упражнения, достигла 33,9%, а число людей в Китае, получивших сертификат инструктора по физической культуре с техническим разрядом, уже превысило 1,7 млн. Кроме того, удостоившихся национального сертификата профессиональной квалификации социального спортивного инструктора и спасателя достигло 120 тысяч.

В настоящее время количество спортивных площадок в стране уже превышает 1,7 млн., спортивная площадь на человека в среднем составляет 1,57 квадратных метра, свыше 50% городов и уездов (районов) располагают центрами массовой физической культуры, более 50% улиц, посёлков, общественных комплексов и сёл оснащены спортивной инфраструктурой. Проектами развития физической культуры среди сельского населения охвачены около 74% китайских сёл [12].

Эти цифры значительно превышают поставленные в «Плане развития массовой физической культуры (2011—2015 гг.)» цели.

В преддверии Зимних Олимпийских игр в 2022 году наблюдается новый прорыв в развитии зимних видов спорта. С учётом успешного выполнения предыдущего пятилетнего плана, в «Плане развития массовой физической культуры (2016—2020 гг.)» подчёркивается необходимость ускорения развития зимних видов спорта в стране. Отмечается, что в рамках нынешней пятилетней программы развития массовой физической культуры в Китае особое внимание будет уделено зимним видам спорта, вследствие чего наступит «золотая эпоха» их развития.

Активное освоение зимних видов спорта в рамках программы развития снежно-ледовых видов спорта наблюдается не только в Пекине, как столице будущей зимней олимпиады, но и в региональных городах не только севера Китая, но и юга (Шанхай, Гуандун).

Глава Государственного управления по делам спорта и физической культуры КНР Лю Пэн отметил, что «20 лет назад количество территорий, предназначенных для ходьбы на лыжах, было менее 10, в 2010 году это число выросло до 200 с лишним, сейчас же насчитывается более 500 таких мест» [13]. Следовательно, можно говорить о появлении специальной спортивной инфраструктуры. Кроме того, наряду с этим появляется зимний туризм. Зимние виды спорта стали новым способом занятия физической культурой и проведения досуга.

В «План развития физической культуры (2016—2020 гг.)» отмечается, что к 2020 году планируется, что число людей, которые будут заниматься физическими упражнениями, заметно увеличится, а тех же, кто будет посвящать себя спорту один или несколько раз в неделю, достигнет 700 млн. Вместе с тем число людей, часто занимающихся физическими тренировками, составит 435 млн. В полной мере своё развитие получат образовательные, экономические и социальные функции массовой физкультуры, в целом сформируется ситуация с совместным развитием спорта и других отраслей. Общий размер потребления в спортивной индустрии сегодня составляет 1,5 трлн. юаней, массовая физическая культура уже стала источником развития индустрии спорта, стимулирования внутреннего потребления, а также новых точек экономического роста [14].

Таким образом, развитие спортивной индустрий в качестве новой важной составляющей в снабжении и продвижении сферы потребления напрямую связано с модернизацией промышленной структуры и стимулировании экономического роста. Согласно данным Государственного управления по делам спорта и физической культуры КНР, в 2014 году общий объём индустрии спорта и смежных отраслей достиг 1 трлн. 357 млрд. 471 млн. юаней (более 200 млрд. долларов), добавленная стоимость превысила 404 млрд. юаней, заняв долю в 0,64% в ВВП страны. Объём спортивной промышленности США насчитывает примерно 500 млрд. долларов, что в 2,5 раза превышает масштаб китайской спортивной индустрии, однако численность населения КНР больше чем в 4 раза аналогичного показателя США, поэтому пространство для роста существенное [15].

В разделе плана о спортивном развитии в 13-й пятилетке отмечается, что к 2020 году общий объём спортиндустрии Китая превысит 3 трлн. юаней. Среднегодовой темп прироста в этой отрасли может превзойти темп экономического роста за аналогичный период времени, доля индустрии спорта в ВВП страны достигнет 1%, а доля добавленной стоимости сферы услуг спортивной промышленности превысит 30%. Объём так называемого спортивного потребления в пропорции среднего располагаемого дохода жителей составит более 2,5%.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что благодаря государственной политике и развитию массового спорта, проводимым в стране реформам по улучшению состояния здоровья народа были достигнуты высокие результаты, как в спорте высших достижений, так и в экономике и здравоохранении. На сегодняшний день создана мощная спортивная инфраструктура, которая составляет значительную долю в экономическом росте Китая.

Выводы. Резюмируя, следует выделить следующие основные факторы, способствующие развитию спорта в Китае:

- древние спортивные традиции;
-активная государственная политика в области развития здравоохранения и спорта;
- спорт, как способ привлечения инвестиций,
- мобилизация большого количества людских ресурсов;
- использование новейших спортивных технологий ведущих стран;
- централизованная подготовка спортсменов;
- огромная и жесткая конкуренция;
- развитие детского и юношеского спорта;
- улучшение сети спортивных структур массового спорта;
- рост научного уровня в спорте;
- морально-волевая подготовленность китайских спортсменов и их целенаправленная подготовка к Олимпиаде в Пекине как национальная и государственная задача.

Литература:

1.中共十九大开幕，习近平代表十八届中央委员会作报告（直播全文）2017-10-18。 Си Цзиньпин. Выступление Си Цзиньпина на XIX съезде КПК 18 октября 2017 года (полный текст доклада). http://www.china.com.cn/cppcc/2017-10/18/content_41752399.htm

2.Шаренкова Т.А. Образование в духовной культуре Китая. Философско-антропологический аспект. - Чита, 2006. – С. 99-101

3. Studfiles. https://studfiles.net/preview/2484289/

4. Сагалаев А.С., Дуринов А.Е., Хамаганов Б.П. Азиатская модель управления физической культурой и спортом / Вестник Бурятского государственного университета, №13,2011. – С. 131

5. Бурк В. Спорт в Китае: история развития и современное состояние // Наука в олимпийском спорте. 2014. № 1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://bmsi.ru (дата обращения: 18.08.2018).

6. Sloboda H. Kind und Athlet sein in China. Talentsuche und -forderung auf Chinesisch // China Journal. Sport und Gesellschaft in China, o. J. 2006. № 2. S. 22–25

7. 王兴一. 健康类平面媒体的议题变迁与启示 北京体育大学, 2016。Ван Син-и. Изменение и просвещение в вопросах здравоохранения. Пекинский институт физкультуры, 2016. - http://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10043-1016153922.htm

8. 田野,王清,李国平,张力为 中国体育科学学科发展综合报告(2006—2007)。体育科学: 2007.4 - Тянь Е, Ван Цин, Ли Гопин, Чжан Вэйвэй. Всесторонний отчет о развитии спортивной науки в Китае (2006-2007 гг.). Спортивная наука.2007.4.http://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTOTALTYKX2007

9. Xiao L. China and the Olympic movement. №121 (30472) 28—31 октября 2016 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.china.org.cn/english/ Olympic (дата обращения: 18.08.2018).

10. «国务院关于印发全民健身计划（2011-2015年）的通知 国发〔2011〕 5号» / «План развития массовой физической культуры (2011—2015 гг.)» - http://www.gov.cn/zhengce/content/2011-02/24/content_6411.htm.

11. 中共中央关于制定“十三五”规划的建议中央政府门户网站/ Предложения ЦК КПК по разработке 13-го пятилетнего плана экономического и социального развития Китая / - www.gov.cn 2015-11-03 16:01 来源: 新华社. Агенство «Синьхуа».

12.国家体育总局 - http://www.sport.gov.cn/n16/n1077/n1422/index.html

13.http://www.gov.cn/xinwen/2015-11/03/content_2959432.htm)

14. 国务院关于印发全民健身计划（2016—2020年）的通知 编辑/ «План развития массовой физической культуры (2016-2020 гг.)» - https://www.google.com/search?safe=active&ei=XcMhXLjNKcXsrgSpkbPoAg

15. http://gazeta-pravda.ru/issue/121-30472-28-31-oktyabrya-2016-goda/na-puti-k-osushchestvleniyu-vsenarodnoy-kitayskoy-mechty/

УДК 371

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье изучены методологические аспекты аксиологического подхода в профессиональном педагогическом образовании, основные составляющие терминологического аппарата педагогической аксиологии, классификация педагогических ценностей. В исследовании рассмотрена сущностная взаимосвязь аксиологического подхода с гуманистическим и культурологическим, обосновано комплексное значение их применения в системе профессиональной подготовки будущих педагогов. В статье изложены функции аксиологического подхода в педагогическом образовании, условия его реализации в системе профессиональной подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: педагогическое образование, концептуальные основы профессионального образования, аксиологический подход, культурологический подход, гуманистический подход, педагогическая аксиология, ценности, ценностные ориентации, педагогические ценности, методология.

Annotation. The article deals with the methodological aspects of axiological approach in professional pedagogical education, the main components of the terminological apparatus of pedagogical axiology, the classification of pedagogical values. The study considers the essential relationship of axiological approach with humanistic and culturological, substantiates the complex value of their application in the system of professional training of future teachers. The article describes the functions of the axiological approach in pedagogical education, the conditions of its implementation in the system of professional training of future teachers.

Keywords: pedagogical education, conceptual bases of professional education, axiological approach, cultural approach, humanistic approach, pedagogical axiology, values, value orientations, pedagogical values, methodology.

Введение. Анализ тенденций развития системы педагогического образования на современном этапе позволяет говорить о смене концептуальной парадигмы его реализации. Данная тенденция обоснована пониманием теоретиками педагогической науки и представителями формирования и разработки направлений государственной образовательной политики новых требований к личности специалиста в области образования и поиском ими эффективных методологических основ реализации профессионального образования. В данном ключе Ш.Х. Кулиева уточняет, что современному отечественному обществу «необходим педагог, ориентированный на базовые ценности своей профессиональной деятельности и способный к такому проектированию образовательной среды, которая предполагает возможность самоопределения как для учащихся, так и для самого учителя» [6, с. 49].

По мнению Т.П. Жуйковой, «Одной из ведущих тенденций развития образовательной ситуации сегодня становится переход к ценностной парадигме. Этот переход подготовлен восхождением педагогической мысли от односторонне-функционального к целостному представлению об образовании как универсальной ценности» [5, с. 3].

Сущность педагогических ценностей и их формирование у будущих педагогов в контексте их профессиональной подготовки в высшей школе – это те проблемы, на решение которых направлен аксиологический подход в образовании. Реализация аксиологического подхода приобретает особую актуальность в современных условиях стремительных изменений ценностных ориентаций общества, в частности в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение теоретических аспектов аксиологического подхода в образовании и его методологии относительно применения в системе высшего профессионального педагогического образования.

Изложение основного материала статьи. Аксиологические аспекты современного образовательного процесса в высшей школе, в частности системы профессионального образования будущих педагогов, разработаны в трудах А.М. Булынина, Б.С. Гершунского, И.Ф. Исаева, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова и других современных ученых.

Прежде чем обратиться к изложению сущности методологических основ аксиологического подхода, стоит уточнить, что ряд исследователей отождествляют культурологический и аксиологический (ценностный) подходы, объясняя это общим концептуальным ядром – культурными ценностями. Так, К. Н. Ахвердиев в основе сущности культурологического подхода видит аксиологию как учение о ценностях и ценностной структуре мира [1]. По словам автора, культурологический подход «обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей, выработанной человечеством. Освоение человеком культуры представляет собой развитие самого человека и становление его как творческой личности (на основе освоенной культуры внесение в нее принципиально нового, творец новых элементов культуры)» [1, с. 309]. Как видим, в основе культурологического подхода, по мнению автора, – ценности, что и позволяет ему соотносить данный подход с аксиологическим.

Ряд исследователей рассматривают аксиологический подход в тесной взаимосвязи с гуманистическим. Так, М.И. Боришевский считает, что «демонополизация системы ценностных ориентаций как основы демократизации обучения и воспитания – процесс, безусловно, сложный и долговременный, что придает последнему цивилизованного гуманистического направления» [3, с. 145].

В данном исследовании мы исходим из того, что педагогическая наука считает, что культурологический подход не исключает других подходов и наоборот. Так, в системе профессиональной подготовки будущих специалистов не может применяться опосредованно лишь один образовательный подход в роли концептуальный основы. По нашему мнению, только комплексный учет положений образовательных подходов, признанных ведущими современной педагогической наукой, позволит сформировать педагога,

отвечающего современным государственным требованиям, вызовам современности и ожиданиям общественности.

Так, в контексте данного исследования стоит подчеркнуть, что мы не отождествляем указанные выше подходы, однако их взаимосвязь считаем природной и обоснованной, так как культурологический подход как методологическая основа профессионального образования предполагает рассмотрение феномена культуры в качестве стержневого в понимании и объяснении человека, его сознания по отношению к окружающей природной и социальной среде. Это, прежде всего, гуманистическая позиция, которая признает человека субъектом культуры, ее главным действующим лицом. Аксиологический же подход не только провозглашает человека в значении высшей ценности общества и самоцели общественного развития, но и позволяет анализировать педагогические явления с позиций заложенных в них возможностей удовлетворения общественных и личностных потребностей.

Мнение о интегративности концептуальных подходов в системе реализации профессионального образования будущих учителей разделяет и Т.П. Жуйкова, подчеркивая, что «ценностный подход в значительной мере реализуется в современной теории и практике высшего педагогического образования и тесным образом связан с профессионально-педагогическим, антрополого-гуманистическим, культурологическим подходами в построении концептуальных основ в подготовке учителя» [5, с. 4].

Определив место и роль аксиологического подхода в системе других концептуальных основ профессионального образования, обратимся к изучению его сущностных особенностей.

Методологические основы анализируемого в данном исследовании подхода разрабатываются в рамках педагогической аксиологии, представляющей собой «область педагогического знания, рассматривающую образовательные ценности с позиции самоценности человека и осуществляющую ценностные подходы к образованию на основе признания ценности самого образования [9, с. 99]. В основе изучения педагогической аксиологии – направленность образовательного процесса на ценностные ориентации личности: их изучение, выявление и формирование.

Аксиологический подход представляет собой одну из методологических основ гуманистически ориентированного педагогического образования, так как отличается направленностью на формирование у будущих педагогов гуманных профессионально-ценностных ориентаций [2]. В контексте педагогической науки аксиологический подход предполагает рассмотрение механизмов превращения ценностей культуры в мир личности, а также изучает воздействие развивающейся личности на изменения системы общественных ценностей, их культурных форм и типов.

Аксиологический подход рассматривает образование в качестве социально-педагогического феномена, находящего свое отражение в ключевых идеях педагогической аксиологии, среди которых:

- фундаментальность и универсальность гуманистических ценностей;
- единство целей и средств образования;
- приоритет идеи свободы личности.

Структура категориального аппарата педагогической аксиологии представлена следующими компонентами:

- ценности-цели;
- ценности-средства;
- аксиологическая характеристика личности как субъекта ценностных отношений, формирующихся в целостном образовательном процессе;
- аксиологические категории, которые отражают ценностные приоритеты процесса образования [5].

Смысловым ядром аксиологического подхода выступает понятие ценностей. По мнению В.А. Сластенина, ценности в педагогике – это нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога [8]. Как и в контексте других наук, изучающих систему ценностей (психология, культурология, философия, социология), педагогические ценности обладают синтагматическим характером, то есть они формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений [7].

Включение аксиологического подхода в систему концептуальных основ реализации профессионального образования будущих педагогов обосновано необходимостью формирования системы личностных, общечеловеческих, социальных, нравственных и социальных ценностей. По мнению Ш.Х. Кулиевой, «в структуре профессионально-педагогической подготовки учителя ценности занимают особое место, являясь основой, на которую опираются все остальные компоненты системы. Ценности здесь – это духовные феномены, имеющие личностный смысл и выступающие ориентирами человеческого поведения и формирования жизненных и профессиональных установок студентов, будущих учителей - воспитателей подрастающего поколения» [6, с. 50].

Исследователями В.А. Сластениным и Е.Н. Шияновым сформулированы группы ведущих ценностей педагогического образования. К ним ученые относят следующие группы ценностей:

- ценности, связанные с утверждением личности в социуме, в ближайшей социальной среде;
- ценности, связаны с удовлетворением личности потребности в общении;
- ценности, связанные с самосовершенствованием;
- ценности, связанные с самовыражением учителя;
- ценности, связанные с утилитарно-прагматическими запросами отдельной личности и общества в целом [8].

На основе анализа идей концепции аксиологического подхода в образовании целесообразно выделить его основные культурно-гуманистические функции в контексте реализации профессиональной подготовки будущих специалистов образовательной сферы:

- развитие духовных сил, способностей и умений личности, позволяющих ей преодолевать жизненные трудности;
- формирование у будущих специалистов характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и профессиональной среде;
- обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и осуществления самореализации;

- способствование овладение будущими педагогами средствами для достижения свободы, личной автономии, ощущения полноты бытия;

- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности личности и раскрытия ее духовных потенций.

Овладение ценностями и сформированность ценностных ориентаций будущих педагогов в рамках профессиональной подготовки в высшей школе возможно при условии выявления и создания преподавателями в контексте учебно-воспитательном процессе вуза таких психолого-педагогических условий, при которых ценности приобретают целостный, значимый, системный характер и оказывают регуляторное влияние на самостоятельность личности будущего специалиста [4]. Исходя из сказанного, особую актуальность приобретает организация профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов образовательной сферы посредством идей и педагогических технологий аксиологического подхода.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что в настоящее время стремительных изменений ценностных ориентиров представителей отечественного социума при реализации профессиональной подготовки будущих учителей важнейшим условием является определение концептуальных основ ее осуществления, соответствующих методологии актуальной парадигмы образования. Учитывая современную социокультурную ситуацию и систему требований к личности педагога, одним из ведущих подходов к реализации высшего профессионального педагогического образования должен являться аксиологический подход. На основе рассмотрения методологических аспектов аксиологического подхода в педагогическом образовании следует обобщить, что эффективность данного подхода не может быть достигнута путем обособленного использования его идей в системе профессиональной подготовки будущих специалистов образовательной сферы. Высокая результативность относительно освоения студентами системы личностных, общечеловеческих, социальных и профессиональных ценностей и сформированность объективно положительных ценностных ориентаций возможна, по нашему мнению, путем интегрированного использования идей аксиологического подхода в комплексе с положениями гуманистического, культурологического и компетентностного подходов.

Литература:

1. Ахвердиев К.Н. Основные методологические подходы в педагогике // Молодой ученый. – 2010. – №6. – С. 308-310. – URL https://moluch.ru/archive/17/1674/ (дата обращения: 06.02.2019).
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для Вузов. – СПб 2000. – 304 с.
3. Боришевский М. И. Духовные ценности в становлении личности-гражданина // Педагогика и психология. – 1997. – № 1. – С. 144-150.
4. Вязникова Л.Ф. Ценности в образовании: выбор пути развития // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 43-56.
5. Жуйкова Т. П. Аксиологический подход к формированию профессиональной направленности студентов педагогических специальностей [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 3-6. – URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2285/ (дата обращения: 06.02.2019).
6. Кулиева Ш.Х. Аксиологический подход в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя // Казанский педагогический журнал. – 2010. – № 4. – С. 48-52.
7. Равкин З.И., Пряникова В.Г. Национальные ценности образования как ориентиры развития отечественной педагогической аксиологии (идеи и положения к разработке концепции исследования) // Национальные ценности образования: история и современность. Материалы ХУП-й сессии Науч. Совета по проблемам истории образования и пед. науки / Под ред. члена-корреспондента З.И. Равкина. – М.: ИТОП РАО, 1996. – С. 6-7.
8. Сластенин В.А., Шиянов Е.Н. Образование в 12-летней школе: аксиологические основания // Известия РАО. Под. ред. В.А.Сластенина – М.: 2000. – №4. – С. 80.
9. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. – М.: Компания Спутник+. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. 2006. – 191 с.

Педагогика

УДК 373.1

кандидат педагогических наук, доцент Дмитриченкова Светлана Владимировна
Инженерная академия, Российский университет дружбы народов (г. Москва);
старший преподаватель кафедры «Иностранных языков» Чаузова Вера Арнольдовна
Инженерная академия, Российский университет дружбы народов (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена особенностям изучения иностранного языка в условиях погружения в интегрированное обучение; приводится анализ понятий «интеграция», «интегрированное обучение», «междисциплинарная интеграция». Авторы статьи делают акцент на необходимости владения иностранным языком, что является неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалистов независимо от уровня и профиля подготовки.

Ключевые слова: интегративный подход, профессиональное образование, иностранный язык, предметно-языковая интеграция.

Annotation. The article is devoted to the peculiarities of learning a foreign language in terms of immersion in integrated learning; the analysis of the concepts of "integration", "integrated learning", "interdisciplinary integration". The authors emphasize the need for foreign language skills, which is an integral part of professional training, regardless of the level and profile of training.

Keywords: integrative approach, professional education, foreign language, subject-language integration.

Введение. Философская энциклопедия интерпретирует понятие «интеграция» как сторону процесса развития, связанную с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившейся системы — в этом случае они ведут к повышению уровня её целостности и организованности, так и при возникновении новой системы из ранее несвязанных элементов. В ходе процессов интеграции в системе увеличивается объём и интенсивность взаимосвязей и взаимодействии между элементами, в частности надстраиваются новые уровни управления» [1]. Обратившись к словарю лингвистических терминов, находим, что интеграция - это «процесс нивелирования различий между языками в рамках превращения их в один язык» [3]. По словам Гадоева К.Х., «понятие интеграция совпадает с понятием интегративность и означает процесс соединения отдельных частей в единое целое» [2]. Итак, очевидно, что интеграция – это объединение частного и разрозненного в одно целое, при этом в результате объединения появляется нечто новое, более целостное и организованное.

Многие исследователи изучали природу интеграции. Так, В.А. Эргельгардт говорил о наличии трех ступеней интеграции общего и частного: 1) взаимосвязанность частного; б) отсутствие качественных характеристик отдельных частей при присоединении к общему; в) наличие новых качеств у появившегося общего [5]. Переходя от общего понятия «интеграции» в плоскость педагогической науки, мы в первую очередь говорим о таком явлении как «*интегрированное обучение*». Новый словарь методических терминов и понятий предлагает следующее определение: «Интегрированное обучение – это обучение, отрицающее разделение знаний по отдельным дисциплинам и связанное с целостным восприятием мира. При обучении иностранным языкам интегрированное обучение предполагает изучение нескольких языков одного региона наряду со сведениями культурно-исторического и политического характера. При этом речь идет не о просто межпредметных связях, а о слиянии нескольких дисциплин, о синтезе науки, искусства, национальной культуры»[4]. Одной из наиболее интересных форм интегрированного обучения является *междисциплинарная интеграция*.

Исследователи теории интегрированного обучения изучали и предлагали свои определения для термина «междисциплинарность». Рассмотрим некоторые из них. Проективный философский словарь «Новые термины и понятия» дает нам такое видение: «Междисциплинарность определяется как осмысление, осуществляемое за рамками конкретной определенной научной дисциплины. Осмысление понятия междисциплинарности в науке проявляется по-разному и в различной степени: в постановке проблем, в подходах к их решению, в развитии теорий, выявлении связей между ними, формировании новых дисциплин» [9]. Иными словами, реализация междисциплинарной интеграции может происходить на разных уровнях – на проблемном, на теоретическом, а также на уровне создания новых предметов. По мнению автора Бушковской Е. А., наиболее интересным можно считать следующее видение междисциплинарной интеграции: «исследователь создает новый синтез, который открывает новую реальность. И тогда он пользуется новым языком. Этот случай есть случай создания новой дисциплины» [10].

Изложение основного материала статьи. Благодаря междисциплинарным связям разрозненные знания могут быть объединены в единое целое и таким образом создать необходимый для будущего специалиста комплекс, который он сможет использовать в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

До появления термина «междисциплинарная интеграция в XX веке существовала идея так называемого комплексного обучения. Под этой образовательной системой подразумевалось построение учебной программы вокруг одного центрального элемента – стержня. Изначально подобные методы и подходы к обучению были признаны эффективными и многообещающими в ведущих странах Европы. Что касается нашей страны, то и советские ученые и педагоги начала XX века полагали, что комплексная система преподавания является наиболее результативной и дающей возможность выстроить связи между изучаемыми предметами. Но спустя некоторое время стали очевидными и некоторые недостатки, и недоработки предлагаемой методики, так как было выявлено, что она не способствует глубокому и тщательному освоению фундаментальных дисциплин [15].

В настоящее время мысль о необходимости интеграции между дисциплинами уже не подлежит сомнению. В работах академика РАО А.П. Беляевой [11] отражен интегративный подход к профессиональному образованию, который является методологической базой для междисциплинарной интеграции. Данное понятие настолько широко, что каждый ученый, педагог, исследователь вкладывает свое личное понимание в трактовку и определение терминов «межпредметность» и «междисциплинарность». Следовательно, на настоящий момент единой версии подхода, реализующего принципы междисциплинарной интеграции, пока не появилось. Ниже рассмотрим различные попытки отечественных ученых определить данное понятие.

Е.Б. Шоштаева называет междисциплинарной интеграцией «процесс согласования содружества учебных дисциплин с точки зрения отражения ими единых, непрерывных и целостных явлений профессиональной деятельности» [12].

Междисциплинарная интеграция, согласно Н.К. Чапаеву, может рассматриваться и как процесс объединения предметов по принципу когнитивных и технологических задач. По словам других авторов, (С.В. Черемных и С.И. Золотова) в высшем образовании интеграция должна пониматься как целостность процесса обучения. Они предполагали, что интеграция в педагогике — это объединение всех форм, средств, целей и принципов в образовании, а также формирование более масштабных курсов и дисциплин на основе межпредметных связей [13].

Проанализировав множество различных взглядов на вопросы междисциплинарной интеграции, мы приняли, что в рамках нашего исследования под *междисциплинарной интеграцией* будет пониматься интеграция предметного содержания различных дисциплин и создание особой познавательной образовательной среды путем использования инновационных педагогических методов, средств и организационных форм обучения.

По мнению В.П. Шибаева [14], ключевым моментом междисциплинарной интеграции, влияющим на ее практическую реализацию, является вопрос классификации. Ясно, что классификация данного сложного понятия не может быть линейной и однонаправленной, поэтому ученые предлагают выделять отдельные виды междисциплинарной интеграции и анализировать крупные формы – уровни, типы.

Непосредственно в процессе обучения междисциплинарная интеграция может быть реализована в виде различных методов и способов организации учебного процесса. Междисциплинарная интеграция представляется многими учеными как один из факторов повышения качества образования по ряду причин.

- Во-первых, она стимулирует целостное видение студентом проблем и их возможных решений.
- Во-вторых, обеспечивает формирование у студента умения самому синтезировать знания, решать целевые познавательные и профессиональные проблемы.
- В-третьих, междисциплинарная интеграция способствует комплексному профессиональному развитию личности будущего специалиста, его системного мышления и видения профессиональной деятельности.
- Наконец, междисциплинарную интеграцию можно рассматривать как единение образования, науки и производства, что является одним из недавних требований к высшему образованию со стороны государства [1].

Поскольку в современном обществе превалируют тенденции к глобализации, а также в связи с необходимостью реализации Государственной программы РФ «Развитие образования на 2013-2020 годы», одной из главных задач, стоящих перед системой высшего образования сейчас является его интернационализация. Идеи мультикультурализма, интернационализации, полилингвизма и академической мобильности начали набирать популярность и в России. Соответственно, преподавание и изучение иностранных языков наряду с их коммуникативными целями стало задачей, которая должна была быть выполнена в краткие сроки и с высоким результатом. Проблемам интернационализации отечественного высшего образования посвящено множество статей, в частности, К.М. Иноземцевой [7], в которых наиболее полно отражается вопрос языковой и образовательной политики.

За последнее столетие сменилось множество трендов в отечественной и зарубежной лингводидактике. Ученые со всего мира предлагали различные методы, подходы, методики и технологии изучения, освоения и овладения иностранным языком. Все они, какие-то в большей, какие- то в меньшей степени стали фундаментом для появления интегрированного обучения иностранному языку. Несмотря на большое количество проводимых исследований и повышенный интерес к данной проблеме, в российских вузах иностранный язык все еще в большинстве случаев изучается как самоцель, а его преподавание, к сожалению, не дает требуемых обществом и государством результатов. В связи с этим актуальным становится такая разновидность междисциплинарной интеграции, как *предметно-языковая интеграция*. Вслед за Р.Р. Зариповой, *предметно-языковой интеграцией* в нашем исследовании будем считать интеграцию специализированного, предметного содержания и языкового обучения [6]. Основой для нее служит один из наиболее эффективных и популярных подходов к обучению студентов в Европе – интегрированный предметно языковой подход (Content and language integrating – CLI).

Впоследствии, после роста популярности различных интегрированных программ, в основном в звене средней школы в странах западной Европы и Северной Америки, стали появляться различные методы, подходы и технологии, использующие принципы предметно-языковой интеграции, которые в конце XX века были объединены единым термином – предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning – далее CLIL).

Авторы предметно-языкового интегрированного обучения считают иностранный язык средством для изучения профильных предметов и предлагают изучать их одновременно. Термин «предметно-языковое интегрированное обучение» (Content and language integrated learning – CLIL) был впервые предложен в 1994 году ведущим ученым – исследователем в области интегрированного обучения и многоязычного образования Дэвидом Маршем (David Marsh) в рамках изучения языкового образования в Европе [3]. Первоначально этот метод представлял собой преподавание отдельных дисциплин на иностранном языке. В настоящий момент в зарубежной педагогической литературе существует много различных определений понятия CLIL. Так, Европейская комиссия интерпретирует CLIL как «один из инновационных методов, при котором второй язык используется как средство для изучения содержания предмета, а содержание, в свою очередь, используется как средство для изучения второго языка» [8].

Еще один исследователь Дэвид Грэддол (David Graddol) определяет CLIL как «модель билингвального обучения, при котором происходит одновременное обучение содержанию (например, физике или географии) и английскому языку. Отличительной чертой данной модели является то, что учащиеся на начальном этапе обучения могут не владеть вторым (английским) языком» [2].

В 2001 году методика была существенно модернизирована и интерпретирована Дэвидом Маршем, как «изучение иностранного языка как инструмента для изучения других предметов». По сей день именно эта идея является ключевой, отличающей этот подход от многих других. Таким образом, по мнению ученого, в процессе обучения создается особая познавательная среда, где учащиеся формируют иноязычные компетенции одновременно с профессиональными.

Выводы. Таким образом, очевидно, что в нашей стране также назрела острая необходимость во внедрении новой модели образовательного процесса в целом. Более того, в документах о модернизации высшего образования владение иностранным языком указывается как неотъемлемая часть профессиональной подготовки всех специалистов в вузе. Также отмечается, что обучение иностранному языку должно быть направлено на развитие общекультурных и профессиональных компетенций студентов. Одной из наиболее важных характеристик новой модели обучения иностранному языку является ее интегративная основа, то есть формирование нового типа содержания образовательных программ и инновационных форм построения образовательного процесса.

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 378.1

заместитель начальника отдела кадров управления по работе с личным составом – начальник отделения комплектования начальствующим составом Железкин Николай Владимирович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Витольник Галина Адамовна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ, КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ОВД

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопроса необходимости профессионально-личностного саморазвития слушателей в процессе их подготовки к профессиональной деятельности. Проводится анализ процессов и определяются критерии профессионального саморазвития слушателей в структуре профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, саморазвитие слушателей, повышение эффективности профессиональной подготовки, подготовка к профессиональной деятельности, профессиональная подготовка сотрудников органов внутренних дел.

Annotation. The article is devoted to the consideration of the need for professional and personal self-development of students in the process of their preparation for professional activities. The analysis of the processes is carried out and the criteria for professional self-development of students in the structure of professional training are determined.

Keywords: professional self-development, self-development of listeners, increasing of efficiency of training, preparation for professional activity, training of employees of internal affairs bodies.

Введение. Среди педагогических концепций современности всё большее признание находит концепция субъект-субъектных отношений сторон в образовательном процессе.

Её суть заключается в том, что обучаемый не может быть только объектом воздействий со стороны педагога, а сотрудничая с ним, под его руководством, осознаёт свои личностные, профессиональные цели, ставит перед собой задачи самопознания, саморазвития, самообразования, самоконтроля и самоуправления.

Многие исследователи, занимаясь проблемами профессиональной подготовки приходили к выводу, что профессиональное самовоспитание, саморазвитие является важным фактором её эффективности.

Кадровая деятельность сотрудника ОВД, как наиболее сложный вид деятельности, требует активности личности сотрудника в самоизменении, самосовершенствовании.

Известная работа М.Вудкока и Д. Френсиса «Раскрепощенный менеджер» полностью посвящена этой идее.

Познание своих сильных и слабых сторон как сотрудника, умение осознавать свои личные цели, понимать подчинённых, правильно распределять своё время, снимать стрессы, изменять и развивать себя, управлять собой — это то, без чего, по мнению авторов, немыслим эффективный сотрудник. Это та сторона подготовки сотрудника, которой нельзя научить, но можно научиться.

Инициатива профессионально-личностного саморазвития находится в руках слушателя, но практика показывает, что проблема имеет широкий аспект, и в ней вопрос педагогического руководства профессиональным саморазвитием слушателей тоже имеет место.

В диссертационном исследовании Иваницкого А.Т. подробно исследованы вопросы профессионального саморазвития слушателей в вузах МВД, субъективные и объективные факторы, влияющие на этот процесс.

Эти положения были использованы в экспериментальной деятельности по кадровой подготовке слушателей как сотрудников ОВД и подтвердили эффективность этого направления.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное саморазвитие слушателя не может рассматриваться вне системы социальных отношений и практической деятельности. Строение профессионального саморазвития полностью определяется сущностью будущей деятельности, условиями, в которых она реализуется и индивидуальными характеристиками личности слушателя. Разнообразие форм образовательных, служебных и других отношений предопределяет виды профессионального саморазвития формирующихся на их основе.

Структура профессионального саморазвития слушателей является одним из видов социальной активности личности. Исследователи, рассматривая культуру профессионально-психологического саморазвития, выделяют две взаимообусловленные компоненты: социальную ситуацию и личностную потребность. «Социальная ситуация характеризуется состоянием и изменением в социальной среде или переходом из одной социальной среды в другую. Под личностной потребностью понимается неизбежно возникающая потребность личности приблизить, в какой-то степени «уравнять» свои шаблоны поведения, привычки, представления, в связи с изменившимися условиями социальной среды».

Личностная потребность в профессиональном саморазвитии осуществляется в сложной форме, где индивид выступает и субъектом, и объектом. Формирование личностной потребности в саморазвитии связано с развитием самой личности и предполагает наличие определенных этапов.

Процесс профессионального саморазвития в самой общей форме можно представить последовательностью этапов - самопознание – самооценка – постановка целей саморазвития.

Факторы, влияющие на процесс профессионального саморазвития слушателей вузов МВД России, различаются по происхождению, по сложности, степени и направленности влияния на этот процесс. Факторы не являются раз и навсегда данными. Под воздействием тех или иных причин, обстоятельств, условий может меняться как их количество, так и степень их влияния на рассматриваемый процесс. Количество и значимость факторов, влияющих на процесс профессионального саморазвития, могут не совпадать у различных слушателей.

Процесс саморазвития включает социально-экономические, социально-демографические, социально-психологические, психофизиологические и другие предпосылки, объективные и субъективные, социальные и личностные факторы, общие и особенные, внутренние и внешние, основные и не основные. Все они, так или иначе влияют на процесс профессионального саморазвития слушателей в зависимости от своего содержания и степени интенсивности.

Разные авторы определяют факторы, влияющие на процесс профессионального саморазвития, исходя из конкретных задач проводимых исследований, например, Иваницкий А.Т. выделяет среди них внутренние и внешние. «Внутренними факторами и предпосылками самовоспитания являются: исходное функциональное состояние военнослужащего, возраст, общая и специальная подготовка, характер, темперамент, способности, особенности познавательной деятельности и индивидуальные особенности личности. Внешние факторы, содержание и особенности кадровой деятельности, непосредственные условия деятельности, сложность и степень новизны решаемых задач, необычность и внезапность изменений обстановки, наличие опасности, качества коллектива, их морально-психологическая подготовка к выполнению оперативно-служебных задач».

Объективно любая деятельность предъявляет к личности определенные требования. Другое дело, как эти требования осознаются слушателями и становятся содержательной стороной его профессионального саморазвития и его целеполагания. Таким ориентиром, помогающим определить структуру качеств специалиста, которого мы готовим, выступают требования, закрепленные в Федеральных законах, Федеральных государственных образовательных стандартах, ведомственные нормативные правовые акты и непосредственно сама специфика будущей профессиональной деятельности.

Важным периодом в формировании адекватных представлений у слушателей об избранной профессии выступает I курс. Этот период для слушателей характеризуется, как период адаптации к профессиональной деятельности в вузе и закрепления профессиональной направленности. Для этого периода характерны:

- преодоление трудностей морального, психологического, физического плана;
- формирование более реальных представлений о сущности избранной профессии изменение установок и направленности;
- понимание и принятие тех требований, которые предъявляет учебная и служебная деятельность к личности слушателя;
- осмысление путей и способов освоения профессиональных качеств.

Поэтому в целеполагании формирования профессиональных качеств большой акцент делается на формирование базовых, нравственных качеств личности, которые составляют фундамент профессиональных качеств будущего сотрудника. Рассматривая структуру профессиональной подготовленности, многие авторы (Кикоть В.Я., Хальзов В.И., Иваницкий А.Т. и др.) определяют личностные базовые качества как ведущие профессиональные качества.

Для непосредственного измерения профессионального саморазвития слушателей необходимо определить совокупность его критериев и показателей.

В психолого-педагогической литературе существуют различные взгляды по определению критериев профессионального саморазвития.

А.А. Кочин среди критериев уровня самовоспитания воинов выделяет «военно-профессиональную направленность, общую и специальную военную подготовленность».

В.Я. Слепов выделяет такие критерии, как «степень знания личностью условий предстоящей деятельности, уровень развития общественных мотивов, индивидуальных и коллективных установок, способность управлять своим поведением, степень активности в новой социальной среде».

Я.Н. Мусин, в качестве критериев, доказывающих развитие военнослужащих выделяет «самооценку, отношение к службе, сознательное стремление к добросовестному выполнению воинского долга, способность к саморегуляции».

Отраженные в работах различные подходы, уточнение структуры профессионального саморазвития и самовоспитания слушателей позволяет выделить основные критерии их профессионального саморазвития:

- содержательно-мотивационный;
- организационно-деятельностный;

- психотехнический.

Профессиональное саморазвитие слушателей является сложным психолого-педагогическим процессом. Знания его сущности, содержания, критериев и факторов, влияющих на его развитие, позволяет педагогам, на разных уровнях осуществлять активизацию этого процесса. Это, в свою очередь, повышает эффективность образовательного процесса и качество подготовки сотрудников.

Осознание и осмысление слушателем ценностно-значимых профессиональных качеств, которые становятся для него личностно-значимыми, определяют содержание и направленность профессионального саморазвития как будущего сотрудника.

По своей структуре профессиональные и нравственно-волевые качества являются сложным личностным образованием и характеризуются динамично изменяющимся противоречивым единством мыслей, чувств, желаний, действий, реализуемых в правильном профессиональном поведении сотрудника.

Руководство профессиональным саморазвитием должно осуществляться на знании тенденций и особенностей отношения слушателей к процессу самопознания и самовоспитания вообще.

Для этого необходимо знать динамику процессов самовоспитания, в том числе и профессионального на всех этапах обучения слушателей в вузе. Развитие профессионально важных качеств и стиль поведения слушателя проходит несколько периодов личностно-профессионального роста:

- период адаптации к условиям обучения и формирования профессионально одобряемого стиля поведения;
- период накопления профессиональных знаний, навыков, умений и качеств;
- подготовка к самостоятельной профессиональной деятельности.

Выявлены некоторые особенности отношения слушателей разных курсов к самовоспитанию и профессиональному саморазвитию.

Так, более 93% первокурсников осознают необходимость самосовершенствования, что напрямую связано с трудностями адаптационного периода и требованиями учебной деятельности. В целях самовоспитания некоторые курсанты ставят перед собой в преобладающей степени развитие интеллектуальных и нравственно-волевых качеств.

Следует отметить, что устойчивым в целеполагании саморазвития остается ориентация на преодоление трудностей учебной деятельности и адаптационного периода, а соотношение различных качеств в значительной степени отличаются.

Главным стимулом самосовершенствования выступает сама жизнь, деятельность, практика, советы старших педагогов, родителей, тоже здесь играют не последнюю роль, и, особенно, если они подкрепляются примерами и советами сверстников.

При исследовании трудностей адаптационного периода выявилась определённая тенденция в отношении к этим трудностям, так подавляющим большинством (78%) они осознаются не как личностные затруднения, а как внешние препятствия, которые кто-то создает и должен соответственно убрать с их пути. Это важный психолого-педагогический аспект, показывающий высокую степень инфантилизации обучаемых.

Для определения направлений, педагогических воздействий представляют интерес результаты интроспекции первокурсников. Так, область интересов, названная курсантами, как правило, лежит за пределами их учебной и служебной деятельности. В сочетании с недостаточным осознанием своей социальной роли такой факт ставит перед преподавательским составом серьезную проблему учебно-воспитательного плана, решение которой, вероятно, находится в создании широкой сети различных самодеятельных формирований слушателей, вовлечение их в общественную, научную, спортивную работу в вузе во внеучебное время.

Анализ последующих этапов процесса профессионального саморазвития обучаемых: накопления профессиональных знаний, повышения умений, качеств (2 курс) и подготовки к последующей самостоятельной профессиональной деятельности (3 курс) свидетельствует о его реальном развитии.

Для 2 курса, как периода приобретения профессиональных знаний, навыков, умений, в большей степени характерна ориентация на формирование профессионально важных качеств в сочетании с развитием личностных качеств и довольно четкая зависимость направленности и содержания профессионального саморазвития от окончательного профессионального самоопределения. Так на 2 курсе на вопрос: «Определились ли Вы окончательно с выбором своей профессии?» 83% обучаемых ответили утвердительно, 10% затруднялись ответить, а 7% ответили отрицательно. Соответственно в этих категориях слушателей процессы профессионального саморазвития отличаются.

Среди слушателей профессионально самоопределившихся, 99% занимаются профессиональным саморазвитием. Среди колеблющихся эта цифра падает до 7%, а среди ответивших отрицательно - составляет 39%. Такая зависимость подчеркивает тесную связь профессиональной мотивации и направленности с саморазвитием.

Для слушателей 3 курса мощным педагогическим стимулом к профессиональному саморазвитию выступает стажировка в практических органах и предстоящая профессиональная деятельность. Опросы слушателей 3 курса показывают, что предстоящая стажировка вызывает различные самооценки среди которых преобладают: испытать себя - 30% интерес к предстоящем 26% неуверенность в себе - 26% и другое.

В самооценке степень своей готовности к стажировке они оценивают преимущественно по двум параметрам, уровень теоретической подготовленности (61,6%) и уровень практической подготовленности (24,5%)

Такая структура самооценки придает особую направленность профессиональному самосовершенствованию в этот период сторону развития и получения навыков - 40%, развития качеств, необходимых сотруднику в - 60%,

Стажировка оказывает глубокое эмоционально-психологическое воздействие на обучаемых. Диапазон эмоциональных реакций достаточно широк: от сильных положительных, эмоциональных (восторг, радость, удовольствие, чувства прилива энергии, ответственности, жалости к другим и т.п.) до глубоких негативных эмоций (страха, позора, растерянности, обиды, потери самоуважения, упадка настроения, чувства ненужности, неприятного удивления и т. п.).

Количество соотношений положительных эмоций (54%) и отрицательных (46%) эмоций примерно равное. Очень многие слушатели, прошедшие стажировку, осознают и формулируют свои трудности как «расхождение, отрыв теории, которая давалась в вузе от той практики, что процветает на местах». Это было

для многих откровением, вызывающим недоумение и другие эмоциональные переживания. Типичная риторика стажеров: «В вузе дают одно, а «на земле» требуют другое!», было трудно соотносить положения теории с практикой; было трудно выискивать из множества преподаваемого (абстрактно) то, что нужно в данной ситуации (конкретно); трудности в принятии решений и организации их выполнения неумение работать с документацией, плохое знание нормативных актов, неумение спланировать работу, организовать свое рабочее место и время, трудности, связанные с неумением практически взаимодействовать с людьми, коммуникативные умения, неспособность организовать людей, неумение установить служебные, деловые взаимоотношения с личным составом, неумение наладить взаимоотношения по вертикали - с руководством, незнание процедур взаимодействия с организациями и учреждениями других ведомств, неумение осуществлять индивидуальный подход.

Стажировка выступает мощным стимулом к саморазвитию не только профессиональных навыков, знаний, умений, но и личностно-профессионально важных качеств позволяющих успешно выполнять должностные обязанности сотрудника кадрового подразделения ОВД.

Однако, как показывают результаты опросов слушателей, для некоторых из них характерно переживание разочарования, непонятности, несостоятельности, отчаяния, протеста, вызванного, как правило, неспособностью достичь даже простых целей. В связи с этим, необходима система мер, которая предполагает работу личности над собой на этом этапе. Начать ее необходимо с познания собственного «я», т. е. уяснения всех его сильных и слабых сторон. В педагогическом анализе процессов саморазвития интерес представляют методы, которые используют слушатели.

В зависимости от содержания задач меняются способы и виды работы над собой. К наиболее распространенным, которыми, пользуются слушатели являются: самоконтроль (51%), самоубеждение (32%), самоупражнение (27%), самовнушение (23%), самообязательство (19%), самопоощрение (16%), самонаказание (6%), самопринуждение (14%), самоприказ (14%).

С одной стороны, достаточно обширный спектр методов, применяемых слушателями, свидетельствует об их индивидуальном опыте применения этих методов, а с другой - что имеется необходимость обучения слушателей применению наиболее эффективных методов. Анализ процессов профессионального саморазвития слушателей в структуре профессиональной подготовки к кадровой деятельности показывает многосложность этого процесса.

Взаимосвязь и значимость мотивов, содержания, направленности, методов и устойчивости изменяется на различных этапах профессионального становления. Эффективность процессов профессионального саморазвития повышается, если оно становится предметом целенаправленного педагогического руководства стимулирования и активизации со стороны педагогов. Профессиональное становление кадрового сотрудника, его психолого-педагогическая подготовленность к деятельности в значительной степени зависит от активности профессионального саморазвития.

Выводы. Высокий уровень подготовки слушателей обеспечивается формированием личностно-профессиональных качеств, знаний, навыков и умений, в основе которых лежат мотивационный, коммуникативный, эмоционально-волевой, интеллектуальный и организаторский компоненты.

Залогом успешности будущих сотрудников кадровых подразделений является учёт их индивидуальных особенностей, в частности, мотивации учебной деятельности, профессиональной направленности, способности к самоконтролю и самовоспитанию, самостоятельности и др. в процессе профессиональной подготовки.

Процесс профессиональной подготовки слушателей к профессиональной деятельности нуждается в непрерывном совершенствовании, развитии и коррекции. Направленность этого развития определяется анализом результатов деятельности выпускников, поэтому получение отзывов из практических органов является непременным условием совершенствования образовательного процесса в ВУЗе.

Литература:

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № 273-ФЗ
2. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя практика. Пер. с англ. - М.: «Дело», 1991, 320 с.
3. Голобородько С.А. «Совершенствование профессиональной адаптации курсантов Вузов ВВ МВД России»: Диссертация кандидата педагогических наук. СПб., 1998.
4. Иваницкий А.Т. Организационно-педагогическая система профессионального развития и саморазвития курантов (слушателей) вузов МВД России: диссертация доктора педагогических наук, СПб, 2000, 354 с.
5. Кочин А.А. Повышение эффективности процесса формирования офицеров-профессионалов в вузах внутренних войск МВД России: диссертация кандидата педагогических наук: ЛГУ. - СПб., 1996, 240 с.
6. Мусин Я.Н. Педагогические основы подготовки курсантов вузов ВВ МВД России как воспитателей. Автореферат кандидата педагогических наук, СПб, 1997, 20 с.
7. Слепов В.Я. Принципы и методы обучения и воспитания советских военных моряков. - Петродворец, 1982, 240 с.
8. Слесаренко Н.В. Активизация личностного саморазвития курсанта в образовательном процессе военного института: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Благовещенск, 2004 235 с. РГБ ОД, 61:05-13/120
9. Белоденко Г.П., Казанцев В.Н. Стимулирование нравственного самовоспитания слушателей вуза МВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 1996. №2 (4). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/stimulirovanie-nravstvennogo-samovospitaniya-slushateley-vuza-mvd (дата обращения: 02.01.2019).

УДК:378.2

аспирант Журавлев Артем Валерьевич
ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет (г. Москва)

СРЕДСТВА И ФОРМЫ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ОПТИМАЛЬНОГО ДВИГАТЕЛЬНОГО СТЕРЕОТИПА ПРИ ПОЯСНИЧНОЙ ДОРСОПАТИИ

Аннотация. Данная статья, рассматривает проблему подбора средств немедикаментозного воздействия на заболевания связанные с опорно-двигательным аппаратом, в частности дорсопатию. Проанализирован и исследован перечень методической базы ведущих комплексов лечебной и адаптивной физической культуры и вспомогательных инструментов. Разработан и апробирован подход нестандартной постановки двигательной задачи и использование естественных средств оздоровления в формате выполнения специальных упражнений в условиях водной среды. Представлен и включен способ коррекции негативно сформированного двигательного стереотипа средствами гидрокинезотерапии.

Ключевые слова: дорсопатия, двигательный контроль, упражнения, двигательная задача, постуральный баланс, двигательный стереотип, вертикальная устойчивость.

Annotation. In this article the author dwells on the problem of selecting means of non pharmacological treatment of musculoskeletal diseases,especially dorsopathy. A huge copendium of methodological physical therapy complexes and auxiliary techniques has been tested. As a result a new approach of non standard moving task giving has been developed and tested by using natural means of treatment,especially doing some special water exercises. A new way of correcting abnormally formed moving stereotype by means of hydro kinesiotherapy has been developed and specified by the author.

Keywords: dorsopathy, motor control, exercises, motor task, postural balance, motor stereotype, vertical stability.

Введение. Неспецифическая боль в спине, проблема с которой сталкивается большая часть населения в развитых странах. На сегодняшний день, дорсопатия является второй после ОРЗ причиной обращения к врачу и временной потери трудоспособности.[1] Данный факт, можно считать угрожающим для нормального развития общества, и требует разработки эффективных и доступных средств профилактики и реабилитации. Причиной возникновения подобной “эпидемии”, принято считать массу экологических, экономических и социальных факторов, связанных со всеми аспектами жизнедеятельности человека. Совокупность агровирующих элементов, влияющих на ухудшение состояния здоровья населения многие авторы сводят к малоподвижному образу жизни и отсутствию регулярных физических нагрузок. [6]. Но, вместе с тем, и у активной части населения, которая включает в свою повседневность различные способы подвижности, нередко формируется данная патология. [2; 9; 10]. Невзирая, на образ жизни, причина состояние здоровья опорно-двигательного аппарата, может скрываться в способах его использования в физическом, биомеханическом и эмоциональном аспектах. Стереотип владения всеми двигательными субсистемами (связки, мышцы, сухожилия, суставы и кости) формирует привычный двигательный рисунок, в составе которого и может происходить механическое раздражение тканей опорно-двигательного аппарата. Речь, в первую очередь идет о том, что однообразные действия, спортивного или повседневного характера, могут вызывать дегенеративные изменения в организме, и истощать адаптационно - приспособительские его реакции.[4] Следовательно, в профилактических и корректирующих способах позитивного влияния, вероятно, следует обратить внимание на формирование безопасного диапазона поведенческих и двигательных паттернов контроля проблемного региона.

Изложение основного материала статьи. Роль лечебной физической культуры в решении проблем в области поясничного отдела позвоночника.

Современные средства реабилитации, характеризуются комплексным подходом, включая в себя такие средства как, медикаментозное лечение, массаж, мануальную терапию, лечебную и адаптивную гимнастику, а также когнитивно - поведенческую терапию, показывают не всегда однозначные, но в большинстве устойчивые и позитивные результаты.[7; 6; 18] Но, следует отметить, данные программы требуют длительного реабилитационного лечения стационарного или амбулаторного формата, часто с отрывом от производства.

Формат адаптивной и лечебной физической культуры, в современном её представлении, уже можно считать комплексным подходом с мануальным, двигательным и поведенческим аспектами воздействия на человека. В процессе включения и выполнения специально разработанных упражнений, формируется активная восстановительная деятельность, порядок и последовательность действий, контроль двигательного режима, приходит понимание и приобретение навыка работы с простыми и доступными инструментами профилактики и коррекции негативных состояний и здорового образа жизни. С учетом позитивных изменений, существует этап самостоятельного контроля и коррекции, что способствует экономии материальных и временных ресурсов, а самое главное, возможности продолжать заниматься трудовой деятельностью.

На сегодняшний день, существует достаточное количество практических комплексов физических упражнений рекомендуемых к выполнению при при испытываемых проблемах в области поясничного отдела позвоночника. В основном, большинство рекомендаций имеют схожую специфику и направленность, предлагая выполнять изолированные упражнения с целью усилить или ослабить определенную группу мышц вовлеченных в проблемный регион. Также популярными стали подходы миофасциальной теории, когда основная двигательная нагрузка сосредотачивается на смежных регионах, имеющих глубокую связь и влияние на страдающий сегмент через фасциально - биомеханические соединения. Характер, динамика упражнений, исходное положение, подбираются с учетом состояния и прогрессии в реабилитации, от простого к сложному, и интенсивность и нагрузка становятся неотъемлемой частью уже прогрессирующих реабилитационных этапов. [3; 14; 5; 8; 13] Еще одна группа методик, главной идеей которых является проприорецептивный контроль туловища в пространстве и формирование оптимального двигательного стереотипа при выполнения повседневных и связанных с профессиональной деятельностью движений не испытывая и не провоцируя боль в спине. В основе данных подходов лежит принцип постановки

двигательной задачи с учетом исходного положения и провокации постурального баланса в онтогенетическом режиме прогрессируя от большей площади опоры к наименьшей, используя нестабильные поверхности, или естественные силы природы. Постуральная устойчивость и активное вовлечение смежных регионов в балансировании, а также автоматически подбираемый двигательный режим для удержания равновесия, способствует активации ЦНС и установлению двигательного баланса в повседневных движениях. Преимущество подобных упражнений в том, что работа происходит на уровне высшей нервной деятельности, понимания и анализа двигательной активности, коррекции и эмоциональной окраски всего процесса.[11; 12; 15; 17; 16; 18]

Формирование и ход исследования. На базе клиники “Чайка”, где в качестве эксперимента была предложена программа постуральной гимнастики с выполнением специально подобранных двигательных задач на удержание баланса в различных исходных положениях, людям с поясничной дорсопатией. В том числе, были включены занятия в специализированном бассейне, с постановкой заданий на удержание баланса на разной глубине погружения. Последовательность, количество занятий и формат упражнений подбираются индивидуально, в зависимости от физического состояния по результатам обследования и остроты болевых ощущений. В среднем от 10 до 14 занятий в течении 30-40 дней, продолжительностью 40-50 минут. Последовательность исходных положений осуществляется в онтогенетическом подходе, начиная с положения лежа на спине, с переходом положение на боку, четвереньки, на коленях, выпад и дальнейшая прогрессия в основную стойку. Занятия в воде, начинаются с момента освоения баланса в положении выпад на земле (2-3 занятие), глубина погружения ⅔ тела с дальнейшим уменьшением глубины, исходное положение основная стойка, составляет 20 минут от общего времени.

Из общего числа проходивших данную программу человек, было выбрано 9 человек, которые дали согласие на эксперимент и строго выполняли рекомендации и последовательность занятий. Контрольная группа, также состояла из 9 человек, выполняла стандартную программу индивидуально подобранных изолированных упражнений, с элементами стретчинга мышц спины и смежных регионов. В течении 30 дней каждый испытуемый в в экспериментальной и контрольной группах прошёл 10 занятий.

Во время обследования, пациентам был предложен опросник самочувствие, активность, настроение (САН), тестирование на стабилометрической платформе TecnoBody (Prokin) с биологически обратной связью (биподальный тест с открытыми закрытыми глазами) на выявление вертикальной устойчивости, а также произведен опрос по субъективному восприятию интенсивности боли по визуально аналоговой шкале (ВАШ). Тестирование проводилось до начала выполнения программы, и в конце после выполнения программы. Предполагалось выяснить, как различные формы адаптивной физической культуры могут влиять на повседневную активность, настроение, самочувствие, постуральную устойчивость, и болевые ощущения.

Опросник САН, до начала выполнения программы по шкалам самочувствие, активность, показывал уровень функционального состояния ниже среднего, настроение находилось на среднем уровне. По окончанию 10 занятий, показатели самочувствия и активности в обеих группах изменились, и стали соответствовать уверенному среднему уровню, близкому к высокому.

Результаты изменения по опроснику САН до эксперимента

Группы	Самочувствие	Активность	Настроение
Контрольная	27,6	26,2	33,4
Экспериментальная	26,8	27,1	33,3

Результаты изменения по опроснику САН после эксперимента

Группы	Самочувствие	Активность	Настроение
Контрольная	49,1	48,8	49,2
Экспериментальная	48,6	48,9	50,2

Визуально аналоговая шкала интенсивности боли ВАШ до проведения занятий показала примерно одинаковые результаты вне зависимости от группы, что составило 4,38 - умеренная не постоянная боль. В результате проведенных занятий показатели изменились в сторону снижения уровня боли, в контрольной и экспериментальной группах. В контрольной средняя оценка составила 3,6 ($P > 0,05$); статистически недостоверное изменение, говорящее о том, что болевые ощущения остались на прежнем уровне за исключением немногих участников. В экспериментальной группе, средняя оценка составила 1,8 ($P < 0,05$); значительное изменение уровня боли.

По результатам стабилометрического исследования до проведения исследования средний результат при открытых глазах составил 130.28, при закрытых 180.57. По завершению программы, в контрольной группе показатели улучшились до 99.71 с открытыми глазами и 176,13 с закрытыми ($P < 0,05$) достоверные изменения показателей. В экспериментальной группе показатели улучшились до 78.51 при открытых глазах и 154.93 при закрытых ($P < 0,05$).

Результаты изменения вертикальной устойчивости на стабилометрической платформе TecnoBody (Prokin) с биологически обратной связью

Группы	До занятий (от).	После занятий (от)	До занятий (зк)	После занятий (зк)
Контрольная	130,28	99,71	18,57	176,13
Экспериментальная		78,51		154,93

Средня оценка “до”, является общей для всех участников вне зависимости от группы. Перед началом эксперимента, тестирование проходили все участники, до распределения на контрольную и экспериментальную группы, так как выбранные участники были в составе более крупного исследования. Показатели более значимого изменения вертикальной устойчивости в экспериментальной группе, должно быть связано с тем, что контроль баланса туловища была основная двигательная задача при выполнении упражнений в этой группе участников.

Следует добавить, что субъективно, участники исследования отмечали позитивную направленность влияния двигательной активности в формате адаптивной физической культуры, вне зависимости от предложенной им программы.

Выводы. Описанные выше исследования приводят к следующим размышлениям. Проблемы возникающие в области поясничного отдела позвоночника, оказывают чувствительное влияние на повседневную жизнь, эмоциональное состояние и трудовую деятельность. Двигательная активность, в формате контролируемого обучающего процесса в формате адаптивной физической культуры, может быть инструментом коррекции и профилактики негативных состояний в приемлемые сроки с наименьшими эмоциональными и материальными затратами. Постановка двигательной задачи для активации проприорецепции с элементами баланса в приемлемых исходных положениях, имеет потенциал более быстрого обучения оптимальному двигательному стереотипу движения без болевых ощущений. Дополнительное использование естественных сил природы в виде специальных упражнений на баланс в условиях водной среды, могут быть успешным и безопасным инструментом коррекции постурального баланса. Несмотря на полученные результаты, следует учесть, что исследование требует дополнительной доработки, большей выборки и выявления зависимости показателей изменения болевых ощущений от формы занятия на разных сроках выполнения программы.

Литература:

1. Баринов А.Н., Махинов К.А., Рожков Д.О. Некоторые аспекты диагностики и лечения неспецифической боли в спине // МС. 2017. №10.
2. Баррер С. Осторожно, спорт!: О вреде бега, фитнеса и других физических нагрузок. – Альпина Паблишер, 2015.
3. Блюм, Е. Э. Теоретическая биомеханика / Е. Э. Блюм. – М.: РУДН, 1999. – 205 с.
4. Гаманович А. И., Дривотинов Б. В. Пояснично-крестцовый болевой синдром, сопоставление взглядов на проблему // Проблемы здоровья и экологии. – 2017. – №. 2 (52).
5. Гершбург М., Кузнецова Г. Кинезотерапия от боли в спине. Курс лечебной гимнастики для профилактики и лечения остеохондроза позвоночника. – Litres, 2017.
6. Епифанов В.А. Остеохондроз позвоночника // ЛФК и массаж. 2006. № 2. С. 3–11.
7. Кресс Х., Каратеев А. Е., Кукушкин М. Л. Эффективный контроль боли: научно обоснованные терапевтические подходы // РМЖ. – 2016. – Т. 24. – №. 12. – С. 757-764.
8. Майерс, Т. В. Анатомические поезда / Т. В. Майерс; перевод с англ. Ю. С. Воробьевой. – СПб.: ООО «Меридиан-С», 2012. – 320 с.
9. Михайлова, А. В. Подходы к профилактике переутомления и перенапряжения у спортсменов / А. В. Михайлова, А. В. Смоленский // Терапевт. – 2013. – С. 40–45.
10. Моисеев, Ю. Б. Механизмы изменений позвоночника человека при воздействии статических и динамических продольных механических нагрузок / Ю. Б. Моисеев // Авиакосмическая и экологическая медицина. – 2014. – No 5. – С. 46–50.
11. Мусиенко, П. Е. Спинально-стволовые механизмы интегративного контроля позы и локомоции: автореф. дис. ... д-ра мед. наук / П. Е. Мусиенко. – СПб., 2014. – 46 с.
12. Amodeo J. et al. AquaLogix vs.“standard” aquatic equipment in cardinal and multi-planar (PNF) patterns with patients who have non-descript low back pain //Conference Poster & Research Presentation Sessions. – С. 14.
13. Cholewicki, J. Delayed trunk muscle reflex responses increase the risk of low back injuries / J. Cholewicki, S. P. Silfies, R. A. Shah [et al.] // Spine. – 2005. – Vol. 30. – P. 2614–2620.
14. Hashmi, J. A. Shape shifting pain: chronification of back pain shifts brain representation from nociceptive to emotional circuits / J. A. Hashmi, M. N. Baliki, L. Huang [et al.] // Brain: a journal of neurology. – 2013. – No 136. – С. 2751–2768.
15. Jeon H. J., Lee M. H. The effects of PNF technique versus trunk exercise program on the pain, disability and balance in chronic LBP patients //The Journal of the Korea Contents Association. – 2009. – Т. 9. – №. 12. – С. 665-673.
16. Kumar P., Moitra M. Efficacy of Muscle Energy Technique and PNF Stretching Compared to Conventional Physiotherapy in Program of Hamstring Flexibility in Chronic Nonspecific Low Back Pain // Quadriceps Femoris Strength Training: effect of Neuromuscular Electrical Stimulation Vs Isometric Exercise in Osteoarthritis of Knee. – 2015. – Т. 9. – №. 3. – С. 103.
17. Malla S. et al. Effect of Motor Control Exercise on Swiss Ball and PNF Technique on Non-Specific Low Back Pain //Health Sciences. – 2018. – Т. 7. – №. 4. – С. 114-124. O'Keeffe M. et al. Comparative effectiveness of conservative interventions for nonspecific chronic spinal pain: physical, behavioral/psychologically informed, or combined. A systematic review and meta-analysis //The Journal of Pain. – 2016. – Т. 17. – №. 7. – С. 755-774.
18. Frisoli A. et al. Robotic assisted rehabilitation in virtual reality with the L-EXOS //
19. Stud Health Technol Inform. – 2009. – Т. 145. – С. 40-54. Adler S. S., Beckers D., Buck M. PNF in practice: an illustrated guide. – Springer Science & Business Media, 2007

УДК:378.1

ведущий специалист Землина Екатерина Михайловна
Центра карьеры Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ

Аннотация. В статье анализируется степень влияния глобальной технологической революции на трансформацию отечественной системы высшего образования. Автором выявлены основные тенденции, определяющие необходимость формирования у студенческой молодежи предпринимательских компетенций. Представлены результаты оценивания молодыми предпринимателями возможности университетской среды в поддержки их бизнес-идей и стартапов. Доказана необходимость создания в образовательных организациях высшего образования офф-лайн платформ для общения обучающихся, преподавателей и лидеров бизнеса.

Ключевые слова: предпринимательская компетенция, молодой предприниматель, технологическое предпринимательство, глобальная технологическая революция.

Annotation. The degree of influence of the global technological revolution on the transformation of national system of high education is analyzed in the article. The author identifies the main tendencies which determine the necessity of forming the entrepreneurial competence of students. The results of the evaluation of the university environmental opportunities in support for business ideas and startups by young businessmen are presented. The necessity of creating the off-line platforms in the universities for communication between students, professors and business leaders is proved.

Keywords: entrepreneurial competence, young entrepreneur, technological entrepreneurship, global technological revolution.

Введение. Развитие общества в современных условиях, новая государственная политика, инновационные векторы развития экономики страны и регионов в нашей стране детерминирует необходимость активного привлечения молодежи к решению актуальных проблем в различных сферах жизнедеятельности. Поддержка молодежных инициатив в сфере предпринимательства есть одно из ключевых направлений современной государственной политики в социальной и экономических сферах.

В распоряжении Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. №1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» [8] в качестве ключевого направления развития страны определена поддержка малого и среднего бизнеса в высокотехнологичных секторах, что позволит создать условия для беспрепятственной коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности. В связи с этим ведется активная деятельность, направленная на разработку и внедрение различных механизмов поощрения и финансирования инновационной активности малых компаний субъектов Российской Федерации, процесса создания новых инновационных центров. Так, в Ростовской области разработан и реализуется проект «Стратегии социально-экономического развития на период Ростовской области до 2030 года», ведущей задачей которого является создание в регионе институциональной среды для ведения бизнеса.

В Послании Федеральному собранию 04 декабря 2014 года, президент РФ Владимир Путин, отмечая необходимость повышения конкурентоспособности нашей страны на международной научной арене, в качестве оного из инструментов достижения поставленной цели определил государственную программу «Национальная технологическая инициатива» [7]. Реализация данной программы обеспечивает стремительное развитие технологий, влияющих на эффективность преобразований в перспективных отраслях с учетом различной степени влияния мероприятий глобальной технологической революции. Данные изменения становятся причиной порождения инновационных конкурентоспособных рынков, экспортирующих прорывные технологические разработки и новейшие решения для различных сфер деятельности. Все вышеперечисленные факторы определяют необходимость формировать у подрастающего поколения предпринимательских компетенций, в которые могут входить как компетенции типа «soft skills», так и не только – «hard skills». Значительную роль в подготовке молодежи к предпринимательской деятельности должны сыграть университеты, особенно федеральные университеты, как передовые центры подготовки кадров для новой экономики.

Целью статьи является анализ тенденций развития системы отечественного высшего образования в условиях глобальной технологической революции и их влияние на процесс формирования предпринимательской компетенции современной студенческой молодежи.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы позволяет утверждать, что на данный момент существуют различные взгляды на определение содержания терминов «готовность к деятельности» и «готовность к предпринимательской деятельности». Следует отметить, что на сегодняшний день наблюдается недостаточное единство во взглядах ученых к определению понятия «предпринимательская компетенция».

Политика государства направлена на реализацию «Национальной технологической инициативы», которая включает в себя единство программ и проектов, ориентированных на вовлечение Российской Федерации в развитие эталонов масштабных рынков будущего и получение российскими компаниями на этих рынках весомой доли. Лидерство нашей страны на международной арене в подобной борьбе контролируется и зависит от высокотехнологичного бизнеса.

Изменения, происходящие в обществе и государстве, гонка развития Российской Федерации с целью повышения ее конкурентоспособности на мировой арене, процессы глобализации на международном рынке, в науке и технике находятся в прямой зависимости от включения результатов научно-технического прогресса в производство, иначе говоря, от скорости и стабильности воспроизводства технологического и инновационного предпринимательства.

Массовая диффузия современных технологий во все сферы деятельности человека способствует модернизации на глобальных рынках, в структуре и работе современного промышленного производства и экономики. Трансформация в условиях глобальной технологической революции – основа для рождения

инновационных конкурентоспособных рынков, поставляющих обществу ведущие технологические решения и совершенно новые услуги, сервисы и продукты.

На данный момент, как в среде работодателей, так и в обществе в целом, существует необходимость увеличения числа компетентных специалистов, основная деятельность которых направлена на создание инновации, современное проектирование процесса их комерцализации, а также на конструирование собственной эффективной профессиональной деятельности. Следовательно, необходимы ряд трансформационных изменений в системе профессионального образования. Среди задач, поставленных перед высшими учебными заведениями, главной становится формирование у обучающихся умений быть мобильными и отвечать на запросы современной экономики, а, следовательно, навыков создания и внедрения инноваций в условиях глобальной технологической революции, которая оказывает существенное влияние на смену типов социума. Именно современные трансформационные процессы, оказывающие значительное влияние на процесс развития современного общества определяют необходимость построения нового типа образования, новых моделей подготовки современных кадров, которые способны решать технологические и стратегические задачи на блага развития общества и государства. Современные университеты, одни из первых приняли данный вызов и ответили на него модернизацией своих систем. Университет 4.0, представляет собой модель вуза нового типа, создающего условия для формирования у его обучающихся как легкие (soft skills) и тяжелые (hard skills) компетенции. Именно такая модель современного вуза предполагает наличие в ней среды, способствующей реализации производства на основе трансфера технологий из науки в практику, т.е. внедрение интеллекта в характерных для вуза масштабах, формах: сетевой и коллективный интеллект, гибридный человеко-машинный интеллект, массовый интеллект в форме «мыслящей среды». Модернизация в системе высшего образования предполагает изменения в образовательных организациях данного уровня выстроенные с опоры на принцип «трех китов» – инноваций, исследований и образования. Л.В. Горюнова в своем исследовании отмечает еще один принцип эффективного функционирования высшего образования – принцип мобильности, который обеспечивает быстрое реагирование системы профессиональной подготовки на запросы рынка труда и на вызовы современной экономики [3]. Итак, все вышеперечисленные трансформации системы высшего профессионального образования, по мнению В.С. Ефремова, опираются на цифро-коммуникативную революцию [4]. Вузы начинают создавать модернизационные системы деятельности, формировать новые формы социальности для различных типов личности. Развитие университетов в этом направлении позволит им занять место ведущих образовательных (когнитивных) институтов и топовые позиции в процессах развития государства, общества, личности.

Поддерживая и развивая «Национальной технологической инициативы» создаются новые и модернизируются ранее созданные программы поддержки развития науки и технологий. Это предполагает комплектацию и передачу запросов от возможных лидеров вновь созданных рынков в систему государственного управления и систему современного высшего образования. Которая в свою очередь, отвечая на поставленные вызовы, должна создавать условия, позволяющие усиливать интерес студенческой молодежи к ведению предпринимательской деятельности, особенно технологической. При этом отметим, что результаты проведенного исследования в Ростовской области показали, что только около 5-7 % молодых людей открывают собственное дело и продолжают его. Несформированная готовность к такому виду деятельности, как отмечает Г.П. Геранюшкина, порождает профессиональные кризисы и появление специалистов, не удовлетворяющих требованиям современного общества и рынка труда [2]. Трансформация университетов как университетов нового типа, должно обеспечить каждому студенту создание условий для формирования предпринимательской компетенции на достаточно высоком уровне.

Е.П. Сулаева, раскрывая в своем исследовании содержание понятия «предпринимательская компетенция», включает в ее состав набор личностных качеств, среди которых в качестве основных она выделяет готовность к риску, аналитическое мышление, ответственность, целеустремленность. По мнению ученого, «предпринимательская компетенция», есть одна из основных частей профессиональной компетентности, наличие которой обеспечивает прежде всего монетизацию технологических и социальных проектов [10]. М.Х. Гатиятуллин представляет «предпринимательскую компетенцию» как совокупность отдельных интегрированных между собой блоков: личностно-профессиональные качества и компетентностное поле [1]. Т.М. Матвеева в своих работах отмечает, что компетентный предприниматель, должен обладать набором проектной, исследовательской, организаторской, правовой, инвесторской, управленческой и коммуникативной компетенциями. [6] Опрос проекта Global Competitiveness Report (2013 г.), в котором приняли участие 59 лидеров бизнеса, позволил выделить основные, по их мнению, предпринимательские компетенции: работа с бизнес-идеями, бизнес-моделирование и бизнес-планирование, командообразование и командная работа, экспорт продукта/услуги на рынок, создание условий для безопасности бизнеса, аналитическое мышление, коммуникативные навыки [9].

Поскольку различные бизнес-структуры и эйчары крупных топовых компаний, корпораций в ходе выстраивания деятельности коллектива опираются на положения теории поколений, то и мы в нашем исследовании, решая задачу раскрытия содержания понятия «предпринимательская компетенция» и выявления особенностей ее формирования в условиях университетского образования мы будем опираться на положения теории поколений. Согласно которой, каждое новое поколение обладает характеристиками, присущими, только ему, более того, именно эти характеристики и отличают данное поколение от предыдущего. Разные ценностные ориентиры присущи одному поколению, определяют основной подход к выполнению представителями данного поколения своих профессиональных обязанностей, именно разница в ценностных ориентирах поколений объясняет несхожесть их мнений и способов видения работы.

Современная поколенческая ситуация представляет собой процесс смены поколения «Y», поколением «Z». Среди основных особенностей поколения данного типа выделяют: высокую степень персонализации, практичность, синдром упущенной выгоды, цифровой мир, виртуальную экономику, «сделай сам», мотивированность. Поколение «Z» и инновационный бизнес – это два взаимодополняющих друг друга феномена. Высокотехнологичные компании готовы развиваться в сфере digital, а это, в свою очередь, практически невозможно без «поколения цифровых технологий», обладающих набором профессиональных компетенций и готовых к успешной реализации предпринимательской деятельности. Таким образом, возникает необходимость формирования нового, расширенного, дополненного набора предпринимательских компетенций.

О.А. Куюмджи отмечает, что именно университеты новой формации по типу федеральных имеют возможность создавать такое образовательное пространство, которое позволит студенческой молодежи реализовать на ее платформе свои бизнес-идеи, а, следовательно, развивать креативные способности, нестандартное мышление в решении бизнес задач, умения формировать новаторские предложения, быть готовыми к инновационной деятельности и т.д. Все это способствует формированию у них еще в студенческие годы высокий уровень предпринимательской компетенции [5].

В Южном федеральном университете создана среда, способствующая реализации студенческих предпринимательских проектов. Одним из инструментов поддержки коммерчески ориентированных научно-технических проектов молодых ученых является программа «УМНИК». В ходе нашего исследования мы провели опрос грантополучателей программы «УМНИК», из более 10 университетов и научно-исследовательских институтов Российской Федерации. Полученные результаты позволили нам представить портрет молодого предпринимателя, выявить трудности, с которыми он сталкивается и определить основные формы и виды поддержки его бизнес-проектов, используемых в вузовской среде. Среди основных компонентов предпринимательской компетенции, которые по мнению опрашиваемых позволили им стать успешными в таком виде деятельности как предпринимательская, были отмечены следующие качества и навыки: осознанный риск и ответственность за проект/бизнес, поиск оптимальных стратегий в развитии бизнеса, выполнение управленческих функций (планирование, аналитика, организация, мотивация, контроль), коммуникабельность, ответственность, целеустремленность, уверенность, наличие знаний в различных областях (юридические аспекты, защита интеллектуальной собственности, бизнес-планирование, расчет финансовых показателей и финансовой модели), работа в команде (высокая заинтересованность в продвижении проекта), видение конечной цели, владение информацией о рынке. Лидирующими качествами, которыми должен обладать молодой предприниматель, опрошенные определили: организованность (78 %), готовность к риску (78 %), гибкость и способность принимать решения в условиях неопределенности (72 %), умение ставить цели (61 %), настойчивость (61%). Оценивая степень сформированности предпринимательской компетенции около половины участников опроса, считают, что готовы к ведению данного вида деятельности самостоятельно. На наш взгляд, это связанно с тем, что только 11% опрошенных имеют опыт коммерциализации научных разработок.

Анализ трудностей, с которыми сталкивались опрошенные, позволил выделить основные группы проблем, требующих помощи, поддержки и сопровождения в их разрешении: проблемы, связанные с информационной поддержкой (33%), недостаточность методических материалов (17%), проблемы, связанные с бизнес-планированием (50%), вопросы поиска каналов финансирования (67%), трудности с оформлением документации (3%). Опрошенные так же указали, что они хотели бы получить в ходе обучения в вузе: более глубокие знания в области экономики и коммерческого дела (33%); сформированность на более высоком уровне навыков и умений ведения предпринимательской деятельности (17%), создание условий в вузах для развития студенческих бизнес-идей, стартапов (50%). Таким образом, в современном вузе, необходимо создать пространство, на платформе которого студенты могли бы получить опыт практической предпринимательской деятельности и при необходимости параллельно повысить уровень сформированности предпринимательской компетенции. Однако, следует отметить, что более половины (56%) опрошенных отметили значимость и важность наставничества лидеров бизнеса и предпринимательства, в ходе реализации студентами своих научных, бизнес-идей. Работа пунктов консультаций для начинающего предпринимателя (точек сбора студенческой молодежи для решения вопросов по оформлению налоговых и юридических документов), оказание услуг по решению финансовых вопросов и т.д.) по мнению 61% опрошенных позволит им преодолевать возникающие в ходе данного вида деятельности проблем и вопросов. Анализ результатов опроса показал, что даже у наиболее успешных в студенческой среде обучающихся, не в полной мере сформирована предпринимательская компетенция. При этом отметим, что участие в программе «УМНИК» позволило им выявить основные проблемы в своей подготовки, определить пути повышения уровня предпринимательской компетенции в процессе обучения на последующих курсах.

Выводы. Анализируя поученные данные, можно сделать вывод о том, что студенты обладают не полным перечнем предпринимательских компетенций, а это, в свою очередь, позволяет сделать вывод о том, что у обучающихся готовность к предпринимательской деятельности сформирована не в полной мере. Так же хочется отметить, что подобные мероприятия обладают высоким потенциалом в мотивированности молодежи к предпринимательской деятельности, что подтверждено результатами опроса, поскольку 60% грантополучателей принять решение о продолжении предпринимательской деятельности и об открытии своего бизнеса, это подтверждает необходимость создания в высших учебных заведениях предпринимательской экосистемы как офф-лайн платформы для общения студентов, преподавателей и лидеров бизнеса, с целью развития и поддержания студенческих инновационных бизнес-проектов, а также для развития технологического предпринимательства и формирования предпринимательской компетенции студентов на более высоком уровне.

Литература:

1. Гатиятуллин М.Х. Педагогическая система подготовки студентов технического вуза к предпринимательской деятельности: автореф. дис. … докт. пед. наук. Казань. 2009. 467 с.
2. Геранюшкина Г.П. Теоретические подходы к проблеме готовности к предпринимательской деятельности // Психология в экономике и управлении. №1. 2014. С. 50 – 53.
3. Горюнова Л.В. Мобильность как принцип модернизации высшего педагогического образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2013. №6. С. 31-36
4. Ефимов В.С. Университет в ситуации постиндустриального перехода: глобальные тренды и вызовы развития. Университет 4.0. / Сборник материалов VII Международная конференция Российской ассоциации исследователей высшего образования «Современный университет между глобальными вызовами и локальными задачами». М.: Изд-во Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». 2016 г. С. 110 – 114.
5. Куюмджи О.А. Развитие предпринимательских способностей у студентов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. №3 (23). С. 67 – 69.
6. Матвеева Т.М. Формирование предпринимательской компетенции старшеклассников: автореф. дис. … канд. пед. наук. Москва. 2001. 206 с.

7. Постановление Правительства Российской Федерации «О реализации Национальной технологической инициативы» от 18 апреля 2016 г. N 317 [Электронный ресурс] http://base.garant.ru/71380666/
8. Распоряжение Правительства Российской Федерации «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» от 17 ноября 2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс] http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/
9. Рубин Ю.Б. «Компетентностный подход в обучении российской молодежи предпринимательству». Международная конференция «Формирование профессиональных предпринимательских компетенций молодежи в процессе обучения предпринимательству». Сборник тезисов докладов. – М.: Московский финансово-промышленный университет «Синергия», 2014. – 282 с.
10. Сулаева Е.П. Формирование предпринимательской компетентности у студентов техникума: дис. … канд. пед. наук13.00.08 [Текст] / Е.П. Сулаева – Шуя, 2011. – 151 с.

Педагогика

УДК:378.2

начальник кафедры военной педагогики и психологии Зотов Александр Александрович
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);
доктор педагогических наук, доцент Федосеева Ирина Александровна
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);
преподаватель кафедры военной педагогики и психологии Борисов Сергей Викторович
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

ЦЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР СПЛОЧЕННОСТИ ВОИНСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Аннотация. В работе показано сплочение воинского коллектива через ценности личности. Рассматриваются идеи и взгляды руководства страны, исследователей на общественные и профессиональные ценности. Поднимается проблема сплочённости воинских коллективов и необходимости формирования профессиональных ценностей у личности.

Ключевые слова: ценности, профессиональные ценности, личность, сплочённость, воинский коллектив.

Annotation. The work shows the unity of the military team through the values of the individual. The ideas and views of the country's leadership, researchers on social and professional values are considered. Raises the problem of the cohesion of military groups and the need for professional values formation of the person.

Keywords: values, professional values, personality, unity, military team.

Введение. В период реформирования военного образования, формирования «нового облика армии» от которого зависит политическая стабильность и устойчивость Российского государства, появляется проблема формировании ценностей в воспитании будущего офицера. Вопросы формирования ценностей военнослужащих поднимались в исследованиях многих ученых. Приведем некоторые из них, это труды Н.В. Батаковой, В.П. Бездухова, М.Н. Губачева, А.М. Иванова, М.С. Каган, О.П. Калмыкова, Э.М. Молчан, и др. Анализ источниковой базы указывает на междисциплинарный характер понятия «ценности». В своем исследовании мы придерживаемся позиции Д.А. Леонтьева, который утверждает, что ценности составляют ядро внутреннего мира человека. От того насколько сформирована система ценностных координат личности, зависит его представление о нормах поведения в обществе, его жизненная стратегия.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая понятие профессиональные ценности, укажем, что они тесно переплетаются с жизненной стратегией личности, его ценностными ориентациями. С позиции Коротаевой Е.В., «профессиональные ценности – можно рассматривать как систему когнитивных образований, совмещённых с эмоционально волевым механизмом, внутренним ориентиром личности, которая побуждает и направляет мотивы, профессиональные действия и поступки личности…» [4].

В.А. Сластёнин и Г.И. Чижакова под профессиональными ценностями понимают образцы ориентации сознания и поведения личности и выделяют доминантные (знание, познавательная деятельность, познавательная активность, общение), нормативные (стандарты, моральные нормы), стимулирующие (методики, технологии, средства контроля) и сопутствующие (направленные на качество познания: учебные умения, понимания предметов и явлений, которые изучаются) ценности [8]. И.О. Загашев профессиональны ценности определяет, как ориентиры, на основе которых человек выбирает, осваивает и выполняет свою профессиональную деятельность. В контексте нашего исследования И.А. Федосеева под профессиональными ценностями курсантов военного института понимает совокупность идей, концепций, целей, взглядов, убеждений, регулирующих профессиональную деятельность специалистов [2]. Отсюда следует, что профессиональные ценности – это прежде всего ориентация на деятельность, профессия которой – «Родину защищать», «беспрекословное выполнение воинского долга, умения побеждать и умирать в строю» [5].

В рамках профессиональной подготовки курсантов и с учетом специфики военного вуза, можно выделить следующие профессиональные ценности:

1. ценности-цели – ценности, которые раскрывают значение и смысл целей профессиональной деятельности;
2. ценности-средства – ценности, которые раскрывают значение способов и средств осуществления профессиональной деятельности;
3. ценности–отношения – ценности, раскрывающие значение и смысл отношений как основного механизма функционирования целостной профессиональной деятельности;
4. ценности–знания – ценности, которые раскрывают значение и смыслы знаний во время осуществления профессиональной деятельности;
5. ценности-качества – ценности, которые раскрывают значение и смысл свойств личности, которые проявляются в специальных способностях: способности к проектированию собственной деятельности и

предвидению её результатов [8].

В современном российском обществе, когда происходит девальвация традиционных ценностей, слепое копирование смыслов и ценностей западной цивилизации, «кодекс приличий» с его лицемерной сущностью, подменяющей истинное предназначение воспитания, становится все более значимее, набирая новую силу в обществе. Маховик рыночной экономики произвел чудовищную деформацию существующих норм, социальных порядков, ценностей, не сформулировав четко социально – значимые цели для великого народа, не сформировав идеала новой личности и нового общества.

Рассуждая по этому поводу, Е.Н. Селезнева пишет: «Между тем, далеко не очевидно, что процессы технологической модернизации способны заместить духовно – нравственные идеалы, лежащие в основе русской культуры» [7].

1 декабря 2016 года в своем ежегодном послании президента РФ Федеральному Собранию, В.В. Путин акцентировала внимание на ключевую позицию феномена «нравственности» в воспитании и образовании человека. Нравственная основа – это главное, что определяет жизнеспособность общества экономическую, государственную, творческую составляющую. Нравственные ценности должны стать «скрепами» в развитии общества, укрепления и процветания государства.

Данное высказывание сопряжено с посланием Президента РФ Федеральному Собранию 12 декабря 2012 г. «…Мы должны всецело поддержать институты, которые являются носителями традиционных ценностей, и исторически доказали свою способность передавать их из поколения в поколение» [9].

В наше трудное время для России, проблема воспитания человека на основе нравственных ценностей стоит очень остро. В этой ситуации обществу и государству необходимо добиться нейтрализации регрессивных тенденций и мобилизовать весь имеющийся потенциал для формирования такой ценностной системы. Поэтому для нейтрализации регрессивных тенденций ценностной системы необходимо создать условия, позволяющие обеспечить духовное единство всего многонационального народа России. Одним из условий является сплоченность коллектива, в том числе воинского.

Вопросы групповой сплочённости рассматриваются в трудах таких ученых как Донцов А.И., Петровский А.В., Занковский А.Н., Андреева Г.М., Festinger L.S., Schachter S., Back K., Tajfel H., Turner J., и др. Сплоченность можно представить как: связь, эмоциональная близость; потребность держаться вместе, выступая «единым фронтом»; степень взаимодействия членов группы при достижении общей цели; степень, членов группы поддерживать друг друга, полагаться на помощь коллег, стремление к пребыванию в рядах коллектива и др.

При этом ценности личности военнослужащего выполняют интегрирующую связь между воинским коллективом и обществом. Высокий уровень сплочённости отражает наилучшую степень интегрированности группы для совместной деятельности. Однако сплоченность группы в том случае высока, если она основана на «ценностных ориентациях, социальных установках, интересах, мотивах, потребностях» [1].

О стремлении к сплоченности, единению без которого не может быть существование Руси писали русские философы Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, В.В. Розанов, В.С. Соловьев, Е.Н. Трубецкой, П.А. Флоренский и др. Сплоченность проявлялась в единение людей, давала определенный толчок прогрессивному развитию общества, представляла уровень развития государства, помогала ему побеждать, бороться, выживать в военные и мирные годы, периоды кризисов и катастроф.

Стремление к (сообщности, единению) соборности составляет зерно русской философии, русского характера, лежит в основе генотипа славянского этноса, без которого не может быть существование Руси. Соборность сохранялась у нас как часть духа народного, помогая отстоять свою независимость, противостоять врагу.

Сплоченность воинского коллектива, проявлением которого является мужественность, помещалась в систему координат патриотического дискурса и выражалась в песнях, клятвах, призывах. «Броня крепка и танки наши быстры!», «Вставай страна огромная, вставай на смертный бой…», «Вставайте, люди русские, на смертный бой, на грозный бой...». Эти песни исполняла вся страна, заряжаясь энергией, приобретая заряд оптимизма. Плакаты «Родина – Мать зовет!», «А ты записался на фронт добровольцем?» и другие придавали силы, уверенность в победе над врагом. Единение народа, его патриотический дух изумлял от печенегов и хазар до великой войны XX века, этим духом держалась Россия на протяжении всей своей истории [6].

Духовная активность прорастает в деятельностных актах, связанных с высшими смыслами Истины, Добра, Красоты, Справедливости, способствует выживанию человека, его эффективному взаимодействию с окружающим миром. Духовная цельность русского человека закреплена в его культуре – традициях, искусстве, ритуалах, менталитете, верованиях, этнических стереотипах поведения. Посредством былинных сказаний, единения славянского народа воспитывали патриотические чувства у молодого поколения. К ним обращали свои призывы русские богатыри, постоять за веру, за Отечество, за «славный стольный Киев-град!».

Русские мыслители хорошо понимали первичность духовного начала в жизни любого человека, жизни общественной, соборной по своей сути. Русская духовность составляла ядро русской культуры, «модус существования» русского человека, лежала в глубинных пластах национального самосознания. Этой проблеме посвящены труды С.И. Григорьева, В.Н. Турченко, А.М. Егорычева, В.П. Казначеева, В.П. Патрушева, В.К. Батурина и др. И.А. Ильин утверждал, что «…человек, утративший доступ к духовной воде и к духовному огню своего народа, становится безродным изгоем…» [3]. Русская духовность, как черта русского характера, давала толчок прогрессивному развитию общества, представляла уровень развития государства, помогала ему побеждать, бороться, выживать в военные годы разрухи и голода, периоды кризисов и катастроф.

Именно сплоченность обеспечивала выживание в годы второй мировой войны, выполнения интернационального долга в Афганистане, Чечне, Дагестане, Сирии. Духовно-нравственное воспитание, служение Отечеству, высокое чувство патриотизма лежат в основе социальной сплоченности российского человека.

Коллектив как проявление соборности был основой коммуникативных отношений между советскими людьми, проявлением благородства, широты души русского человека. Труды педагогического наследия А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого и др. были посвящены воспитательной силе коллектива. Сухомлинский В.А. в ходе многолетних раздумий над сложными вопросами формирования подростка, в своём труде «Рождение гражданина», вот как размышляет о коллективе: «Коллектив – это не какая-то

безликая масса. Он существует как богатство индивидуальностей, и если воспитатель надеется, что воспитывающая сила коллектива, прежде всего в организационных зависимостях, в подчинении и руководстве, его надежды не оправдаются» [8]. Воспитывающая сила коллектива начинается с того, что есть в каждом отдельном человеке, какие духовные богатства имеет каждый человек, что он привносит в коллектив, что дает другим, что от него берут люди. Но богатство каждой личности – это только основа полноценной, содержательной жизни коллектива. Коллектив становится воспитывающей силой только в совместной деятельности, в которой реализуется девиз «один за всех и все за одного», раскрывается духовная составляющая труда.

Сила воинского коллектива – в его моральном воздействии, выраженном в форме общественного мнения. Оценка коллектива – сильный моральный стимул деловой и общественной активности воина, побуждающий к постоянному самосовершенствованию, равнению на передовых, развитию коллективизма. Каждый военнослужащий проникается чувством ответственности не только за свое дело, но и за работу всего воинского коллектива. Возвращавшиеся в строй после лечения в медсанбатах отважные, ответственные бойцы и командиры стремились попасть в родную часть. Прекрасно об этом сказал в поэме «Василий Теркин» А. Твардовский: «…Озабочен я сейчас лишь одной задачей, чтоб попасть в родную часть, никуда иначе. С нею жил и воевал, курс наук усвоил… И покуда что она, для меня – солдата – всё на свете, всё сполна: и родная сторона, и семья, и хата…».

О единении людей в коллективе, значимости коллективного духа, способного на многие подвиги при выполнении поставленных задач понимали великие полководцы, военачальники. Формируя в воинских коллективах профессиональные ценности, они акцентировали внимание на воинском долге, самопожертвовании, милосердии, гуманности, войсковом товариществе.

Сегодня с грустью приходится осознавать о размывании данного понятия, в обществе всё больше проявляется индивидуализм. В тоже время в пословицах и поговорках ярко проявляются ценности коллектива. «Сам погибай, а товарища выручай», «Без коллектива и жизнь несчастлива», «В единении – сила», «Бескомандный командир – сирота», «В одиночку – слабы, вместе – сильны», «Все за одного – один за всех», «Двое одного не ждут», «Один и камень не поднимешь, а миром и город передвинешь», «Сто человек беспомощны, если они разобщены» и др. [10].

В «лихие 90-е» в России обострились не только такие социальные болезни, как наркомания, проституция, алкоголизм, бродяжничество, обусловленные социально-экономическими, политическими катастрофами, но и обнажилась другая сторона государства: «социальная и духовная разобщенность общества» (А.М. Егорычев). Анализ электронных медиа, современных общественно-политических изданий, свидетельствует о том, что практически нигде не встречается словосочетание социальная сплоченность. Понятие «коллектив», как проявление социальной сплоченности сегодня нивелируется и остается воспитательной силой только в военных организациях.

Выводы. Поводя итог, можно сказать, что одним из системообразующих механизмов в развитии современной мировой культуры и цивилизации, обеспечивающей стабильность и процветание государства, является социальная сплоченность, в основе которой лежит национальная идея, выражающая главную цель народа, определяющая его жизнеустройство, идеологию, правила жизни. Сегодня в выступлении президента РФ В.В. Путина на различных форумах подчеркивается значимость ценностей в воспитании подрастающего поколения, единении молодежи. Однако до тех пор, пока это будет декларированием, мы будем глубже погружаться в социальную разобщенность, в то время как социальная сплоченность это обязательное условие не только для преодоления современного мирового кризиса, но и для устойчивости и процветания государства.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Общество как объект социальной психологии. М.: МГУ, 1975. – 215 с.

2. Добродомов Р.Н., Федосеева И.А. Телевидение как средство формирования профессиональных ценностей курсантов // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: Сб. научных статей IX Межвузовской научно-практической конференции с международным участием / Под общей редакцией С.А. Куценко. – 2018. – С. 91-97.

3. Ильин, И.А. О русской душе // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 94.

4. Нестеров Ф.Ф. Связь времен: опыт исторической публицистики. – М, 1980. – С. 70–71.

5. Розанов, В.В. Возле «русской идеи». Русская идея. Сб. произведений русских мыслителей / сост. Е.А. Васильев; предисл. А.В. Гульги. – М., Айрис-пресс, 2002. – С. 282–283.

6. Селезнева, Е.Н. Проблемы духовно–нравственного воспитания в стратегиях образования XXI века. – М.: Изд-во. РГСУ, 2009. – 48 с.

7. Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 576 с.

8. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина. / В.А. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1979. – 335 с.

9. http://www.kremlin.ru/events/president/news/17118/work // Послание Президента Федеральному Собранию. 12 декабря 2012 года.

10. http://www.ermak.su/pogovorki/o_kollektive.htm // Пословицы и поговорки о коллективе, сплоченности и власти.

УДК-811.161.1

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного Иванова Александра Павловна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного Лаврова Ольга Владимировна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПРОСМОТРА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Аннотация. При подготовке к общению с представителями другой культуры одним из эффективных методических средств является работа с художественными фильмами, которые на занятиях дают возможность в оригинале представить коммуникативные ситуации, лексические и стилистические элементы, относящиеся к разным сферам социальной жизни.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; русский язык как иностранный; фильм; фильмонимы; лингвокультурология.

Annotation. Researching feature films turns out to be one of the effective methods of communication with intercultural representatives, which enables classes to represent communicative situations, vocabulary and stylistic elements in the original relating to different spheres of social life, turns out to be one of the effective methods of communication with intercultural representatives.

Keywords: intercultural communication; Russian as foreign language; film; filmonym; linguoculturology.

Введение. Проблема совершенствования русской речи и углубления знаний русского языка иностранных студентов продвинутого этапа обучения, в частности, сдавших экзамен на владение сертификатом I-го уровня, не теряет своей актуальности. Одним из наиболее эффективных видов работы в данном направлении является обучение студентов посредством восприятия российской аудиовизуальной культуры.

Под совершенствованием языка и речи следует понимать не только овладение ее фонетическими, лексическими, грамматическими нормами, не только сознательное противопоставление нормы и антинормы, но и осознание русского языка в качестве национального феномена носителей культуры, умение использовать свои знания в акте коммуникации.

Интернет, кино и телевидение, прочно вошедшие в жизнь современного человека, являются самыми доступными и востребованными трансляторами социальной, лингвистической и культурологической жизни общества. Эти средства дают возможность максимально приблизить иностранных обучающихся к позитивному восприятию страны изучаемого языка и с успехом применяются в воспитательно-образовательных целях во всех методиках преподавания.

Изложение основного материала статьи. Современные технологии позволяют широко использовать в учебном процессе не только информативно-познавательные телепередачи, документальные фильмы, отобранные в соответствии с темой, уровнем знаний студентов, целями их обучения, но также и художественные фильмы, поскольку именно данный вид учебной деятельности даёт наиболее широкие возможности для общения, что помимо дидактических целей может способствовать осуществлению целей гуманизации образования.

Звучащая речь, сопровождаемая зрительным и звуковым контекстом, т.е. телеаудирование, является более понятной и эмоционально воспринимаемой. Телеаудирование можно определить как трёхаспектное эмоциональное восприятие – восприятие звука, изображения, речи, причем «…примат речи в восприятии кинофрагмента, используемого в учебных целях, может пониматься как ведущий канал речевого воздействия, не предназначенный для замены преподавателя, а служащий целям слуховой (речевой) наглядности [4, с. 155].

Использование видеоматериалов в практике преподавания русского языка иностранцам имеет ряд важных достоинств и позволяет:

- во-первых, создать на занятиях среду, максимально приближенную к аутентичным условиям, что особенно важно для преподавания вне России (например, демонстрация видовых фильмов – как учебных («Семь прогулок по Москве» или «Санкт-Петербург»), так и художественных, в которых одну из главных ролей играет город и его рядовые жители («Питер FM» (2006) или «Москва, я люблю тебя!» (2010));
- во-вторых, увеличить возможности иностранных обучающихся своевременно и разносторонне знакомиться с российской действительностью, традициями, событиями международной жизни (с этой целью полезно показывать трансляцию выпусков новостей, используя онлайн телевидение или новинки российского кино («Легенда № 17» (2013), «Экипаж» (2016), «Время первых» (2017), «Движение вверх» (2017), «Т-34» (2018 г.) и др.);
- в -третьих, телеаудирование способствует обогащению словарного запаса иностранных обучающихся, совершенствованию фонетических, грамматических, синтаксических навыков. Иногда полезно со стороны наблюдать за процессом постановки правильной русской речи носителя языка. Это можно сделать на материале фильма «ПРО ЛЮБoff» (2010), снятого по мотивам романа Оксаны Робски «ПРО ЛЮБOFF/ON» - история взаимоотношений девушки-логопеда и богатого бизнесмена, который готовится стать политиком и в связи с этим хочет усовершенствовать свои речевые навыки, поскольку «плохо говорит: жуёт слова, глотает окончания». Здесь можно предложить студентам самим проявить себя: смогут ли они уловить недостатки произношения главного героя? А также параллельно с главным героем пройти корректировочный курс русской фонетики;
- в-четвёртых, трёхаспектное восприятие помогает адаптировать студентов к речевому узусу современного русского языка, реализуя через аудиовизуальные средства погружение их в аутентичную русскую речевую среду. Это даёт возможность в оригинале представить коммуникативные ситуации, лексические и стилистические элементы, относящиеся к разным сферам социальной жизни и характеризующие 1) общественно-политический строй, 2) экономику, 3) развитие науки и техники,

4) международную жизнь, 5) культуру, 6) топонимику и антропонимику, 7) быт и др., что позволяет сопоставить современный русский язык с историческим языком или с диалектным, реализуя естественное погружение студентов-иностранцев в современную или историческую русскую речевую среду, где живут и действуют (жили-действовали) люди различного пола, профессий, социального положения.

Занимательным примером употребления историзмов, афористических высказываний и «крылатых» выражений, которые до сих пор не теряют своей актуальности в повседневном общении русских людей, а также материалом для сравнения исторического и советского московского быта может стать фильм «Иван Васильевич меняет профессию» (1973), герои которого на машине времени попадают из XX века в период царствования Ивана Грозного (XVI век), а царь, наоборот, переносится в наше время. Использование русскими в обычной жизни таких цитат, как *«Меня терзают смутные сомнения… (управдом)», «Замуровали, демоны! (царь)», «Отведай ты из моего кубка. (царь)», «Всё, что нажито непосильным трудом…» (Шпак)»* и многих других, по словам автора словаря «Крылатые фразы и афоризмы отечественного кино» А.Ю. Кожевникова, «является способом, позволяющим уйти от нежелательного разговора, сменить атмосферу общения, заполнить возникшую паузу и т.п.» [3, с. 6];

- в-пятых, телеаудирование позволяет знакомить обучающихся с лексико-фразеологическими единицами, которые существуют и появляются в русской речи, отражая динамику развития российского общества. Прежде всего это языковая сфера молодёжной субкультуры, которая уже давно выходит за границы сугубо устной коммуникации, проникая на страницы газет и журналов, на экраны кино и телевидения. Не имея хотя бы общего представления о языковой динамике в коммуникативной среде молодёжи, трудно осознать тонкости общения героев современных художественных фильмов и литературных произведений, почувствовать разновидность поэтики, метафорические импульсы, эмоциональные компоненты значения, невозможно стать полноценным участником коммуникативного процесса;

- в-шестых, современные психологические и искусствоведческие исследования отмечают значимость коммуникативной ситуации (или киноситуации) в системе «экран–реципиент» в механизме воспринимающего сознания, – и это позволяет кинематографическую коммуникацию определять как средство общения, что может быть успешно использовано в образовательных целях.

Аутентичные художественные фильмы также являются прекрасным материалом для лингвокультурологического анализа. По словам В.Н. Телии, лингвокультурология занимается «исследованием и описанием взаимодействия языка и культуры в диапазоне современного культурно-национального самосознания и его знаковой презентации» [8, с. 16].

При отборе и анализе художественного фильма для работы с ним в иностранной аудитории следует также обращать внимание на его название, поскольку многие названия российских фильмов имеют коннотативное значение, понятное лишь носителям русской культуры, что связано с лингвострановедческими особенностями названий фильмов: особенности языка, посредством которого выражено название, а также специфика культуры народа, создавшего фильм, несомненно, находят отражение в получившемся названии.

Н.А. Фролова, изучавшая лингвострановедческие особенности названий российских художественных фильмов, назвала фильмонимы особым типом имен собственных в современном русском языке.

Фильмонимы — это категория, которая включает в себя рекламную функцию и функцию воздействия. Они отличаются предельно лаконичной структурой и обнаруживают черты, присущие заглавиям как самостоятельным речевым единицам. Стилистические особенности фильмонимов обусловлены действием рекламной функции. Стилистически маркированными являются фильмонимы, выразительность которых достигается с помощью языковых средств разных уровней. Активное использование фильмонимов в средствах массовой информации свидетельствует не только о популярности названий кинофильмов, но и о том, что данные речевые единицы вошли в класс крылатых выражений.

Н.А. Фролова справедливо замечает, что структура фильмонимов отличается своеобразием синтаксического построения, и здесь нельзя не заметить определённых тенденций: стремление к лаконичности обусловливает преимущественное использование односоставных предложений — как номинативных, именных, так и глагольных. Тенденции, присущие разговорному синтаксису, в частности расчленённость синтаксических конструкций, находят отражение среди самостоятельных речевых единиц – названий кинофильмов [9, с. 19].

Одним из удачных примеров методического материала в данном случае представляется сериал «Как я стал русским».

Сериал рассказывает, как честный американский журналист по имени Алекс Уилсон вынужден уехать из США в Россию в командировку за написание откровенно-неудобной, но объективной статьи на политическую тему. В России он ожидает увидеть все известные стереотипы и с ужасом размышляет, что с ним может произойти в стране, откуда родом его бабушка. Сериал рассказывает, как Алекс знакомится с новой для себя реальностью, как регулярно ведёт дневник, делая всё новые и новые открытия, постепенно влюбляясь в ту Россию, о которой он раньше имел только стереотипное представление. Интересно, что опрос, проведённый среди студентов-иностранцев разных национальностей: американцев (15 человек), китайцев (50 человек), палестинцев (1 человек), русских (15 человек) – показал, что сериал производит общее положительное впечатление, герои изображены достаточно верно. Студенты-иностранцы отмечали, что обучение лексике, фонетике (аспект аудирование), разговорной практике, межкультурной коммуникации, лингвокультурологии на материале данного сериала, помимо полученных знаний, доставило им массу приятных эмоций.

Можно выделить следующие аспекты лингвокультурологического анализа на материале данного сериала (их количество может быть увеличено) [1, с. 4]:

1) *безэквивалентная лексика* (слова и выражения, обозначающие специфические для данной культуры явления типа *балалайка, гармошка, матрешка, борщ, водка и т.д.*, которые являются продуктом кумулятивной (накопительной) функции языка) и *лакуны* (несовпадение при сопоставлении понятийных, языковых, эмоциональных и других категорий двух или нескольких лингвокультурных общностей; это связано с отличиями в познавательной деятельности этих народов, разным социально-историческим опытом и т.д.);

2) *мифологизированные языковые единицы*: архетипы и мифологемы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, закрепленные в языке (Например, в сериале «Как я стал русским» звучит реплика: *«Россия для бизнеса — непаханое поле».* Здесь использован фразеологизм с компонентом поле. В его основе лежит архетип поля как источника пропитания, а также благополучия, материального достатка);

3) *паремиологический фонд языка:* большинство пословиц — это стереотипы народного сознания, дающие достаточно широкий простор для выбора. При этом стоит обращать внимание лишь на те пословицы и поговорки, происхождение и функционирование которых неразрывно связано с историей конкретного народа или этноса, его культурой, бытом, моралью и т.д. (Например, в том же сериале используется пословица *«Где родился, там и пригодился».* Эта русская народная пословица не теряет актуальности до сих пор. Главный смысл ее в том, что человеку вовсе не обязательно стремиться в другие места, чтобы жить и работать. На родной земле человек учится, растет, развивается, радуется жизни вместе с друзьями и близкими, трудится, творит добрые дела. *«Нет худа без добра»* — говорит один из героев фильма. *«Что ни делается, все к лучшему»* — вторит ему другой. Эти пословицы хорошо передают настрой русских людей. Жизнь полна сюрпризов, как хороших, так и плохих. Но вслед за бедами придут радости. Так русские люди подбадривают себя и других. *«Не было бы счастья, да несчастье помогло»* — еще одна похожая пословица из сериала. Так говорят, когда неприятность неожиданно служит толчком к ряду приятных, счастливых событий. И это так в случае с нашими героями, ведь, оказавшись вместе в тюрьме, Алекс и Аня еще больше сближаются. Да, русские верят в чудесный исход событий);

4) *фразеологический фонд языка* — некоторое целое, не подлежащее дальнейшему разложению и обычно не допускающее внутри себя перестановки своих частей; в них заложены представления народа о мифах, обычаях, обрядах, ритуалах, привычках, морали, поведении и т.д. (В том же сериале обыгрывается фразеологизм *«Раскатать губу».* Человек широко раскрывает рот, чтобы положить туда побольше хорошей и вкусной еды. Значение связано с необоснованными ожиданиями, мечтами. Поэтому, когда Алекс засматривается на Аню, водитель Роман советует ему *«закатать губу».* Также интересно, как преобразован лозунг *«Человек человеку — друг, товарищ и брат».* Это устойчивое сочетание (крылатое выражение) употребляется иронически о дружеских отношениях между людьми. Происходит из программы Коммунистической партии Советского Союза, принятой XXII съездом КПСС (1961). Так в программе формулируется один из принципов «Морального кодекса строителей коммунизма», который гласит: «Гуманные отношения и взаимное уважение между людьми: человек человеку — друг, товарищ и брат». На основе этой конструкции строится новый лозунг: *«Гастарбайтер гастарбайтеру — друг»)*;

5) *эталоны, стереотипы, символы* (эталоном может быть любое представление о соизмерении мира относительно человека — *пьяный в стельку, влюблен по уши, здоров как бык* и др.);

6) *метафоры и образы языка* (выражения, употребляемые в переносном значении, устойчивые сравнения являются источником получения фоновых знаний, связанных с историей, географией и укладом жизни народа-носителя языка: *пуп земли* — о человеке, склонном преувеличивать собственную значимость. *«Дань дружбе»* — то, что следует воздать, оказать кому-либо. Исторически на Руси это была плата, которую победитель взимал с побежденного. Так Русь платила дань татарам. Не раз звучит в фильме слово *«стукач»* — доносчик, наговорщик. Предположительно это слово связано с тем, что раньше информацию передавали по азбуке морзе);

7) *речевое поведение* (в каждой культуре поведение людей регулируется представлениями о том, как человеку полагается вести себя в типичных ситуациях в соответствии с их социальными ролями (*отец — сын, начальник — подчиненный* (например, в рассматриваемом нами сериале водитель Роман обращается к своей начальнице по имени отчеству. Так же он обращается по имени отчеству к своему будущему тестю));

8) *область речевого этикета* (данный сериал можно образно назвать «учебником по межкультурной коммуникации», особенно в сфере речевого этикета и его сравнительной характеристики: ситуации знакомства, приветствия, прощания в официальной и неофициальной сферах, поведение за столом и др.);

9) *ключевые концепты культуры* (к ключевым концептам русской культуры исследователи относят такие единицы как *«душа», «свобода», «тоска», «судьба», «авось»*). Анализируемый сериал также не обходит русскую душу молчанием: *«Россия — единственное место на планете, куда помещается широкая русская душа»*; *«чрезмерное самолюбие соседствует с абсолютным бескорыстием».* Русские люди представлены как уникальное единство противоположностей – это прекрасная возможность для дискуссии.

10) *прецедентные феномены* (знания и представления о явлениях, хорошо известных всем носителям данной культуры. При упоминании данного феномена у них возникают одинаковые ассоциации, связанные с этим явлением). Вот несколько примеров из фильма «Как я стал русским»:

Любопытно, как использован в фильме такой прецедентный феномен как *автомат Калашникова*: *«Русская женщина как автомат Калашникова — надежная и популярная во всем мире. И мозг выносит в 100% случаев».*

Еще один прецедентный феномен, используемый в фильме: *«Русская женщина, и коня на скаку остановит, и в горящую избу войдет»* (Всем известные строки из стихотворения Н. Некрасова «Мороз, Красный нос»).

«Русская женщина как балалайка — все время бренчит что-то в одной тональности. Но как душу вынимает!» (передается впечатление, которое создает монотонная игра на трехструнном музыкальном инструменте — балалайке).

Приведённый список аспектов лингвокультурологического анализа не является окончательным, а содержит лишь основные области, на которые стоит обратить внимание при работе с сериалом на занятиях по РКИ.

Выводы. Таким образом, художественные фильмы показывают живые коммуникативные процессы – связь языковых выражений с культурой и менталитетом народа, его традициями и современной жизнью. Российские игровые фильмы порождают крылатые выражения, распространенность которых объясняется многими факторами, и кино как коммуникативный источник может выступать эффективным наглядным средством в лингводидактике в целом, и в методике РКИ в частности.

Следует отметить также, что фильмы являются средоточием огромного объема информации страноведческого, лингвистического и экстралингвистического характера, которая, должна быть усвоена иностранными обучающимися, ведь в искусстве кино отражается реальное своеобразие определенной эпохи, которая, в свою очередь, определяет социальные особенности носителей русского языка. Кроме того, речевые

образцы в форме диалогов, монологов и других вербальных и невербальных ее проявлений, представленных в фильме, служат яркими аутентичными текстами активной коммуникации, которые невозможно создать искусственно. «Киноискусство как одно из уникальных свидетельств неповторимых мгновений, исторических событий жизни страны, народа обладает способностью запечатлевать в мельчайших подробностях, воспроизводить действительность в экстремальных ситуациях, воскрешать события, передавать мысли и чувства, которые будоражили и волновали, а также переносить зрителя, точно машина времени, в прошлое или будущее. Неповторимые образцы отечественного и зарубежного киноискусства, вливаясь в мировую творческую культуру, благодаря уникальности кадров, созвучных эпохе, оставляют заметный след в ее истории» [4, с. 29].

Литература:

1. Ворошкевич Д. В. Пособие по лингвокультурологическому анализу текста: учебное пособие. // Д. В. Ворошкевич, Д. П. Казанникова – М.: МПГУ, 2016. – 39 с.
2. Жидкова Г. Ф. Учебный видеокурс «Русская речь» по кинофильму «Ирония судьбы, или С легким паром» / Г. Ф. Жидкова и др.. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – 202 с.
3. Иванова, А.П. Совершенствование русской речи иностранных студентов на основе телеаудирования / А.П. Иванова // Настоящее и будущее русского языка и литературы в Корее: Linguistics June 10, 2011. – Korean association of Russian language and literature, Pusan National University, 2011. – С. 1-8.
4. Карпеченкова Ю.Г. Обучение крылатым выражениям русского языка студентов-иностранцев (на материале отечественного кино): дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук.-СПб., 2012. – 212 с.
5. Кожевников А.Ю. Крылатые фразы и афоризмы отечественного кино.- М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2011. – 304 с.
6. Кутузова Г.И. Обучение русской монологической речи нерусских на кинозанятии: дис. … канд. пед. наук / Г. И. Кутузова. – Л., 1980.
7. Новиков М. Ю. DVD как средство обучения аудированию: [этапы работы с видеофрагментами художественного фильма] / М. Ю. Новиков // ИЯШ. – 2007. – № 7. – С. 18–21.
8. Телия В.Н. Русская фразеология. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
9. Фролова Н.А. Фильмонимы как особый тип имен собственных в современном русском языке. Тамбов: Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. 2013. 33 с.
10. Шилова И. М. О звукозрительном строе фильма / И. М. Шилова // Что такое язык кино. – М., 1989. – С. 138–152.

Педагогика

УДК: 376.1; 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Исаева Наталья Николаевна
Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии РФ (г. Санкт-Петербург);
доктор педагогических наук, доцент Поминова Ольга Леонидовна
Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии РФ (г. Санкт-Петербург)

ВОСПИТАНИЕ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ СПЛОЧЕННОСТИ НА ПРИНЦИПАХ ГУМАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена вопросам воспитания сплоченности у курсантов военных институтов в современных условиях на принципах гуманизации. В статье определены принципы, лежащие в основе воспитательной работы по формированию сплоченной учебной группы курсантов военного института, подробно раскрыт принцип гуманизации, дано определение гуманитаризации. Данные знания, необходимы командиру любого подразделения войск национальной гвардии РФ, особенно молодым офицерам для успешного проведения воспитательных мероприятий по формированию сплоченного коллектива, в целях повышения качества выполнения учебных и служебно-боевых задач.

Ключевые слова: воспитание, курсанты, гуманизация, гуманитаризация. сплоченность, принципы формирования воинского коллектива.

Annotation. The article deals with issues of upbringing cohesion of the cadets of military institutions in modern conditions on the principles of humanization. The article defines the principles underlying the educational work on the formation of a cohesive academic group of cadets of the military Institute, is disclosed in detail the principle of humanization, the definition of humanization. The knowledge necessary to the commander of any unit of national guard troops of the Russian Federation, especially young officers, for successful conduction of educational activities by forming a solid team in order to improve the quality of the educational and service missions.

Keywords: education, students, humanization, humanitarization. the cohesion, the principles of formation of the military collective.

Введение. Социальные процессы, протекающие в обществе на современном этапе, отражают глобальные изменения, происходящие в мире, что совершенно очевидно, оказывает влияние на сознание, мораль, психику и деятельность военнослужащих, курсантов военных институтов. В связи с этим, возникает необходимость формирования у них устойчивых морально-деловых качеств, таких как взаимовыручки, взаимопомощи, ответственности за качество выполнения поставленных перед коллективом задач, единых ценностных установок, общей культуры [6].

В «Концепции морально-психологического обеспечения служебно-боевой деятельности войск национальной гвардии Российской Федерации на период 2018-2021 год и далее до 2025 года» говорится о необходимости развития морально-психологического обеспечения служебно-боевой деятельности войск, формирования высокого уровня общей и правовой культуры, профессионального и нравственного облика военнослужащего [5].

Курсанты военных институтов войск национальной гвардии РФ будущие защитники нашей Родины, поэтому совершенствование деятельности по их воспитанию на основе нравственных идеалов, морали профессиональной этики является основной задачей Федеральной службы войск национальной гвардии РФ.

В последнее время в педагогике воспитание понимается как процесс содействия и развития духовного мира личности, направленный на самоформирование своего нравственного образа [7].

Учитывая специфику деятельности войск национальной гвардии РФ и сложность проблем воспитания в современном мире, когда огромное влияние на личность оказывают средства информации и коммуникации, особенно социальные сети, распространяющие фейковые и провокационные новости, остро возникает потребность в усилении идейно-содержательной основы воспитания курсантов, учитывая принципы гуманизации.

Определяя современную стратегию воспитания курсантов военных институтов войск национальной гвардии РФ, необходимо опираться на основные руководящие положения, в которых отражены требования к целям, содержанию и технологиям воспитательной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Для правильного решения воспитательных задач в подразделении важное значение имеет знание и умелое применение всеми офицерами принципов формирования воинского подразделения.

В систему основных принципов воспитания входят:

1. научность и гуманизация;
2. развитие воинского коллектива в процессе служебной деятельности;
3. воспитание в коллективе и через коллектив;
4. индивидуальный подход;
5. опора на положительное;
6. сочетание требовательности к подчиненным с уважением и заботой;
7. единство, согласованность командиров в воспитательных воздействиях [1, 2, 3].

Одним из основополагающих принципов воспитания является принцип гуманного отношения к военнослужащим, который требует гуманного отношения к личности курсанта, учёта его индивидуально-психических и личностных особенностей, защищённости и эмоциональной комфортности в педагогическом взаимодействии, создание ситуации успешности, оценке не личности курсанта, а его деятельности и поступков.

Профессор А.П. Шарухин отмечает, что система взаимодействия между командирами и подчинёнными, старшими и младшими, воинскими коллективами и входящими в его состав военнослужащими, различными государственными и общественными институтами, средствами массовой информации, другими субъектами воспитания должна носить педагогически целесообразный характер [4].

Учитывая результаты «анализа современных концепций воспитания, можно выделить наиболее общие и актуальные положения в них: это реализация идей гуманизации и гуманитаризации, создание условий для раскрытия творческих способностей личности, всестороннее и гармоничное развитие личности, сознательное участие человека в разностороннем саморазвитии и в высшей форме саморазвития – самовоспитании» [10].

Гуманизация образования подразумевает ориентацию процесса обучения и воспитания на развитие и саморазвитие личности, её деятельного участия в жизни общества, на приоритеты общечеловеческих ценностей.

«Гуманизация образования предполагает преобразование системы образования, а также всех компонентов педагогического процесса-цели, содержания, форм и методов, стиля взаимодействия между субъектами на основе взглядов, признающих ценность любого человека» [8].

По мнению педагога Е.Н. Шиянова, гуманизация образовательного процесса «может быть рассмотрена как важнейший социально-педагогический феномен, отражающий общественные тенденции в построении и функционировании системы воспитания в современном мире» [9].

Усиление внимания вопросам гуманизации и гуманитаризации образования в высшей военной школе будет способствовать в освоении новых военных профессий, развитию профессиональных управленческих навыков, устранять недостатки гуманитарного мышления и общей культуры военнослужащих.

Гуманизация военно-педагогического процесса – это «очеловечивание» всех отношений между военнослужащими, высокое общественное признание каждого воина, гарантия его социальной защиты, проявление индивидуальных особенностей, внимание к психологическому миру военнослужащего, удовлетворение его материальных потребностей и духовных интересов [1].

«Гуманизация педагогического взаимодействия в военном ВУЗе – это процесс постепенного и неуклонного перехода педагогического взаимодействия от нормативного характера отношений в пространство гуманистических ценностей (человек как само ценность и субъект жизнедеятельности, трансцендентное развитие человека, свобода выбора, субъект-субъектное взаимодействие) при соблюдении уставной формы отношений субординации». Гуманизация педагогического взаимодействия предполагает создание в аудитории доброжелательной атмосферы и взаимопомощи, организацию совместной деятельности профессорско-преподавательского состава и курсантов, признание прав и свобод друг друга.

«Условиями гуманизации педагогического взаимодействия являются:

- расширение круга субъектов педагогического взаимодействия за счёт включения в него, наряду с курсантами и преподавателями, офицеров-командиров,
- последовательность и постепенность включения в рефлексивную деятельность на всех уровнях педагогического взаимодействия,
- обязательность рефлексивной компоненты во всех видах деятельности субъектов в процессе педагогического взаимодействия,
- организация специальной рефлексивной деятельности сержантского состава, курсантов, обращенной на формирование значимых профессиональных качеств, характер и результативность субординационного взаимодействия,
- использования системы методов, форм и средств активизации рефлексии курсантов» [10].

Выводы. Таким образом, гуманизация образовательного процесса предполагает такое воздействие научно-педагогического и командного состава при котором их взаимодействие будет основано на единстве целей и сотрудничестве.

Профессионализм и образованность курсанта должны формироваться путём заинтересованности в изменении своей личности с учётом имеющегося у него потенциала и на основе взаимного доверия.

Опираясь на принципх гуманизации воспитания, можно определить цель и смысл деятельности командиров в ВВУЗе, которые будут направлены на возвышение личного достоинства курсантов, доверия и уважения к ним в сочетании с требовательностью.

Итак, принцип гуманизации ориентирует курсанта на проявление искреннего интереса к овладению военной подготовкой, готовности оказать помощь и поддержку каждому, готовности к пресечению любого вооружённого насилия, дружеское отношение к людям разных национальностей, уважение, доброжелательность и толерантность, сплоченность. Сплоченностью учебной группы курсантов является единство и целостность коллектива в процессе его жизнедеятельности, взаимная поддержка каждого члена коллектива, дружеские взаимоотношения [2]. Именно принцип гуманизации в воспитании способствует формированию сплоченного коллектива.

Знание и овладение рассмотренными принципами позволяет командирам глубоко проникнуть в сущность воспитательного процесса формирования сплоченного подразделения, понять законы формирования у личного состава высоких моральных и боевых качеств, что способствует воспитанию военнослужащих (курсантов) способных выполнить поставленные перед ними задачи в любых условиях.

Литература:

1. Военная педагогика / Под ред. О.Ю. Ефремова. СПб.: Питер. 2017. 640 с.
2. Исаева Н.Н. Педагогическая система сплочения подразделения курсантов военного института войск национальной гвардии / Н.Н. Исаева // Научное мнение. 2017. № 10. С. 10-17.
3. Исаева Н.Н., Шарухин А.П. Шимко С.Ю. Воинский коллектив подразделения внутренних войск МВД России как объект психологического анализа и педагогической деятельности: монография. / Н.Н. Исаева, А.П. Шарухин, С.Ю. Шимко. - Сочи: РИЦ ФГБОУ ВПО «СГУ», 2014. 318 с.
4. Карсанов Э.Х., Шарухин А.П. Общая педагогика / Э.Х. Карсанов, А.П. Шарухин. - СПб.: ООО «Новый Век», 2017. 400 с.
5. Концепция морально-психологического обеспечения служебно-боевой деятельности войск национальной гвардии Российской Федерации на период 2018-2021 года и далее до 2025 года.
6. Михайлов В.А., Михайлова В.В. Формирование системы идеальных стратегий и ценностных предпочтений у будущих офицеров МЧС России / В.А. Михайлов, В.В. Михайлова / В сборнике: Подготовка кадров в системе предупреждения и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. Материалы международной научно-практической конференции. 2017. - С. 158-160.
7. Педагогика. Учебник для ВУЗов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной. - СПб.: Питер, 2014. – 304 с.
8. Поминова О.Л., Исаева Н.Н. Целеполагание в процессе воспитания и обучения будущих офицеров внутренних войск МВД России. / О.Л. Поминова, Н.Н. Исаева // Мир образования. - № 3 (63). - 2016. - С. 148-153.
9. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении. / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. / - М: Издательский центр «Академия», 1999. - 288 с.
10. Шипякова А.А. Гуманизация педагогического взаимодействия в военном ВУЗе. Автореф. дис…канд. пед. наук. Рязань. – 2006. - 24 с.

Педагогика

УДК 371

директор Кабанова Валентина Николаевна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
"Ялтинская средняя школа № 12 с углубленным изучением иностранных языков"
муниципального образования городской округ Ялта Республики Крым (г. Ялта)

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. Целью данной статьи является изучение проблемы методического сопровождения профессионального становления педагогов начального образования. В исследовании рассмотрены основные теоретические аспекты проблемы профессионального становления и методического сопровождения деятельности педагогов. В исследовании с опорой на авторитетных современных исследователей определены направления, особенности и психолого-педагогические условия осуществления методического сопровождения профессионального становления педагогов начального образования.

Ключевые слова: профессиональное становление, методическое сопровождение, педагог начального образования, профессиональное совершенствование, Федеральный государственный образовательный стандарт, требования, условия, направления методического сопровождения.

Annotation. The purpose of this article is to study the problem of methodological support of professional development of primary education teachers. The study deals with the main theoretical aspects of the problem of professional formation and methodological support of teachers. In the study, based on the authoritative modern researchers, the directions, features and psychological and pedagogical conditions for the implementation of methodological support of the professional development of primary education teachers are determined.

Keywords: professional development, methodological support, teacher of primary education, professional development, Federal state educational standard, requirements, conditions, directions of methodological support.

Введение. Стремительные социокультурные и экономические изменения, характеризующее тенденции развития современного общества, порождают увеличение требований к реализации профессионального педагогического труда, который в нынешних условиях приобретает выраженный инновационный характер.

Современный педагог начального образования, наряду с глубокими теоретическими знаниями по методике преподавание предметов, должен быть в курсе актуальных научных исследований, ориентироваться в педагогических инновациях, уметь внедрять в образовательный процесс современные технологии обучения и воспитания, обеспечивающие качество и эффективность образования подрастающего поколения, эффективно функционировать в пространстве современного образования и науки.

Новые требования к личности педагога начального образования и спектру его функциональных обязанностей обосновывают потребность изучения проблемы его профессионального становления, путей и методов оптимизации данного процесса. Одним из обязательных условий и эффективных путей оптимизации процесса обретения должного уровня профессионализма учителями начальных классов, а также успешности их адаптации в системе профессионального труда является обеспечение направлений методического сопровождения их профессионального становления.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение аспектов реализации методического сопровождения процесса профессионального становления учителей начальных классов.

Изложение основного материала статьи. Проблема профессионального становления специалистов является достаточно актуальной в психолого-педагогических исследованиях последних лет, о чем говорит наличие многочисленных публикаций и теоретических трудов. Так, аспекты профессионально становления специалиста отражены в трудах Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, А.К. Марковой, В.Д. Шадрикова и других авторитетных ученых современности. На основе анализа основных положений теоретических трудов указанных исследователей мы пришли к выводу о том, что в современной психолого-педагогической литературе нет единого подхода к обоснованию сущности понятия «профессиональное становление». Указанный анализ позволил выявить, что анализируемый нами термин рассматривается современными отечественными учеными как:

- процесс профессионализации личности, результирующими аспектами которого являются приобретение социальной зрелости, развитие новых профессионально важных качеств личности, переход на следующий уровень профессионализма (А.К. Маркова) [9];
- уровень исполнения личностью профессиональной деятельности (Т.В. Кудрявцев) [7];
- степень профессиональной зрелости (Дж. Сьюпер) [1];
- социальная ситуация развития и ведущая деятельность (Э.Ф. Зеер) [4].

Представителями деятельностного подхода профессиональное становление рассматривается как процесс включение человека в профессию, прохождение им определенных этапов профессионального развития, основными показателями которого считаются формирование профессионального опыта и профессионально важные качества [8]. Теоретики системно-структурного подхода анализируемый нами феномен рассматривают через взаимосвязь и целостность профессиональных способностей и профессионально важных качеств, обусловливающих успешность деятельности [11]. В рамках ценностно-мотивационного подхода основным аспектом профессионального становления исследователи считают развитие профессиональной мотивации на основе формирования ценностных ориентаций [13].

По мнению Л.М. Митиной, эффективность профессионального становления будущего педагога определяется объективными показателями, которые позволяют оценить степень соответствия личности требованиям профессии, и субъективными, выявляют степень соответствия профессиональной деятельности требованиям личности [10].

Исследовательницей С.В. Кирдянкиной обосновывается суждение о том, что одним из важнейших условий процесса профессионального становления будущих педагогов является реализация сопровождения процесса их профессиональной подготовки в вузе. Сопровождение, по мнению исследовательницы, – это «особый способ взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого» [6, с. 4].

М.Р. Битянова рассматривает сопровождение как систему профессиональной деятельности педагогического сообщества, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития будущего специалиста в ситуациях взаимодействия [2]. По мнению Е.И. Казаковой, сопровождение представляет собой вид педагогического взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, направленного на решение жизненных проблем сопровождаемого [5].

По словам С.В. Кирдянкиной, методическое сопровождение профессионального становления специалиста представляет собой «научно обоснованный способ взаимодействия сопровождающего (наставника, опытного специалиста) и сопровождаемого (студента), направленный на непрерывное саморазвитие в профессии, обусловленный количественными и качественными, содержательными и структурными преобразованиями личности, что приведет к естественному совершенствованию, к постепенному росту в профессии» [6, с. 13].

Сущность реализации методического сопровождения педагогов начальных классов обозначена сегодня в Федеральном государственном образовательном стандарте. Необходимость законодательного регламентирования процесса методического сопровождения профессионального становления педагогов начального образования обоснована тем, что современный молодой учитель сталкивается с рядом трудностей и проблем в своей профессиональной деятельности ввиду появления многочисленных новейших требований как к личности педагога, так и к функциональным аспектам его деятельности. Вследствие появления указанных требований возникает противоречие между существующей практикой организации методической деятельности и реальным образовательным процессом. В этой связи необходимым является осуществление индивидуального подхода к личности каждого учителя и обеспечение процесса его профессионального становления соответствующим методическим сопровождением.

На основе учета требований ФГОС и общественных ожиданий от современного учителя И.Б. Вербицкая сформулировала следующие направления реализации методического сопровождения профессионального становления педагога:

- усовершенствование компетентности всех участников образовательного процесса;
- обеспечение необходимыми аналитическими и информационными материалами;
- педагогическое проектирование;
- наблюдение и оценка;
- предоставление необходимой помощи участникам образовательного процесса;
- обеспечение качества и доступности интернет-услуг.
- создание центров творчества и креатива с целью повышения профессионального мастерства педагогов;
- использование интерактивных форм повышения мастерства в профессиональной деятельности педагога [3].

На основе анализа научных источников можно обосновать суждение о том, что процесс методического сопровождения профессионального становления педагогов начального образования должен обладать внутренним (личностным) и внешним (средовым) компонентами. Внутренний компонент подразумевает

обеспечение личностного становления учителя, путем формирования (обеспечения) ряда стимулирующих факторов. Важнейшим среди них является развитие мотивации к профессиональному становлению и совершенствованию как совокупности побуждающих факторов, определяющих активность личности [12].

Важным личностным аспектом профессионального становления учителя начальных классов является развитие креативности как способности создавать нечто новое, оригинальное [15]. По мнению Г.И. Подкорытовой, «несмотря на то, что учитель младших классов осуществляет свою работу, основываясь на образовательных и развивающих программах, креативность является неотъемлемой характеристикой работы педагога» [12, с. 97].

Как и на этапе профессионального образования, так и в период дальнейшего профессионального становления педагога начальных классов важнейшим условием является совершенствования его профессиональной компетентности. Данный фактор относится как ко внутреннему компоненту (профессиональное самосовершенствование), так и ко внешнему (курсы повышения квалификации, школа молодого учителя, педагогическое наставничество и т.п.).

Важной составляющей внутреннего компонента профессионального становления выступает обретение педагогом способов эффективного преодоления причин и, главное, последствий профессиональных стрессов, что предполагает овладение педагогами технологиями рефлексии и саморефлексии [14].

Внешний компонент методического сопровождения процесса профессионального становления учителя начального образования обладает развитой структурой, предполагающих реализацию всех возможных направлений методической помощи, указанных выше (требования и рекомендации ФГОС). Однако важнейшим из них, по нашему мнению, является обеспечение целостной педагогической среды, отличающейся направленностью на профессиональное развитие и адаптацию молодых педагогов, повышение их профессиональной компетентности и формирование мотивации специалистов к эффективной инновационной педагогической деятельности [16].

Выводы. Анализ теоретических источников дает основание утверждать, что современный взгляд на профессиональное становление предполагает его понимание как продуктивного развития личности в процессе усвоения им профессиональной деятельности. Успешное профессиональное становление педагога начального образования возможно, по нашему мнению, путем обеспечения соответствующего методического сопровождения.

На основе анализа достижений современной психолого-педагогической мысли, мы пришли к выводу, что методическое сопровождение профессионального становления учителей начальных классов должно реализоваться путем организации деятельности с учетом внутреннего и внешнего компонентов, содержание и структура которых изложена в данном исследовании.

Резюмируя вышеизложенное, заключим, что такой подход позволит оптимизировать процесс профессиональной адаптации молодых педагогов, позволит повысить уровень результативности их профессионального труда.

Литература:

1. Super D.E. et al. Vocational Development: A Framework of Research. – New York, 1957.
2. Битянова Н. Р. Психология личностного роста. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 64 с.
3. Вербицкая И. Б. Методическое сопровождение педагогов дошкольных образовательных учреждений // Молодой ученый. – 2018. – №21. – С. 467-469. – URL https://moluch.ru/archive/207/50749/ (дата обращения: 09.02.2019).
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 416 с.
5. Казакова Е.И. Педагогическое сопровождение: Опыт международного сотрудничества. – СПб.: На путях к новой школе, 1995. – 186 с.
6. Кирдянкина С.В. Научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя: Автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования // Дальневосточный государственный гуманитарный университет. – Хабаровск, 2011. – 27с.
7. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания. – М., 1986. – 105 с.
8. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С. 57-65.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
10. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С. 58-64.
11. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: УРАО, 2002. – 160 с.
12. Подкорытова Г. И. Управление процессом профессионального становления молодых педагогов // Молодой ученый. – 2018. – №51. – С. 96-99. – URL https://moluch.ru/archive/237/55102/ (дата обращения: 09.02.2019).
13. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение в культурноисторической перспективе // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 62-72.
14. Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Междунар. науч. конф. Кострома, 22–24 сент. 2016 г.: в 2 т. / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2016 – Т. 1–407 с.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.
16. Ситник А. П. Молодой учитель нуждается в помощи // Народное образование. – 2015. – № 9. – С. 41–47.

УДК 373.51

доктор педагогических наук, доцент Камалеева Алсу Рауфовна
Институт педагогики, психологии и социальных проблем (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Ноздрина Наталья Александровна
Институт педагогики, психологии и социальных проблем (г. Казань)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ЗНАНИЕВОГО КОНСТРУКА КАК РЕЗУЛЬТАТА ПОНЯТИЙНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье рассматривается структура учебно-познавательной деятельности в системе профессионального образования с точки зрения расширения уровневой организации познания как процесса постижения действительности обучающимися Л.Б. Ительсона следующей ступенью - контроль. Предлагается теоретический анализ понятийного моделирования и фрагмент знаниевого конструкта как результата понятийного моделирования содержания раздела "Кинематика материальной точки".

Ключевые слова: познание, мышление, контроль, понятийное моделирование, физическое образование.

Annotation. In article the structure of educational cognitive activity in the system of professional education in terms of expansion of the-level organization of knowledge as process of comprehension of reality by L.B. Itelson's students - control is considered by the following step. The theoretical analysis of conceptual modeling and a fragment of a znaniyevy construct as result of conceptual modeling of contents of the section "Kinematics of a Material Point" is offered

Keywords: knowledge, thinking, control, conceptual modeling, physical education.

"В условиях компетентностного подхода и технологии ЕГЭ
истинный гуманизм в образовании заключается
в понижении познавательных затруднений учащихся,
облегчении восприятия и осмысления учебного материала,
компенсации разброса способностей обучающихся" [17, с. 10]

Введение. В начале XXI века в условиях увеличения скорости прироста информации и быстро развивающейся высокотехнологичной среде современного естественнонаучного образования перед педагогами стоит задача поиска новых подходов в обучении, ориентированных на развитие когнитивной деятельности обучающихся.

Еще в шестидесятых годах XX века в связи с возникновением когнитивной психологии и когнитивистики слово «когнитивный» (от латинского *cognitio* - знание, познание) трактовалось как «познавательный», «имеющий отношение к познанию».

С точки зрения когнитивной психологии в исследованиях Дж. Брунера отмечалось, "что психологическую основу существующих практик обучения составляют модельные представления о познавательной деятельности обучающихся" [9]. Им были выделены "четыре основных типа моделей познавательной деятельности, имеющих непосредственный выход на практику обучения" [там же] (см. табл. 1), рассматриваемые нами с позиции современной дидактики.

Таблица 1

Модели познавательной деятельности по Дж. Брунеру [9]

№	Тип моделей познавательной деятельности	Краткая характеристика
1.	"Обучение как подражание"	Знания "вырастают" из навыков, когда позиционируется два типа знания - пропозициональное (что нужно делать) и процедурное (как это нужно делать). Не используется объяснение как метод обучения
2.	"Обучение как процесс передачи знаний от учителя к ученику "	Знакомство обучающихся с фактами, принципами и правилами. Обучение происходит путем рассказа и объяснения. Чтение и слушание - главные каналы получения знаний. Знание - это собрание фактов, положений, теорий и концепций, кумулятивное по природе (новая информация расширяет уже имеющийся у человека запас знаний). Сознание ученика - чистая доска (лат. tabula rasa). Ученику отводится лишь пассивная роль сосуда, который нужно наполнить знаниями - знания усваиваются им в готовом виде, без какой бы то ни было субъективной переработки.
3.	"Обучение как процесс формирования мышления"	Двусторонний процесс взаимодействия между педагогом и обучающимися в атмосфере взаимного доверия и сотрудничества (педагогика сотрудничества). Вооружение обучающихся знаниями, умениями и навыками, полезными для жизни. Развитие у них способности самостоятельно мыслить, формулировать и решать нетривиальные задачи.
4.	"Обучение как установление отношения субъективного знания ученика к объективному знанию "	Обучающийся - носитель субъективного знания. Роль обучающегося - помощь осознать и почувствовать различие между субъективным личностным знанием и объективированным знанием.

Изложение основного материала статьи. В условиях внедрения новых образовательных стандартов, профессиональных стандартов и проведения других современных реформ в системе отечественного профессионального образования (особенно естественнонаучного профиля), диктуют необходимость перестройки учебно-познавательной деятельности обучающихся с позиции формирования у них гипотетико-дедуктивного мышления.

Мы исходим из того, что структура учебно-познавательной деятельности можно представить в виде взаимосвязанных методических конструктов - содержание курса (учебной дисциплины), процесс обучение, результат (см. рис. 1).

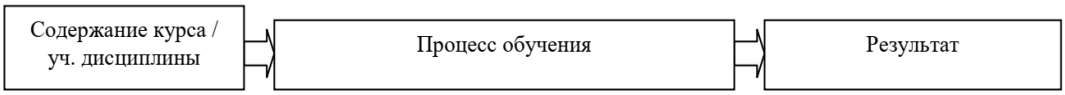


Рисунок 1. Структура учебно-познавательной деятельности

Особенности проектирования *содержания* учебных дисциплин (в соответствии с рис.1) на современном этапе развития школьного естественнонаучного образования определяется расширением самостоятельности образовательных организаций в формировании содержания образования и возрастание ответственности за его результаты.

Рассмотренные факторы определяют специфику организации *процесса обучения* (методического конструкта схемы, приведенной на рис. 1), которая на наш взгляд более всего соответствует типу модели познавательной деятельности (см. табл. 1) - "*Обучение как процесс формирования мышления*". Эта модель ориентирована не только на вооружение обучающихся знаниями, умениями и навыками, но и на формирование у них способности самостоятельно мыслить, формулировать и решать нетривиальные задачи.

В универсальном энциклопедическом словаре мышление определено как "высшая ступень человеческого познания, процесса постижения действительности" [11, с. 840].

Уровневую организацию познания как процесса постижения действительности обучающимися Л.Б. Ительсон представляет графически в виде ступеней (см. рис. 2.) [8, с. 457].

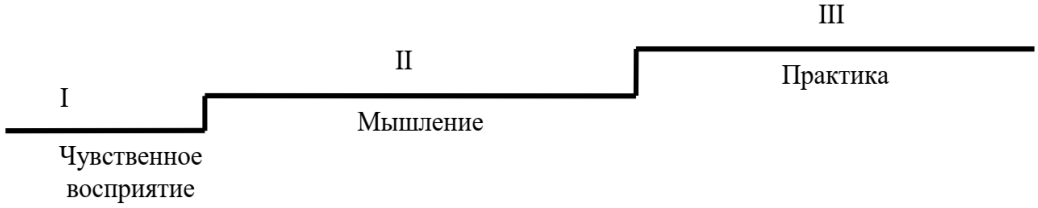


Рисунок 2. Ступени процесса познания (по Л.Б. Ительсону)

Расширение самостоятельности образовательных организаций и возрастание ответственности за его результаты диктуют необходимость дополнить данную схему процесса познания четвертой ступенью - контроль, который предполагает осмысление и анализ полученных результатов (см. рис. 3).

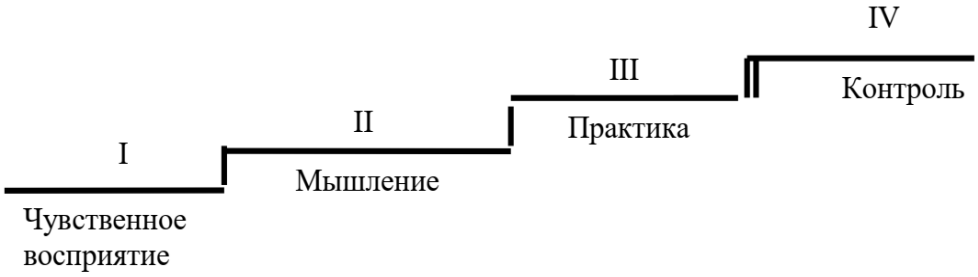


Рисунок 3. Ступени процесса познания на современном этапе развития естественнонаучного образования

Таким образом, можно наложить на структуру учебно-познавательной деятельности обучаемых ступенчатую схему процесса познания на современном этапе развития профессионального образования (см. рис. 4).

На этом рисунке конкретизируется первая ступень процесса познания через память. Мы полностью согласны с мнением академика А.В. Усовой в том, что "без памяти невозможно приобретение и закрепление получаемой челове ком информации о явлениях природы, свойствах тел, вещества и полей, овладение практическими умениями" [12, с. 43], поэтому там представлены виды памяти по характеру психологической деятельности: образная, сенсорная, смысловая, эмоциональная память на чувства, субъективные переживания.

Рисунок 4. Ступенчатая схема процесса познания на современном этапе развития естественнонаучного образования

Вторая ступень представленной нами схемы процесса познания - мышление - ориентирована на формирование приемов логического запоминания на основе учета: [9, с. 14-19] а) классификации мышления по признакам наличия или отсутствия цели - произвольное и непроизвольное и видам мышления - наглядно-действенное, образное, словесно-дискурсивное, логическое; б) операций мышления - анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, систематизация, абстрагирование, конкретизация, индукция, дедукция; в) классификации психических действий - мыслительных, перцептивных, мнемонических. Тогда уже с уверенностью можно говорить о развитии гипотетико-дедуктивного мышления [3] обучающихся в процессе изучения естественнонаучных дисциплин.

Таким образом, в условиях увеличения скорости прироста естественнонаучной и технической информации и быстро развивающейся высокотехнологичной среде современного естественнонаучного образования можно говорить о четырех ступенях процесса познания на современном этапе развития естественнонаучного образования - чувственное восприятие, мышление, практика, контроль.

Рассмотрим на примере обучения физике структуру учебно-познавательной деятельности обучаемых на первых двух этапах предложенной на рисунке 4 схемы процесса познания.

Если взять за ориентир - развитие гипотетико-дедуктивного мышления обучающихся в процессе изучения физики, то мы согласны с мнением Н.И. Чуприковой в том, что "семантическая память... позволяет пользоваться языком, осуществлять абстрактное мышление и представляет собой некоторый «умственный тезаурус», который организует знание человека [13, с. 169-170]".

Поэтому в процессе прохождения первого этапа процесса познания физики в школе актуализация в равной степени всех видов памяти обучающихся по характеру психологической деятельности: образной, сенсорной, смысловой, эмоциональной имеет большое значение. Но в процессе понятийного моделирования содержания курса физики на передний план выходит сенсорная память во всех видах - зрительная, мотивационная, слуховая. Как отмечает В.В. Бова "В аппарат семантического уровня входят содержательные понятия о модельных объектах предметной области, характеристики, в терминах которых описываются эти объекты, а также характер их возможных взаимосвязей. Операции этого уровня включают в себя операции формирования семантических моделей конкретных объектов по их спецификациям в контексте семантического уровня модели предметной области" [1, с. 151].

Принцип ведущей роли теоретических знаний, выдвинутый Л.В. Занковым и В.В.Давыдовым, стал фундаментом, на котором базируется быстрое продвижение вперед всех обучаемых. Упор на практику делается позже, после изучения теоретического раздела. Если человек что-то хорошо усвоил, у него возникает естественное желание расширить, углубить свои познания. Давая школьникам настоящие, прочные знания, мы воспитываем их в духе тружеников мысли. Как отмечает В. И. Гинецинский: «Для педагога-практика знание – это «материал», в котором воплощается его замысел, средство воздействия на обучаемого. Педагог должен: «переплавить» знание, застывшее в итоговых формах, в процесс познавательной деятельности; транспонировать план выражения в план содержания, превратить схемы, выражающие знания, в содержание мыслительной деятельности учащихся; сделать знание средством формирования субъекта» [5, с. 25].

Изложение материала большими блоками (тема, раздел) позволяет лучше его осмыслить, осознать логические взаимосвязи там, где раньше были лишь отдельные правила, законы, параграфы. Ученику предоставляется возможность увидеть всю дорогу, а не часть ее, узнать, что ждет впереди Перспективность такого подхода доказана и П.М. Эрдниевым [18]. А построение такого ***знаниевого конструкта как результата понятийного моделирования содержания учебного курса физики***, выстроенного в виде направленных иерархических связей "от дидактической единицы более высокого уровня иерархии к единице более низкого уровня иерархии" [15, с. 374], дает возможность каждому обучаемому осознать большой пласт материала вкупе [7].

Основные требования к знаниевому конструкту как к результату понятийного моделирования содержания учебного курса:

1. Логичность.
2. Лаконичность.
3. Должна быть проведена унификация, т.е. через все конструкты должно проходить единство символики, т.к. отмечает Н.Л. Груздева "при изучении физики у студентов возникают затруднения в переводе информации из одной формы представления в другую, что снижает их познавательные возможности" [6, с. 5].
4. Конструкты должны отличаться по форме (таблицы, чертежи, диаграммы и т.п.), чтобы в них делался акцент на смысловые элементы.
5. В конструктах должно быть выделено ядро материала, логически показана его связь со всеми его компонентами. "Именно в рамках естественнонаучных дисциплин обучаемые должны научиться упорядочивать, систематизировать, структурировать данные, выявлять связи и отношения между отдельными элементами, уметь представлять информацию в формализованном виде, построить информационную модель объекта или процесса для решения поставленной задачи" [6, с. 2].

Примером такого построения знаниевого конструкта понятийного моделирования может служить конструкт раздела "Кинематика материальной точки", представленный на рисунке 5.

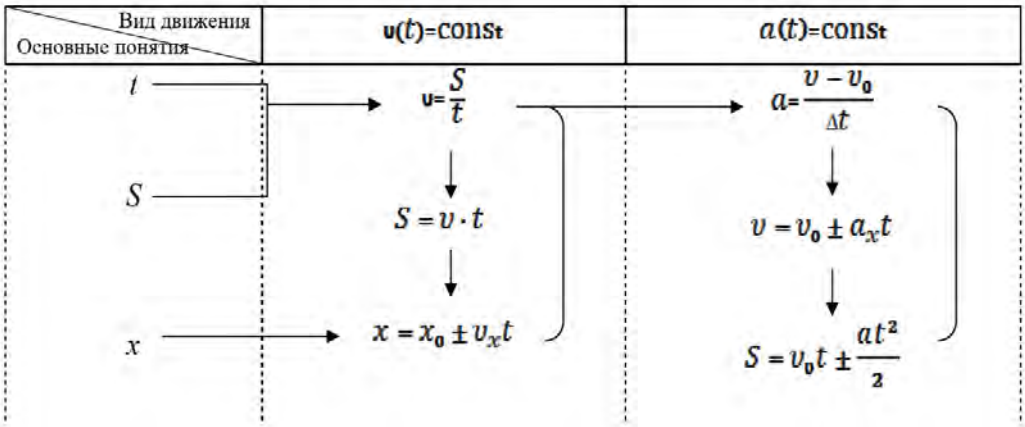


Рисунок 5. Знаниевый конструкт понятийного моделирования раздела "Кинематика материальной точки

Выводы. Мы полностью согласны с мнением Пунчик В.Н. в том, что "методика учебно-познавательной деятельности обучаемых на основе моделирования дидактических понятий является эффективной, а также обеспечивает более высокий уровень развития мыслительных операций у обучаемых" [10, с. 11]. Это особенно актуально, как отмечал А.А. Вербицкий, в том, что "свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служит опорой адекватных мыслительных и практических действий" и "в первую очередь, логико-смыслового моделирования учебного материала, представленного на естественном языке" [2, с. 49]. Тем более, что содержание и сама логика изложения предметов естественнонаучного цикла предполагает научить школьников " упорядочивать, систематизировать, структурировать данные, выявлять связи и отношения между отдельными элементами "[6].

Литература:

1. Бова В.В. Модели предметных знаний на основе системно-когнитивного анализа // Известия ЮФУ. Технические науки. 2011. №7. С. 146-153
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991.
3. Вилькеев Д.В. Методы научного познания в школьном обучении. Татарское книжное издательство. 1975. 160 с.
4. Гинецинский, В. И. Основы теоретической педагогики. учеб. пособие. – Спб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1992. 154 с.
5. Гинецинский, В. И. Основы теоретической педагогики. учеб. пособие. – Спб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1992. 154 с.
6. Груздева Н.Л. Метод информационного моделирования как средство обучения и инструмент познания действительности // Вестник Мининского университета. 2015. № 2
7. Грузкова С.Ю., Камалеева А.Р., Левина Е.Ю. Реализация модульно-компетентностного подхода при проектировании учебных модулей естественно-научных и профессиональных дисциплин // Инновации в образовании. 2016. № 3. С. 62-73.
8. Ительсон Л.Б. Лекции по общей психологии. - М.; Минск: АСТ, Харвест, 2002
9. Преподавание физики, развивающее ученика. - Кн.2. - Развитие мышления: общие представления, обучение мыслительным операциям. - М.: Ассоциация учителей физики. 2005. 272 с.
10. Пунчик В.Н. Организация учебно-познавательной деятельности студентов на основе моделирования дидактических понятий (когнитивный подход) http://elib.bspu.by/handle/doc/7601 (дата обращения 24.09.2018)
11. Универсальный энциклопедический словарь. - М.: Изд-во "Эксмо"; Большая российская энциклопедия. 2003. 1552 с.
12. Усова А.В. Теория и практика развивающего обучения: курс лекций. - Москва: изд-во "Педагогика". 2004. 128 с.

13. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). М.: Изд-во Моск. псих.-соц. инст.; Воронеж: МОДЭК, 2003. 320 с.
14. Шапошникова Т.Л., Подольская О.Н., Пастухова И.П. Теория графов как математическая основа решения социально-педагогических задач // Научные труды КубГТУ. № 8, 2016. С. 370-384
15. Шапошникова Т.Л., Подольская О.Н., Пастухова И.П. Теория графов как математическая основа решения социально-педагогических задач // Научные труды КубГТУ. № 8, 2016. С. 370-384
16. Штейнберг В. Э., Мустаев А. Ф. Основания графической реализации логико-смыслового моделирования в дидактике // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 3. С. 46–76
17. Штейнберг В.Э. Теория и практика дидактической многомерной технологии. М.: Народное образование, 2015. 350 с.
18. Эрдниев, П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. В 2 ч. М.: Просвещение, 1992. 430 с.
19. Эрдниев, П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. В 2 ч. М.: Просвещение, 1992. 430 с.

Педагогика

УДК 378:81.161.1 (091)
кандидат педагогических наук, доцент Карамышева Светлана Николаевна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

ПОНЯТИЕ ИСТОРИЗМА В МЕТОДИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. На современном этапе развития понятийной системы методики русского языка понятие историзма необходимо рассматривать как полисемант в связи с усложнением его семантики, структуры, функций. В статье представлен авторский взгляд на «статусные» изменения понятия в хронологической последовательности, определен инвариант исторического подхода и причины формирования его вариативных элементов. Прослежены факторы, влияющие на актуализацию исторического подхода в языковом образовании, выявлены переходные периоды изменения аксиологической составляющей исторического подхода.
Ключевые слова: полисемия понятия, историзм, методика русского языка, исторический подход: сравнительно-исторический, историко-семантический, культурно-исторический.
Annotation. At the present stage of the Russian language teaching methodology conceptual system development, the concept of historicism must be regarded as a polysemant due to the increasing complexity of its semantics, structure and functions. The article represents the author's view on the “status” changes of the concept in the chronological order, defines the invariant of the historical approach and the reasons for the formation of its variable elements. The factors influencing the actualization of the historical approach in the language education are traced; transitional periods of changes in the axiological component of the historical approach are revealed.
Keywords: concept polysemy, historicism, Russian language teaching methods, historical approach - comparative historical, historical semantic and cultural historical.

Введение. Понятийный аппарат методики русского языка как научной дисциплины, интегративной и интегрирующей, отмечен той особенностью естественного языка и общенаучного знания, которую можно определить как *полисемия понятия*. Что для естественного языка, что для метаязыка науки стратегия расширения значения по функции денотата является универсальной и высокочастотной. Так, понятие революции (от лат. revolutio – «поворот», «переворот») в истории и социологии определяется как коренной переворот во всей социально-экономической структуре общества, приводящий к смене общественного строя; в культурологии – как коренной переворот в какой-либо сфере общественной жизни (в культуре, науке, искусстве и т. д.); в астрономии – как обращение планеты вокруг своей оси или вокруг светила, а в геологии это момент резкого изменения тектонического режима. Наше обращение к понятию революции в качестве примера полисемии в научном языке не является случайным, так как данное понятие в гуманитарной сфере определяет те процессы в обществе, в ходе которых происходит формирование и активное закрепление новых субординаций, смыслов, ожиданий, а также задаются новые телеологические горизонты истории, что, в свою очередь, предполагает актуализацию собственно историзма как одного из инструментов познания. Но подробнее на этом мы остановимся чуть ниже, а здесь считаем необходимым отметить тот факт, что в рамках каждой конкретной науки или научной дисциплины логика научного языка придерживается не только известной максимы Б. Рассела, утверждающей о необходимости замены всех производных сущностей логическими конструкциями, но и стремится к понятийной детерминированности [7]. Соответственно, каждое конкретное научное понятие, принятое в конкретной научной дисциплине, обладает только ему прилежащим объемом (предмет или класс предметов, подпадающих под данное понятие) и только ему присущим содержанием (признаком или совокупностью признаков, на основе которых осуществляется выделение и обобщение предметов в классы). Поэтому, полисемию конкретного понятия в конкретной научной дисциплине можно рассматривать как явление уникальное, отражающее специфику развития данной научной дисциплины.

Изложение основного материала статьи. В методике русского языка таким понятием, в полисемии которого отражена постепенная аккумуляция междисциплинарного знания и закрепившаяся иерархия его эволюционных и интегративных уровней, является *понятие историзма*. Повышению его семантической сложности соответствовало последовательное структурно-функциональное усложнение исторического подхода в обучении русскому языку. Говоря об этом, мы, в первую очередь, имеем в виду те изменения, что произошли в предметно-методической области, где на всем протяжении ее существования проявляется все больше тем, которые обогащают учебное содержание историческим материалом, происходит расширение арсенала средств и технологий обучения, идет расширение самого учебного предмета.

Как правило, внимание к проблематике историзма в области обучения русскому языку проявляется в предверии *переходных этапов в развитии общества*, которые в принципе не могут быть однозначно оценены

и поняты современниками. Именно в эти исторические моменты возникает осознанная необходимость соотнесения фоновых знаний современности с культурно-историческими кодами, с национально маркированными символами и ассоциациями. Именно в этот период предпринимаются активные попытки через сопоставление реалий прошлого и настоящего прояснить причинно-следственные связи, обусловливающие существование, еще недоукорененных в обществе, но уже имеющих свои формы и определенную упорядоченность, новоявленных социально значимых смыслов. Но как только наступает *этап социальной стабилизации,* этот процесс затормаживается и переводится в разряд микроситуаций, которые могут быть прослежены только в рамках целенаправленных научных исследований. Не углубляясь особо в рассмотрение генеративных факторов, обеспечивающих постоянство колебательного процесса в истории языка, что можно рассматривать как частное проявление бинарности русской культуры вообще, евразийской по своей сути (тема глубоко и всесторонне разработана А. С. Ахиезером, Ю. М. Лотманом, В. Н. Топоровым и др.), нам представляется необходимым отметить то, что обращение к исторической языковой памяти позволяет не только снять непосредственность, а следовательно, непредсказуемость реакции на актуальные события современности, но и делает в какой-то мере возможным определение границ варьирования будущего.

Так, вторая половина XIX века – первое десятилетие XX века являются периодом разработки и внедрения *сравнительно-исторического подхода*, основные направления которого были обозначены Ф. И. Буслаевым [4]. Неслучайно, что именно в 1844 г. Ф. И. Буслаев публикует свой труд «О преподавании отечественного языка», который приобрел фундаментальное значение для русской методики, а позже (1864, 1887) разрабатывает на основе принципа взаимосвязанного изучения истории и теории литературы школьные программы по русскому языку и словесности, то есть в тот период в отечественной истории, когда жизнь Российской империи стала напоминать своеобразную игру, в которой фактор самодержавного культа всё ещё сохранялся как форма, но его право на сакральность было поставлено под сомнение. Соответственно и русская социокультурная семантика наполнялась резко поляризованными смысловыми компонентами (от знаменитой уваровской формулы «православие, самодержавие, народность» до не менее знаменитого вопрошания А.И. Герцена: «Разве в XIX столетии есть какой-нибудь серьёзный интерес, лежащий вне вопроса о коммунизме..?» [4, с. 13]).

21 января 1898 г., отмечая значение работ Ф. И. Буслаева для российского образования, А. А. Шахматов говорил: «Книга Буслаева должна быть поставлена в самую тесную связь с современными ей течениями русской мысли: общество сознало необходимость сделать самопознание основой образования. В изучении своего прошлого и настоящего, в привлечении к умственной и общественной жизни стоящего вне его народа – русское общество надеялось найти новые силы, нужные для поддержания и развития новой национальной идеи» [*цит. по:* 3, с. 505]. Таким образом, идеи Ф. И. Буслаева были не только своевременными и актуальными для всего педагогического сообщества, но и на долгие годы определили направление развития методической мысли в России, получив дальнейшее научно-методическое развитие в работах И. И. Срезневского, А. А. Шахматова, К. Д. Ушинского и др.

В начале XX в. ученые-методисты вновь обращаются к вопросам историзма в обучении (А. А. Шахматов), понимая под этим неразрывную связь истории языка с его изучением [1, с. 41].

В последующее десятилетие (20-е годы) XX века данная проблема в обучении языку практически не рассматривалась, так как не вписывалась в реалии того времени. Установление нового социального порядка и окончательная революционизация смыслового и социокультурного пространства привели не только к «большевизации» бытового языка [9, с. 273] и агрессивному новаторству в литературе, но и к широкомасштабному и бессистемному экспериментированию в сфере образования, где само понятие историзма стало восприниматься как догма и пережиток прошлого. Недаром русский публицист В. В. Розанов, рассуждая о социально-культурных моментах русской революции, заметил: «Революция имеет два измерения – длину и ширину: но не имеет третьего – глубины» [8, с. 30]. Но не следует забывать и то, что в 20-е годы перед Наркомпросом стояла задача, практически неразрешимая в рамках классической образовательной парадигмы, а именно, скорейшая ликвидация безграмотности среди населения (1-ая перепись населения, проведенная в советский период в 1920 г., показала, что умеют читать только 41,7 % населения в возрасте от 8 лет и старше [6, с. 229]). В процессе реализации идеи всеобщей грамотности предметные знания, их глубина и системность были принесены в жертву широте и массовости образования. Русский язык как учебный предмет в комплексных программах не предусматривался, поэтому с 1923г. по 1931г. «отрывочные сведения о языке давались в связи с изучением комплексной темы или разрабатываемого проекта…» [1, с. 49].

Однако установка на широту и массовость образования обеспечила расширение и укрепление школьной сети, что позволило уже к 1930 году законодательно ввести всеобщее обязательное начальное обучение в объеме 4 классов. Также в начале 30-х гг. восстановлено предметное преподавание, и русский язык вновь стал обязательным учебным предметом. В это же время создаются новые программы (1931, 1933, 1936) и издаются учебники, разработанные в соответствии с требованиями постановлений ЦК ВКП(б). К 1938 г. программа по русскому языку сложилась окончательно и отличалась характерной особенностью: в ней был представлен точно очерченный круг систематических знаний о языке, а также усилен исторический компонент, что явилось прямым следствием изменений в государственной национальной политике. Содержание национальных культур в условиях советской государственности унифицируется на основе социалистической идеологии, а русский язык признается формой советской культуры, обеспечивающей культурно-историческую преемственность эпох в жизни всего советского народа.

В этот же период (1937) появляется методический труд двух профессоров К. Б. Бархина и Е. С. Истриной «Методика русского языка в средней школе», в котором раскрыты руководящие принципы построения грамматического курса в средней школе, а «старый вопрос об элементах историзма в преподавании языка в средней школе получает в настоящее время новое освещение» [2, с. 126].

Теоретическое и практическое наполнение принципа историзма представлено Е. С. Истриной в разделе «Вопросы историзма в преподавании языка», дана *методика попутного исторического освещения языковых фактов*. В ее основе лежит базовый постулат: развитие языка невозможно без развития общества. Эта важнейшая посылка выразилась в определении значимости введения принципа историзма для языкового образования. По Е. С. Истриной, это более глубокое понимание системы языка в целом и углубление знаний по истории литературы, то есть исторический подход в преподавании русского языка должен быть

двунаправленным: историческое освещение грамматического строя языка и история русского литературного языка, подаваемого на основе материалов литературно-художественных произведений [2, с. 125-132].

Включение в учебный процесс исторических сведений о развитии категорий языка, всей грамматической системы в целом, а также анализ языка художественных произведений направлены на понимание особенностей родного языка, его самобытности. Взаимосвязь всех разделов курса русского языка (грамматики, орфографии, пунктуации, словарной работы и т. д.) позволяет практически реализовать принцип историзма на протяжении всего процесса изучения русского языка.

Введение исторического компонента предполагает и решение воспитательных задач. К. Б. Бархин пишет: «… словарная работа в школе есть раньше всего воспитательная работа посредством слова, то в этой работе на первое место выступает выяснение идеологии слова (положительной или отрицательной), и далее – так как лексика теснейшим образом связана с идеологией и системой образования…» [2, с. 203]. В процессе отбора учебного материала учитывать происхождение слова; работать со словами, вышедшими из языкового обихода; овладевать новыми словами, появившимися в языке в результате «революции, гражданской войны, идейных сдвигов, новых условий быта, грандиозного социалистического строительства» [2, с. 203].

Здесь понятие историзма трактуется не только как понятие-термин, но и как понятие-категория [2, с. 126], которым закрепляется новая комплексная стратегия в языковом образовании. Историзм приобретает смыслоформирующие функции, так как становится единственно возможной категорией, позволяющей не только объединить все предметно-методические элементы, но и предоставить возможность сравнительной переоценки исторических фактов, явлений и событий, проводимой в рамках новой, идеологически заданной, семиотической упорядоченности.

Таким образом, на рубеже 30-х – 40-х гг. XX в. историзм начинает выступать в качестве сопоставительно-организующей основы удержания и закрепления единственно верной мировоззренческой позиции, что и было обеспечено введением в языковое образование *историко-семантического подхода*, а соответственно, и более высокого уровня интеграции междисциплинарного знания, когда историко-фактажный материал, вводимый в предметную область обучения русскому языку, сопрягался с основаниями марксистско-ленинской философии. Но именно идеологизированная составляющая, обеспечивавшая аксиологическую направленность историко-семантического подхода, сыграла с ним злую шутку. По мере снижения идеологического давления на сферу образования историко-семантический подход становится все более формализованным, постепенно утрачивая свою аксиологическую направленность. Вновь принцип историзма становится актуальным в постсоветский период, на переломе общественной жизни, в период потери исторической стабильности, перехода в новое тысячелетие [5].

В настоящее время в методике русского языка, имеющей полуторавековую традицию целенаправленного обращения к историко-культурным детерминантам и социокультурным факторам, сложилась своя образовательная культура, акцентированная в первую очередь на функциональный прагматизм. Таким образом, аксиологическая направленность и прагматизм являются теми качественными характеристиками, на основе которых происходит активное переформатирование исторического подхода в *культурно-исторический подход*. Значение этого перехода состоит в том, чтобы, признавая естественную дифференциацию культурных и исторических ценностей и способствуя их интеграции в процесс обучения русскому языку, обеспечивать преемственность и эволюционную логичность поиска общих межкультурных и межнациональных ценностно-целевых ориентиров и приоритетов исходя из сравнительных перспектив социокультурного развития. В связи с этим в рамках культурно-исторического подхода само понятие историзма по степени своей многоаспектности становится уникальной категорией. Оставаясь смыслоорганизующим (без определения в культурно-исторических ценностях и их иерархии невозможно вести речь о соотношении всех остальных содержательно-предметных компонентов языкового образования) и конституирующим мировоззрение, оно задает систему социокультурных координат в миропонимании и мировосприятии, что в конечном итоге и обусловливает на уровне культурно-исторического подхода триединую представленность понятия историзма в современной методике русского языка.

Выводы. Итак, резюмируя вышесказанное, мы можем констатировать, во-первых, то, что аксиологическая направленность проявляется и формируется в историческом подходе в переходные моменты развития общества, когда социокультурное пространство и активный словарь наполняются новыми резко поляризованными смысловыми компонентами. Во-вторых, структурно-функциональное усложнение исторического подхода приводит к семантическому усложнению и полисемии понятия историзма, что находит свое отражение в предметно-методологической области. Здесь четко фиксируется постепенное закрепление «статусных» изменений понятия историзма: понятие (класс предметов) – категория как результат исторического развития познания и практики (метод – подход) – универсалия (принцип историзма), определив тем самым его фундаментальную роль в познавательном процессе и в процессе инкультурации. При этом формирование и закрепление полисемии понятия историзма имели кумулятивный характер, то есть каждая из содержательных характеристик понятия, проявляясь на определённом этапе развития научно-методической мысли, не вытесняло, а дополняло и углубляло уже наличествующие, тем самым расширяя объем и содержание понятия, что, в конечном итоге, обусловило эволюцию статусных изменений. В-третьих, несомненный науковедческий интерес, на наш взгляд, представляет сопоставительный анализ эволюционно-интегративного развития понятий, так как позволяет не только определить инвариантную линию и вариативные элементы в историческом подходе, но и зафиксировать границы позитивного методического знания, то есть той его общепризнанной части, что не подлежит пересмотру в недалеком будущем.

Литература:

1. Баринова Е. А., Боженкова Л. Ф., Лебедев В. И. Методика русского языка: учеб пособие для студентов фак. рус. яз. и лит-ры пед. ин-тов / под общей ред. Е. А. Бариновой. – М.: Просвещение, 1974. – 368 с.

2. Бархин К. Б., Истрина Е. С. Методика русского языка в средней школе: учебник для высш. пед. учеб. завед. и пособие для преподавателей. – 3-е изд. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1937. – 306 с.

3. Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.». – М.: Просвещение, 1992. – 512 с.

4. Герцен А. И. Русский народ и социализм. – Берлин: Изд-во «Мысль», 1921. – 64 с.

5. Донская Т. К. Русская национальная школа: проблемы и решения: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во «Сударыня», 1998. – 198 с.

6. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Науч. изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1993. – 608 с., ил. Т. 1 – А – М – 1993.
7. Рассел Б. Исследование значения и истины. Пер. с англ./ Е. Е. Ледникова, А. Л. Никифорова. – М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999. – 400 с.
8. Розанов В. В. Опавшие листья: Избранные страницы. – СПб.: Изд-во «Амфара», 2000 – 314 с.
9. Яров С. В. Предпосылки конформизма: «большевизация» языка в 1917 – 1920 гг. // Нестор, 2005. – № 3. – С. 273-285.

Педагогика

УДК 004:5
ББК 6Ф75
К-48

кандидат сельскохозяйственных наук Клеймёнова Татьяна Николаевна
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина (г. Воронеж)» в г. Сызрани (г. Сызрань);
кандидат географических наук, доцент Соколова Татьяна Альбиновна
ФГБОУ ВПО Государственный университет по землеустройству (г. Москва);
кандидат биологических наук, доцент Хватыш Наталья Владимировна
ФГБОУ ВПО Государственный университет по землеустройству (г. Москва)

ОБСУЖДЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ И ВОЗРОЖДЕНИЯ МАЛЫХ РЕК В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЭКОЛОГИИ В ВУЗЕ

Аннотация. В работе приводятся сведения о необходимости рассмотрения путей сохранения и возрождения малых рек в Московской области в процессе изучения дисциплин экологии и экологических основ природопользования.

Ключевые слова: занятия по экологии, малые реки, природный ландшафт, уровень загрязнения, удельная антропогенная нагрузка, экологический мониторинг, экологическое просвещение.

Annotation. The paper provides information on the need to consider ways of preserving and reviving small rivers in the Moscow region in the process of studying the discipline: ecology and ecological bases of the nature of use.

Keywords: classes in ecology, small rivers, natural landscape, level of pollution, specific anthropological load, environmental monitoring, environmental education. Associate Professor of the Department of Soil Science, Ecology and Nature of Use, Candidate of Ecological Sciences.

Введение. На занятиях по экологии и зкологическим основам природопользования важно отметить, что показатели экологической обстановки в районе проживания, а также базирования войск имеют первостепенное значение.

При изучении темы «Природные ресурсы и рациональное природопользование» особое внимание следует обратить на водные ресурсы региона. Водные ресурсы - количество подземных и поверхностных вод, которые могут быть использованы для различных целей в хозяйстве. Особое внимание обучаемых направить на ознакомление с ресурсами пресных вод, основным источником которых являются речные воды. В настоящее время среди множества экологических проблем России, можно выделить проблему неудовлетворительного состояния малых рек. Формируя сток средних и больших рек, малые реки являются важнейшей составляющей всех водных ресурсов страны.

Проблема сохранения и возрождения малых рек для Московской области весьма актуальна. Таких рек в регионе насчитывается более 4300. Они отличаются от крупных и средних меньшей продолжительностью паводка, хуже самоочищаются, быстрее заиливаются, более уязвимы и чувствительны ко всем изменениям на водосборе [1].

Малые реки, являясь неотъемлемой частью природных ландшафтов и излюбленными местами отдыха населения, обеспечивают водой города и поселки, предприятия и сельскохозяйственные угодья, оказывают благоприятное воздействие на климат, флору, фауну, поддерживают подземные водоносные горизонты. На малых реках Московской области находились наиболее плодородные земли, которые составляли около 50% всех пойменных земель области [2]. Защита малых рек-одна из важнейших проблем в общей системе природоохранного комплекса. Малые реки являются водными источниками для населённых пунктов промышленного и сельского хозяйства. Их экологическое состояние приобретает жизненно важное значение. Деградация малых и средних рек особенно интенсивно происходилав последние три десятилетия из-за распашки земель до уровня воды, размыва плотин и других перегораживающих сооружений. В результате этих явлений стали исчезать родники и ручейки, подпитывающие малые реки. Это привело к заиливанию рек, зарастанию их растительностью, заболачиванию и засолению земель, уменьшению стока и ухудшению качества воды. Реки интенсивно загрязняются с поступлением в них сбросов высокоминерализованных сточных вод.

Изложение основного материала статьи. На практических занятиях (семинарах) важно уделить внимание выявлению причин ухудшения экологической обстановки водных объектов Московской области.Основными причинами ухудшения экологической обстановки водных объектов Московской области являются: высокий уровень загрязнения природной среды (атмосферный воздух, почвы, флора и фауна, подземные и грунтовые воды); загрязненность водоемов сбросами промышленных предприятий и коммунального хозяйства; рассеянный ливневый сток с территорий населенных пунктов; поверхностный и дренажный сток талых вод с сельскохозяйственных полей и животноводческих объектов;неблагополучное состояние системы хозяйственно-питьевого водоснабжения населенных пунктов; высокий износ производственных фондов в коммунальном хозяйстве; отсутствие иногда даже элементарных систем очистки и обеззараживания сточных вод; несоблюдение сельхозпредприятиями технологии утилизации навоза;массовое строительство на берегах водоемов и рек; использование берегов и акваторий водных объектов под неорганизованную рекреацию;отсутствие должной системы экологического мониторинга

водных объектов;недостаточность нормативно-правовой базы для обеспечения контроля и принятия управляющих решений [3].

Необходимо отметить, что водные ресурсы Московской области весьма небогаты. Удельная антропогенная нагрузка на водные объекты (промышленная, сельскохозяйственная, коммунально-бытовая, рекреационная и т.д.) существенно выше, чем в других субъектах Российской Федерации [4].

Охрана водных экосистем и их рациональное использование невозможна без получения достоверной информации о состоянии водных объектов и тенденциях их изменения.

Роль воды в жизни человека огромна, поэтому экологический мониторинг водных объектов имеет приоритетное значение.

В работе представлены результаты комплексного анализа состояния малых рек и реки Ока Каширского муниципального района Московской области. Оценка степени загрязнения поверхностных вод (в зимнюю и летнюю межень) проводилась по следующим инградиентам:

- общие показатели качества воды: содержание растворённого кислорода, БПК5, ХПК;
- главные ионы: хлориды, сульфаты;
- биогенные вещества: аммоний-ион, нитриты, нитраты, фосфаты, железо общее;
- загрязняющие вещества: медь, цинк, марганец, никель;
- органические соединения: нефтепродукты, фенолы;
- взвешенные вещества.

В качестве критериев оценки состояния речной воды выбрано отношение фактических концентраций загрязнителей в речной воде к предельно допустимым концентрациям (ПДК) рыбохозяйственных водоёмов [5].

В результате исследований было установлено, что в реке Мутенка и ее притоках наблюдается превышение концентраций над рыбохозяйственными ПДК по таким веществам, как железо общее (3-12,0 ПДК), нитрит-ионы (1,1-2,3ПДК), марганец (1,2-61,0 ПДК), медь (1,2-24,3 ПДК), аммиак (1,3-3,0 ПДК), фосфат-ионы (1,5-5,5 ПДК), взвешенные вещества (1,1-1,6 ПДК). БПК5(1,8-5,2 ПДК) и ХПК (1,6-3,9 ПДК). Превышение концентрации по хлорид-, нитрат-, сульфат-иону, цинку, никелю, нефтепродуктам и фенольному индексу не обнаружены.

В реке Б. Смедова и ее притоках превышение концентраций над ПДК наблюдается для таких загрязняющих веществ, как аммиак (1,3-2,5 ПДК), железо общее (2,0-43,0 ПДК), нитрит-ион (2,8 ПДК), нитрат-ион (1,2-18,3 ПДК), фосфат-ион (1,5-8,0 ПДК), марганец (1,7-170,0 ПДК), медь (1,1-5,5 ПДК), взвешенные вещества (1,04 ПДК), БПК5 (1,2-5,7 ПДК) и ХПК (1,4-4,6 ПДК). Концентрация хлорид-иона, сульфат-иона, никеля, нефтепродуктов, цинка, фенольного индекса не превышает предельно допустимые концентрации.

В реке Любинка превышение концентраций над ПДК наблюдаются для железа общего (2,0-94,0ПДК), нитрит-иона (1,3 ПДК), фосфат-иона (1,1-8,0 ПДК), марганца (3,0-10,0 ПДК), меди (1,3-2,8 ПДК), взвешенных веществ (9,1 ПДК), БПК5 (1,7-6,7 ПДК) и ХПК (1,9-5,4 ПДК).

В целом для реки Ока и ее притоков отмечаются превышения ПДК пожелезу общему (2,0-6,0ПДК), аммиаку (2,8 ПДК), нитрит-иона (2,8-5,0 ПДК), нитрат-иона (1,2-2,8 ПДК), фосфат-иона (1,4-6,1 ПДК), марганцу (2,0-8,0 ПДК), меди (1,1-2,0 ПДК), БПК5 (2,0-2,4 ПДК) и ХПК (1,7-2,2 ПДК). Превышение концентрации хлорид - и сульфат – иона, а также никеля, цинка, нефтепродуктов, взвешенных веществ и фенольного индекса, не обнаружено.

Превышение концентрации загрязняющих веществ в основном связано со сточными водами с очистных сооружений. Так в реку Мутенка загрязняющие вещества попадают с очистных сооружений, расположенных в д. Кокино, в реку Б. Смедова с очистных сооружений, расположенных в д. Никулино и д. Ледово.

Повышенное содержание нитратного, нитритного азота и иона аммония вероятно связано со сточными водами с очистных сооружений, с интенсивным использованием азотосодержащих удобрений и местами образования мусора.

Высокое содержание фосфатов в воде отражает присутствие фосфатосодержащих удобрений, попадающих с поверхностным стоком с полей, с недоочищенными или не очищенными бытовыми сточными водами, а также с некоторыми производственными отходами, что приводит к резкому неконтролируемому приросту растительной биомассы водного объекта.

Повышенное содержание взвешенных частиц (глины, песка, ила и др.) влияет на прозрачность воды и на проникновение в нее света, на температуру, состав растворенных компонентов поверхностных вод, адсорбцию токсичных веществ.

Превышение биохимического потребления кислорода за 5 суток (БПК5) и химического потребления кислорода(ХПК) связано с повышенным содержанием загрязняющих веществ в речной воде, со сточными водами очистных сооружений, бытовым и примышленными стоками, местами образования мусора.

Высокое содержание марганца в реке связано, в первую очередь, с содержанием его в природных минералах, когда в процессе выветривания происходит переход ионов марганца от малорастворимой формы к растворимой в речной воде, за счет чего происходит его накопление.Высокое содержание марганца в речной может быть связано и с антропогенными источниками воздействия – выбросами в атмосферный воздух растворимых в воде соединений марганца от промышленных предприятий по выплавке чугуна, стали, сплавов, при сварке и резке металла, с выхлопными газами транспортных средств, с осадками сточных вод предприятий, а также с загрязнением почв минеральными и органическими удобрениями.

Высокое содержание меди в речной воде, скорее всего, связано с предприятиями цветной металлургии (сточные воды, отходы, промышленные выбросы), с транспортом, с использованием медьсодержащих удобрений и пестицидов, также сжиганием углеводородных топлив в различных отраслях промышленности, местами образования мусора.

Главным источником соединений железа в поверхностных водах является трофическая цепь (миграция железа через пищевую цепь от живых организмов в водную флору), по которой ионы железа мигрируют в поверхностные воды, где за счет железобактерий и растений быстро окисляются и концентрируются в донных отложениях.

Полученные данные являются важной составляющей для оценки экологического состояния малых рек; могут лечь в основу создания базы данных поосновным источникам загрязнения; для обоснованного выбора путей по снижению негативного влияния предприятий на компоненты окружающей среды; для

осуществления контроля над природопользователями и повышения собираемости платежей за негативное воздействие.

Малые реки относятся к федеральной собственности. Решение проблемы их сохранения и восстановления в основном является заботой областной администрации. За счёт средств местного бюджета ведутся работы по расчистке русел, обустройству водоохранных зон. Проведение работ на отдельных участках малых рек не даёт ожидаемого эффекта. Решение какой-либо отдельной проблемы похоже на латание дыри не устраняет причины их появления. Необходим целый комплекс сбалансированных мероприятий. Этот подход предлагает бассейновый принцип управления водными ресурсами. Решение проблем малых рек, в том числе минимизация последствий паводков и весеннего половодья, повышение эффективности водоохранных мероприятий, их разработка и реализация, осуществляется на основе бассейнового принципа. Данный принцип означает, что проведению работ по оздоровлению рек предшествуют работы по ихобследованию, созданию паспорта бассейна рек. На основе паспортаразрабатывается план восстановления водной реки. Осуществляются программы восстановления водности бассейнов малых рек. В период весеннего половодья малые реки доставляют много неприятностей жителям расположенных по их берегам населённых пунктов. Помимо естественных причин подъёма уровня воды, вызывающего подтопления и затопления жилых и хозяйственных построек, существуют причины антропогенного характера, создаваемые как хозяйствующими субъектами, так и самим населением. Забота о малых реках требует совместных усилий местных органов, федеральных структур и муниципальных образований Московской области. Самые важные мероприятия – очистка водоохранных зон, контроль за размещениемотходов,за состоянием русел рекдолжны осуществлять муниципалитеты своими силами.При комплексном подходе к решению проблем, при заинтересованности местных органов и хозяйствующих структур, при заботе и ответственном отношении каждого жителя области возможно возродить наши малые реки.Экологическое воспитание и просвещение должно стать в вузах одной из главных составляющих.У обучаемых должна прививаться любовь к природе и воспитываться экологическая культура.Антропогенный пресс на природу с каждым годом увеличивается. Нужны культурно-экологические акции по уборке бытового мусора по берегам малых рек. Жителям региона хочется видеть в реке чистую воду и окультуренные растительностью берега.

Выводы:

1. На занятиях по экологии важно подчеркнуть большое значениеразработке путей решения проблем взаимодействия человека с окружающей природной средой. Резко усиливается взаимное отрицательное влияние человека и среды, возрастает роль экономических, социальных и нравственных аспектов в связи с резкими негативными последствиями научно-технического прогресса.

2. На современном этапе развития проблемы охраны окружающей природной среды рождается новое понятие: экологическая безопасность, под которой понимается состояние защищённости природной среды и жизненно важных экологических интересов человека.

Охрана водных экосистем и их рациональное использование невозможна без получения достоверной информации о состоянии водных объектов и тенденциях их изменения.

Роль воды в жизни человека огромна, поэтому экологический мониторинг водных объектов имеет приоритетное значение.

В работе представлены результаты комплексного анализа состояния малых рек и реки Ока Каширского муниципального района Московской области. Оценка степени загрязнения поверхностных вод (в зимнюю и летнюю межень) проводилась по важным ингредиентам.

Указанные показатели можно использовать и как фактические экспериментальные данные при изложении лекционного материала по дисциплинам с экологической направленностью, а также при проведении семинарских занятий с обучаемыми.

3. Защита малых рек-одна из важнейших проблем в общей системе природоохранного комплекса. Экологическое воспитание и просвещение должны стать в вузах одной из главных составляющих в комплексе путей решения указанной проблемы.

Литература:

1. Ножевникова А.Н., Кевбрина М.В. Изучение микробного состава активных илов московских очистных сооружений // Микробиология. 2014. Т. 83. № 5. С. 615.

2. Ширтанова Ю.В. Роль аэрационных систем в повышении эффективности биологической очистки сточных вод // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 22. С. 163-168.

3. Ткачев А.А., Грудинкин А.П., Прудников Б.Ю. Наилучшие доступные технологии обеззараживания сточных вод // Вода Magazine. 2016. № 4 (104). С. 16-19.

4. Волков С.В., Комаров А.Г., Левченко Д.А., Ткачев А.А. Обеззараживание ультрафиолетовым излучением // Водоснабжение и канализация. 2014. № 11-12. С. 54-60

5. Перечень предельно допустимых концентраций (ПДК) и ориентировочно безопасных уровней воздействия (ОБУВ) вредных веществ для воды рыбохозяйственных водоемов. Утв. Приказом Комитета Российской Федерации по рыболовству №100 от 28.06.95 г.

6. О. Панкова. Чтобы жила Кундрючья/Экология и жизнь № 5(46)-2005 С. 58-59

УДК 004:5
ББК 6Ф75
К-48

кандидат сельскохозяйственных наук Клеймёнова Татьяна Николаевна
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина (г. Воронеж)» в г. Сызрани (г. Сызрань);
преподаватель Бугрова Людмила Анатольевна
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина (г. Воронеж)» в г. Сызрани (г. Сызрань);
старший преподаватель Снежкина Лилия Павловна
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина (г. Воронеж)» в г. Сызрани (г. Сызрань)

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА АУДИТОРНЫХ ЛЕКЦИЯХ ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Аннотация. В статье приводятся сведения по обобщению опыта чтения лекций по естественнонаучным дисциплинам с применением презентаций: рассмотрены основные принципы построения лекций по химии и экологии, особенности их структуры и оформления. Главными критериями к эффективной разработке аудиторной лекции с оптимальным мультимедийным сопровождением служили научные источники, отзывы лекторов и обучающихся.

Ключевые слова: аудиторная лекция, естественнонаучные дисциплины, презентация, традиционное чтение, графическое изображение, электронная лекция.

Annotation. The article contains information on generalization of the experience of lecturing on natural science disciplines with the use of presentations: the basic principles of constructing lectures on chemistry and ecology, peculiarities of their structure and design are considered. The main criteria for the effective development of the lecture with the optimal multimedia accompaniment were scientific sources, and lectures.

Keywords: auditorial lecture, natural science disciplines, presentation, traditional reading, graphic representation, electronic lecture.

Введение. В отечественной высшей школе по-прежнему лектор выступает центральной фигурой обучения, Главное в эволюции подготовки военных кадров-развивать у обучающихся индивидуальные способности ориентироваться в любой нетипичной жизненной ситуации, принимать смелые и точные решения в этих ситуациях, формировать ключевые военно-профессиональные компетенции [1, с. 59].Эволюция подготовки военных кадров может базироваться сегодня только на применении электронного обучения и индивидуальной подготовке курсантов и слушателей. Электронное обучение создаёт условия, в которых многократно повышается сформированность военно-профессиональных компетенций, сокращается время их освоения. Лекция должна не только давать знания, но и способствовать формированию специалиста и гражданина. Лекция — очень эффективная форма систематического, живого, непосредственного контакта сознания, интуиции, убежденности, богатства личности педагога с внутренним миром слушателя. Педагог, читающий лекцию, несет живое знание, обладающее ценностями, а не просто информацию. Он выступает как ученый, как оратор, как воспитатель, чувствующий аудиторию и стимулирующий развитие личности.

Формулировка цели статьи. Обобщить опыт чтения лекций по естественнонаучным дисциплинам с применением презентаций: рассмотреть основные принципы построения лекций по химии и экологии, особенности их структуры и оформления. При определении главных критерий к эффективной разработке аудиторной лекции с оптимальным мультимедийным сопровождением использовать научные источники, отзывы лекторов и обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Проблемная лекция призвана дать заряд напряжения для творческой работы, возбудить интерес к химии, ввести в лабораторию пытливой творческой мысли, дать почувствовать поэзию поиска и радость открытия.

Знаменитые лекторы всех времен использовали проблемное построение лекции для усиления ее доходчивости, идейного, эмоционального воздействия Проблемным построением отличались лекции замечательного мастера лекции Д.И. Менделеева.

На проблемной лекции преподаватель может привести различные концепции, подходы к одной и той же проблеме. Особенно интересным оказывается вариант сравнения общепринятой точки зрения (знакомой курсантам до лекции по учебникам) и новой, не утвердившейся позиции. Содержание и стиль изложения, способы общения со слушателями во многом определяют и характер их деятельности на лекции. Для достижения подлинной активности обучаемого необходима продуманная система работы Начиная с первых лекций важно нацелить курсантов на формирование военно-профессиональных компетенций и активную самостоятельную работу [3, с. 143]. Особое внимание следует уделять также лекциям с высокой степенью сотрудничества между педагогом и курсантами.

Лекции являются главной составляющей учебного курса в военном вузе. На лекциях по химии и экологии даётся теоретический материал по дисциплине и затрагиваются практические вопросы. Усвоение материала лекции зависит от наглядности его представления. Лектор получает новые возможности для усиления наглядности лекции благодаря современным технологиям.

Материал презентации содержит: текстовую информацию; текстовые схемы (логические схемы); информационные таблицы; математические, химические формулы, уравнения; схемы, рисунки, графики. Объём каждого материала может видоизменяться в зависимости от конкретной лекции, её содержания и целей.

На лекциях по химии материал представляется в виде плакатов и слайдов, показываются учебные фильмы. Это относится к традиционным методикам преподавания.

Современное представление материала лекции предполагает использование компьютерной техники. Это предоставляет большие возможности и мобильность при введении нового материала. Использование

компьютерной техники значительно экономит время. При разработке лекций с мультимедийным сопровождением по естественнонаучным дисциплинам опирались на положения эффективного фрагментационного использования презентаций, предложенные Р.Майером. [7, с. 81].

Электронные лекции предназначены для показа через проектор на специальном экране лекций и учебного материала. Презентация представляет собой набор слайдов, объединённых возможностью перехода от одного слайда к другому и хранящемся в общем файле. Слайд содержит разнообразные объекты, представляющиеся на экране в виде единой композиции. В составе слайда могут присутствовать следующие объекты: заголовок и подзаголовок; текст; графические изображения (рисунки); таблицы; диаграммы; видеофрагменты.

Проблема создания электронных учебных пособий в настоящее время очень актуальна. Чёткие методические принципы их создания не определены окончательно. По этому поводу проводятся многочисленные педагогические исследования. Проблемы и вопросы ежегодно возрастают. В публикациях прослеживается мнение об отказе от компьютерных лекций. Некоторые исследователи считают, что они оказывают обратный ожидаемому результат обучения действительно, опытный лектор профессионально на высоком уровне прочитает лекцию и без мультимедийного сопровождения. Важно использовать те преимущества, которые несут в себе средства мультимедиа при представлении информации в динамике, особенно при изучении естественнонаучных дисциплин –экологии и химии [12, с. 46]. Главной задачей перед преподавателем при разработке каждой лекции становится поиск оптимального сочетания информационных источников (речь лектора, классная доска, эксперимент, слайд. Приведённое сочетание призвано обеспечить комфортное восприятие информации обучающимися, позволять им грамотно вести конспект и логически осмысливать новый материал.

В структурном плане электронная лекция должна отвечать следующим требованиям: лекция начинается с заголовка (с названия представленной темы); затем следует план темы, содержащий рассматриваемые вопросы в порядке их рассмотрения; приводится список литературы (основной и дополнительной) с указанием страниц для самостоятельной работы обучаемых; затем следует изложение содержания лекции в порядке согласно приведённому плану; список вопросов для самоконтроля знаний обучаемых зачастую завершает электронную лекцию.

Остановимся на роли и значении каждого вида материала. Текстовая информация включает план лекции, литературу, определения, формулировки, выводы. Это позволяет задержать внимание курсантов на важных моментах и даёт возможность сделать правильную запись информации [2, с. 121].

Текстовые схемы помогают доступно излагать материал и соответственно понять этот материал курсантами. Важную роль здесь играет наглядность.

Информационные таблицы включают в себя данные справочников, которые необходимы для обсуждения на лекции.

Формулы, уравнения, которые представлены на слайдах, не должны быть громоздкими. Наиболее важной частью презентации являются схемы, рисунки, графики. Эта часть презентации делает её особенно полезной. Она даёт возможность разнообразно показать материал лекции. Дополнительным материалом являются яркие фотографии, портреты учёных-химиков. Цель этого материала - усилить психологическое воздействие на курсантов.

Некоторую часть представляемого материала необходимо иметь постоянно в поле зрения. К нему приходится обращаться на протяжении лекции (таблица Менделеева, ряд стандартных электродных потенциалов). Отсюда использование современной демонстрационной техники не исключает и учебные плакаты. На лекциях по химии можно демонстрировать виртуальные химические опыты. Часто трудно осуществить должный уровень техники безопасности. Использование анимации при демонстрации химических явлений и процессов важно. Оно позволяет наглядно показать то, что трудно увидеть.

Преимущества, которые даёт видео в электронном обучении: видео позволяет задействовать большое количество восприятия информации; оно позволяет выгодно подчеркнуть реалистичность ситуации, объектов, процессов; видео оказывает сильное эмоциональное воздействие на обучающегося; виртуальное присутствие лектора позволяет восполнить «живой» контекст аудиторной лекции.

Видео целесообразно использовать для объяснения сложных тем, или вопросов курса; чтобы показать то, что недоступно зрительно (при объяснении атомно-молекулярного учения о строении атома).

В научной литературе исследователи отмечают на важность соблюдения соотношения количества различных элементов презентации и их последовательности. Необходимо чередовать статичные изображения, анимацию и видеофрагменты. Преподаватель обязан проследить влияние средств мультимедиа на аудиторных занятиях на физическое состояние обучающихся. Подобные лекции следует проводить в специально оборудованных аудиториях. К факторам, влияющим на здоровье обучающихся относятся: расположение и качество экрана, качество и срок эксплуатации мультимедийного проектора, освещение и геометрия аудитории, размер и цвет шрифта на экране [6, с. 52].

На лекции по химии преподавателю желательно представлять курсантам учебный материал на доске. Доска и мел – основной инструмент для преподавателя. Наблюдается одновременная работа преподавателя с курсантами. Важно сохранить это живое общение. Таким образом, на лекции преподаватель раскрывает свой научный и педагогический потенциал. При чтении традиционной лекции преподаватель помогает обучающимся вести записи в тетрадях. Он подстраивается под темп конспектирования основной части аудитории. Ключевые моменты он выделяет интонацией и громкостью голоса. В случае необходимости\несколько раз повторяет сложные моменты, делая разъяснения на доске. В случае отображения конспектов лекций на экране лектору отводится второстепенная роль. Роль преподавателя снижается до механического перемещения слайдов. Многие исследователи отмечают, что главная причина сложности конспектирования презентационной лекции состоит из необходимости одновременного восприятия информации от двух источников-лектора и слайда.

Выводы. В современных условиях роль вузовской лекции не снижается, а возрастает. Одновременно возрастают и требования к ней. Она должна стать более научной и многофункциональной. Лекция должна выполнять ориентирующую, стимулирующую, методологическую, развивающую и воспитывающую функции обучения. Особое значение приобретают вопросы организации самостоятельной деятельности студентов на лекции, после лекции и при подготовке к ней [3, с. 142].

Целесообразно использовать на занятиях мультимедийные средства обучения. Самыми распространёнными из них являются компьютерные презентации, выполненные в многофункциональной программе Microsoft Power Point. На аудиторных занятиях появилась возможность воспроизводить тексты, звук, анимацию, видеофайлы.

Электронная лекция имеет ряд характерных особенностей: чёткое структурирование учебной информации по темам и вопросам изучаемого материала; возможность обращаться к большому количеству источников информации посредством развитой структуры гиперссылок (специализированному программному обеспечению, помогающему расширить знания по теме лекции); использование дополнительных приёмов изложения материала: потенциал использования наглядных средств обучения (таблицы, графики, диаграммы, видеофрагменты и др.); возможность многократного обращения студента к непонятным при чтении местам, чередование чтения с анализом [14, с. 185]. Электронные лекции позволяют увидеть общую структуру содержания.

Внедрение электронных лекций в процесс обучения позволяет создавать новые педагогические инструменты и возможности. Презентационная форма предоставления материала стимулирует предметно-образную память у обучаемых, их познавательную и творческую активность. Слайды электронной лекции по химии и экологии обеспечивают высокий уровень наглядности предлагаемого для изучения материала.

Лекции с применением презентационных слайдов должны использовать все возможности современных мультимедийных средств обучения при условии ведущей роли преподавателя в процессе обучения.

Внедрение информационных технологий в процесс обучения курсантов в военном вузе будет эффективным при комплексном соблюдении дидактических условий: процесс обучения проектируется с введением программных, технических и методических элементов компьютерных учебных сред ;обеспечения высокого уровня информационной компетентности преподавателей для реализации образовательного процесса с использованием информационных технологий; осуществление процесса обучения с опорой на междисциплинарную интеграцию в информационной образовательной среде [11, с. 162].

Литература:

1. И.А.Алёхин, В.К. Новик, В.В. Сильванский. Эволюция подготовки военных кадров. // Военная мысль №4 апрель 2016 С. 59-66

2. Богомолова Е.П. Презентационные лекции по дисциплинам естественнонаучного цикла: практика и теория // Открытое образование, 2014, №4. С. 55-63.

3. Громаков Н.С. // Из опыта применения информационных технологий в вузовском курсе обучения химии // Новые информационные технологии в образовании: Материалы международной конф. Екатеринбург, 13-16 марта 2012 г. Екатеринбург: РГППУ, 2012. С. 121-122.

4. Клеймёнова Т.Н., Снежкина Л.П., Бугрова Л.А. Самостоятельность курсантов в учебном процессе / Потенциал современной науки№8, февраль 2017, Липецк, С. 140-144.

5. Кочетова Ж.Ю., Некрылов О.В., Стекленёв В.С. Опыт разработки лекций по физике и химии с оптимальным информационным сопровождением .Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (г. Воронеж)» Актуальные проблемы подготовки военных специалистов: в 3т.т.2Актуальные проблемы математических и естественнонаучных дисциплин при подготовке военных специалистов[текст] / Сб. науч. ст. по материалам III Всероссийской науч.-практ. конф. «Академические Жуковские чтения» (25-27 ноября 2015 г.). - Воронеж: ВУНЦ ВВС «ВВА», 2016. С. 77-80

6. Лысов А.Н., Лысова А.А. Разработка электронных лекций по техническим дисциплинам. Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2008, 54 с.

7. Майер Р.В. Имитационное моделирование процесса обучения как метод педагогического исследования / Р.В. Майер // Наука и современность. - 2012: сб. материалов ХУ111 Междунар. науч.-практ .конф. - Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2012. - С. 81-85.

8. Р.В. Майер. Кибернетическая педагогика: имитационное моделирование процесса обучения: монография. - Глазов. Гос. пед. ин-т. - 2014.

9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: «Академия», 2001, 147 с.

10. Оленев С.А., Зубович М.М. Подготовка и проведение лекционного занятия / Сибирский Юридический Вестник. 2002. №1, С. 35-44

11. Раецкая О.В. Юдина В.О. Дидактические условия внедрения информационных технологий в военном образовательном учреждении. Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (г. Воронеж)» Актуальные проблемы подготовки военных специалистов: в 3т.т.2Актуальные проблемы математических и естественнонаучных дисциплин при подготовке военных специалистов[текст] / Сб. науч. ст. по материалам III Всероссийской науч.-практ. конф. «Академические Жуковские чтения» (25-27 ноября 2015 г.). - Воронеж: ВУНЦ ВВС «ВВА», 2016. С. 162-165.

12. Сидоркин А.Ф., Кочетова Ж.Ю., Некрылов О.В., Богданов М.В. «Целесообразность использования компьютерных презентаций на аудиторных лекциях по естественнонаучным дисциплинам» // Военное образование (научно-методический сборник №6) Москва - 2016. С. 45-50

13. Сычёва Г.П. Использование современных информационных технологий в учебном процессе. // Пути оптимизации учебного процесса в современных условиях: материалы межвузовской научно-практической конференции под общ. редакцией доцента Т.И. Рябухиной. - Сызрань, СВВАУЛ (ВИ), 2007. С. 193-196.

14. Тарасов Д.П. Электронная лекция как компонент информационно-образовательной среды Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (г. Воронеж)» Актуальные проблемы подготовки военных специалистов: в 3т.т.2 Актуальные проблемы математических и естественнонаучных дисциплин при подготовке военных специалистов[текст] / Сб. науч. ст. по материалам III Всероссийской науч.-практ. конф. «Академические Жуковские чтения» (25-27 ноября 2015г.). - Воронеж: ВУНЦ ВВС «ВВА», 2016. С. 184-187.

15. Троян Г.М. Универсальные информационные и телекоммуникационные технологии в дистанционном образовании. М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ, 2002, 153 с.

УДК 378

кандидат филологических наук, начальник отделения планирования и контроля качества учебного процесса и практики учебного отдела Кодоева Арина Черменовна
Калининградский филиал Санкт-Петербургского университета
Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Калининград)

ФАКТОРЫ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ К СЛУЖЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье выявлены факторы определяющие успешность адаптации курсантов к образовательному процессу в контексте развития готовности к служебно-профессиональной деятельности, такие как: уровень развития познавательной самостоятельности курсантов, взаимосвязь в системе «школа – вуз», педагогическое взаимодействие преподавателей и курсантов при организации учебно-воспитательного процесса в вузе. Сделан вывод о том, что, качества, способствующие более осмысленному и эффективному решению учебно-профессиональных задач, возникающих при переходе на новый этап обучения называются адаптивными. К адаптивным качествам мы относим следующие: наличие прочных базовых знаний по общеобразовательным и специальным предметам; способность к самостоятельной познавательной деятельности, в частности: наличие сформированных общеучебных умений, а также умений по самоорганизации учебного процесса; - наличие профессионально-личностных качеств.

Ключевые слова: адаптация, курсант, вуз, будущий специалист правоохранительных органов, фактор, адаптивные качества, познавательная самостоятельность курсантов, «школа – вуз», педагогическое взаимодействие.

Annotation. The article identifies the factors that determine the success of cadets adaptation to the educational process in the context of the development of readiness for service and professional activities, such as: the level of development of cognitive independence of cadets, the relationship in the "school-University", pedagogical interaction of teachers and cadets in the organization of educational process at the University. It is concluded that the qualities that contribute to a more meaningful and effective solution of educational and professional problems arising in the transition to a new stage of training are called adaptive. To adaptive qualities we include the following: the presence of strong basic knowledge in General education and special subjects; the ability to independent cognitive activity, in particular: the presence of formed General educational skills, as well as skills for self - organization of the educational process;-the presence of professional and personal qualities.

Keywords: adaptation, cadet, University, future specialist of law enforcement agencies, factor, adaptive qualities, cognitive independence of cadets, "school-University", pedagogical interaction.

Введение. Управление процессом адаптации курсантов на протяжении всех лет обучения в вузе создает необходимую организационную и содержательную основу для формирования у них необходимого уровня готовности к решению профессиональных задач, обеспечивает высокий уровень профессиональной устойчивости. Для полного изучения процесса адаптации нам необходимо выявить и рассмотреть те факторы, которые оказывают наиболее сильное влияние на готовность курсантов к обучению в высшем учебном заведении, а также определяют успешность в выполнении служебно-профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим подробнее каждый из факторов, влияющих на процесс адаптации:

Уровень развития познавательной самостоятельности курсантов.

Очень важно, чтобы курсант умел: «самостоятельно приобретать знания из различных источников; работать с информацией; отбирать и конструировать необходимые способы познавательной деятельности, адекватные целям и задачам учения; применять усвоенные знания в практике; взаимодействовать с преподавателем» [4]. Таким образом, самостоятельная работа для преподавателя является средством организации (управление деятельностью отдельных обучаемых в системе вузовского обучения), педагогического руководства, управления учебно-познавательной работой курсанта. Неотъемлемая часть самостоятельной работы – построение нового знания, которое происходит в процессе изучения студентами предметов и явлений внешнего мира с профессиональной точки зрения.

Адаптация к учебной деятельности в вузе будет неэффективна без развития познавательной активности, творческого мышления. Отличие вузовского обучения от школьного состоит в том, что происходит переход от внешней и обязательной организации, привычной для школы, к внутренней самоорганизации. Если школа знания репродуцирует, то в вузе их приходится приобретать самостоятельно. Основным условием успешной организации учебного процесса является развитие познавательной самостоятельности курсантов. Познавательная самостоятельность – это «качество личности, включающее в себя единую систему стремлений, способностей и умений индивидуума своими силами вести познавательную деятельность, в частности, самостоятельно овладевать общеучебными и специальными знаниями, умениями и навыками с целью решения задач, значимых для индивидуума как члена общества» [5].

Познавательная самостоятельность выражается в самостоятельной познавательной деятельности, которая является для обучающихся основным видом деятельности. Ее цель – развитие культуры умственного труда, ответственное отношение к учению. Приемы, с помощью которых формируется познавательная самостоятельность и активность, вырабатываются при наличии противоречий между уровнем внутренних возможностей личности и объективными требованиями, предъявляемыми к этой личности.

На развитие познавательной самостоятельности влияет совокупность внутренних и внешних факторов. К внутренним относят личностные качества, такие как: природные способности и задатки, темперамент и т.п., а также качества, приобретенные в процессе жизнедеятельности (знания, умения). Социальная среда, в которой пребывает обучающийся, учебно-воспитательный процесс, влияющий на обучающегося, относятся к внешним факторам.

Познавательная самостоятельность включает в себя следующие компоненты: мотивационный (познавательная самостоятельность должна быть чем-то вызвана, мотивирована); содержательно-операционный (овладевать новыми знаниями возможно лишь, когда уже сформирована система базовых

знаний и умений самостоятельно эти знания добывать); волевой (для достижения поставленной цели потребуется определенное усилие воли).

Особый интерес в структуре познавательной самостоятельности как фактора, влияющего на процесс учебно-профессиональной адаптации, представляет содержательно-операционный компонент. Раскроем более подробно его содержание, отдельно выделив и рассмотрев общеучебные умения и умения по самоорганизации учебного процесса, от уровня развития которых зависит успешность учебной деятельности в адаптационный период.

При работе с курсантами очень важно развивать недостаточно сформированные умения; корректировать умения «тормозящие» процесс обучения; показывать новые приемы работы, необходимые в вузе. Успех в обучении невозможен без осознанной самостоятельной работы. Очень важным является планирование и контроль самостоятельной работы курсантов.

Известно, что в процессе обучения происходит взаимодействие содержания образования, деятельности преподавателя (преподавания) и деятельности курсанта (учения). Все эти компоненты выражают следующим образом: содержание образования через цели обучения, преподавание через методы обучения, а учение через уровни познавательной деятельности ученика обучаемого. Г.И. Саранцев выделяет следующие уровни познавательной деятельности [6]: высокий (курсант самостоятельно формулирует профессиональную задачу, находит эффективные пути ее решения, контролирует и оценивает свои действия, при необходимости выполняет корректировку своей работы); средний (некоторые этапы решения задачи требуют помощи преподавателя); низкий (преподаватель постоянно контролирует процесс и в случае необходимости показывает образец решения задачи).

Главный признак самостоятельной деятельности – это то, что обучаемый ставит перед собой цель деятельности и управляет этой деятельностью. П.И. Пидкасистый выделил следующие критерии познавательной деятельности:

1. Содержание познавательного акта является целью познавательных действий.
2. Мотив познавательной деятельности определяется содержанием.

В структуре самостоятельной деятельности присутствуют следующие элементы: определение цели деятельности (целеопределение и целеполагание), определение предмета деятельности и выбор средств деятельности [3].

Выделяют следующие источники познавательной самостоятельности: наследственные задатки; познавательные потребности; потребность в самообразовании, она представляет комплекс потребностей: в информации, в овладении умениями, навыками, способами, средствами и приемами познавательной деятельности, в умении предвидеть результаты своей деятельности, в положительных эмоциях; социальные потребности.

Самостоятельная познавательность зависит от психологических факторов (цели, мотивы, склонности, интересы, способности, эмоционально-ценностное отношение к познавательной деятельности) и от практической подготовленности (определяется объемом знаний о самообразовании, уровнем умений организации самостоятельной деятельность, опытом по творческой, поисковой деятельности).

Познавательную самостоятельную деятельность курсантов можно стимулировать. Стимулы условно разделяют на две группы:

– социально-психологические (окружающая социальная среда и различные оценки личностного плана);

– педагогические (учебно-воспитательный процесс организован таким образом, что происходит мотивация и формирование познавательной деятельности, развивается волевая саморегуляция, формируются и развиваются умения и навыки по ведению познавательной деятельности, формируется позитивный опыт ведения познавательной деятельности).

Указанные группы стимулов оказывают влияние и взаимообуславливают друг друга.

Итак, на развитие познавательной самостоятельности оказывает влияние уровень подготовленности обучающихся к ведению самостоятельной деятельности, социальное окружение и воздействие, которое оно оказывает на курсанта, а также осознанность социальных и познавательных потребностей.

Взаимосвязь в системе «школа – вуз».

Первый год обучения в вузе является самым сложным периодом адаптации. Низкий процент успеваемости можно отчасти объяснить отсутствием преемственности в вузовской и школьной системе обучения. Преемственность между ступенями образования выражается не только на уровне содержания образования, но и в методах, формах организации, средствах обучения. Работа системы «школа – вуз» должна быть четко отлажена. Школа готовит обучающихся к поступлению в высшие учебные заведения, а вузы занимаются подготовкой специалистов. Главная задача школы состоит в формировании прочного фундамента элементарных способностей – основы непрерывного образования. Начальные профессиональные умения также формируются у обучающихся еще в довузовский период. Например, среди основных трудностей, возникающих на начальном этапе обучения в вузе, такие трудности как: большой объем и повышенная сложность учебного материала, отсутствие навыков самостоятельной работы при увеличении её удельного веса, неумение рационально распределять своё время.

Взаимодействие средней и высшей школы может проявляться в следующих формах: довузовская подготовка; профильное обучение в старших классах; элективные курсы; индивидуальные формы подготовки); подготовительные курсы;

Повышенные требования к выпускнику объясняются возрастающей сложностью окружающего мира. Школа должна готовить выпускника, адекватно реагирующего на происходящие изменения, обладающего системой знаний и умеющего применять их на практике, возможно в нестандартных ситуациях.

На цели, которые ставит перед системой образования общество, влияет социально-экономическая ситуация развития. Специфика профильной школы (в том числе, Суворовского училища, кадетской школы и т.д.) состоит в том, что выпускник наделяется качествами и характеристиками, которые позволят ему выбрать оптимальный путь для социального, профессионального и личностного самоопределения: уметь обосновывать и аргументировать суждения, устанавливать причинно-следственные связи между явлениями, обладать проблемным характером мышления. Выпускник, наделенный таким умственным потенциалом, безусловно, реализует его в будущей профессиональной деятельности. Уровень знаний, умений и навыков, полученных в среднем учебном заведении, влияет на способность к продолжению образования в определенном вузе и на адаптацию к изменившимся условиям [1].

Педагогическое взаимодействие преподавателей и курсантов при организации учебно-воспитательного процесса в вузе.

Ряд авторов (Т.С.Горбунова, В.И.Зотова, И.К.Кряжева, А.А.Налчаджян и др.), занимавшихся изучением проблемы адаптации, рассматривают адаптацию личности как процесс реализации её адаптационных возможностей [2]. Адаптационные возможности рассматриваются как личностная характеристика, внутреннее качество, присущее человеку. Аналогичный смысл носят выражения «адаптационные ресурсы», «потенциальные адаптационные способности», «адаптивность» и т.д. Эти выражения понимают как:

– Способность к адаптации в различных социальных ситуациях;

– адаптация к новым условиям путем уравновешивания отношений с окружающей средой;

– противостояние организма неблагоприятным факторам, воздействующим извне, при этом поддерживаются функции и сохраняются взаимосвязи отдельных систем.

Проанализировав приведенные определения, мы условимся качества, способствующие более осмысленному и эффективному решению учебно-профессиональных задач, возникающих при переходе на новый этап обучения, называть адаптивными.

Относительно процесса учебно-профессиональной адаптации курсантов мы выделяем следующие адаптивные качества: наличие прочных базовых знаний по общеобразовательным и специальным предметам; способность к самостоятельной познавательной деятельности; наличие профессионально-личностных качеств.

Результатом адаптации должно стать такое качество как адаптированность, «характеризующееся успешностью студентов в учебно-познавательной деятельности, наличием чёткой иерархии ценностных ориентаций, развитыми коммуникативными умениями, (которые обеспечивают продуктивность общения), отсутствием повышенной тревожности».

Адаптированность определяют также, как «состояние субъекта, которое позволяет ему чувствовать себя свободно и раскованно в социально-культурной среде, включаться в основную деятельность…». [7]

Авторы, занимающиеся изучением проблемы учебной адаптации обучающихся к обучению в вузе, выделили следующие показатели адаптированности: удовлетворённость содержанием обучения, условиями обучения, межличностными отношениями в группе; ориентация на продолжение учёбы; посещение академических занятий и активное участие в них; овладение рациональными приёмами учебных занятий; неукоснительное следование режиму учения, труда и отдыха; работоспособность; проявление качеств мыслительной деятельности (самостоятельности, активности, критичности и т.д.); уровень усвоения системы знаний, умений и навыков, необходимых для продолжения образования в вузе.

Выводы. Итак, качества, способствующие более осмысленному и эффективному решению учебно-профессиональных задач, возникающих при переходе на новый этап обучения называются адаптивными. К адаптивным качествам мы относим следующие: наличие прочных базовых знаний по общеобразовательным и специальным предметам; способность к самостоятельной познавательной деятельности, в частности: наличие сформированных общеучебных умений (умение запоминать изучаемый материал; выделять главное, структурировать учебный материал; находить, перерабатывать и понимать информацию; применять изученное на практике), а также умений по самоорганизации учебного процесса (правильное распределение времени; умение самостоятельно выполнять учебную деятельность различного рода); наличие профессионально-личностных качеств.

Литература:

1. Артемова Л.К. Модель выпускника-гимназиста профильного класса / Л.К. Артемова // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 53 – 57.
2. Горбунова Т.С. Включенность личности в трудовой процесс и эмоциональное самочувствие адаптированности рабочего на производстве / Т.С. Горбунова, И.К. Кряжева // Социально-педагогические проблемы производственного коллектива. – М.: Наука, 1983. – 174 с.
3. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 326 с.
4. Пидкасистый П.И. Требования, предъявляемые к обучающимся в вузах / П.И. Пидкасистый // Педагогика. – 2005. – №3 – С.4 7 – 52.
5. Пустовойтов В.Н. Развитие познавательной самостоятельности учащихся старших классов на уроках математики и информатики: Монография / В.Н. Пустовойтов // Под ред. А.Н. Прядехо. – Брянск: Издательство БГУ, 2002. – С. 7.
6. Саранцев Г.И. Познавательная самостоятельность будущего учителя / Г.И. Саранцев // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 63 – 67.
7. Сорокин И.В. Социально-профессиональная адаптация учащихся начального профессионального образования: дис … канд. пед. наук / И.В. Сорокин. – Калуга, 2003. – 180 с.

УДК: 372.461

кандидат педагогических наук, доцент Кожурова Алина Алексеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
студентка 4 курса кафедры начального образования,
учитель начальных классов Петрова Марина Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ИЗУЧЕНИЕ КУРСА «РАЗГОВОРНЫЙ ЭВЕНКИЙСКИЙ ЯЗЫК» КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлен анализ опыта изучения курса «Разговорный эвенкийский язык» с целью повышения уровня сформированности личностных универсальных учебных действий младших школьников. Рассматриваются примерные основные требования к отбору содержания обучения разговорному эвенкийскому языку на начальном этапе.

Ключевые слова: родной язык, разговорный эвенкийский язык, личностные универсальные учебные действия, младший школьник.

Annotation. The article presents an analysis of the experience of studying the course "Spoken Evenk language" in order to increase the level of formation of personal universal educational actions of younger students. The article considers the approximate basic requirements for the selection of the content of teaching spoken Evenk language at the initial stage.

Keywords: native language, spoken Evenk language, personal universal educational actions, Junior school student.

Введение. Курс по родному языку для детей, невладеющих своим этническим языком, разработана на основе требований ФГОС начального общего образования. Она направлена на комплексную реализацию личностно-ориентированного, системно-деятельностного, коммуникативного и этнокультуроведческого подходов к обучению родному языку.

Разработанный курс на примере эвенкийского языка способствует формированию основ умения учиться и способности к организации своей деятельности, духовно-нравственному развитию и воспитанию детей-эвенков младшего школьного возраста. Данный предмет играет важную роль в сохранении эвенкийского языка, находящегося по определению ЮНЕСКО под угрозой исчезновения, и становлении этнической и гражданской идентичности эвенкийских детей [1].

Формулировка цели статьи. Цель статьи – повышение уровня сформированности личностных универсальных учебных действий младших школьников в процессе изучения курса «Разговорный эвенкийский язык».

Изложение основного материала статьи. До разработки курса «Разговорный эвенкий язык», нам необходимо было проводить диагностику общей осведомленности детей на знание своей культуры на индигенном подходе, на понимание родного языка в обиходном (бытовом) уровне на фоне доминирующих культур в полиэтнической среде школы. Базу исследования выбрали с учетом темы изучения разговорного эвенкийского языка на местах компактного проживания малочисленных народов Севера, на примере МБОУ «Оленёкская средняя общеобразовательная школа имени Х.М. Николаева» Оленёкского эвенкийского национального района в Республике Саха (Якутия). В итоге обнаружили проблему о том, что учащиеся не в совершенстве понимают к какой нации они относятся, наблюдается средне-низкий интерес к родному языку. Детям было трудно переключить свое внимание, интересоваться самим процессом общения на эвенкийском языке. На основе таких результатов разработан курс «Разговорный эвенкийский язык» с целью формирования личностных универсальных учебных действий в начальной школе.

По мнению региональных исследователей-педагогов, эвенкийский язык – это язык народа, который расселен на огромной территории: с Востока на Запад с острова Сахалин до Урала, с Юга на Север – от пограничных районов России с Монголией и Китаем до Северного Ледовитого океана. Древние охотники и оленеводы освоили громадные площади и закрепили за ними эвенкийские названия. Свидетельство тому – топонимика Сибири и Дальнего Востока: географические названия, ведущие своё происхождение от эвенкийского слова бира «река», например, станция Бира, поселок Биракан, город Биробиджан (Хабаровский край). В настоящее время в этих местах не встретишь эвенков, они перекочевали, а названия остались [1, 2].

Кочевой народ постоянно находился в движении. Эвенки на оленях, лошадях, лодках и пешком издавна кочевали по сибирской и дальневосточной тайге. В истории и литературе они известны как «следопыты верхом на оленях», которые очень хорошо знали каждый участок тайги, особенности природы, тонко чувствовали изменения в природе и жили в единстве с ней.

Само название эвенков по одной из гипотез, происходит от эвенкийского «Эвми» - спускаться с гор. В прошлом эвенки кочевали родами. Каждый хорошо знал свою родословную и места кочевья родственников. Обычно роднились до 7 поколений (дялан) и старались не забывать корни и передавать их следующим поколениям. Сегодня некоторые названия родов стали фамилиями, например, Удыгир, Панкагир, Эмидак. В большинстве же случаев у эвенков русские фамилии [1, 2].

Отличительной особенностью программы курса «Разговорный эвенкийский язык» является единая коммуникативно-познавательная основа с формированием личностных универсальных учебных действий. Следовательно, содержание курса имеет все основные аспекты изучения родного языка (систему языка, речевую деятельность и развитие личностных качеств учащихся), что обеспечивает реализацию в обучении системно-деятельностного подхода.

Изучение разговорного эвенкийского языка в начальной школе 2 класса направлено на достижение следующих целей:

– формирование у детей уважения и интереса к своему родному языку и культуре;

– воспитание потребности в практическом использовании родного языка в различных сферах деятельности;

– развитие личности ребенка, его речевых способностей, внимания, памяти и мотивации к дальнейшему изучению эвенкийского языка на последующих ступенях образования;

– формирование некоторых универсальных лингвистических понятий (звук, буква, слово, предложение, части речи, интонация и т.п.), наблюдаемых в русском, якутском и эвенкийском языках;

– приобщение к своим обычаям, традициям, с детским песенным, стихотворным и сказочным фольклором на эвенкийском языке;

– развитие эмоциональной сферы детей в процессе обучающих игр, детских национальных игр с использованием эвенкийского языка.

Исходя из сформулированных целей, обучение направлено на решение следующих задач:

– формировать представления об эвенкийском языке как средстве общения и познания своей культуры;

– освоить элементарные лингвистические формы эвенкийского языка, необходимых для овладения устной и письменной речью;

– приобщить детей-эвенков к новому социальному опыту за счет проигрывания на эвенкийском языке различных ситуаций для семейного, бытового, учебного общения;

- формировать личностные УУД как: смыслообразование (умение отвечать на вопрос: Какое значение и какой смысл имеет для меня учение?), нравственно-этическая ориентация (оценивание усваиваемого содержания, исходя из социальных и личностных ценностей), самооценка (эмоциональное осознание себя, интерес к себе и окружающим).

Планируемые личностные результаты:

– осознание принадлежности к своему народу;

– интерес к изучению родного эвенкийского языка;

– понимание ценности познания своей культуры;

– осознание языка как средства обучения, общения и познания своей культуры;

– внутренняя позиция школьника на уровне положительного отношения к учебной деятельности и в том числе к изучению эвенкийского языка;

– восприятие эвенкийского языка как главной части культуры эвенкийского народа.

Программа ориентирована для общеобразовательных учреждений, остановивших выбор на втором варианте базисного учебного плана с русским (родным нерусским) языком обучения, где предусматривается в обязательной части изучение родного языка и литературы с 1 по 4 класс по 3 часа в неделю. Изучение эвенкийского языка во 2 классе на этапе начального общего образования в объеме составляет 99 часов (34 недели).

Содержание учебного предмета.

Содержание обучения должно отвечать таким требованиям, как коммуникативно-побудительная направленность, информативность, высокая духовная ценность, аутентичность и доступность. Важно, чтобы отобранный материал на каждом этапе обучения побуждал у младших школьников познавательную активность, мотивировал их общение на родном языке и познание культуры своего народа (табл. 1).

Таблица 1

Фрагмент тематического планирования уроков по разговорному эвенкийскому языку во 2 классе на 2018-2019 учебный год (1 четверть)

№	Темы уроков	Кол-во часов	Цель	Личностные результаты
1	Дорово! (Здравствуй!)	3ч	- привить любовь к родному языку, к культуре своего народа, к занятиям родителей – охоте, оленеводстве, рыболовству	- умение любить свой родной язык, культуру, традиции своего народа
2	Аннанил, болони. (Времена года, осень)	3ч	- сформировать представление о временах года и привить бережное отношение к родному краю и природе	- умение бережно относится к своей родной природе
3	Митни классит. (Наш класс)	3ч	- создать условия для формирования дружеских отношений в классе, взаимопомощи и взаимоуважения между детьми	- умение формулировать собственное мнение и позицию, формировать навыки сотрудничества в разных ситуациях. Формировать этические чувства, прежде всего-доброжелательность.
4	Бикит (Наш поселок)	3ч	- привить детям любовь к родному краю, расширить знание о богатстве родного края	- умение любить свой родной край, уважать и беречь свою природу
5	Дюв (Наш дом)	3ч	- обеспечить условия для усвоения и закрепления изученного материала по теме «Дюв»	-умение осознавать возможность самореализации средствами эвенкийского языка, проявление учебно-познавательного интереса к теме, проявление уважения к своему дому.
6	Аяври эни, аяври ама (Дорогая мама, дорогой папа)	3ч	- создать условия для формирования убеждения о важности и роли семьи (мамы и папы) в жизни	- умение проявлять чувства любви и уважения к родителям, гордости за свою семью; - формирование духовных и нравственных качеств, мировоззрения обучающихся, их гражданского, сознательного и

				бережного отношения к семейным ценностям и традициям как национально-культурной ценности
7	Посуда (Тыгэл)	3ч	- создать условия для развития речи учащихся: расширение, уточнение, обогащение словаря по теме посуда	- формирование навыков сотрудничества, взаимопонимания, доброжелательности, самостоятельности, инициативности, ответственности: - повышение мотивации к урокам развития речи
8	Уроки закреплений	3ч	- создание условия для личностного осмысления учебной информации и осознанного овладения первичными умениями и навыками практической деятельности в типовых, в том числе профессиональных ситуациях, формирование общеучебных навыков, активизация познавательной активности и самостоятельной деятельности	- формирование устойчивых учебных мотивов, интереса к изучению эвенкийского языка, развитие доброжелательности, готовности к сотрудничеству с учителем, учащимися

Основным требованием к отбору содержания обучения эвенкийскому языку на начальном этапе является его коммуникативная достаточность и социальная приемлемость к условиям обучения учебному предмету в начальной школе. Содержание обучения должно стать надежной базой для изучения родного языка в основной школе. Данная программа нацелена оказать помощь тем, кто изучает эвенкийский язык в школе. Она значительно облегчит путь знакомства с языком, с его наиболее активными речевыми конструкциями и общеупотребительными словами.

Далее, представляем фрагмент урока эвенкийского языка в таблице 2.

Таблица 2

Фрагмент урока по теме: Кэргэнми (Семья)

Этапы урока	Задания разговорного курса	Личностные УУД
1	Задание 1: Прослушайте и повторите слова за диктором: Амака – дедушка ака - дядя Энёке – бабушка амтыл - родители Ама – отец уноко - тетя Эни – мать экин - сестра Хутэ – дочь, сын акин - брат Кунакан – ребенок дял – родня Тандяран – читает адеми – спит Уллидеми – шьет авдями – моет Хавандяран – работает онедеми - рисует Задание 2: Прослушайте и повторяйте словосочетания за диктором: 1) Эниуллидеми (мама шьет) 2) Амахавандяран (папа работает) 3) Энекетандяран (бабушка читает) 4) Экинонедеми (сестра рисует) 5) акинадеми (брат спит) Задание 3: Прослушав предложение, скажите, сколько в нем слов; 1) Минҥиамтылхавандяран. 2) Амака да энекетандяран 3) Унокоуллидеми 4) Ака да акинонедеми 5) Кун,аканадеми Задание 4: Прослушайте слова и укажите долготы эвенкийского языка: Слова: эне, ама, экин, амака, адеми, хутэ Задание 5: Прослушайте фразы и скажите, чем они отличаются? Эр минҥиаминми Эр минҥиэнинми Задание 6: Прочтите стихотворение и выучите Эр минҥи эхэкэв, Эр минҥи эвэв, Эр минҥи аминми,	Смыслообразование - сформированность познавательных мотивов – интерес к новому; - интерес к способу решения и общему способу действия; - сформированность социальных мотивов – стремление выполнять социально-значимую и социально-оцениваемую деятельность, быть полезным обществу - сформированность учебных мотивов - стремление к самоизменению – приобретению новых знаний и умений.

	Эр минҥи энинми.	
2	Задание 1: Ответьте на вопросы (учитель показывает картинки и имитация ученика) 1) Эр ҥи?(Эр эне) Эни эдяран? (эни авдями) 2) Эр ҥи? (Эр куҥакан) Куҥаканэдяран? (куҥаканадеми) 3) Эр ҥи? (Эр акин) Акинэдяран? (акинонедеми) Задание 2: Прослушайте текст и перескажите его по цепочке; Текст: Минҥикэргэнми: ама, эни, экин, амака, энеке. Энихавандяран, амахавандяран, экинтаткит, акин студент. Задание 3: Прослушайте диалог и перескажите его по ролям, не нарушая последовательности; Экин: Энеке, энекеэдяран? Энеке: Би тангдяран, си эдяран? Экин: Би онедеми, энеэдяран? Энеке: Энеуллидеми. Задание 4: Прослушайте список слов и повторите все слова, которые удалось запомнить: - эне, ама, энеке, амака, экин, акин, куҥакан, ака, амтыл Задание 5: Прослушайте несколько слов и назовите только те, которые относятся к одной теме: таткит, амака, сулаки, энеке, экин, иргичи, ака	Нравственно-этическая ориентация - ориентировка на норму справедливого распределения, взаимопомощи, правдивости.
3	Текст: Минҥи кэргэнми: эне, ама, экин, амака. Эни гэрбин Екатерина. Амака гэрбин Николай. Энеке хавандяран. Амака хавандяран. Экин студент. Амакааявумтангдяран. Би аявумкэргэнми. 1) Этап до прослушивания Задание 1: Постарайтесь догадаться по заголовку о содержании текста: «Минҥикэргэнми» 2) Этап прослушивания. Задание 2: Слушая текст, впишите имена родственников в семейное древо; 3) Этап после прослушивания Задание 1: Ответьте на вопросы по содержанию текста и пр. - Энекеэдяран? Амакаэдяран? Экинэдяран? Задание 2: Изложите смысл текста одним предложением.	Самооценка: - представленность в Я-концепции социальной роли ученика; - рефлексивность как адекватное осознанное представление о качествах хорошего ученика; - осознание своих возможностей в учении на основе сравнения «Я» и «хороший ученик».

На первых уроках было заметно, что ученики не понимают смысл изучения эвенкийского языка, была низкая мотивация в обучении, так как для них это было что-то новое. Постепенно в ходе курса, дети уже стали более сосредоточенно изучать пройденные и новые темы.

Выводы. Проведение разговорного курса, способствует не только формированию личностных универсальных учебных действий, но развитию фонематических навыков, ребенок слышит и понимает что это слово очень важно, например, слово: «Эне» – мама, какое это красивое слово и что это слово означает для ребенка, он вспоминает свою любимую маму. Тут и развивается оперативная память: учитель закрепляет с помощью вопросов пройденный языковой материал.

В перспективе работы над курсом разговорного эвенкийского языка планируются внешкольные практические мероприятия в летнем лагере по проекту «Инсценировка сказок через эвенкийский язык» в младшем школьном возрасте, т.к. в этом возрасте через сказку язык воспринимается быстро и лучше.

Литература:

1. Берелтуева Д.М. Обучение родной речи: Уч. пособие для уч-ся 5-9 кл. общеобр. шк. – СПб.: Издательство «Дрофа», 2005. – 92 с.

2. Кочнева З.И Хочу знать родной язык. Учебное пособие по эвенкийскому языку для учащихся 2 класса, не владеющих родным (эвенкийским) языком. - СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2004. – 62 с.

Педагогика

УДК:372.8

доктор педагогических наук профессор Кокаева Ирина Юрьевна
Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова» (г. Владикавказ), Чеченский государственный университет (г. Грозный)

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Аннотация. Среди различных причин ухудшения здоровья детей и молодежи, ученые все чаще называют, - низкую культуру.

В своем исследовании автор доказывает большой потенциал интегрированного курса «Окружающий мир» в формировании культуры здоровья младших школьников, предлагает условия, методические приемы и средства для его эффективного достижения.

Ключевые слова: младшие школьники, культура здоровья, личностная компетенция.

Annotation. Among the various reasons for the deterioration of the health of children and young people, scientists are increasingly called, - low culture.

In his study, the author proves the great potential of the integrated course “The World” in shaping the health culture of younger schoolchildren, offers the conditions, methodological techniques and means for its effective achievement.

Keywords: younger students, health culture, personal competence.

Введение. Забота о здоровье обучающихся, формирование у них ответственного отношения к здоровью является одной из важнейших задач российской системы образования [3]. От состояния здоровья ребенка зависит его настроение, работоспособность, успешность обучения [1]. Однако, статистика свидетельствует, что только 20% детей всего земного шара условно являются здоровыми, остальные или по своему психофизиологическому состоянию занимают граничное положение между здоровьем и болезнью, или страдают нарушениями психического развития, или больны. за последние десять лет произошло качественное ухудшение здоровья российских школьников [5]. Данные ученых (Е.Н. Дзятковская, Л.И. Колесникова, В.И. Ковалько, И.Ю. Кокаева и др.) свидетельствуют, что примерно у 86% учащихся 1 класса и у 93% старшеклассников обнаружены различные патологические изменения [2].

Среди различных факторов риска [6], хотелось бы остановиться на факторе, который может быть значительно минимизирован за счет системы общего образования. Это, в первую очередь – низкая культура здоровья обучающихся. Современная миссия образования ориентирована, прежде всего, на формирование личности с высокой культурой. Культура здоровья человека формируется с детства и является главной общечеловеческой ценностью, качественной характеристикой развития общества. Выделение культуры здоровья как особого феномена в начальном школьном образовании, обусловлено возрастными особенностями детей младшего школьного возраста и требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. [4, 8].

Анализ исследований по вышеуказанной проблеме свидетельствует, что забота о здоровье детей и стремление к воспитанию у детей и молодежи здорового образа жизни всегда была в центре педагогов-классиков (К.Д. Ушинского, П.Ф. Лесгафта, П.П. Блонского, В.П. Кащенко, А.С. Сухомлинского и многих других).

Однако, в погоне за предметными знаниями, учителя уделяют не достаточное внимание формированию культуры здоровья обучающихся как важной личностной компетенции [7]. Большой потенциал в формировании культуры здоровья младших школьников, по нашему глубокому убеждению, имеет интегрированный курс «Окружающий мир» [9]. Научные работы, обобщающие практический опыт педагогического сопровождения начального общего образования свидетельствует о наличии противоречий между необходимостью формирования культуры здоровья как личностной компетенции обучающихся и недостаточной научно-теоретической и методической разработанностью проблемы формирования культуры здоровья младших школьников.

Формулировка цели статьи. Цель исследования – определить условия формирования культуры здоровья у младших школьников на уроках «Окружающий мир» и проверить их эффективность.

Изложение основного материала статьи. Под *культурой здоровья мы понимаем* результат присвоения младшими школьниками различных знаний о здоровье, на их основе которых каждый может строить индивидуальный алгоритм укрепления и охраны своего здоровья.

Содержание интегрированного курса «Окружающий мир» позволяет младшим школьникам не только усвоить основы медико-физиологические и гигиенические знания, умения и навыки по укреплению и развитию здоровья, но и сформировать эмоционально-ценностное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих людей [10].

С условиями охраны и укрепления физического, социального, психоэмоционального и нравственного здоровья младших школьников можно знакомить младших школьников не только при изучении блока (модуля) «Человек и здоровье», но и при изучении других тем («Режим дня», «Правила поведения на улице», «Насекомые», «Комнатные растения», «Лес», «Плоды и овощи», «Что нам осень подарила?», «Грибная пора», «О времени и о часах» и многие другие. Факторы здоровья можно рассматривать при изучении различных тем по социологии, экологии, медицине и т.д.

Учитывая многокомпонентность категории «здоровье» социальную и личностную значимость здорового образа жизни обучающихся вопросы, связанные с охраной и укреплением физического, социального, духовного, нравственного, психоэмоционального здоровья необходимо включать с первого класса в различные темы уроков «Окружающий мир».

Во 2 классе изучая блок «*Познаю себя»* учащиеся знакомятся с факторами риска для здоровья и правилами здорового образа жизни. Младшие школьники должны знать и уметь характеризовать основные психоэмоциональные состояния человека и показать способы их выражения с помощью жестов, мимики, позы; иметь осознанное представление о необходимости соблюдения правил личной гигиены; выражать убежденное мнение о позитивном отношении к людям с ограниченными возможностями здоровья, необходимости поддерживать их, общаться с ними.

В 3 классе младшие школьники знакомятся с анатомо-физиологическими основами, изучают важнейшие органы человека и их функциями.

В процессе формирования культуры здоровья у младших школьников развивается социальная активность, творчество, самостоятельность, формируется здоровый образ жизни, умение адаптироваться к любым условиям природной и социальной среды [3].

На констатирующем этапе исследования была зафиксирована недостаточная гигиеническая грамотность второклассников. На вопрос «Что такое гигиена?», «Что такое здоровье?» правильно ответили только 13% опрошенных. На вопрос «Нужно ли чистить зубы%» 70% ответили утвердительно, 25% ответили – не обязательно. Душ принимать, по мнению 47% – следует каждый день, 23% – считают, что один раз в неделю, а 10% –дважды в день (утром и вечером). У 1/3 второклассников зафиксирован низкий уровень культуры здоровья, Большая половина второклассников (58%) имеет средний уровень культуры здоровья. А высокий уровень культуры здоровья имеют только 15% второклассников.

С целью формирования культуры здоровья младших школьников в рамках интегрированного курса «Окружающий мир» были разработаны уроки: «Что такое здоровье?», «Как сохранить здоровье?», «Зачем мы спим ночью?», «Почему нужно чистить зубы и мыть руки?», «Лекарственные растения», «Здоровье и безопасность», «Про кошек и собак», «Опасные незнакомцы», «Воды Северной Осетии», «Если хочешь быть здоров!», «Наш организм», «Органы пищеварения. Гигиена питания», «Органы дыхания. Гигиена дыхания» и др.

С целью формирования культуры здоровья были продуманы организационно-педагогические условия на традиционных и не традиционных уроках. На всех занятиях использовали игровые методы, физминутки или психоэмоциональные расслабляющие паузы.

Создание и закрепление целостного позитивного психомоторного состояния при выполнении различных видов заданий, оздоровительные игры способствовали психоэмоциональному оздоровлению, снижению утомления, вызванного интенсивными интеллектуальными нагрузками.

Активные формы обучения позволяют младшим школьникам «прожить» тот опыт, который они впоследствии могут использовать в жизни; сформировать готовность самостоятельно создавать в учебно-воспитательном процессе безопасные для себя и окружающих условия.

Большое значение в формировании культуры здоровья имеет межпредметная интеграция. Использование музыки, живописи, поэзии в качестве средств обучения на уроках «Окружающий мир» способствуют формированию культуры здоровья как необходимой личностной компетенции младших школьников, способствует психоэмоциональному оздоровлению обучающихся [6].

С целью проверки сформированности культуры здоровья у выпускников начальной школы провели повторное исследование в конце четвертого класса.

Культуру здоровья у четвероклассников диагностировали по следующим критериям:

- ответственное отношение к своему здоровью, сознательную потребность к его укреплению и сохранению, стремление вести здоровый образ жизни, включив в учебный план факультативы и кружки, позволяющие целенаправленно готовить к этому;
- мировоззренческие взгляды на здоровый образ жизни в сочетании с накопленным у них практическим опытом самосовершенствования, самопознания в контексте физического, психического и нравственного воспитания;
- понимание оптимальных гигиенических и экологических условий для образовательного процесса;
- использование навыков преодоления утомления, гиподинамии, школьных стрессов, правильного питания;
- наличие или отсутствие вредных привычек.

Значительные отличия в результатах анкет четвероклассников и уровнях сформированности культуры здоровья, можно объяснить эффективностью разработанных уроков по «Окружающему миру» и созданных для обучающихся условий для успешного усвоения младшими школьниками представлений о здоровье человека и значении здорового образа жизни.

Анализ полученных результатов свидетельствует, что к концу обучения младших школьников в начальной школе значительно повысился уровень сформированности культуры здоровья. Вдвое увеличилось количество детей с высоким уровнем, а количество детей с низким уровнем сократился до 2 %.

Выводы. Опытно-экспериментальное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. В современных условиях уровень культуры общества немыслим без культуры здоровья, а картина мира не будет полной без понимания сути здоровья человека. Обучение здоровью должно способствовать формированию культуры здоровья.
2. Культура здоровья – это личностная и предметная компетенция, которая позволяет сохранить здоровье современному школьнику, живущему в условиях стремительного роста информации, изменения экономических основ общества, стресса, экологического дисбаланса. Без культуры здоровья, н возможно, представить себе комфортную образовательную среду, при которой обучение приносит здоровье и радость, а не приобретенные болезни.
3. Эффективными средствами формирования культуры здоровья являются активные методы обучения («Инфо-угадай-ка», «Белые пятна», «Кластер», «Мозговой штурм»), межпредметная интеграция, игровые методы, *нетрадиционные* уроки-экскурсии, уроки на открытом воздухе.
4. Разработанные уроки и используемые в ходе формирующего эксперимента на уроках «Окружающий мир» методы активного обучения, как ролевые игры, групповые дискуссии, совместная работа над проектами, способствовали успешному формированию культуры здоровья, мотивируют младших школьников на качественное усвоение дисциплины и ведение здорового образа жизни.

Литература:

1. Боженская И.С., Кокаева И.Ю. Влияние поликультурной образовательной модели на эмоциональное здоровье младших школьников (на примере республики Северная Осетия-Алания) // Экономические и гуманитарные исследования регионов. — 2017. — № 3. — С. 20-23.
2. Боженская И. С., Кокаева И. Ю. Комфортная образовательная среда как условие развития эмоционального здоровья младших школьников // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — Выпуск № 10. — 2015. — С. 51.
3. Кокаева И.Ю. Современные подходы к формированию здорового образа жизни обучающихся // Экономические и гуманитарные исследования регионов. — 2016. — № 2. — С. 50 —53.
4. Кокаева И.Ю. Компетентностный подход при формировании здорового и безопасного образа жизни обучающихся // Экономические и гуманитарные исследования регионов. — 2016. — № 5. — С. 43-46.
5. Кокаева И.Ю. Формирование культуры здоровья и информационной безопасности студентов как активных пользователей сети Интернет // Приднепровский научный вестник. — 2018. — Т. 9. —№ -1. — С. 046-051.
6. Кокаева И.Ю. Условия психоэмоционального оздоровления младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. — № 60-1. — С. 154-157.
7. Кокаева И.Ю. Подготовка студентов-будущих учителей начальной школы к психоэмоциональному оздоровлению младших школьников // Экономические и гуманитарные исследования регионов. — 2017. — №5. — С. 40 — 47.
8. Кокаева И.Ю. Значение поликультурной модели полилингвального образования в создании комфортной образовательной среды и психоэмоциональном оздоровлении младших школьников (на примере РСО-Алания) // Проблемы современного педагогического образования. — 2017. — № 57-8. —С. 70-75.
9. Кокаева И.Ю., Гобозова Н.Г., Санакоева А.А. Потенциал интегрированного курса "Окружающий мир" в формировании здорового образа жизни младших школьников / В сборнике: Образование, охрана труда и здоровье Материалы VI Международной научно-практической конференции. — 2017. — С. 51-53.
10. Цопанова А.Б., Кокаева И.Ю. Значение уроков «Окружающий мир» в социально-эмоциональном оздоровлении младших школьников национальных регионов России // Научный альманах. – №10 –2 (12). – 2015. — С.487–490. [Электронный ресурс] URL:http://ucom.ru/doc/na.2015.10/02pdf (дата обращения: 28.01. 2019).

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического мастерства
учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Кот Тамара Алексеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена изучению теоретических основ концепции контекстного обучения. В работе изучены основные подходы ученых к определению сущности контекстного обучения, основные образовательные формы и базовые модели его реализации в рамках образовательного процесса высшей школы, принципы применения, функции, механизмы достижения образовательных целей и результатов. На основе анализа теоретических аспектов контекстного обучения в исследовании определены основные преимущества применения компонентов контекстного обучения в системе профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе профессионально-ориентированного характера.

Ключевые слова: контекст, концепция контекстного обучения, контекстный подход, компетентностный подход, модель, базовые образовательные формы, принципы, преимущества, профессиональное педагогическое образование, профессионально-ориентированное образование.

Annotation. The article is devoted to the study of the theoretical foundations of the concept of contextual learning. The paper studies the main approaches of scientists to the definition of the essence of contextual learning, the main educational forms and basic models of its implementation in the educational process of higher education, the principles of application, functions, mechanisms for achieving educational goals and results. Based on the analysis of the theoretical aspects of contextual learning in the study, the main advantages of the use of contextual learning components in the system of professional training of future teachers in higher school of professionally-oriented character are determined.

Keywords: context, the concept of contextual learning, contextual approach, competence-based approach, model, basic educational forms, principles, advantages, professional pedagogical education, vocational-oriented education.

Введение. На современном этапе своего развития система высшего профессионального образования переживает период модернизации. В данном ключе стоит отметить, что не составляет исключения и профессиональное педагогическое образование. В период модернизации профессионального образования в качестве ведущей концептуальной основы признан компетентностный подход. Реализация данного подхода происходит не обособленно, а в комплексном сочетании с другими концептуальными подхода, такими как гуманистический, личностно-ориентированный, профессионально-ориентированный, системно-деятельностный.

При разработке содержания и форм профессиональной подготовки будущих специалистов, в том числе и педагогов, реализуется поиск эффективных образовательных технологий, методов и форм обучения для придания процессу обучения профессионально-ориентированной направленности. В данном ключе целесообразно поделиться мнением Е.В. Батухиной, которая утверждает, что «В качестве концептуальной основы реализации компетентностного подхода в образовании может выступить теория контекстного обучения, которая в течение 30 лет разрабатывается в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого» [1, с. 147]. Подтверждение данного тезиса требует изучения теоретических основ контекстного обучения и обоснования его потенциала относительно решения проблемы реализации профессионально-ориентированного образования будущих педагогов.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение теоретических основ теории контекстного обучения, обоснование преимуществ применения технологий, форм и методов контекстного обучения в профессиональной подготовке будущих педагогов, обладающей профессионально-ориентированной направленностью.

Изложение основного материала статьи. Реализация цели данного исследования требует фундаментального изучения основ контекстного обучения для определения его профессионально-ориентированного потенциала, а также обоснования преимуществ его использования в системе профессионального образования будущих педагогов высшей школе.

Предпосылками появления теории контекстного обучения являются поиски оптимальных путей повышения уровня готовности будущих специалистов к реализации профессиональной деятельности, введения студентов в контекст профессии еще в рамках обучения в высшей школе.

Идея последовательного систематического приближения студента к будущей профессиональной деятельности в процессе обучения в высшей школе реализована в трудах А.А. Вербицкого, разработавшего концепцию контекстного обучения.

На основе изучения позиций теоретиков контекстного подхода, поиск оптимальных путей реализации профессионального образования и обоснования в качестве одного из них контекстного обучения обусловлено наличием ряда противоречий, существующих в системе высшего профессионального образования, а именно между:

- компетентностной направленностью обучения и утверждением ведущей роли теоретических знаний в содержании обучения вузов;
- необходимостью подготовки специалистов, способных действовать за пределами учебных ситуаций и недостаточной практической ориентированностью профессиональных дисциплин;
- индивидуальным характером обучения студентов и коллективным в профессиональной деятельности;
- преимуществом информационно-знаковой модели обучения и дефицитом практики работы со знаниями;
- исполнительской дисциплиной студентов и потребностью в инициативной и самостоятельной позиции специалиста в деятельности;

- направленностью на профессиональное становление будущего педагога в рамках учебной деятельности и существующим на практике большим периодом адаптации молодого специалиста в условиях производственной деятельности [3; 4; 10].

По определению А. Вербицкого, «контекстным является такое обучение, в котором на языке науки и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов» [3, с. 53].

Анализ теоретических трудов отечественных ученых в области педагогики позволил определить ряд подходов к пониманию сущности анализируемого нами образовательного подхода. Так, в отечественной педагогике на современном этапе ее развития феномен «контекстное обучение» понимается учеными как:

- обучение, в рамках которого динамически моделируются как предметное, так и социальное содержание профессионального труда, обеспечивая условия для трансформации учебной деятельности будущего специалиста в профессиональную [6];
- форма активного обучения, предназначенная для использования в вузе, ориентированная на профессиональную подготовку будущих специалистов и реализующаяся посредством системного использования профессионального контекста, путем постепенного насыщения образовательного процесса элементами профессиональной деятельности [9];
- реализация динамической модели движения деятельности обучающихся: от собственно учебной деятельности (лекция) через квазипрофессиональную (игровые формы) и учебно-профессиональную (исследовательская деятельность, производственная практика студентов и др.) к собственно профессиональной деятельности, то есть обучение, в котором динамически моделируются предметное и социальное содержание профессионального труда, обеспечивая таким образом условия естественного перерастания учебной деятельности будущего специалиста в профессиональную [8].

Контекстный подход в обучении охватывает компетентностное содержание профессии. Он направлен на формирование у студентов определенных знаний, умений и навыков, способностей к выбранной профессии и профессионально значимых качеств, достаточных для успешного начала реализации деятельности, приобретение которых предусмотрено содержанием профессиональной подготовки будущих специалистов в вузе.

В основе контекстного обучения – понятие контекста как содержательной категории данного подхода. Контекст, по мнению Е.В. Батухиной, «это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации» [1, с. 147].

«Внутренний контекст – это индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека, внешний – информационные, предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует. Контекст обуславливает смысл и значение для человека всей ситуации и ее компонентов» [5, с. 124].

Основной функцией контекстного подхода в обучения является создание условий для трансформации учебно-познавательной деятельности в профессиональную. Таким образом моделируется образовательная среда, максимально приближенная по форме и содержанию к профессиональной.

Реализации концептуальных основ контекстного обучения, согласно теории А.А. Вербицкого, осуществляется через три базовые образовательные формы:

- учебную деятельность академического типа;
- квазипрофессиональную деятельность;
- учебно-профессиональную деятельность [4].

К учебной деятельности академического типа А.А. Вербицкий относит информационную лекцию. На данном этапе обучения намечаются предметно-технологические (предметный контекст) и социальные (социальный контекст), составляющие содержание профессиональной деятельности специалистов. В рамках учебной деятельности академического типа моделируются действия специалистов, решаются концептуальные и противоречивые вопросы и проблемы теоретической стороны профессии.

Сущность квазипрофессиональной деятельности оправдывает свое название, так как ей присущи черты как собственно учебной, так и будущей профессиональной деятельности. В форме квазипрофессиональной деятельности на вузовских занятиях языком учебной информации моделируются условия, содержание и динамика производственного процесса, а также специфика отношений специалистов. В технологии контекстного обучения и организации квазипрофессиональной учебной деятельности студентов важное место занимает практика моделирования (имитационные модели), заключающаяся в замещении реального объекта его модельным логико-чувственным воспроизведением в виде описания наиболее значимых свойств [4].

В ходе учебно-профессиональной деятельности студент выполняет программные виды исследовательской работы и совершенствует профессиональные компетенции путем внедрения интеллектуальных дидактических компонентов адаптивных образовательных систем, сочетающихся с традиционными формами обучения. В контексте данного типа деятельности происходит трансформация учебной деятельности в профессиональную.

Указанным образовательным формам соответствуют следующие базовые модели обучения:

- семиотическая;
- имитационная;
- социальная.

Реализация контекстного обучения должна происходить, по мнению А.А. Вербицкого, на основе учета следующих принципов:

- психолого-педагогического обеспечения включения будущего специалиста в учебную деятельность;
- последовательного моделирования в учебной деятельности целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности;
- проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- адекватности форм организации учебной деятельности будущих специалистов целям и содержанию профессионального образования;
- ведущей роли совместной деятельности студентов, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса;

- методически обоснованного сочетания традиционных и инновационных педагогических технологий;
- учет индивидуально-психологических особенностей и кросскультурных (семейных, национальных, религиозных и др.) контекстов обучающихся [2].

В системе профессиональной подготовки будущих педагогов необходимость обращения к технологиям и методам контекстного обучения обусловлено рядом преимуществ данного подхода. Среди них, в первую очередь, стоит назвать возможность существенного повышения познавательной активности обучающихся, мотивации к обучению и овладению навыка профессионально-педагогического труда, побуждения к творчеству. По мнению Т.В. Ивановой, факторами, которые побуждают обучающихся к активной мыслительной и творческой деятельности являются:
- познавательный и профессиональный интерес;
- игровой характер проведения занятий, состязательность;
- творческий характер учебно-производственной деятельности;
- эмоциональное воздействие [7, с. 550].

Выводы. Обобщая вышеизложенное, заключим, что среди ряда образовательных подходов одной из ведущих основ реализации компетентностного подхода в профессиональном педагогическом образовании выступает теория контекстного обучения. Применение образовательных форм и базовых моделей контекстного обучения позволит максимально приблизить процесс обучения в вузе к характеру профессиональной деятельности. Это будет способствовать более эффективному формированию ключевых профессиональных компетентностей будущих педагогов, позволит придать процессу подготовки в высшей школе профессионально-ориентированной направленности.

Литература:

1. Батухтина Е.В. Педагогические технологии в контекстном обучении будущих бакалавров биологии // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – СПб.: Реноме, 2013. – С. 147-149. – URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3857/ (дата обращения: 05.02.2019).
2. Вербицкий А.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А. А. Вербицкий, Т. А. Платонова. – М.: Научно исследовательский институт высшей школы, Вып. 3, 1986. – 40 с.
3. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.
4. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31-37.
5. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: Логос, 2012. – 336 с.
6. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
7. Иванова Т. В. Инновационные образовательные технологии в инженерном образовании (на примере контекстного обучения в СПО) // Молодой ученый. — 2017. — №3. — С. 549-551. — URL https://moluch.ru/archive/137/38390/ (дата обращения: 05.02.2019).
8. Калугин Ю.Е. Основы педагогики профессионального дополнительного образования и профессионального самообразования: учеб. пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 161 с.
9. Контекстное обучение / Википедия – свободная энциклопедия: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/.
10. Лаврентьев Г.В. Обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лавреньева, Н.А. Неудахина. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004. – 232 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Кочемасова Любовь Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ И РАЗРАБОТКИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования профессиональной компетентности студента в условиях модернизации и разработки содержания профессионально-педагогического образования. Наиболее оптимальной формой профессионально-педагогического образования является профессиональная подготовка конкурентноспособного специалиста с учетом требований компетентностного подхода.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность; компетентностный подход, профессионализм; профессиональное мастерство; модернизация профессионально-педагогического образования.

Annotation. The article is devoted to the problem of the formation of a student's professional competence in the context of modernization and the development of the content of vocational-pedagogical education. The most optimal form of vocational and pedagogical education is professional training of a competitive specialist taking into account the requirements of the competence approach.

Keywords: competence, professional competence; competence approach, professionalism; professional skill; modernization of vocational and pedagogical education.

Введение. Преобразования, происходящие во всех сферах общества, коснулись решения поставленной цели проведения анализа понятийного поля термина «компетентность», «профессиональная компетентность», показывающий многоаспектность определений, акцентирующих значимость различных структурных и содержательных составляющих.

Изложение основного материала статьи. Термин «компетентность» в отечественной профессиональной педагогике употребляется для выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма специалиста, указывает на ряд существенных достоинств. Во-первых, он одним словом выражает значение традиционной триады «ЗУН» и служит связующим звеном между ее компонентами. Во-вторых, он наиболее целесообразен для подготовки специалиста-выпускника профессиональной школы. Компетентность – это состояние адекватного выполнения задачи. Она обычно не поддается сравнению. Человек либо компетентен, либо не компетентен по отношению к требуемому уровню исполнения, а не по отношению к достижениям других. В-третьих, компетентного специалиста отличает способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументированно опровергать ложные решения, подвергать сомнению эффектные, но неэффективные решения, словом, это критическое мышление. В-четвертых, компетентность предполагает постоянное обновление знания, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях. Иными словами, «компетентность – это способность к актуальному выполнению деятельности». В-пятых, – и это вытекает из предыдущих пунктов – компетентность включает в себя как содержательный (знания), так и процессуальный (умения) компоненты. Компетентный человек должен не только понимать существо проблемы, но и уметь решать ее практически, то есть обладать методом («знание + умение») решения. В зависимости от конкретных условий решения проблемы компетентный специалист может применять тот или иной метод, наиболее подходящий к данным условиям. Вариативность метода – это третье качество компетентности, наряду с мобильностью знания и критичностью мышления [3].

И.А. Зимняя определяет компетенцию как совокупность новообразований, знаний, системы ценностей и отношений, способствующих созданию ценностно-смысловых, поведенческих, мотивационных, эмоционально-волевых, когнитивных результатов личностной деятельности субъектов. Это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека.

А.А. Деркач выявляет взаимосвязь понятий «профессиональная компетентность» и «профессионализм». Любую деятельность обуславливает ее цель. Чтобы пройти «дистанцию» от представления о результате (цели) до его реального воплощения (продукта деятельности), необходимо выполнить вполне определенные действия, которые в соответствии с отведенной ролью принято называть функциями. Эти функции выполняет конкретный человек, выступающий субъектом (активным действующим лицом) деятельности. Вполне очевидно, что способность педагога эффективно выполнять свои функции зависит от определенных его качеств. Все они во взаимосвязи характеризуются общим понятием «профессиональная компетентность».

М.Т. Громкова, анализируя психологические составляющие профессиональной деятельности специалиста, отмечает, что «задача выявления комплекса свойств, входящих в состав адаптивного потенциала человека, еще требует своего решения. Но уже сейчас можно подчеркнуть важность трех видов способностей человека: 1) способность развивать свои умения и навыки; 2) способность избирательно активизировать формы активности, значимые для конкретной профессиональной ситуации; 3) способность адекватно устанавливать уровни своей активности, перераспределяя свои внутренние резервы. Безусловным является то, что наличие у человека выраженного адаптивного потенциала обеспечивает возможность его профессиональной адаптации и эффективной профессиональной деятельности».

Е.И. Холостова рассматривает такие характеристики профессионализма, как престижность профессии; профессиональное мастерство; социальная престижность, успешность профессиональной деятельности; динамика, этапы, уровни развития профессионализма; знания, умения, навыки профессиональной деятельности; определенные индивидуально-психологические свойства и состояния личности социального работника; направленность личности, иерархия мотивов, ценностных ориентации.

Таким образом, понятия профессиональная компетентность, профессионализм, профессиональное мастерство тесно взаимосвязаны.

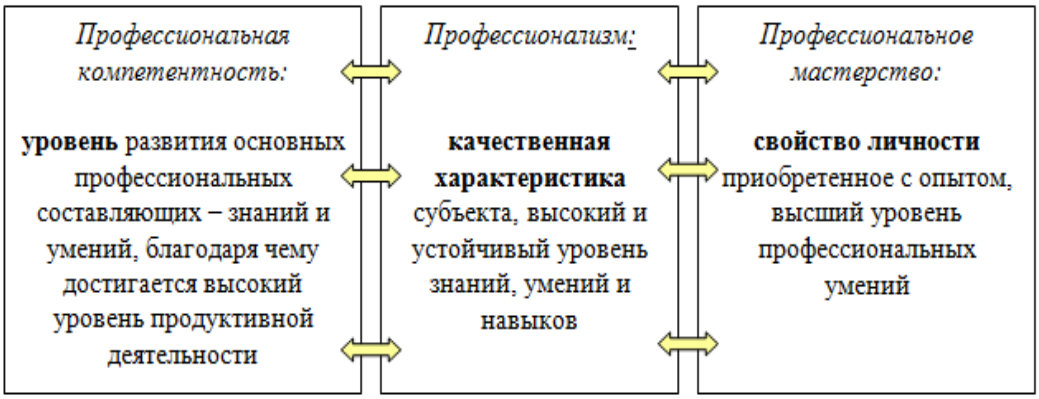


Рисунок 1. Взаимосвязь понятий профессиональная компетентность, профессионализм, профессиональной мастерство

Профессиональная компетентность – это понятие, представляющее в синтаксическом плане сложное словосочетание. Компетентность (от лат. competentia) 1) круг полномочий какого – либо органа или должностного лица; 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом.

Сущностное наполнение профессиональной компетентности в работах исследователей США определяется на основе интеграции шести ее составляющих:

– техническая компетентность (technical competence), предполагающая наличие у специалиста профессионально-значимых качеств, умений и навыков;

– концептуальная компетентность (conceptual competence), которая соотносится с наличием у специалиста фундаментальной теоретической базы;

– интегрированная компетентность (the integrated competence), под которой понимается умение специалиста сочетать теорию с практикой;

– контекстуальная компетентность (contextual competence), представляющая знание специалистом социальных, экономических и культурных условий на производстве;

– адаптивная компетентность (adaptive competence), под которой понимается умение специалиста приспосабливаться к постоянно изменяющимся технологиям и условиям в обществе;

– коммуникативная компетентность (communicative competence) – умение эффективно использовать письменные и устные средства в межличностной коммуникации.

И.Д. Белоновская, исследуя проблему формирования профессиональной компетентности специалиста, отмечает, что некоторые исследователи считают термины «компетентность» и «квалификация» синонимичными, обусловливая это наличием одинаковых критериев: уровень усвоения знаний и умений (качество знаний и умений); диапазон и широта знаний и умений; способность выполнять специальные задания; способность рационально организовывать и использовать знания в нестандартных ситуациях; быстрая адаптация при изменении техники, технологии, организации и условий труда.

Другая группа авторов характеризует компетентность как общий оценочный термин, обозначающий способность к деятельности «со знанием дела». Обычно он употребляется применительно к лицам определенного социально-профессионального статуса, характеризуя меру соответствия их понимания, знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых ими задач и разрешаемых проблем. По мнению исследователя, это определение вбирает в себя профессиональные признаки квалификации, дополняя их личностными проявлениями [1].

Профессиональная компетентность – многогранное явление, характеризующееся не только профессиональными базовыми (научными) знаниями и умениями педагога, но и ценностными ориентациями, мотивами его деятельности, пониманием им себя и окружающего мира, стилем взаимоотношений с людьми, его общей культурой, развитием своего творческого потенциала.

Необходимой предпосылкой творческого отношения к труду является успешный поиск выхода за рамки стандартных ситуаций и поиск новых способов решения каждодневных задач, что находит выражение в социально-трудовой компетенции работника, превышающей уровень «требований момента». Развитие профессиональной компетентности связано с творческой деятельностью, которая независимо от возраста возможна при наличии когнитивной компетенции, проявляющейся в уровне образования, активном обучении и самообразовании. По мнению исследователя, компетентность выражает значение традиционной триады «знания, умения, навыки», служит связующим звеном между ее компонентами, а сам термин наиболее целесообразен для описания реального уровня подготовки специалиста, так как компетентность – более приземленная и реальная цель подготовки специалиста, чем «совершенное владение». Критериями сформированности профессиональной компетентности исследователь считает наличие таких качеств, как «мобильность знания, гибкость метода, критичность мышления». Таким образом, возникает представление о профессиональной компетентности как о сложном, комплексном явлении.

Т.Г. Браже в определении профессиональной компетентности работающих системе «человек – человек» указывает на многофакторность анализируемого явления. Исследователь подчеркивает, что профессиональная компетентность определяется не только профессиональными базовыми (научными) знаниями и умениями, но и ценностно-мотивационной компетенцией специалиста – интегративными показателями его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе, к своей деятельности, к смежным областям знания), способностью к развитию своего творческого потенциала. Таким образом, Т.Г. Браже, наряду с профессиональными качествами, выделяет и личностную компоненту профессиональной компетентности. В качестве критериев профессиональной компетентности исследователь предлагает следующие:

– умение видеть собственные успехи и профессиональную результативность деятельности (наличие устойчивых положительных результатов, грамотное раскрытие путей их достижения; умение видеть затруднения в собственной деятельности и работать над их устранением);

– уровень теоретических знаний и умений в области базовой науки и методики преподавания предмета, готовность и способность соотнести с ними свою практику; строить именно на их основе практическую работу;

– уровень включенности в инновационные решения и их обоснованность, владение методами педагогического исследования;

– умение профессионально грамотно анализировать не только свой опыт, но и опыт коллег.

Актуальной и признанной в научном мире является классификация профессиональной компетентности А. К. Марковой, выделяющей:

– специальную профессиональную компетентность, имеющую выражение в профессионализме достаточно высокого уровня и умении проектировать перспективы профессионального развития;

– социальную профессиональную компетентность как умение управлять групповой профессиональной деятельностью, сотрудничеством на основе социальной ответственности;

– личностную профессиональную компетентность как способность применять приемы личностного саморазвития и самовыражения, средства сопротивления профессиональным деформациям личности;

– индивидуальную компетентность как владение технологиями самореализации, самосохранения, саморазвития в рамках профессии; методами рациональной организации труда;

– экстремальная профессиональная компетентность как умение действовать в профессиональных ситуациях экстремального происхождения.

Базарова Т.С. рассматривает специальную, социальную, личностную компетентности специалиста, где специальная компетентность рассматривается как совокупность следующих компетенций:

– теоретические (понимание теоретических основ профессии; способность осуществлять анализ социальной действительности и находить выход из ситуации; информационная культура);

– инструментальные (способность осуществлять профессиональные действия, владение технологиями социальной работы);

– интегративные (способность сочетать теорию и практику, применять современные технологии в социальной практике);

– управленческие (способность к управлению коллективом, осуществлению анализа и контроля его деятельности).

Следовательно, специальную компетентность составляют, прежде всего, профессиональные компетенции, способствующие эффективному осуществлению профессиональной деятельности специалиста социальной работы.

Социальная компетентность характеризуется, прежде всего, умениями специалиста осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с социальной, экономической и культурной средой клиента. К социальной компетентности относятся:

– контекстуальные компетенции (понимание социальной, экономической и культурной среды клиента);

– этнокультурные компетенции (способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с культурной средой клиента; уважение и преданность родному краю);

– коммуникативные компетенции (способность к межличностным коммуникациям, к взаимодействию с клиентами, коллегами, партнерами; культура межнационального общения);

– социально-творческие компетенции (социально-преобразовательная направленность личности, инициативность, социальная креативность, активная жизненная позиция).

Основу личностной характеристики составляют профессионально обусловленные качества личности социального работника. Поэтому личностная компетентность социального работника включает совокупность профессионально значимых личностных качеств и свойств социального работника, объединенных в следующие компоненты:

– нравственно-гуманистическая направленность личности (способность к сопереживанию, альтруизму, милосердию; следование профессиональной этике; гражданская зрелость);

– субъектная позиция (профессиональное самоопределение и самосознание; индивидуальный стиль деятельности; стремление к профессионально-личностному развитию и самосовершенствованию; профессиональная креативность);

– психологические характеристики (развитие психических процессов, эмоциональных и волевых характеристик; способность мобилизовать психофизические ресурсы для реализации деятельности);

– психоаналитические качества (социальный интеллект; ответственное отношение к деятельности, внутренний локус контроля; способность к саморегуляциям и саморефлексии; перцептивность) [3].

Анализ вариативных определений содержания профессиональной компетентности специалиста включает следующие:

– уровень усвоения знаний и умений (качество знаний и умений), диапазон и широта знаний и умений, способность выполнять специальные задания, способность рационально организовывать и использовать знания в нестандартных ситуациях, быстрая адаптация при изменении техники, технологии, организации и условий труда;

– специфическая способность индивида, необходимая для эффективного выполнения конкретных видов социальной работы на основе определенных профессионально важных личностных качеств, знаний, умений, навыков и ценностных ориентаций;

– интегративное личностное качество, основанное на приобретении и развитии знаний, опыте их применения, а также на успешной, активной и ответственной деятельности специалиста в определенной сфере;

– общий оценочный термин, обозначающий способность к деятельности «со знанием дела», употребляемый применительно к лицам определенного социально-профессионального статуса, характеризующий меру соответствия их понимания, знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых ими задач и разрешаемых проблем.

Охарактеризованы следующие виды профессиональной компетентности:

– управленческая компетентность включает теоретические знания (технологии социальной работы, основ теории организации управления, в частности труда руководителя, этики, психологии руководства, культуры речи) и практические умения (социальный опыт) работника, необходимые как для работы с конкретными клиентами, так и для организации социальной защиты прав человека в деятельности соответствующих государственных структур;

– психолого-педагогическая компетентность формируется знаниями психологии и педагогики, необходимыми для решения общепсихологических, дифференциально-психологических, социально-психологических проблем;

– проектировочная компетентность как умение в определении тактических и стратегических задач профессиональной деятельности;

– информационную и прогностическую компетентность как конструктивные умения композиционного упорядочения знаний;

– коммуникативная компетентность как знания и умения по осуществлению взаимодействия субъектов профессионального процесса;

– аналитическая компетентность как умение адекватно оценивать уровень собственной деятельности;

– личностно-профессиональная компетентность социального работника как интегральное свойство, обеспечивающее эффективность деятельности в профессиональной сфере, а также, осознание социальной значимости и личной ответственности за результаты своей деятельности, необходимости ее постоянного совершенствования.

Но есть еще один очень важный процесс – процесс использования знаний в социальной практике. Использование знаний в продуктивной форме – основание для формирования компетенций. Компетентность – это существование знаний и умений в виде социальных практик. Компетенции связаны с базовыми социальными способностями и умениями. Совокупность ключевых компетенций включает: социальную, поликультурную, языковую, информационную компетенции. Социальная компетенция связана со способностью устанавливать социальные контакты и осуществлять взаимодействие в больших и малых социальных группах, брать на себя гражданскую ответственность, участвовать в решении проблем страны и региона, проявлять нравственное отношение к другим людям, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов. Поликультурная

компетенция предполагает способности обучающихся к взаимодействию с другими культурами, странами и народами, понимание их различий, толерантное отношение к иным традициям и культурно-историческим образцам. Языковая компетенция связана с владением человеком несколькими языками (включая компьютерные), необходимыми для устного и письменного общения. Информационная компетенция предполагает владение новыми информационными технологиями, понимание возможностей их применения, их силы и слабости, способность критического отношения к распространяемой по каналам средств массовой информации рекламе.

Следовательно, компетентность – это личностное качество субъекта, проявляемое в специализированной деятельности в системе социального и технологического разделения труда, которое может рассматриваться в совокупности компетенций как структурных компонентов компетентности.

В основе компетентностного подхода лежит культура самоопределения, саморазвития, самореализации. Профессионально развиваясь, такой специалист создает нечто новое в своей профессии (новый прием, метод, технологию). Он несет самостоятельную ответственность за принятое решение, определяет цели, исходя из собственных ценностных ориентиров.

Выводы. Таким образом, исследование теоретических аспектов проблемы модернизации и разработки содержания профессионально-педагогического образования с учетом требований компетентностного подхода позволило нам провести сравнительный анализ и трактовать понятие «профессиональная компетентность» интегральных характеристик (специально профессиональная компетентность, социальная профессиональная компетентность, индивидуально-личностная профессиональная компетентность, экстремальная профессиональная компетентность), определяющих способность профессионала реализовывать в деятельности диапазон социально-профессиональных и междисциплинарных знаний, технологий продуктивного оказания социальной помощи и поддержки нуждающимся в целях повышение качества оказания социальных услуг; готовность к построению конструктивных социальных отношений взаимодействия, взаимовосприятия и понимания другого человека; инициирующих стремление специалиста к личностному росту, профессиональной самореализации и самоутверждению в разнообразных сферах деятельности [4].

Литература:

1. Белоновская, И.Д. Формирование профессиональной компетентности специалиста: региональный опыт: монография. – М.: Институт профессионального образования, 2005. – 351 с.
2. Кочемасова, Л.А. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов в образовательном пространстве вуза // Успехи современной науки. – Белгород, 2016. – №7. – Т.1 – С. 88-90.
3. Пак, Л.Г. Научные подходы в моделировании развития профессиональной компетентности современного социального работника // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2013. – № 11. – С. 13-21.
4. Профессиональная компетентность социального работника: модель, технология, инноватика развития: монография / под науч. ред. С.В. Сальцевой. — Оренбург: Типография «Экспресс-печать», 2013. – 228 с.

Педагогика

УДК: 378.2

магистрант Красичкова Наталья Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Рассматривается разработка и апробация комплекса речедвигательных упражнений с элементами психогимнастики по развитию связной речи старших дошкольников с ОНР, как коррекционно-педагогической технологии, стимулирующей интенсивное формирование моторной и мотивационной сфер ребенка; развивающей информативную, выразительную, лексико – грамматическую стороны речи и обеспечивающей психосоматический комфорт образовательной среды. Представлена методика обучения пересказу и составлению рассказа. Описаны цели и задачи этапов коррекционно-развивающей работы. Приведены примеры использования речедвигадельных упражнений в сочетании с инновационными методами на различных этапах обучения пересказу и составлению рассказа в зависимости от дидактических задач. Представлены результаты эффективности экспериментального обучения старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: связная речь, уровень развития связной речи, речедвигательные упражнения, дети с ОНР.

Annotation. The development and approbation of the speech motor exercises complex with elements of psycho-gymnastics on the development of coherent speech of senior preschool children with OHP, as correctional-pedagogical technology, stimulating the intensive formation of the motor and motivational areas of the child; developing informative, expressive, lexico - grammatical aspects of speech and providing an educational environment providing psychosomatic comfort. The method of teaching retelling and storytelling is presented.*Keywords:* connected speech, level of development of connected speech, speech-speaking exercises, psycho-gymnastics, children with ONR. The goals and objectives of the stages of correctional development work are described. Examples of the use of speech-speaking exercises in combination with innovative methods at various stages of teaching retelling and story compilation depending on didactic tasks are given. The results of the effectiveness of experimental learning of older preschoolers with general speech underdevelopment are presented.

Keywords: connected speech, level of development of coherent speech, speech-speaking exercises, children with ONR.

Введение. Данные исследований известных учёных, логопедов, а также результат экспериментального исследования особенностей связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи по методике В.П.Глухова, позволили сделать вывод, что коррекционная работа должна строиться с учётом ведущих линий речевого развития (фонетики, лексики, грамматики, связной речи) и обеспечивать интеграцию речевого и физического развития ребёнка.

В рамках исследования был разработан комплекс речедвигательных упражнений с элементами психогимнастики, как коррекционно-педагогической технологии, стимулирующей интенсивное формирование моторной и мотивационной сфер ребенка; развивающей информативную, выразительную, лексико – грамматическую стороны речи и обеспечивающей психосоматический комфорт образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. В апробации комплекса речедвигательных упражнений с элементами психогимнастики принимали участие дети старшего дошкольного возраста с ОНР экспериментальной группы. Воспитатель и логопед реализовывали данный комплекс речедвигательных упражнений в коррекционно – развивающей работе по развитию связной речи в течение учебного года.

Коррекционно-развивающая работа проводилась на групповых занятиях наполняемостью 5 человек и продолжительностью 20 минут два раза в неделю в течение 1-го и 2-го периодов обучения и три раза в неделю в течение 3-го периода.

В I период коррекционной работы (сентябрь, октябрь, ноябрь) формировались преимущественно речевые средства, большее количество занятий выделялось на словарную и грамматическую работу (14 занятий). На формирование первоначальных навыков связной речи отводилось 6 занятий. Основная цель занятий в этот период — обеспечить переход от накопленных представлений и пассивного речевого запаса к активному использованию речевых средств. На занятиях этого типа уточняются название предмета, его назначение. Формируется умение выделять части предмета, группировать предметы по признакам. На основе уточненного пассивного речевого запаса организуется устная речевая практика, в которой последовательно закрепляются лексические и грамматические значения. Основой для организации речевой практики детей служат выполнение различных видов речедвигательных упражнений с предметами и без, а также активные наблюдения за их выполнением остальных участников работы. Составляя предложения по описанию различных действий, дети учатся связно рассказывать об увиденном. Постепенно такие сообщения объединяются в короткий рассказ.

Во II периоде обучения речевые возможности детей значительно возрастают. Продолжается работа по обучению составлению и распространению предложений. На основе речедвигательных упражнений дети составляют предложения с однородными членами. Начинается обучение составлению разных видов сложных предложений. Детям раздавали по 2 предмета (мяч и игрушка, коробка и карандаш, книга и картинка и г. д.), предлагали самостоятельно продумать, а затем продемонстрировать ряд действий с использованием этих предметов. Затем предложить им составить предложение так, чтобы в нем обязательно было одно из «маленьких слов» — на, под. Например: Я положу картинку на книгу, мячик под шкаф и т. д.

Обучение составлению и распространению предложений путем введения однородных членов, объединение этих предложений в короткий рассказ занимают значительное место в системе занятий II периода обучения (декабрь, январь, февраль). Всего в этот период было проведено 20 занятий. Из них 11 - занятия по формированию лексико-грамматических средств языка, 9 - занятия по развитию связной речи.

В III период обучения (март, апрель, май) ведущими становятся занятия по формированию лексико-грамматических средств языка (8 занятий) и развитию связной речи (22 занятия). Фронтальные занятия по развитию связной речи проводились 2 раза в неделю и включали в себя обучение пересказу (8 занятия), составление рассказа (14 занятий). На данном этапе закрепляются навыки составления рассказа и пересказа. Интерес к занятиям, эмоциональный настрой детей поддерживаются введением речедвигательных упражнений, широким использованием наглядности, практическими действиями с предметами, активными эпизодическими и систематическими наблюдениями за различными объектами.

Согласно методике обучения пересказу после эмоционального первичного чтения произведения логопедом уточнялось понимание прочитанного с использованием речедвигательных упражнений в сочетании с методом - аналогии Синектика. Ребенку необходимо было поставить себя на место любого неодушевленного предмета и попытаться изобразить его и передать его мысли, чувства. Так, с целью уточнения содержания (характеристики образа) в сказке «Лисичка со скалочкой», копируя движение скалочки (ложиться под лавочку), ребенок рассказывает, что думает скалочка о лисе. А в упражнении «Что я вижу» ребенку необходимо было поставить себя на месте гриба из сказки В.Сутеева «Под грибом». Движениями изобразить рост гриба (медленно вернуться из положения «сидя» в положение «стоя») и рассказать, что видел гриб, пока шел дождь. Также с целью уточнения содержания прочитанного (оценке поступка героя) в сказке «Яблоко» ребенок имитируя движение падающего яблока (прыгает с возвышенности или, сделав кувырки на мате), оценивал поступок медведя.

С целью подготовки к выразительному пересказу (работа над прямой речью действующих лиц, осмысление интонаций, ударений, темпа) в сказке «Три медведя», выполняется упражнение «Что я слышу». Ребенок имитирует движение мухи (пробегает через обручи), садится на окно избушки, в которую вернулись медведи, подслушивает, о чем они говорят (прижимает ухо, прищуривается, рот полуоткрыт, корпус тела слегка наклонен вперед). Затем с выражение рассказывает, что услышал.

После последовательного анализа текста по ходу его сюжета логопед медленно читает произведение повторно, суммируя результаты разбора с установкой на пересказ. Дается пауза для подготовки детей к ответам, для запоминания текста и под активным руководством логопеда дети приступают к пересказу.

Остановимся подробнее на приемах обучения детей пересказу. Так для описания предметов, о которых пойдет речь в рассказе используется упражнение «Из чего сделаны предметы» в сочетании с методом маленьких человечков. Ребенок понимает, что окружающий мир состоит из частичек, из этих частичек состоят и твердые предметы, и вода, и воздух. Каждую такую частичку можно представить себе в виде маленького человечка. Если человечек крепко стоит на ногах и держится поднятыми руками за стоящих рядом других маленьких человечков — вещество твердое. Если человечки опустят руки вниз и перестанут держаться друг за друга — вещество становится жидким. Если человечки начинают активно двигаться — разбегаться, вещество становится газообразным. Процесс превращения одного состояния вещества в другое можно показать на примере превращения воды в лед или пар. Ребятам давалось задание смоделировать с

помощью метода маленьких человечков молоко, сметану и масло, что нашло применение в притче о двух лягушках. С помощью этого упражнения можно описать избушку лубяную и ледяную в сказке «Заюшкина избушка», домики поросят в сказке «Три поросенка» и др.

При составлении плана произведения в качестве вспомогательного средства также используются речедвигательные упражнения в сочетании с методом «Живые картины». Рассказ воспроизводится, по демонстрируемому действию. Здесь наглядность представлена максимально: в виде предметов, объектов, действий с ними, непосредственно наблюдаемых детьми. Планом высказывания служит порядок действий, производимых перед детьми. Необходимые речевые средства детям дает образец рассказа воспитателя.

Затем идет перечисление отличительных признаков, свойств действий, а также отношение рассказчика к нему. Для этого на занятии «Зимние забавы» проводилось упражнении «Снеговик» продемонстрирован метод креативного речевого моделирования. В положении стоя. Представьте, что вы - только что слепленный снеговик. Тело должно быть напряжено как замерзший снег. Пришла весна, пригрело солнце и снеговик начал таять. Сначала «тает» и повисает голова, затем опускаются плечи, расслабляются руки и т. д. В конце упражнения дети мягко падают на пол и лежат, как лужица воды. Во время движений ребята рассказывают, что происходит с их снеговиком.

При составлении описательного рассказа по теме «Овощи» следующие два упражнения направлены на распространение предложений, на умение образовывать от существительных прилагательные, активизацию словаря прилагательных на умение выделять части предметов. В упражнении «Вот он какой» ребенок должен без слов рассказать о размерах и форме. О хорошо известном ему предмете. Он воспроизводит отчетливые жесты. Характерные предметы: маленький, большой, крупный, короткий, длинный. Остальные дети отгадывают. В конце водящий указывает на ошибки отгадывающих.

Завершает описание итоговая фраза, дающая оценку предмету или высказывающая отношение к нему. Если это животное, говорят о его полезности, образе жизни, повадках.

С этой целью при составлении описательного рассказа по теме «Посуда» использовалось упражнение «Покупатель и продавец. Дети сидят в кругу на корточках, перед каждым лежит картинка с изображением товара, например посуды. Предварительно выбирается Продавец и Покупатель. Продавец кричит: «Продаю посуду, продаю посуду!» Покупатель ходит по кругу, осматривает товар, останавливается около одного ребенка. Продавец нахваливает товар: «Смотри, какой чайник красивый, блестящий, можно воду кипятить, можно цветы поливать...»Чайник (встает): «Да, да, да, я такой, вот какой!» (изображает себя, создает пластический образ). Покупатель: «Покупаю!» Чайник и Покупатель становятся спинами. После слов педагога: «Раз, два, три, беги» — Покупатель и Чайник обегают круг, двигаясь в различных направлениях в быстром темпе. Покупатель старается занять место Чайника. Игра повторяется несколько раз.

При составлении рассказа по заданному началу на тему «Игрушки» использовалось упражнение «Небылица», дидактические задачи которого развитие ритмичности движений, фантазирования, словесного творчества. Дети сидят в кругу с игрушками в руках. Под ритмичные постукивания логопеда игрушки передаются по кругу. С окончанием постукивания движение прекращается. Педагог говорит: «Вот прилетел бесшумно шорох (имитация звука различными способами), новостей принес он ворох». Дети сочиняют и рассказывают по кругу небывальщину о своей игрушке.

Дидактические задачи упражнения «Веревочка» - развитие воображения, фразовой речи. В зависимости от изучаемой лексической темы выбирается действующее лицо. Например, змея. Педагог: «Что же змея любит?» Дети сидят в кругу, и каждый участник, наматывая свою веревочку (змею) на общий клубок, придумывает, что любит его змея («Моя змея любит охотиться, греться на солнышке, ловить мышей, кусаться, ползать, выступать в цирке»). В результате клубок возвращается к ведущему, задачи которого, повторить получившийся рассказ. Это упражнение использовалось при составлении рассказа по темам «Живая и неживая природа».

Дидактические задачи упражнения «Листочек»: развитие мимической моторики, речевого дыхания, воображения. Применялось при составлении описательного рассказа на тему «Осень». Логопед дает инструкцию: «Сегодня теплый, осенний день. Ветер тихо покачивает деревья (покачиваем руками над головой). Вот прилетел листочек и упал к нам на нос. Тут подул ветер и сдул наш листочек (направленный сильный выдох вверх — ф-ф). Один листочек поднялся высоко в небо (подняли руки вверх), другой упал на землю (присели, руками коснулись пола), третий кружился-кружился и справа в паутине зацепился (покружились, подняли правую руку в сторону, а третий слева на березе повис (покружились, подняли левую руку в сторону). А где ваши листочки оказались, что они видят вокруг. Из ответов детей получаем рассказ. (Наступила золотая осень. Светит яркое солнце. Небо голубое. На деревьях разноцветные листья: желтые, оранжевые, красные. В лесу выросли грибы.).

В рассказе из личного опыта в упражнении «Оживи камешки» на берегу воображаемой реки лежат камешки (ребят присели, обхватив свои колени). Если камешки можно «оживить», то они расскажут, что происходило здесь много тысяч лет назад. Дети сочиняют истории.

Воздействие на активацию ряда психических процессов (восприятия, памяти, воображения, мыслительных операций) в процессе выполнения упражнений оказывает положительное влияние на формирование устного речевого сообщения.

Опираясь на впечатления от прочитанных произведений, дети создавали пластические и словесные образы. При выполнении упражнений 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.

На этапе формирования умения составлять пересказ речедвигательные упражнения с элементами психогимнастики позволяют передать наглядность максимально в виде объектов и действий с ними, что способствует понимаю содержания текста, запоминанию последовательности изложения и речевых оборотов авторского текста, моделированию плана высказывания. Также способствуют формированию умения грамматически верно строить предложения. Направлены на обогащение словарного запаса детей, развитие умения устанавливать связь между образным и реальным изображением предмета, осмысленно и связно передавать текст.

Развитое речевое дыхание в процессе речедвигательных упражнений, формирует правильную интонацию, ударение, темп речи и ритма во время пересказа.

Речедвигательные упражнения на этапе составления рассказа обеспечивают эмоциональную вовлеченность ребенка в деятельность. Стимулируют активную речь за счет расширения словарного запаса, расширения зоны общения. Обогащают продуктивную речевую деятельность. Способствуют интонационной выразительности, позволяющей передавать эмоции, чувства, характерные особенности персонажей, выражать собственное отношение к событиям.

Для выявления результативности работы по развитию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи нами была проведена повторная диагностика по методике В.П. Глухова. При выполнении первого задания пересказа знакомого текста на констатирующем этапе дети с общим недоразвитием речи имели трудности: не соблюдалась последовательность рассказа, речь была монотонной и эмоционально не выраженной, интерес к заданию отсутствовал. При повторном же выполнении этого задания семнадцать детей из двадцати выполнили задание самостоятельно. Речь была эмоционально выразительной, нарушение последовательности текста не наблюдалось. 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, отмечались пропуски слов в предложениях. На констатирующем этапе эксперимента при повторном выполнении этого задания дети были активны, старались выполнять задание самостоятельно, без помощи логопеда, речь была эмоционально выразительна. Пропуска слов в предложениях не было. Только 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. Интерес к заданию отсутствовал. 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, наблюдалась активность и инициативность во время выполнения задания.

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.

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. Алябьева Е.А. Психогимнастика в детском саду. Метод. материалы в помощь психологам и педагогам. М., 2003 г.
2. Белошистая А. Развиваем связную речь: для работы со старшими дошкольниками // Дошкольное воспитание. – 2009. – N 7. – С. 20 – 25
3. Валуева Я.В. Развитие связной речи дошкольников с ОНР и использованием методических приемов / Я.В. Валуева // Логопед – №1 – 2014. С. 102-112
4. 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
5. Глухов В.П. Нарушения речи у детей дошкольного возраста / В.П. Глухов. – М.: Олма-пресс, 2008. – 320 с.
6. Дмитриева Е.Е. Социально-личностное развитие как условие успешной школьной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Мининского университета. – 2014. – №3. – С. 3
7. Двуреченская О.Н., Дмитриева Е.Е. Теоретико-экспериментальные подходы к изучению общения со взрослым и сверстником у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2018. – №1. – С. 186-189
8. Душка Н.Д. Обучение диалогу детей старшего дошкольного возраста / Н. Д. Душка, Н. И. Соколова // Логопед. – 2011. – N 7. – С. 35-51.
9. 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
10. Завадская Т.А. Игры для развития связной речи дошкольников с ОНР // Т.А. Завадская. – М.: Олма-пресс, 2011. – 286 с.
11. Красичкова Н.А., Дмитриева Е.Е. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами речедвигательных упражнений // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Сборник научных трудов. – Ялта, 2018. Вып.61-4, – С. 169-172
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.

Педагогика

УДК: 377.3
аспирант Краснов Евгений Владимирович
Академия психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет»(г. Ростов-на-Дону)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о понятии гражданской идентичности в образовательном пространстве российского общества. Доказывается, что процесс формирования гражданской идентичности обучающихся представляет собой любую форму активности личности обучающихся, проявляющуюся в социокультурной системе.
Ключевые слова: идентичность, гражданская идентичность, образовательное пространство.
Annotation. The article deals with the issue of the concept of civil identity in the educational space of modern Russian society. It is proved that the process of formation of the civil identity of students represents any form of activity of the personality of the students, manifested in the socio-cultural system.
Keywords: identity, civic identity, educational space.

Введение. В условиях современного гражданского общества проблема становления гражданской определённости у обучающихся приобретает огромное значение. Важнейшей особенностью становления у молодого поколения качества свободной личности является их отождествление себя с определенным народом, с определенной страной, либо государством. В том случае, когда молодые люди определяют себя со своим народом, обеспечивается устойчивое развитие общественных взаимосвязей в правовом государстве и гражданском обществе. Поэтому образование, как целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства, является одной из площадок формирования гражданской идентичности личности обучающегося.

Проблема гражданской идентичности молодых людей представляет собой социальное, культурное, педагогическое явление, которое определяет одно из направлений развития государства, отражённое в Государственной программе патриотического воспитания граждан РФ и связанное с утверждением и становлением в человеке (обучающемся) значимых социокультурных черт, способствующих его активной гражданской позиции. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года представлен результат развития обучающихся как высоконравственной личности. Только те обучающиеся, которые обладают актуальными умениями и знаниями, разделяя российские духовные ценности, смогут через различные виды деятельности (индивидуальную и/или групповую) реализовать свой потенциал в условиях современного общества, стать готовым к мировому созиданию и защите Родины. Государство ставит перед образованием задачу воспитания высоконравственной личности с четкой (активной) гражданской позицией. Реализация государственной политики в практики формирования гражданской идентичности личности в Российской Федерации происходит через проведения национальной политики. В Концепции государственной национальной политики, которая была принята в июне 1996 г., представлена система взглядов, принципов и приоритетов деятельности органов государственной власти по вопросу формирования и определения национальных отношений в стране. Отмечается, что, учитывая новые исторические условия развития многонациональной российской государственности, возникает острая необходимость обеспечения единства и сплоченности народов России, укрепления межнационального согласия и сотрудничества между различными эносами и народностями страны, их повседневной жизни, языков и культуры. Признаётся, что высшей целью национальной политики в Российской Федерации является обеспечение всех необходимых условий для полноправного национального и культурного развития всех народов России, упрочение общероссийской гражданской и духовно-нравственной общности на основе соблюдения прав человека и народов в составе единого многонационального государства. Отсюда следует, что процесс сформированности гражданской идентичности, на основе гражданской и духовно-нравственной общности населения страны, является высшей ценностью национальной государственной политики в Российской Федерации.

Существующие нормативно-правовые документы в Российской Федерации определяют основную задачу системы образования, как подготовка высоконравственной личности с четкой гражданской позицией, что позволяет выводить на первое место воспитание российской гражданской идентичности личности обучающихся как первоочередную задачу [13], а также формирования у обучающихся чувства патриотизма, уважение к Отечеству и государству, осознание своей этнической, религиозной, политической принадлежности, усвоение гуманистических и демократических норм и ценностей [7].

В контексте ФГОС программа построения гражданской идентичности личности, его воспитания, духовно-нравственного развития обучающихся должна предусматривать:

- приобщение обучающихся к общечеловеческим ценностям, их особенностям своей социокультурной или этнической группы в контексте формирования у них гражданской идентичности;
- создание элементов системы воспитательных мероприятий, которые позволяют обучающемуся на практике использовать и осваивать полученные знания;
- формирование активной деятельностной позиции у обучающегося [2].

Формирование у подрастающего поколения духовно-нравственного развития, основанного российскими традиционными ценностями, определение гражданского воспитания с учётом современных достижений науки и на основе отечественных традиций, выявляют проблематику исследования**.**

Целью данной статьи будет являться изучение теоретических аспектов понимания особенностей и структуры процесса формирования гражданской идентичности в современном образовательном пространстве.

Изложение основного материала статьи. Проблема формирования гражданской идентичности личности поднималась в работах исследователей неоднократно. Был накоплен значительный материал, позволяющий определить понятие гражданской идентичности личности в социологических науках. Однако, понимание процесса формирования гражданской идентичности личности обучающихся в современном образовательном пространстве является, на наш взгляд, малоизученным. Анализ научной психолого-педагогической литературы показывает, что у исследователей нет единого мнения относительно понимания данного вопроса. Поэтому понятие гражданская идентичность личности обучающегося, а также процесс формирования гражданской идентичности в системе образования рассматриваются по-разному. Е. В. Бондаревская, И. В. Конода, А. С. Белкин, И.А. Зимняя, В.Ш. Масленникова, Х. Мюнклер, Э. Эриксон рассматривают понятие «идентичность» как основанное на географической, лингвистической, культурной общности, совокупность основополагающих и устойчивых черт, составляющих своеобразие личности, её осознание принадлежности к группе, [1, с. 12]. Л.В. Горюнова, С.В. Котов, М.А. Акопян, Л.А. Оганесян, Ю.П. Борзилов, рассматривая процесс становления идентичности студентов, выделили ряд направлений ее исследования, куда включили этническую идентичность, общую гражданскую идентичность и глобальную идентичность [14]. Сам термин «идентичность» в широкий обиход ввел Э. Эриксон, который выделял подростковый и юношеский возраст (от 11 до 20 лет) как наиболее ключевой для приобретения чувства идентичности. Автор утверждает, что в это время молодые люди осмысляют себя как ребенок, сын/дочь, ученик, друг. Именно в это время подросток решает задачу объединения всех знаний о себе, через использование своей семьи, выстраивая межпоколенные связи с прошлым, настоящим и проецированием будущего, то есть проектирует собственное будущее на основе прошлого и настоящего [10].

Современная педагогика рассматривает идентичность как эмоционально-когнитивное единство представлений о самом себе, своем месте в мире, в системе межличностных отношений. Следовательно, гражданская идентичность представляется как индивидуальное чувство обучающихся, их принадлежности к общности граждан конкретного государства.

О. Д. Пахолко считает, что гражданская идентичность реализуется посредством приобретения гражданской компетентности [12, с. 214-217]. В данном контексте гражданская идентичность будет рассматриваться как приобретаемое качество подрастающим поколением на разных возрастных этапах. Однако, данное понимание гражданской идентичностиприменительно к образованию является, на наш взгляд, спорным. Обучающиеся имеют определенный базовый набор знаний по общегуманитарным предметам, однако наличие этих знаний не способствует полному свободному отождествление обучающегося с российским народом, единством и принадлежностью к его материальной и духовной культуре. Таким образом, недостаточно, на наш взгляд, только лишь знаний о понятии гражданская идентичность. Мы полагаем, что процесс формированиягражданской идентичности в системе образования заключается во взращивании поколения, живущего в соответствии с общечеловеческими ценностями.

Процесс формирования гражданской идентичности, на наш взгляд,связан с процессом воспитания и процессомсоциализации личности, которые имеют ряд особенностей:

- содействие становлению понимания обучающимся своей причастности и своего отношения к общественным институтам (семье, образовательному учреждению, государству и др.);
- пробуждение интереса к истории страны и своих предков;
- подача знаний определенного рода (социологических, политических, культурных и др.);
- формирование чувства любви и уважения к Родине;
- формирование чувств ответственности за содеянное, за принятые решения, судьбу государства;
- формирование активной гражданской позиции.

Отсюда следует, что особенности воспитания и социализации личности представляют собой педагогическую основу для процесса формирования гражданской идентичности обучающихся.

Само понятие гражданской идентичности для отечественной педагогической традиции является относительно новым. В своих исследованиях Т. В. Водолажская определяет гражданскую идентичность как реализацию базисных потребностей личности в принадлежности к группе [4, с. 141]. М. А. Юшин представляет её как тождественность личности статусу гражданина, как оценку своего гражданского состояния, способность и готовность выполнять сопряжённые с наличием гражданства обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства. Р. Ю. Шиковой гражданская идентичность рассматривается как структурный компонент социальной идентичности и определяется как результат процесса самоотождествления субъекта с соответствующими социальными группами на эмоциональном и когнитивном уровнях личности [1, с. 42-43]. По мнению Д. В. Григорьева, гражданская идентичность – это свободное отождествление человека с народом (российской нацией), включённость человека в культурную, общественную жизнь страны, ощущение причастности к будущему, настоящему и прошлому российской нации, осознание себя россиянином [6].Известный российский ученый и психолог А. Г. Асмолов понятие «гражданская идентичность» рассматривает как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определённого государства на общекультурной основе» [1, с. 43]. При этом А.Г. Асмолов отмечает, что гражданская идентичность в отличие от понятия гражданство имеет личностный смысл. Исследователь А. Г. Санина считает, что гражданская идентичность является фактором консолидации вокруг интересов страны, поэтому степень её укоренённости в действии и сознании граждан – залог единства общества, духовной, политической консолидации.

Гражданская идентичность в педагогической науке чаще всего понимается как: осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, которое имеет для индивида значимый смысл, основанное на его качестве (признаке) гражданской общности, характеризующем его как коллективного субъекта; тождественность личности статусу гражданина, личная оценка своего гражданского состояния, способность и готовность выполнять сопряжённые с наличием гражданства обязанности, принимать активное участие в жизни государства, пользоваться правами [1, с. 44].

В связи с чем, под гражданской идентичностью мы понимаем осознание обучающимися на общекультурной основе своей принадлежности к обществу граждан определенного государства с присущей только этому обществу набором определенных качеств личности. Такое понимание гражданской идентичности имеет личностный смысл, который определяет целостное отношение к миру.

Анализ различных исследований позволяет нам выявить, что гражданская идентичность выполняет ряд конкретных функций, а именно: консолидирующую, регулятивную, мотивационную, социальную, информационную. Каждая из функций гражданской идентичности реализуется при помощи социокультурных практик, которые предусматривают реализацию личностно-целевых функций обучающихся в системе образования.

В связи с чем, исследователи выделяют следующие структурные и сущностные особенности формирования гражданской идентичности в российском образовательномпространстве.

1. Осознание себя гражданином Российской Федерации.
2. Политико-правовое знание своей страны (знакомство с основными положениями Конституции РФ, понимание своих обязанностей и прав как гражданина страны).
3. Культурно-историческое знание своей страны(представление о России как многоконфессиональной, многонациональной стране, о народах, которые ее населяют, их культуре и традициях).
4. Эмоционально-волевое чувство своей страны (межэтническая толерантность, чувство гордости за свою страну и патриотизма, признание ценности своего и других здоровья, уважение ценностей семьи).

Отвечая различным особенностям формирования гражданской идентичности в российском образовательном пространстве, исследователи определяют несколько структурных компонентов:

- когнитивного (знание о принадлежности к данной социальной общности);
-ценностно-смыслового (негативное или позитивное отношение к принадлежности);
- эмоционального (непринятие или принятие своей принадлежности);
- деятельностного - реализация гражданской позиции в деятельности и общении, гражданская активность, участие в социальной деятельности, которая имеет общественную значимость.

Основываясь на структурных и сущностных компонентах формирования гражданской идентичности обучающихся образовательных учреждений различных уровней, целесообразно определить единую структурно-функциональную модель процесса формирования гражданской идентичности обучающихся: государство, через одни из основных институтов общества (образовательные организации и семья) реализует компоненты гражданской идентичности, в том числе и воспитательный.

Выводы. Таким образом, гражданская идентичность выступает одним из проявлений самоопределения личности и характеризуется осознанием личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства. Под гражданской идентичностью понимается осознание обучающимися на общекультурной основе своей принадлежности к обществу граждан определенного государства с присущей только этому обществу набором определенных качеств личности. В процессе формирования гражданской идентичности обучающихся инструментами ее конструирования становится любая форма активности, проявляющаяся в социокультурной системе: творческая, созидательная деятельность, при которой преобразование общественных и духовных условий человеческой жизни совпадает с изменением самих субъектов. Структура формирования гражданской идентичности включает в себя деятельностный, эмоциональный, ценностно-смысловой и когнитивный компонент.

Литература:

1. Абросимова К.А. Анализ сущности понятия «Гражданская идентичность» // Сборники конференций НИЦ Социосфера. - 2014. - № 5. - С. 42-45.
2. Александров А.В. Специфика формирования ценностей гражданского общества у школьников и студентов в современной России [Электронный ресурс] URL: http://cdn.scipeople.com/materials/19026/Александров A.doc
3. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека, культуры и нравственности: (Основные положения концепции воспитания в изменяющихся социальных условиях). - Ростов на Дону, 1995.
4. Водолажская, Т. Идентичность гражданская / Т. Водолажская // Образовательная политика. – 2010. – № 5–6. – С. 140–142.
5. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб.пос. – Калининград, 2000.
6. Григорьев Д. В. Формирование гражданской идентичности современного школьника [Электронный ресурс] // Интернет-конференция «Перспектива гражданско-патриотического воспитания в системе образования» - Режим доступа: http://proektpatriot2.jimdo.com (дата обращений 20.02.2016).
7. Зангиева З.Н. Проблемы формирования гражданской идентичности молодежи // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4.
8. Иванова Н. Л. Изменения этнической и гражданской идентичности в новых общественных условиях / Н. Л. Иванова, Г. Б. Мазилова // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 83–93.
9. Караханова Г.А., Оруджалиева Е.Е., Панахова А.А. Технология формирования основ российской гражданской идентичности у младших школьников // Мир науки, культуры, образования. - 2015. - № 3 (52). - С. 151-154.
10. Кушнир Е.Н., Мельникова Н.С. Проблема формирования национальной идентичности у студентов спо // Проблемы и перспективы профессионального образования в XXI веке. Сборник статей II Международной научно-практической конференции 15-16 апреля 2014 г., Омск – 2014.
11. Лукина А.В. Социокультурные технологии формирования национальной идентичности: Историко-методологический аспект. Автореф. дис... канд. культурол. наук. Екатеринбург, 2004.
12. Пахолко О. Д. Подготовка студентов педагогического колледжа к формированию и развитию гражданской идентичности младших школьников [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). — Пермь: Меркурий, 2014. — С. 214-217.
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». — М.: Омега — Л., 2014. — С. 134.
14. Goryunova L.V., Kotov S.V., Akopyan M.A., Ogannisyan L.A., Borzilov Y.P. Efficiency study of cultural identity establishment in schoolchildren within municipal educational space // Astra Salvensis. 2018. Т. 6. С. 735-744.

УДК: 378.2

магистрант Краснова Татьяна Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлены количественные и качественные результаты экспериментального изучения особенностей развития компонентов коммуникативной компетентности у детей с общим недоразвитием речи в сравнении с детьми без речевых нарушений. Данные констатирующего эксперимента позволили сделать вывод об уровне развития коммуникативной компетентности детей с общим недоразвитием речи и необходимости дальнейшего поиска возможностей ее формирования в процессе их взаимодействия со сверстниками.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, дети с общим недоразвитием речи (ОНР), познавательный компонент коммуникативной компетентности, эмоциональный компонент коммуникативной компетентности, поведенческий компонент коммуникативной компетентности, взаимодействие со сверстниками, диагностика.

Annotation. The article presents the quantitative and qualitative results of an experimental study of the characteristics of the development of components of communicative competence in children with a general underdevelopment of speech in comparison with children without speech disorders. The data of the ascertaining experiment led to the conclusion about the level of development of the communicative competence of children with a general underdevelopment of speech and the need to further search for the possibilities of its formation in the process of their interaction with peers.

Keywords: communicative competence, children with general speech underdevelopment (ONR), cognitive component of communicative competence, emotional component of communicative competence, behavioral component of communicative competence, interaction with peers, diagnostics.

Введение. На сегодняшний день важное значение представляет поиск эффективных путей развития коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста с ОНР, как заключительной ступени дошкольного воспитания, перед переходом на школьную, более сложную и ответственную ступень, дающую им возможность дальнейшего развития и адаптации в современном мире.

Изложение основного материала статьи. Изучение оптимизации коррекционной работы по формированию коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста с ОНР является одной из основных проблем современной педагогики и логопедии. Вопрос развития коммуникативной компетентности относится к числу трудных навыков, формируемых медленно и требующих организации систематической работы. Концепция модернизации современной системы образования базируется на признании права на развитие и самореализацию любого ребенка, независимо от его способностей. Вопросы оптимизации коррекционной работы с данной категорией детей широко обсуждаются в педагогической и психологической литературе. Но в работе современных педагогов сегодня отсутствует системность, не учитываются индивидуальные особенности, потребности и возможности воспитанников с ОНР в вопросе овладения ими коммуникативными навыками, имеется скудный практический материал.

Коммуникативная компетенция – это сложное образование, которое характеризуется определенной структурой, компонентами и уровнями, находящимися во взаимосвязи. Традиционно в структуре коммуникативной компетентности выделяют три компонента, свидетельствующих о развитии навыков коммуникации: познавательный, эмоциональный, поведенческий. Взаимодействие означает процессы обмена веществом, энергией, информацией, деятельностью и т.п. Формирование навыков коммуникации и взаимодействия со взрослыми и сверстниками – важное условие нормального психологического развития ребенка дошкольного возраста.

Целью проведенного нами исследования было изучение особенностей развития коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет) с общим недоразвитием речи в сравнении с детьми без речевых нарушений для дальнейшего поиска возможностей ее формирования в процессе их взаимодействия со сверстниками:

- изучение степени развития познавательного компонента коммуникативной компетентности, проявляющегося в знании норм поведения, средств осуществления совместной деятельности, способов решения проблемных ситуаций, оценки личностных качеств сверстников и собственных, понимания внутренних причин поступков и отношений людей;
- изучение степени развития эмоционального компонента коммуникативной компетентности, проявляющегося в умении и навыках отношения к сверстнику как к равноценной себе личности, ориентировке на его эмоциональные состояния, желания, интересы; эмоциональной идентификации с состоянием оппонента, проявлении позитивных эмоций, просоциального поведения во взаимоотношениях с окружающими;
- изучение степени развития поведенческого компонента коммуникативной компетентности, проявляющегося в объективной оценке себя и сверстника, контроле за собственным поведением и эмоциями, в способности к ролевому поведению.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базах МБДОУ «Детский сад № 95 «Алёнушка» и МБДОУ «Детский сад № 104» г. Нижнего Новгорода. В исследовании приняли участие 60 детей в возрасте 6-7 лет: 30 детей с ОНР (II и III уровня речевого развития) и 30 детей без нарушений речевого развития.

Для достижения поставленной цели был подобран и использовался комплекс диагностических методик, позволяющих сделать выводы об общем уровне сформированности коммуникативной компетентности участников исследования.

На первом этапе исследования было проведено изучение познавательного компонента коммуникативной компетентности. Для оценки сформированности данного компонента использовалась методика «Неоконченные ситуации» (авторы А. М. Щетинина, Л. В. Кирс).

Цель методики: изучение особенностей принятия и осознания детьми нравственных норм, собственных и чужих ценностных ориентаций.

На материале ответов, в виде дополнения 9 неоконченных ситуаций, данная методика позволила провести изучение особенностей принятия и осознания детьми нравственной нормы. В процессе анализа результатов учитывался характер поступка и его аргументация. По особенностям придуманного ребенком поступка героя ситуации можно было судить о степени принятия им нравственной нормы, а по характеру аргументации поступка – об осознании этой нормы.

Высокий уровень(3балла): ребенок придумывает поступок героя, адекватный социально принятой этической норме, умеет объяснить этот поступок с позиций нормы.

Средний уровень(2балла): ребенок домысливает поступок, соответствующий общепринятой норме, но не может аргументировать его.

Низкий уровень(1балл): ребенок придумывает окончание ситуации, в которой герой совершает поступок, не отвечающий социальной нравственной норме.

Очень низкий уровень(0баллов): ребенок не понимает задания или отказывается от ответа.

Сумма баллов по всем ситуациям позволяла сделать вывод об уровне сформированности когнитивного компонента коммуникативной компетенции:

0-8 баллов – низкий уровень;

9-17 баллов – средний уровень;

18 – 27 баллов – высокий уровень.

Вторым этапом исследовательской работы было выявление уровня сформированности эмоционального компонента коммуникативной компетенции, для этого была использована методика «Изучение понимания детьми эмоциональных состояний людей» В.М. Минаевой.

Цель методики: понимание детьми эмоционального состояния людей.

Детям предлагалось найти ответы на вопросы двух серий. Учитывались особенности изложения своей точки зрения, уровень понимания собственных эмоций, точность, полнота использования лексики, грамматическое оформление предложений, интонационная выразительность, активность ребенка, понимание инструкции и т.д.

Результаты ответов дошкольников оценивались по 3-х бальной шкале:

3 балла – полное, самостоятельное, логическое изложение своей точки зрения; высокий уровень понимания собственных эмоций; точность, полнота использования лексики, наличие правильно оформленных предложений, интонационная выразительность, активность ребенка, понимание инструкции с первого раза.

2 балла – понимание инструкции, средний уровень понимания и воспроизведения собственных эмоций, отдельные неточности, затруднения в обосновании мнения, единичные аграмматизмы, незначительная помощь в виде подсказок.

1 балл – низкий уровень эмоционального развития, путаница в восприятии; нарушение в структурировании текста, необходимость помощи со стороны экспериментатора, бедность, неточность лексики, грубые аграмматизмы. Отсутствие интереса к заданию, невнимателен, речь интонационно невыразительна.

0 балла – неумение реализовать поставленную задачу, отказ от выполнения заданий.

Сумма баллов за все задания двух серий позволяла сделать вывод об уровне эмоционального компонента коммуникативной компетенции:

0-15 баллов – низкий уровень;

16 – 31 балл – средний уровень;

32 – 48 баллов – высокий уровень.

Заключительным этапом опытно – экспериментальной работы была оценка критерий сформированности поведенческого компонента коммуникативной компетентности. В связи с этим, в работе использовалась методика «Диагностика изучения навыков общения со сверстниками» авторов И.А. Орловой и В.М. Холмогоровой.

Цель: выявить уровень форсированности коммуникативного навыка детей дошкольного возраста со сверстниками.

Для определения уровня развития общения со сверстниками предполагалось использовать: параметры общения со сверстниками; шкалы оценки параметров развития общения со сверстниками.

Показателями общения детей со сверстниками служили такие параметры общения как:

- Интерес к сверстнику (обращает ли ребенок внимание на сверстника, рассматривает его, знакомится с его внешностью (подходит ближе к сверстнику, рассматривает его одежду, лицо, фигуру).

- Инициативность (стремление ребенка привлечь внимание сверстника к своим действиям, взгляды в глаза, адресованные улыбки, демонстрация своих возможностей, вовлечение в совместные действия).

- Чувствительность (активность) - стремление ребенка к взаимодействию со сверстником, желание ребенка действовать совместно, способность реагировать на воздействия сверстника и отвечать на них, наблюдение за действиями сверстника, стремление подстроиться под них, подражание действиям сверстника.

- Просоциальные действия (способность ребенка учитывать желания сверстника, умение поделиться, помочь, делать что-то вместе).

- Средства общения (действия, посредством которых ребенок стремится привлечь к себе внимание сверстника, вовлекает его в совместные действия и участвует в них).

Показателями данного параметра являются: экспрессивно-мимические средства (эмоциональная окрашенность действий детей, раскованность сверстников); активная речь (предречевые вокализации, лепет, отдельные слова, фразы).

Шкалы оценки параметров в балловой системе (от 1 до 3 баллов). По результатам суммы всех баллов проводилась оценка уровня сформированности поведенческого компонента коммуникативной компетенции дошкольников: низкий уровень общения характеризовался слабой выраженностью всех параметров, уровень общения оценивался как средний, если большинство показателей всех параметров имели средние значения,

высокий уровень общения, если по большинству из параметров ребенок получил высшие баллы.

Результаты диагностики показали, что большинство воспитанников экспериментальной группы (73% и 20%) показали средние и высокие результаты сформированности познавательного компонента, и 7% показали низкий результат. В контрольной группе 67% воспитанников показали высокие результаты, остальные 33% – средние. Таким образом, можно сделать вывод, что понимание и принятие социальных нравственных норм поведения, ценностные ориентации у воспитанников с ОНР ниже, чем у их сверстников контрольной группы.

Ответы по рассматриваемым ситуациям позволили отметить, что большинству воспитанникам с ОНР доступны такие нормы поведения, как сотрудничество, взаимопомощь, поддержка, но они домысливают поступок, но не могут аргументировать его. Некоторые воспитанники с ОНР совсем не поняли суть ситуаций и отказались дать ответ, отмалчиваясь или отвечая «я не знаю». Но большинство детей убедили нас, что знакомы с понятиями нравственности, доброты, взаимоуважения; они готовы уступить, проявить эмпатию, но в силу своего недостаточного речевого развития, не могут объяснить поступок, аргументировать его. Были и дети, которые дали ответы, свидетельствующие о неком эгоизме, собственничестве, невнимательности к другим.

Старшие дошкольники с ОНР, в целом, умеют проявлять сочувствие, эмпатию, но не способны быстро оценить ситуацию в конфликтах и обладают более низкими коммуникативными навыками к взаимодействию со сверстниками.

Результаты 2 этапа диагностической работы свидетельствуют о том, что большинство участников с ОНР (60%) показали средний уровень сформированности эмоционального компонента коммуникативной компетенции, 27% показали низкие результаты и только13% справились с заданием с высокими показателями. Преимущественное большинство дошкольников без нарушений речевого развития (80%) показали высокие результаты, только 17% – средние и 1 ребенок получил низкие результаты. Таким образом, и по результатам этой методики диагностики, были получены данные, показывающие значительную разницу в результатах двух групп.

Можно сделать вывод, что всех воспитанников с ОНР характеризует невысокий социальный и речевой опыт восприятия, осознания и воспроизведения эмоций и чувств других людей. В понятиях, которые означают эмоции, у детей с ОНР выделяются, чаще несущественные признаки эмоциональных явлений, а содержится обобщение тех ситуаций, в которых возникли эти эмоции. Старшие дошкольники с ОНР, в целом, способны понять ситуацию, в которой возникла эмоция через отношения с другими людьми, но затрудняются воспринимать свое поведение в этой ситуации и описать переживание своих чувств. Воспитанники с ОНР испытывают трудности с одновременным учетом как ситуации, так и экспрессии в понимании состояний других людей. В основном, они используют в своей речи общеупотребительные стилистически нейтральные слова, а использование эмоционально-оценочной лексики фрагментарно и выборочно. Дети старшего дошкольного возраста с ОНР часто использовали безоценочные слова «хорошо», «плохо». В речи таких детей не использовались эстетические оценки, они заменялись общеоценочными словами. Также в исследуемой группе не отмечалась общая эмоциональность речи, дети практически не использовали междометия. Дети мало говорят, но больше жестикулируют, ищут слово, которое бы высказало их эмоцию, но из-за бедности словаря, не всегда могут высказать задуманное.

Данные исследования на 3 этапе констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что общий уровень поведенческого компонента коммуникативной компетенции воспитанников с ОНР несколько ниже, чем у их сверстников без нарушений речевого развития. Лишь 3% детей с ОНР показали низкий результат, 54% – средний, 43%- высокий. В контрольной группе 13% дошкольников показали средние результаты, 87% – высокие, низких результатов не выявлено. Нам кажется, что такие неплохие результаты показали дети с ОНР в силу того, что воспитанники находятся на третьем году обучения в логопедических группах, в подготовительной к школе группе. За эти годы они смогли сдружиться, у них образовались свои компании по интересам, а также уровень их речевого развития повысился с I-II до II -III. Одним из параметров показателей общения детей со сверстниками оценивался интерес к сверстнику. Общие наблюдения за дошкольниками с ОНР, а также беседы с воспитателями и логопедами данных логопедических групп показали, что большинство дошкольников с ОНР занимают пассивную позицию, неохотно вступают во взаимодействие с другими детьми а, тем более, с компанией детей. В целом, большинство детей с ОНР обращают внимание на яркое поведение сверстников, тем не менее, не могут быть охарактеризованы как активные и отзывчивые: такие дети могут улыбаться, с интересом посматривать, но оставаться в стороне.

Воспитанников с ОНР также характеризует низкая инициативность. Большинство детей редко первыми вступают во взаимодействие, отсиживаются, стараются уединиться. Такие дети чаще всего ждут инициативы более смелых сверстников или участия взрослого. Но есть и такие, кто постоянно проявляет, можно сказать, излишнюю активность, и многие из ребят тяготятся таким поведением инициативных сверстников. Все дети с ОНР отличаются и невысоким уровнем чувствительности, либо не желают действовать совместно, либо присоединяются, но не умеют подстроиться под действия инициатора игры, не осознают его целей и не придерживаются правил, и поэтому совместная деятельность носит кратковременный характер, обычно заканчиваясь ссорой или жалобами воспитателям. Воспитанники с речевыми нарушениями могут, порой, принимать участие в любых инициативах других детей, но все равно продолжают игру автономно, с учетом только своего интереса, не обращая никакого внимания на правила или темп игры других детей. Такие результаты подтверждают полученные по другим методикам результаты о низком уровне эмпатии детей к сверстникам. Дети с ОНР также отличаются узостью использования мимических средств, низким уровнем просодической стороны речи. В отличие от них, дети контрольной группы более эмоциональны, могут быстро включиться в общую игру, их речь более ярко окрашена интонационно. Активной речью, как средством общения, нам кажется, дети ОНР третьего года обучения овладели, но она не имеет должной эмоциональной окраски, хотя они и общаются фразами, но они бедны, односложны.

Результаты исследования также показали, что уровень развития поведенческого компонента коммуникативной компетенции у воспитанников с ОНР существенно ниже возрастной нормы.

Итак, рассмотрев основные компоненты коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста, можно сделать общие выводы. Они представлены в таблице.

Таблица 1

Общие результаты диагностики компонентов коммуникативной компетенции дошкольников с ОНР и нормальным речевым развитием

Уровень	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Познавательный	Эмоциональный	Поведенческий	Общие результаты диагностики коммуникативной компетентности	Познавательный	Эмоциональный	Поведенческий	Общие результаты диагностики коммуникативной компетентности
Высокий уровень	20%	13%	43%	25%	67%	80%	87%	78%
Средний уровень	73%	60%	54%	63%	33%	17%	13%	21%
Низкий уровень	7%	27%	3%	12%	0%	3%	0%	1%

Наглядно результаты можно представить на рис. 1.

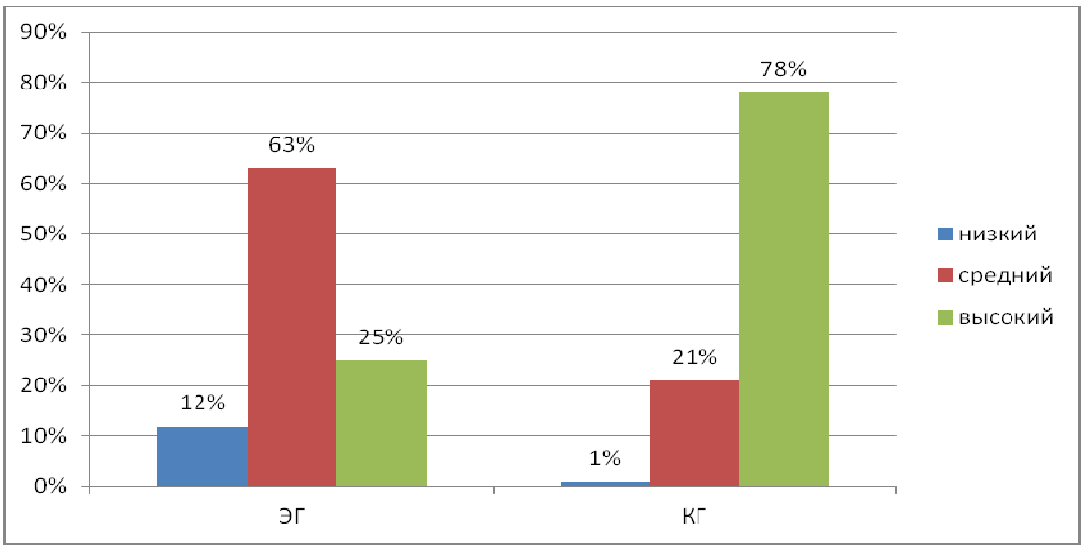


Рисунок 1. Уровни развития коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и нормой речевого развития

Выводы. По сводным данным Таблицы 1 уровней развития познавательного, эмоционального и поведенческого компонентов коммуникативной компетентности в процентном соотношении, позволили сделать вывод об общем уровне развития коммуникативной компетенции старших дошкольников с ОНР в сравнении с дошкольниками той же возрастной группы с нормальным речевым развитием: развитие коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР находится на низком и среднем уровне, не достигая возрастной нормы.

Таким образом, результаты сравнительного исследования свидетельствуют о неполноценном развитии коммуникативной компетентности у старших дошкольников с ОНР, что актуализирует проблему поиска возможностей ее формирования во взаимодействии со сверстниками.

Литература:

1. Бенилова, С. Ю. Система коррекции эмоционально-поведенческих нарушений у детей с проблемами развития / С. Ю. Бенилова, Л. Р. Давидович // Школа здоровья. – 2007. – N 3.
2. Демидова, Ю.С., Лариса, В.К. Коммуникативная компетенция у детей с ОНР старшего дошкольного возраста // Закономерности и тенденции инновационного развития общества, 2016.
3. Дмитриева, Е.Е. Развитие социальной компетентности у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: монография / Е.Е. Дмитриева. – Н.Новгород: НГПУ, 2013.
4. Минаева, В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. / В.М. Минаева. — М.: АРКТИ, 2003. – 48 с.
5. Саблева, А.С. Исследование проблемы социализации дошкольников с ОНР / А.С. Саблева // В сборнике: Специальное образование. Материалы VIII Международной научной конференции. Под общей редакцией профессора В.Н. Скворцова, 2012.

6. Смирнова, Е.О., Холмогорова, В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: ВЛАДОС, 2003.
7. Хасанова, Д.А. Раннее включение ребенка с ТНР в интегрированную группу ДОО как фактор успешной социальной адаптации / Д.А. Хасанова // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки, 2015. – № 1.
8. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка/ А.М. Щетинина, Л.В. Кирс. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2016.

Педагогика

УДК 342

преподаватель кафедры Кумыков Сафарби Хажмусович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация. В данной статье раскрывается проблема эффективности организации физической подготовки, с которой сталкиваются сотрудники органов внутренних дел в период прохождения профессионального обучения. Физическая подготовка является важной составляющей частью профессиональной подготовки сотрудника полиции, а также одним из главных показателей влияющим на аттестацию сотрудника полиции на соответствие замещаемой должности. Именно эти критерии указывают на важность постоянного совершенствования физических качеств, умений и навыков применения боевых приемов борьбы.

Ключевые слова: физическая подготовка, сотрудник, специальная подготовка, физические качества.

Annotation. The article deals with the problem of efficiency of physical training organization faced by the employees of the internal Affairs bodies during the period of professional training. Physical training is an important part of the training of the police officer, as well as one of the main indicators affecting the certification of the police officer for compliance with the position. These criteria indicate the importance of continuous improvement of physical qualities, abilities and skills of combat techniques.

Keywords: physical training, employee, special training, physical qualities.

Введение. Работа сотрудников органов внутренних дел всегда была сопряжена с риском для жизни и здоровья. Зачастую возникают экстремальные ситуации, опасные для физического здоровья, в рамках которых необходимо совершать чрезвычайно сложные действия, требующие от них максимального физического и психического напряжения. В таких ситуациях наличие высокого уровня профессионализма необходимо для сохранения как своего здоровья и жизни, так и граждан, а также для обеспечения правопорядка.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день в нашей стране проблема личной и коллективной безопасности сотрудников ОВД носит особую остроту и актуальность. Каждый год в стране продолжают совершаться нападения на сотрудников ОВД, в результате чего от рук погибает и получает травмы или увечья большое количество сотрудников. Зачастую уровень теоретических знаний и практических навыков по физической подготовке у сотрудников ОВД является низким, и, соответственно, недостаточным для эффективных действий в различных критических ситуациях, а преступники обладают навыками тактики ведения боевых действий в различных условиях, физически хорошо развиты, владеют приемами борьбы и рукопашного боя и могут иметь при себе различное оружие, которое они могут использовать при нападении. Так, например, 27 июля 2018 года в Москве на улице 1-й Брестской неизвестный мужчина нанес сотруднику полиции несколько ударов ножом в область груди, после чего скрылся.

В связи с этим, обучение сотрудников ОВД тактике и методам обеспечения личной и коллективной безопасности, уверенным и грамотным действиям при выполнении поставленных задач, которые могут быть связаны с вероятным применением физической силы, выступает сейчас одним из важных направлений деятельности ОВД. Особое значение имеет уровень развития силовых способностей, необходимых для успешного преодоления сопротивления и задержания правонарушителей.

Одним из методов обучения противодействию преступлениям и оказания должного разнопланового сопротивления преступникам являются занятия по огневой, физической и психологической подготовке, при проведении которых изучаются различные приемы отражения нападения на сотрудников ОВД или граждан, задержания правонарушителей, а также психологического воздействия на преступников.

В процессе освоения программ профессиональной подготовки, основных профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования - программ подготовки специалистов среднего звена, высшего образования - программ бакалавриата, программ специалитета, программ магистратуры, а также в ходе профессиональной служебной и физической подготовки по месту службы на основании приказа МВД России от 05.05.2018 № 275 сотрудники ОВД проходят специальную подготовку к действиям в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия [1].

Касаясь сотрудников ОВД, недавно впервые принятых на службу в ОВД, следует отметить, что они до самостоятельного исполнения служебных обязанностей (за исключением выполнения служебных обязанностей по должности курсанта) проходят профессиональное обучение по образовательным программам профессиональной подготовки по должности служащего «Полицейский» в целях приобретения ими основных профессиональных знаний, умений, навыков и компетенции, необходимых для выполнения служебных обязанностей, в том числе в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия.

Порядок организации образовательного процесса, компетенции выпускников предусмотрены образовательными программами профессиональной подготовки по должности служащего «Полицейский»,

подготовленными по различным категориям (в зависимости от уровня образования, формы реализации обучения, занимаемой должности, категории обучения и т.д.).

Образовательные программы профессиональной подготовки по должности служащего «Полицейский» предусматривает изучение следующих учебных циклов: общепрофессионального; профессионально-специализированного, а также разделов: производственное обучение (производственная практика); итоговая аттестация.

Общепрофессиональный и профессионально-специализированный циклы состоят из дисциплин и междисциплинарных курсов в соответствии с основными видами профессионально-служебной деятельности.

Анализ практической деятельности ОВД свидетельствует о том, что в ряде случаев сотрудники полиции еще недостаточно подготовлены для эффективных действий против правонарушителей с целью пресечения их противоправных действий. Кроме этого отмечены факты, которые говорят о том, что сотрудники ОВД ещё не всегда умело тактически и психологически действуют в экстремальных ситуациях и нерешительно применяют боевые приемы борьбы. В то же время важность и ответственность задач, которые призваны решать сотрудники ОВД, обуславливает необходимость совершенствования их физической подготовки.

Поэтому, основная цель изучения теоретических основ и практических навыков по физической подготовке – обеспечить постоянную готовность к исполнению служебных обязанностей на высоком уровне, в том числе в случаях применения физической силы в отношении правонарушителя.

Для успешного достижения обозначенной цели необходимо решение некоторых задач. К таковым следует отнести тщательную подготовку к работе, связанной с применением специальных средств, приёмов борьбы, длительным преследованием нарушителей и по пересеченной местности. Кроме этого, необходимо овладение на высоком уровне навыками самозащиты и личной безопасности в экстремальных ситуациях.

Под профессионально-прикладной физической подготовкой понимается овладение прикладными знаниями, двигательными умениями и навыками, обеспечивающими объективную готовность сотрудника органов внутренних дел к успешной профессиональной деятельности.

Методологической основой физической подготовки является философия, ее метод - материалистическая диалектика, которая указывает на необходимость изучения всех явлений и вещей в их связях и опосредованиях, в их развитии, в переходе количественных изменений в качественные, в единстве и борьбе противоположностей.

К конкретным методам исследования относятся две группы научных методов, характерных для общественных и естественных наук,- практические и теоретические.

Практические методы. Они характеризуются тем, что в качестве исходных материалов исследования выступают данные, полученные путем изучения процесса и результатов деятельности людей. Эта группа методов делится на две подгруппы. Первая характеризуется тем, что исследователь, не вмешиваясь в происходящее, фиксирует достигнутое, используя следующие приемы: 1) опрос и анкетирование; 2) изучение документов (дневников сот рудников ОВД и непосредственно преподавателей, протоколов соревнований, отчетов судей, данных о составе занимающихся спортом и др.); 3) измерение спортивных результатов, степени овладения техникой спортивных упражнений, уровня развития двигательных качеств, показателей физического развития и состояния организма. При этом, кроме педагогических методов тестирования, широко используются различные медико-биологические тесты (определение артериального давления, электрокардиография и др.), а также некоторые биохимические методики; 4) наблюдение.

Наблюдение может стать одним из основных практических методов исследования проблем спортивной педагогики, если соблюдается ряд условий: четко определена цель наблюдения, установлен ее объект, составлен план наблюдения, в котором намечены частные задачи, и, наконец, определен способ фиксации регистрации результатов наблюдения (условные знаки, рисунки, магнитофонная запись, хронометрирование, фотографирование, видеосьемка). Для развития педагогической науки большое значение имеет изучение и обобщение передового спортивно-педагогического и спортивно-исполнительского опыта, то есть опыта обучения, тренировки и воспитания в спорте. Глубокое и всестороннее учение передового опыта преподавателей и спортсменов, его питание, анализ, сравнение, классификация, обобщение позволяют обнаружить закономерные связи различных сторон, влияющих на результаты занятий спортом, и тем самым обогатить науку о спорте знаниями. Это оказывается возможным тогда, когда преподаватели спорта и спортсмены приходят к успеху, когда она согласуется с объективными законами обучения, развития и воспитания в спорте, даже если это ими не полностью осознается.

Первая подгруппа практических методов - это эксперимент. Он характеризуется тем, что исследователь активно вмешивается в обучаемый процесс, в деятельность испытуемого, создает специальные условия, позволяющие воссоздать их каждый раз при повторении Он применяется для установления новых фактов или изучения прочных связей ранее известных положений, данных, выявленных с помощью других методов. Эксперименты бывают лабораторные и естественные. Они могут проводиться с большой группой, с одним человеком или самим исследователем над собой (самоэксперимент).

Данные, собранные путем опроса, анкетирования, изучения документов, измерения, наблюдения и экспериментов, сводятся к определенной группе явлений, сопоставляются, коррелируются, анализируются с использованием различных методов математической статистики.

Теоретические методы. Теоретические методы неразрывно связаны со всеми типами научных исследований. Например, наблюдение и эксперимент могут иметь значение только при условии, если они ведутся на основе соответствующих теоретических предпосылок. Вместе с тем теоретические методы могут выступать и как относительно самостоятельные.

К разновидностям теоретического метода относят метод системного анализа, историко-хронологический и историко-логический, различные виды математических методов и др. Они реализуются путем анализа, обобщения и сопоставления множества фактов и ранее полученных научных данных. В них ученый восходит от частного к общему, от конкретного, данного в восприятии, к абстракциям и наоборот - нисходит от абстракций к конкретному. Главное в этих методах - объяснить определенные явления, установить закономерные связи между ними и их результатами, сделать из опыта и имеющихся данный обобщенные выводы.

В теоретических исследованиях проблем педагогики спорта накопленный материал осмысливается и синтезируется, на основе выявленных закономерностей определяются принципы и наиболее общие методические правила решения задач занятий спортом. Эти методы дают возможность найти новые, ранее

неизвестные пути достижения поставленных целей, тем самым прогнозировать возникновение новых задач, которые потребуют своего решения.

Выводы. Задачи научных исследований педагогических проблем спорта - самые разнообразные. Однако в последние несколько десятилетий в связи с повышением во всем мире внимания к успехам спортсменов на крупных международных соревнованиях ученые больше занимались исследованием путей достижения высоких спортивных результатов. Объектом этих исследований являлись наиболее квалифицированные спортсмены. Такую тенденцию можно рассматривать как одностороннее увлечение. На самом же деле закономерности, установленные в результате проведенных исследований, как уже указывалось, являются основанием для определения педагогических правил, направленных на улучшение физической подготовленности всего народа. Это не означает, что исследования в сфере массового спорта имеют меньшую ценность. Они необходимы для определения особенностей методики построения занятий различными видами спорта, с разными контингентами населения, для решения воспитательных, образовательных, гигиенических задач, нахождения средств и методов организации досуга людей, повышения производительности труда и др.

Литература:

1. Абызыва Е.Р. Правовой статус сотрудников органов внутренних дел (общетеоретические аспекты): Автореф. дис. … канд. юрид. наук. - М., 2006.
2. Апальков А.В., Муханов Ю.В., Ткаченко А.И. Некоторые аспекты формирования потребности в физическом самосовершенствовании у курсантов образовательных учреждений МВД России // Проблемы правоохранительной деятельности. 2012. №1. С. 97-101.
3. Войнов П.Н., Лопатин И.И., Воротник А.Н. Влияние физической подготовки на воспитание психологических качеств курсантов учебных заведений МВД России // Вестник Белгородского юридического института МВД России. 2012. № 2. С. 13-16.
4. Нагоева М.А. Правовое воспитание среди несовершеннолетних. // В сборнике: Актуальные проблемы права и правоприменительной деятельности Материалы Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией В.А. Сосова. 2017. С. 192-195.
5. Филимонова И.В., Беденков В.В. Проблема повышения уровня правовой культуры молодежи в России. // Современный юрист, 2016, № 2.
6. Хадиков Р.Ш. Организационно-педагогические условия развития личностно-профессиональных качеств сотрудников ОВД и их реализация в системе первоначального обучения. // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 270.

Педагогика

УДК [811.124:378.016]:378.4.096:34

доцент кафедры иностранных языков,
кандидат педагогических наук Куриленко Александр Александрович
Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ НА ЮРИДИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Аннотация. Принимая во внимание ряд особенностей, присущих современной российской системе образования, автор статьи предлагает рассматривать в качестве основных целей обучения латинскому языку на юридических факультетах формирование у студентов позитивного отношения к латинскому языку и античной культуре как основам европейской цивилизации и формирование максимально возможной при выделенном количестве часов и конкретных условиях обучения профессионально направленной языковой компетенции. Исходя из поставленных целей, автор определяет ряд задач и намечает пути их реализации: формирование у студентов восприятия латинского языка как языка с лингвистической точки зрения образцового, обладающего совершенными лексико-грамматическим и стилистическим аспектами; формирование ясного представление о лексико-грамматической структуре латинского языка; формирование навыков работы с оригинальными латинскими текстами юридического характера.

Ключевые слова: латинский язык, юридическое образование, цели и задачи обучения на юридических факультетах.

Annotation. Taking into account a number of features inherent in the modern Russian education system, the author proposes to consider as the main objectives of teaching Latin at law faculties the formation of students' positive attitude to the Latin language and ancient culture as the foundations of European civilization and the formation of the maximum possible with the allocated number of hours and specific conditions of training professionally directed language competence. Based on the goals, the author defines a number of tasks and outlines the ways of their implementation: the formation of students' perception of the Latin language as a language from the linguistic point of view of the model, which has perfect lexical, grammatical and stylistic aspects; the formation of a clear idea of the lexical and grammatical structure of the Latin language; the formation of skills to work with the original Latin texts of a legal nature.

Keywords: Latin language, legal education, goals and objectives of training at law faculties.

Введение. Дисциплина «Латинский язык» традиционно является неотъемлемым компонентом учебного плана юридических вузов и факультетов. Но, несмотря на наличие в учебных планах требований к профессиональной компетентности обучающихся как результату освоения ими образовательной программы, расплывчатость их формулировок создает ряд проблем, связанных прежде всего с постановкой конкретных целей и задач обучения, точность которых во многом определяет эффективность освоения данного предмета.

Практика показывает, что при отсутствии единых государственных стандартов по латинскому языку, выбор преподавателями целей и задач обучения, как правило, определяется тем, что под ними подразумевает автор используемого учебного пособия. Анализ ряда учебников, учебных пособий по латинскому языку для юристов и учебно-методических работ, посвященных данному вопросу, показал, что в качестве основных целей преподавания латинского языка на юридических факультетах авторы выделяют:

1.Освоение студентами латинской юридической терминологии и фразеологии;

2.Формирование навыков самостоятельного чтения и перевода оригинальных текстов по римскому праву [1, 2, 3, 4, 6, 7].

При том, что эти цели в основном соответствуют требованиям, предъявляемым к профессиональной компетентности обучающихся, на наш взгляд, их нельзя признать достаточными, так как дисциплина «Латинский язык» обладает прежде всего огромным воспитательным потенциалом, далеко выходящим за рамки лингвистики и пренебрегать этим неразумно. Наследие античного мира в истории Западной Европы и России сыграло роль духовного «катализатора», ускорившего процесс формирования национальных культур и приведшего к невиданному ранее расцвету искусства, науки и философии. В.В. Розанов писал: «Все понятия, какими мы живём, там имеют своё начало – и мы не можем не только творить, но даже сделать усилие в мышлении ли, в искусстве ли, в политической ли жизни, не делая чего-то, что очень напоминает их, их продолжает и иногда только повторяет» [5, с. 188]. Представляя собой своеобразный «культурный код» европейской цивилизации, латинский язык способен приобщить тех, кто его изучает, не только к духовным достижениям античной культуры, Средневековья и эпохи Ренессанса, но помочь глубже понять современные реалии и ценности нашей культуры.

В данной статье мы попытаемся сформулировать с учетом вышесказанного основные цели и определяемые ими задачи обучения латинскому языку студентов юридических факультетов.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, следует отметить, что определение задач преподавания латинского языка во многом обусловлено двумя важными факторами. Во-первых, катастрофический разрыв образовательных традиций в 1917 году, привел к тому, что классические языки были вынесены за рамки среднего образования: гимназии заменила единая трудовая политехническая школа, в которой не нашлось места ни латинскому языку, ни античной культуре. Как результат, за последние сто лет в России сменилось несколько поколений, для которых латынь представляет собой лишь набор «крылатых фраз» и строго научной терминологии, не имеющей непосредственного отношения к общему образованию. Современному человеку трудно представить себе, что в некоторые периоды своей относительно непродолжительной истории российские классические гимназии выделяли на преподавание классических языков и античной культуры свыше 30 % учебного времени. Можно по-разному относиться к таким «перегибам», но нельзя забывать, что как раз из этих учебных заведений вышли те, кто создал «золотой» и «серебряный» век отечественной культуры.

Впрочем, некоторые современные гимназии делают редкие и робкие попытки ввести латинский язык, хотя бы в старших классах и хотя бы один час в неделю. Но поскольку современная система образования чрезвычайно практико-ориентирована, почти всегда это касается профильных медицинских или биологических классов и делается это опять же ради латинской научной терминологии, а отнюдь не ради формирования мировоззренческой, нравственной и культурной позиции личности ученика. Для абсолютного же большинства средних учебных заведений России, латинский язык по-прежнему – непонятная экзотика.

Результатом указанных обстоятельств является тот факт, что выпускники современных российских школ в основном представляют собой tabula rasa в отношении латинского языка и античной культуры.

Во-вторых, постановка целей обучения латинскому языку на юридических факультетах в огромной степени определяется недостаточным количеством часов (нередко лишь 36 аудиторных часов), выделяемых учебным планом на дисциплину. В таких условиях преподаватель вынужден не только выносить бо́льшую часть учебного материала на самостоятельную работу, но и совсем отказываться от многих «архитектурных излишеств» предмета. Несомненно, эффективность самостоятельной работы во многом зависит от того, насколько преподавателю удалось сформировать у студентов положительное отношение к дисциплине.

Таким образом, учитывая, с одной стороны, практически полное отсутствие каких бы то ни было знаний у студентов не только изучаемого предмета, но и о предмете, а с другой, – крайне недостаточное количество часов, выделяемых на латинский язык, главной целью обучения, на наш взгляд, является *формирование у студентов позитивного отношения к латинскому языку и античной культуре как основам европейской цивилизации*. Помимо прочего, это обусловлено надеждой на то, что у ряда студентов, не удовлетворенных предложенным объемом содержания, появится желание продолжить изучение языка самостоятельно, что вряд ли возможно при негативном отношении к нему.

В качестве второй цели мы предлагаем рассматривать *формирование максимально возможной при данном количестве часов и данных условиях профессионально направленной языковой компетенции*.

Поставленные цели вызывают необходимость решения следующих общепедагогических и частнометодических задач, некоторые пути реализации которых, мы предлагаем ниже.

1. Сформировать у студентов отношение к латинскому языку и античной культуре как к одному из двух (наряду с Христианством) фундаментов европейской цивилизации.

Студенты должны изначально осознавать, что латинский язык не просто один из древнейших языков, рудиментарно сохранившийся в современном мире в виде научных терминов и крылатых выражений, но он доныне наполняет живительной силой европейскую культуру. Для решения этой задачи недостаточно провести на первом занятии вводную лекцию, посвященную истории латинского языка и его преподавания как в Западной Европе, так и в России, его месту и роли в развитии европейской и российской цивилизации. В дальнейшем, в процессе преподавания дисциплины, не следует жалеть времени на наглядную иллюстрацию изложенного в этой лекции, тем более что западноевропейское искусство представляет собой для этого неисчерпаемый кладезь. Мы рекомендуем на протяжении всего курса использовать фрагменты из музыкальных произведений с латинскими текстами как религиозного, так и светского характера («Requiem», «Stabat Mater», «Carmina burana» и др.), что помимо прочего создает благоприятную атмосферу учебного процесса и устраняет монотонность и утомительность, которой испокон веков «славятся» уроки латинского.

Как показывает практика, крайне эффективным является регулярное использование в качестве дополнительного материала отрывков из написанной на простом, живом латинском языке книги Яна Амоса Коменского «Orbis sensualium pictus», излагающей основные сведения о мироздании, Боге и человеке. Подобные тексты в определенной степени помогают студентам избавиться от восприятия латыни как «мертвого» языка. Этому также способствует воспроизведение на память небольших диалогов из указанной книги.

На наш взгляд, совершенно необходимо, даже при минимальном количестве часов, включать в содержание обучения фрагменты из латинского перевода Библии – Вульгаты, сопровождая их необходимыми комментариями преподавателя, что, помимо прочего, позволит, хотя бы на примитивном уровне,

познакомить будущих юристов с библейско-христианским мировоззрением, преобразившим античный мир и внесшим в понимание права принципиально новые мотивы, на которых во многом зиждется современная юриспруденция.

2. Сформировать у студентов отношение к латинскому языку как языку с лингвистической точки зрения образцовому, обладающему доведенными до совершенства лексико-грамматическим и стилистическим аспектами.

Всякий раз, вводя новый, прежде всего, грамматический материал следует обращать внимание студентов на математическую стройность, логичность и последовательность латинской грамматической системы, памятуя о формально-образовательной силе древних языков, на которой делали акцент немецкие неогуманисты, обратившиеся вновь, как некогда в эпоху Возрождения, к античной греко-римской культуре, видя в ней общеобразовательное значение. Именно они разработали концептуальную основу классического образования на Западе, которая была мудро позаимствована нами (и не только нами, но почти всей Европой) в XIX в.

Однако чрезвычайно важно не забывать о том, что под формальным развитием основоположники классической системы подразумевали не только умственное, но и нравственное и эстетическое развитие личности и формирование мировоззрения учащихся.

3. Сформировать у студентов ясное представление о лексико-грамматической структуре латинского языка.

При отборе лексико-грамматического минимума следует опираться на такие критерии, как частотность, необходимость для понимания лингвистической системы языка и необходимость для понимания конкретных текстов. Нужно воздержаться от желания уместить весь грамматический материал в отведенное учебным планом количество часов. Попытки подобного рода неизбежно приведут к отрицательному результату.

4. Сформировать у студентов навыки работы с оригинальными латинскими текстами юридического характера.

Для решения этой задачи, с самого начала следует избегать искусственно созданных «учебных» предложений, иллюстрирующих те или иные грамматические правила, но использовать по возможности оригинальные тексты, сопровождая их необходимыми комментариями, облегчающими процесс перевода. При количестве часов менее 40 на весь курс, не следует загружать студентов заучиванием наизусть лексических минимумов (это не относится к «крылатым фразам») и тратить драгоценное время на их «сдачу». Гораздо эффективнее научить студентов определять по данной форме слова его исходную форму и работать со словарем, активно используя при переводе языковую интуицию.

Выводы. В заключении отметим, что многолетнее преподавание дисциплины «Латинский язык» на юридическом факультете подтверждает эффективность предложенных нами целей и задач обучения. Между тем, необходимо понимать, что они не могут претендовать на универсальность, так как их определение во многом зависит от наличия тех или иных условий в конкретном вузе. С горечью приходится констатировать, что процессы так называемой «оптимизации» системы российского высшего образования, часто приводят к еще большему сокращению объема часов, выделяемых на обучение дисциплине, либо вовсе к исключению ее из учебного плана. Остается верить, что здравый смысл возобладает над конъюнктурными соображениями, и латинский язык с его огромным образовательно-воспитательным потенциалом останется непременным компонентом высшего юридического образования.

Литература:

1. Афонасин Н.В. «Латынь – это просто! Основы латинского языка и юридической терминологии. Вводный курс». – Издание 3-е , испр. и доп. – Новосибирск, Новосиб. гос. ун-т, 2012 – 126 с.
2. Ахтёрова О.Л., Иванченко Т.В. Латинский язык и основы юридической терминологии. – М.: Финстатинформ, 1999. – 198 с.
3. Жулай С.Т., Куварова Е.К. Латинский язык для студентов-юристов. – Киев, 2003. – 263 с.
4. Зазорнова М.Е., Ульянова И.Л. Латинский язык для юристов. – М.: Проспект, 2011. – 80 с.
5. Розанов, В.В. Сумерки просвещения; [Сост. В.Н. Щербаков]. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.
6. Светилова Е.А. Латинский язык для юристов / Под ред. доц. И.С. Култышевой. – М.: Флинта, 2009. – 336 с.
7. Скорина Л.П., Чуракова Л.П. Латинский язык для юристов: Учеб. пособие / Под ред. проф. С.В. Семчинского. – 3-е изд., исправленное. – Минск: ООО «Новое знание», 2000. – 448 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Легенчук Дмитрий Владимирович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
Курганский государственный университет (г. Курган);
кандидат педагогических наук, доцент Легенчук Елена Анатольевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
Курганский государственный университет (г. Курган)

КОМПЕТЕНТНОСТЬ И КОМПЕТЕНЦИИ КАК ФАКТОР ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье анализируется содержание важнейших понятий «компетенция» и «компетентность» в контексте преемственности и их место в процессе реформирования среднего и высшего профессионального образования. Авторами проанализированы наиболее значимые с точки зрения процесса преемственности, зарубежные и отечественные подходы к этой проблеме, представлено обобщено понятие компетенций и компетентности в модели преемственного образования в системе непрерывной профессиональной подготовки.

Ключевые слова: контент, компетентность, компетенция, концепция, многоуровневость, модель, непрерывность, образование, образовательный комплекс, преемственность.

Annotation. The article analyzes the content of the most important concepts of "competence" and "competence" in the context of continuity and their place in the process of reforming secondary and higher professional education. The authors analyze the most significant from the point of view of the succession process, foreign and domestic approaches to this problem, the concept of competence and competence in the model of continuing education in the system of continuous professional training.
Keywords: content, competence, competence, concept, multilevel, model, continuity, education, educational complex, continuity.

Введение. Новейшие запросы к качеству профессионального образования в целом и каждого его компонента в отдельности считаются актуальными не только для отечественного образовательного пространства. Рынок труда все больше рассматривается как условие, характеризующее потребность в непрерывности профессионального образования, его многофакторный характер, устойчивость и спрос. Формирование общего европейского образовательного пространства, его объединение с нашей системой образования, заставляет отечественного законодателя стабилизировать развитие образования, менять требования к будущему специалисту и методы его обучения. Только таким образом мы можем гарантировать равноправное место России в данном процессе, который привел к обновлению, преобразованию, вероятности пересмотра контекста, приоритета теоретических основ в профессиональном образовании. При разработке концепции преемственности среднего профессионального и высшего образования, нами были изучены факторы, являющиеся критерием качества в подготовке специалиста. Одними из ключевых понятий, нами определены компетенции и компетентность.

Формулировка цели статьи и задач. Новейшая теория развития образования подразумевает универсализацию профессионального образования, сопровождающуюся формированием новых базовых умений и компетенций, из числа которых важной считается способность обучаться. Универсализация базируется на целостном подходе, охватывающем обучающегося в непрерывном процессе приобретения знаний, умений, ценностей, взаимоотношений и компетенций. В свою очередь это декларирует новейшее качество партнерских взаимоотношений образования и мира труда, которые обеспечивают синергию абсолютно всех разделов образования, промышленности и экономики, нацеленных на формирование единых компетенций, трудовой этики, технических и предпринимательских навыков, развитие современной политики и финансовых обязательств с учетом местных, региональных и глобальных возможностей и потребностей, целостное развитие личности в образовательной среде [10].

В связи с этим возрастает значение «взаимопроникновения» уровней профессионального образования, что определяет потребность координации нужд в профессиональном образовании, исполняемой посредством образовательного контента, форм и методов обучения, что подразумевает интеграцию академических и профессиональных знаний, деятельности, теории и прикладные умения, это дает возможность сказать о необходимости подготовки специалиста, который готов к непрерывному профессиональному образованию на основе профессиональных и ключевых компетенций [10].

Учитывая значимость итогов изучения различных нюансов преемственности в системе непрерывного образования, необходимо подчеркнуть тот факт, что задача преемственности в обучении на стыке смежных уровней профессионального образования была отработана в малых количествах, в том числе и проблемы формирования компетентности выпускников, и проявляет отрицательное влияние на учебную практику. Таким образом, итоги проделанного нами констатирующего анализа свидетельствуют о том, что у 64% учающихся успеваемость снижается при переходе из учреждения среднего профессионального образования в вуз.

Изложение основного материала статьи. В контексте европейских тенденций глобализации Совет Культурной Кооперации (СДСС) образования для Европы установил ключевые и основные компетенции, которыми молодые европейцы обязаны владеть в результате образования. В соответствии с этим, цель образования начала сравниваться с формированием ключевых компетенций (компетентностей), что отмечено в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [3]. В Концепции Федеральной целевой программы развития образования в 2006-2010 годы было зафиксировано, что следует «внедрить новые государственные образовательные стандарты на основе компетентностного подхода» [5].

Возникновение компетентностного подхода - это реальность развития системы образования, объясняемая поиском путей ее приближения к постоянно меняющимся потребностям общества. Данный аспект базируется на концепции компетенций, которая имеет большое значение в мире прогрессивного образования как основы формирования учеников наравне со знаниями возможностей решения наиболее значимых практических задач и воспитанием личности как целое.

В рамках компетентностного подхода содержание образования способно быть представлено в виде системы компетенций, установленной образовательными стандартами, а оценкой знаний выпускников образовательных учреждений служит для оценки их компетентности (освоения необходимыми компетенциями).

Итоги исследований, проведенных в Западной Европе по проблеме ключевых конструктов, демонстрируют, что не существует общепризнанного их определения. К ним причисляют ключевые квалификации (Германия), базовые навыки (Дания), ключевые навыки (Великобритания). Изучение предлагаемых структур и список этих конструкций демонстрирует, что только одна из них принадлежит к компетентности - широкое общеобразовательное, политическое и метакультурное понимание, другие - означают возможности реализации широкого спектра обобщенных действий - компетенций, и третьи - определяют социальные и профессиональные качества студентов и работников. Таким образом, новейшие интегративные единицы образования можно объединить в три группы: компетентности, компетенции, учебно-познавательные и социально-профессиональные качества (или мета-качества).

Компетенции - это обобщенные методы действий, которые обеспечивают эффективный результат осуществления профессиональной деятельности. Это человеческие способности реализовывать на практике собственную компетентность [3].

В психологии общепринятым является точка зрения, в соответствии с которой понятие «компетентность» содержит знания, умения, навыки и, кроме того способы реализации деятельности.

В целом под компетентностью специалиста подразумевается комплекс способностей, качеств и личностных свойств, требуемых с целью эффективности профессиональной деятельности в определенной области.

Компетентности - это осмысленные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленные в форме понятий, принципов, положений, определяющих смысл [16].

Совет Европы создал 5 групп ключевых компетенций, развитие которых отводит важную роль обучению молодежи:

• политические и социальные компетенции - умение брать на себя ответственность, совместно разрабатывать решение и принимать участие в его реализации, проявлять терпимость к различным этническим культурам и религиям, выявлять сопряжение личных интересов с потребностями предприятий и общества, принимать участие в функционировании демократических институтов;

• межкультурные компетенции, которые способствуют положительному отношению людей различных национальностей, культур и вероисповеданий, взаимопониманию и уважению друг друга;

• коммуникативная компетенция, которая характеризует владение устными и письменными коммуникационными технологиями на разных языках, в том числе и компьютерного программирования и общение через Internet;

• социально-информационная компетенция, которая определяет владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;

• персональная компетенция - стремление постоянно повышать уровень образования, необходимость обновлять и реализовывать собственный личный потенциал, умение самостоятельно приобретать новые навыки, знания и умения, способность к саморазвитию [2].

Ключевые компетенции устанавливают реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций.

К базовым компетентностям принадлежат:

- общие научные понятия, основные законы природы, общества и деятельности человека;
- социально-экономические основы экономики и организационного поведения;
- гражданское право;
- информационно-коммуникационные;
- политехнические естественнонаучные основы техники и технологии, принципы функционирования автоматизированных систем производства, контроля и управления;
- общепрофессиональные - свойственные группе профессий [1].

Компетенции обширного диапазона применения, обладая специфической универсальностью, приобрели наименование ключевых, связанных с профессиональным образованием, подразумевающих способность студентов действовать самостоятельно в ситуациях неопределенности при решении актуальных для них проблем.

Отечественные ученые выделяют следующие виды компетентности: специальную, социальную, персональную, полипрофессиональную, экстремальную, аутокомпетентность [14].

Ключевые компетентности нужны для любой профессиональной деятельности, они связаны с успехом личности в стремительно меняющемся мире. Они выражаются, в первую очередь, в умении регулировать профессиональные задачи на основе применения информации, общения, в том числе на иностранном языке, социально-правовых основ поведения в гражданском обществе.

Базовые компетентности отображают специфику *определенной* профессиональной деятельности.

Специальные компетентности отображают специфику *конкретного* предмета или предметной области профессиональной деятельности. Специальные компетенции могут быть проанализированы, а также внедрены в ключевые и базовые компетентности в конкретной области профессиональной деятельности.

Все виды компетентности взаимосвязаны и развиваются одновременно. Это создает индивидуальный стиль педагогической деятельности, формирует единый образ специалиста и в конечном счете гарантирует формирование его профессиональной компетентности как определенной целостности, как интегративной характеристики личности.

Ключевые, базовые и специальные компетентности, взаимодействуя друг с другом, выражаются в ходе решения актуальных *профессиональных задач* различной степени трудности в разных контекстах с применением определенного образовательного пространства [4].

Изучение работы нынешнего специалиста в гуманитарных и социальных науках, в частности в сфере образования, дает возможность отметить составляющие его компетентности: концептуальную, инструментальную, ценностно-этическую, интегративную, контекстуальную, адаптивную, коммуникативную, создавая непростую структуру, которая формирует «идеальную модель» специалиста, устанавливая его личностно-деятельную характеристику, так как компетентность может оцениваться только в процессе самой деятельности и только в рамках определенной профессии, а элементами компетентности каждого вида возможно рассматривать:

- позитивную мотивацию к проявлению компетентности;
- ценностно-смысловые понятия (отношения) к содержанию и результат деятельности;
- знания, как способ реализации надлежащей деятельности;
- умение, навык (опыт) эффективного выполнения требуемых действий на основе имеющихся знаний [14].

Стратегия модернизации к количеству ключевых компетентностей относит следующие:

• компетентность в области самостоятельной познавательной деятельности, базирующаяся на усвоении методов получения знаний из разных источников информации, в том числе внеучебных;

• компетентность в области гражданско-общественной деятельности (реализация ролей гражданина, избирателя, потребителя);

• компетентность в области социально-трудовой деятельности (в том числе способность подвергать анализу ситуацию на рынке труда, производить оценку личных профессиональных возможностей, понимать нормы и этику трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);

• компетентность в бытовой области (в том числе нюансы собственного здоровья, семейного бытия и проч.);

• компетентность в области культурно-досуговой деятельности, (в том числе выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность)[12].

Работник определенной сферы производства, науки или культуры имеет все шансы иметь, к примеру, такие компетенции:

-компетентность в узкой (специальной) сфере профессиональной деятельности;

-компетентность в широкой (инвариантной к разным специальностям) сфере профессиональной деятельности;

-компетентность в общенаучной области, которая является базой соответствующей профессии, а кроме того, компетентность в области социальных отношений и аутопсихологическая компетентность.

На базе обобщенных данных нами была составлена таблица (Табл. 1.).

Компетентностный подход, понятие компетенций считаются значимыми для нашего исследования и создания концепции многоуровневого профессионального образования и активно применяются.

Таблица 1

Преемственность образования на основе компетенций

	Базовые	Ключевые	Специальные
ДО	Познавательные; предметно-развивающие; индивидуальные; психолого-педагогические; общедоступные	Компетентность в области познавательной деятельности; компетентность в области творческой деятельности; компетентность в области социально-трудовой деятельности	Воспитательно-познавательные процессы (в сфере интеллектуального, нравственного и физического воспитания)
ОО	Общенаучные; социально-экономические; гражданско-правовые; информационно-коммуникационные; политехнические; общепрофессиональные	Компетентность в области самостоятельной познавательной деятельности; компетентность в области гражданско-общественной деятельности; компетентность в области социально-трудовой деятельности; компетентность в бытовой области; компетентность в области культурно - досуговой деятельности	Познавательно-обучающие процессы (в сфере общедоступной предметно-познавательной среды).
ПО	Специальные; социальные; персональные экстремальные; полипрофессиональные; аутокомпетентность.	Компетентность в узкой (специальной) сфере профессиональной деятельности; компетентность в широкой (инвариантной к разным специальностям) сфере профессиональной деятельности; компетентность в общенаучной сфере, являющейся базой соответствующей профессии; компетентность в сфере социальных отношений; аутопсихологическая компетентность, готовность к критической самооценке, постоянному повышению квалификации.	Профессиональная деятельность (в сфере общей специализации).
ПДО	Познавательно-информационные; коммуникационные; научно-методические; организационные; экономические; юридические; специальные; профессионально-научные.	Компетентность в бласти самоорганизации профессионально-учебной деятельности; компетентность в области руководящей деятельности; компетентность на уровне определенных собственных перспектив дальнейшего движения в области профессионально-образовательной деятельности; компетентность в области профессиональной деятельности (повышение квалификации).	Профессионально-научная среда (в сфере конкретной профессиональной деятельности).

Выводы. На сегодняшний день создание и конкретизация содержания образовательных программ, определение профессиональных и общечеловеческих ценностей в контексте организации процесса получения профессии не прекращается. Образовательные учреждения активно формируют качественные характеристики образовательного процесса и полученных результатов, разработки и тестирования новейших образовательных комплексов, в том числе многоуровневых, разных образовательных моделей, в том числе последовательных, осуществляют обучение по сопряженным учебным программам и планам.

В рамках изучения процесса преемственности многоуровневого профессионального образования мы проанализировали точки зрения учителей и руководства учебных заведений касательно актуальности преемственности в среднем профессиональном и высшем образовании, организационного статуса многоуровневого образования, персонал и штат преподавателей учреждений, важность университета в обеспечении до- и послевузовского образования, профессиональной подготовки, а кроме того интеграции отечественной программы профессионального образования в международное образовательное пространство.

Таким образом, анализ практики применения определений «компетенция» и «компетентность» показывает, что они гораздо более обширны, чем определения «знания», «навыки» и «умения», поскольку они также включают в себя такие личные качества как нацеленность (мотивация, ценностные ориентации и т.п.); проницательность, гибкость мышления; характер (самостоятельность, целеустремленность), волевые качества; умение преодолевать стереотипы, предвидеть проблемы.

Изучение материалов, используемых по проблеме модернизации российского образования, демонстрирует, что компетентности и компетенции рассматриваются как основные единицы обновления образовательного контента. Обращение к данным понятиям сопряжено с желанием установить нужные перемены в профессиональном образовании, предопределенные преобразованиями, совершающимися в мире.

Считаем, что именно комплексное понимание содержания компетенции и компетентности в процессе реформирования профессионального образования, позволит наиболее полно рассматривать содержание качество подготовки специалиста и формировать у него устойчивые профессиональные мотивы и способности.

Литература:

1. Адольф, В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В.А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72-75.
2. Волгин, И. В. Социальная политика / И.В. Волгин. – Москва, 1999.– 560 с.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – Москва, 2004. – 42 с.
4. Козырева, В.А. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография /Под ред. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – С. 9-13.
5. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006 – 2010 годы. URL: http://www.mon.gov.ru/ dok/fz/obr/3995
6. Кошеутова, О.Л. Преемственность архитектурно-художественного образования в процессе довузовской и вузовской подготовки: дис. кандидата педагогических наук: 13.00.08. – Омск, 2016. – 205 с.
7. Легенчук, Д.В. Особенности образования в контексте преемственности/Д.В.Легенчук // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И.Вернадского. – Тамбов, 2012. – № 1 (37). – С. 115-118.
8. Легенчук, Д.В. Педагогические технологии в контексте преемственности многоуровневого непрерывного образовании / Д.В. Легенчук // Мир науки, культуры, образования: Международный научный журнал. – 2012. – № 3 (34). – С. 102-104.
9. Легенчук, Д.В. Преемственность в системе многоуровневого профессионального образования: Монография / Д.В. Легенчук. – Курган, 2011. – 164 с.(10 п.л.).
10. Легенчук, Д.В. Теория и практика преемственности среднего профессионального и высшего образования. – Екатеринбург, 2015. – 367 с.
11. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
12. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – Москва, 2001.
13. Стукашев Е.В. Преемственность подготовки специалистов по гостеприимству в региональной системе "колледж-вуз": диссертация... кандидата педагогических наук : 13.00.08 Москва, 2007. – 179 с.
14. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. – М.: Высшее образование сегодня, 2004. – № 3.
15. Чекалева, Н.В. Инновационные подходы в подготовке будущих специалистов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2012. – № 2 (49). – С. 105–110.
16. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

Педагогика

УДК:37.017

доктор педагогических наук, профессор Лях Юлия Анатольевна
Образовательная автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский психолого-социальный Университет» (ОАНО ВО "МПСУ") (г. Москва);
доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ РОЛЕЙ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье авторы предлагают пять ролей для ученика и современного педагога - автонавигатора, медиа-критика и медиа-производителя, инновационного дизайнера и гражданина с глобальными связями, и описывают возможные педагогические комбинации работы в них. Роли не представлены в иерархии и не представляют собой исключительный список. Скорее, авторы представляют их в качестве отправной точки, чтобы спровоцировать дискуссию педагогов для развития способностей, необходимых для работы в ситуации тотальной неопределенности и постоянных изменений современного мира.

Ключевые слова: автонавигатор, медиа-критик, медиа-производитель; инновационный дизайнер, гражданин с глобальными связями, учитель, ученик, учебный план.

Annotation. In the article the authors propose five roles for a student and a modern educator – «auto navigator», social media mentor, media critic and media producer, innovative designer and citizen with global connections; and describe possible pedagogical variations of work in them. The roles are not presented hierarchically and do not compromise a conclusive list. The authors rather present them as a starting point in order to open a discussion among educators to develop the abilities that are necessary for working in the situation of complete uncertainty and constant changes in the modern world.

Keywords: «auto navigator», social media mentor, media critic and media producer, innovative designer, citizen with global connections, educator, student, curriculum.

Введение. Современное образование становится все более личностно-ориентированным. Общество приходит к пониманию того, что истинным результатом образования является не просто получение знаний, а познавательное и личностное развитие учащихся в образовательном процессе.

Происходит слияние педагогических и психологических целей обучения и воспитания. Как стать незаменимым в своем деле, когда людей миллионами заменяют роботы? Что такое новая модель навыков и как ее применять себе на пользу? Что можно делать прямо сейчас? Ответ лежит на поверхности. Пытаться собрать для себя свою собственную образовательную траекторию для развития «навыков будущего». Изучать и применять на практике как можно больше самых разных образовательных опытов, в том числе необычных. Как можно чаще, хотя бы раз в месяц, целенаправленно выходить из зоны комфорта, рутины, совершать побег в необычное. Выбирать учебные программы, помогающие совместно решать конкретные проблемы реального мира. Все это прокачивает умение жить в ситуации стратегической неопределенности.

В классическом подходе к определению ролей учителя и ученика вопрос контроля является центральным, и учитель руководит, обеспечивая ли прямое обучение или предоставляя ученикам выбор и варианты. Учитель является руководителем учебного процесса и диктует учебный материал, темп, последовательность и даже количество и состав проектных учебных групп. Учитель выбирает виды деятельности, которыми должны заниматься учащиеся, будь то обсуждение в малой группе, реакция на лекции в большой группе, индивидуальные задания в малых группах или прогулка на детской площадке. Таким образом, ученик выполняет роль последователя и обязан соблюдать директивы учителя. Даже когда ученика поощряют работать над «независимым проектом», это происходит потому, что учитель поддерживает эти усилия.

Однако некоторые аспекты классической модели могут послужить основой для исследовательского современного подхода в поиске новых ролей педагогов и учеников. Очевидно, что при формировании современного подхода к роли учителя, необходимо сформулировать терминологию для уточнения новых подходов. Безусловно, существуют классические подходы к обучению, ориентированному на учащихся, направленные на индивидуальное обучение и дифференциацию, где внесение изменений в потребности учащихся является важной частью процесса планирования. Сравнительно недавно к этому соединению добавилось персонализированное обучение, которое мы рассматриваем как критический фактор для новой педагогической практики.

Изложение основного материала статьи. Современные роли. В современной учебной среде мы предлагаем пять ролей для ученика и учителя - автонавигатора, медиа-критика и медиа-производителя, инновационного дизайнера и гражданина с глобальными связями - с соответствующими обязанностями. Роли не представлены в иерархии и не представляют собой исключительный список. Скорее, мы представляем их в качестве отправной точки, чтобы спровоцировать дискуссию педагогов для развития способностей, необходимых для разработки значимого и своевременного опыта обучения.

Ученик автонавигатор. Самостоятельное обучение не новая концепция, но пространства для навигации сильно изменились. Возможности обучения больше не ограничиваются физическим зданием, а фактически доступны практически 24 часа в сутки. Выбирая веб-сайт, игру, предпочтительный темп, люди, с которыми они будут создавать проект, школьники выбирают свою собственную учебную программу и учебный опыт. В связи с этим современный ученик берет на себя роль самоучителя, а вместе с ним и необходимости быть внимательным и принимать осознанно обоснованные решения о следующих шагах на пути обучения. Такое взаимодействие ролей учителя и ученика очевидно для любого педагога. Чтобы учить, мы погружаемся в изучение идей, которыми мы хотим поделиться с учениками.

В современной педагогике становление учителя нового типа предполагает необходимость иметь и моделировать профессиональное обучение. Профессионализм предполагает опыт, владение техникой и превосходство в области практики. Имея большой опыт в изучении того, как люди учатся, разработку методов и стратегий для поддержки обучения и признание достижений в обучении, педагоги должны быть готовы смоделировать непревзойденного ученика. Быть учителем и учеником имеет решающее значение для самостоятельной навигации [7, с. 58].

Когда учащиеся сами начинают управлять своим процессом обучения и вносят непосредственный вклад в него? Только тогда, когда они действительно вовлечены в процесс обучением. Но что, если выбранный путь потенциально несерьезен и имеет ограниченную ценность? Когда должен вступать в этот процесс учитель? Для ответов давайте рассмотрим одну метафору.

«Самонавигация относится к ведению себя в море. Без сомнения морские капитаны многому учатся в своих путешествиях, что в конечном итоге станет основой для их следующего путешествия. Выход учащегося из порта в море Интернета дает возможность для нового вида обучения со стороны классного учителя. Успешные навигаторы имеют компас и умеют читать знаки погоды, птиц и состояния воды; у них есть контекст для путешествия. Таким образом, учителя должны подготовить учащихся к их интернет-выбору, социальным сетям и ситуациям, с которыми они могут столкнуться».

Ориентируясь на концепцию самостоятельного обучения, очевидно, что при самостоятельном обучении существует четкая разница между выбором для восприятия информации, которая поступает из внешней среды с ограниченным контролем со стороны человека в таких вопросах, как время и последовательность материалов - по своей сути пассивный опыт - и участие в самостоятельно выбранных веб-сайтах, информационных исследованиях и критических опросах источников, что по сути своей является активным опытом.

Новые виды обучения направлены на то, чтобы помочь ученикам стать более эффективными самостоятельными навигаторами в активных формах запросов. Самостоятельное обучение имеет смысл,

когда учащихся обучают стратегиям самоуправления и способности размышлять и определять последствия принимаемых ими решений.

Во многих отношениях, коучинговый подход и коучиногвые технологии являются основными навыками, которыми должен владеть современный педагог. Педагоги - тренеры готовят учеников к самостоятельности. Благодаря интернет-исследованиям мы обнаруживаем, что ученики попадают в огромный новый мир без установленных правил игры или производительности. Им нужны тренеры по навигации.

Ученик как медиа – критик. Можно утверждать, что существует всеобщее согласие, что классическая грамотность является важной целью в образовании. Под классическим мы подразумеваем традиционное чтение печатных материалов, понимание на слух и письменное общение. Грамотность можно рассматривать как две стороны одной медали: восприимчивая грамотность и порождающая грамотность. Восприимчивая грамотность - это способность осмысливать и читать; порождающая грамотность - это способность создавать смысл посредством письма и речи.

Применение этих двух понятий к широкому кругу средств массовой информации открывает широкие возможности для поддержки современного ученика. Современный учащийся должен получить поддержку в освоении изощренности и ноу-хау, чтобы быть медиаграмотным в каждом формате, потому что мы засыпаны информацией из различных средств, включая телевидение, кино и цифровые источники. Мы обеспокоены тем, что интенсивное и широкое распространение многочисленных форм СМИ не означает грамотность. Учащиеся нуждаются в помощи. Очевидно, что не все учащиеся, умеют сортировать огромный поток информации, поступающей из средств массовой информации, большинство из них не грамотны. Они склонны верить всему, что видят, читают и слышат. Здорового скептицизма не существует, а неграмотность в средствах массовой информации возрастает.

Новая медиаграмотность напрямую влияет на способность учащихся получать информацию и на простоту, с которой они могут это делать. Многие ученики (и взрослые) используют быстрый поиск в Интернете, чтобы найти информацию, и выбирают первый элемент, который появляется на экране. Такое поведение привычное, а не осознанное. Подготовка учащихся к критике онлайн-источников и инструктаж о том, как читать веб-сайт, имеют решающее значение для развития самонавигации.

Несмотря на то, что изучение великих литературных произведений является основополагающим в большинстве школ и является неотъемлемой частью формального образования, учебная программа, как правило, не включает регулярное и пристальное внимание к формальному изучению современных средств массовой информации. Как отмечалось ранее, учащиеся получают постоянный поток информации из этих источников и не обязательно их критикуют, потому что они их не изучали. Без формального изучения телевидения и кино вероятность создания качественных личных презентаций с помощью визуальных средств уменьшается.

Мы считаем, что если учащиеся будут выполнять эту новую роль медиа-критика и медиа-производителя, то учебная программа должна предоставить им возможность создавать фильмы, подкасты, веб-сайты и другие продукты в хорошо осведомленном, технически грамотном и эстетически приятном виде. Благодаря множеству инструментов для создания медиафайлов, создавать медиафайлы относительно легко. Опять же, наиболее важным является то, что результат отражает качество.

Ученик как инновационный дизайнер. Будущее потребует инновационных решений, таким образом, инновационных людей? Способность генерировать свежие идеи, смело мыслить и изобретать требует культуры обучения, которая поддерживает генеративное и игривое мышление, гибкое сотрудничество и возможности дизайна [8, с. 85].

Роль инновационного дизайнера заключается в том, что у учащихся есть естественная склонность к игривому изучению возможностей, которые имеют широкий охват. Учитель можем активно поощрять учащихся искать новые ситуации для изобретения и изучать усилия других, которые ищут нестандартные возможности. Мы специально выбрали слово «дизайнер» для этой современной роли, сочетая его с инновациями. В последние несколько лет ключевым направлением в образовании была сфера дизайна. В архитектуре, технике или искусстве существует игривый и творческий подход к «дизайнерскому мышлению», который может служить педагогам, когда они рассматривают свои роли. Мы утверждаем, что слово «дизайн» означает художественный композиционный выбор, сделанный для нахождения творческого решения реальной ситуации, часто с экономическим воздействием. Можно обсуждать концепцию дизайна квестов по современной учебной программе как способа вовлечь учащихся в изучение своевременных и актуальных проблем.

Дизайн основан на подходах к составу решения, будь то проектирование здания, создание картины или разработка инженерного решения. Дизайнерское мышление требует открытого и игривого рассмотрения возможностей и манипулирования ключевыми элементами до окончательного предоставления тщательно структурированного ответа. «Элементы» являются уникальными для их широко спектра применения. Например, архитектор, создающий проект, учитывает такие элементы, как стиль, пропорции и материалы. Музыкальный композитор работает с элементами гармонии, мелодической линии, ритма и различных инструментов. При создании повествования о фильме режиссер учитывает характер, сюжет, настройки, редактирование, специальные эффекты и ракурсы камеры. Компьютерные программисты проверяют платформы, изображения, функции, бюджет и аудиторию при определении кодировки для приложения. Разработчики учебных программ формируют возможности обучения в отношении содержания, навыков, и критериев для оценки.

Современный ученик должен быть погружен в возможности для инноваций при объединении элементов дизайна для генерации решений. Таким образом, вместо того, чтобы идти через строгие последовательности для «следования указаниям», креативный дизайнер полностью понимает, что конечный результат должен быть продуманно представленным решением; но для достижения этой цели требуется оригинальная, творческая игра. Если ученики хотят стать инновационными дизайнерами, тогда возникает волновой эффект. Учителя должны последовать их примеру, и овладеть новой ролью учителя в отношении дизайнерского мышления.

Учащийся как гражданин с глобальными связями. Рассматривать учащихся как часть большого мира не новая идея. Тем не менее, цифровой охват, который обеспечивает немедленный доступ к миру, новый - и поразительно личный, учитывая возможность видеосвязи в реальном времени между людьми. Стать

активным и заинтересованным гражданином значит быть ответственным и информированным в глобальном масштабе, с пониманием проблем и вопросов, которые выходят за границы и являются такими же базовыми, как экономика, политические взаимодействия, климат и ресурсы. Мы определяем «глобальную компетентность» как «способность и склонность понимать и действовать в отношении глобальных проблем». Предлагаем общее представление в развитие четырех глобальных компетенций, которые поддерживают новую педагогику. Учащиеся могут и будут делать следующее:

1. Исследовать мир за пределами их непосредственного окружения, создавая серьезные проблемы и проводя хорошо продуманные и соответствующие возрасту исследования.
2. Признать перспективы, чужие и собственные, формулируя и объясняя такие перспективы вдумчиво и уважительно.
3. Эффективно обмениваться идеями с различными аудиториями, преодолевая географические, языковые, идеологические и культурные барьеры.
4. Принимать меры для улучшения условий, рассматривая себя как игроков в мире и участвовать в размышлениях [9, с. 11].

Развитие этих возможностей стало возможным на беспрецедентном уровне, так как учащиеся получают возможность проводить онлайн-исследования, участвовать в двухточечной связи через Skype или Google и просматривать спутниковые снимки через Google Планета Земля. Учителя должны помочь им стать ответственными и уважительными гражданами мира, поскольку они развивают четыре компетенции, ведущие к значимым действиям и вкладу. Большинство глобальных проблем могут быть локализованы - и изучение мира может начаться на уроке.

Необходимость «значимых связей с большим миром» в глобальных мирах крайне важна для каждого учащегося. Учителя должны развивать у учеников сострадание и перспективу, начиная с идеи *дружбы*. Дружба является универсальным условием для всех мест, этнических групп, экономических традиций и систем убеждений; и когда учитель задает простой вопрос "какими качествами, на ваш взгляд должен обладать друг?" Респонденты отмечают «сначала, *верность* и *уважение* и подумав многие добавляют *веселье*» [9, с. 71].

Когда учащиеся рассматривают своих сверстников, а затем изучают условия, в которых люди живут на нашей планете, они открываются для нового обучения и получают глобальное осознание. Создание личных связей. создает сочувствие и понимание. Независимо от темы, человеческий фактор необходим для развития четырех глобальных компетенций.

Таким образом, следствием этих новых ролей является педагогический сдвиг в обязанностях учителя и подходах к оказанию помощи учащимся. Таблица 1 может помочь структурировать и сфокусировать предложенные суждения относительно сравнительного взгляда на педагогику. Учитель также является учеником, и ученики могут быть учениками и учителями одновременно.

Таблица 1

Сравнение трех педагогик: устаревшей, классической и современной

устарелая	**классическая**	**современная**
Учебный опыт полностью в классе	Класс в школе и других местах	Обучение в диапазоне физических и виртуальных сред
Линейная доставка в классе	Доставка в широком диапазоне настроек	Нелинейное обучение
Установить форматы и структуру	Ограниченная гибкость в структуре	Жидкие и гибкие структуры планирования
Строгие, специфические роли для учеников и преподавателей	Интерактивные, но особые роли для учеников и преподавателей	«Жидкие» роли для учеников и учителей, так как они взаимодействуют как учителя, так и ученики.
Ограниченные средства коммуникации	Ограниченные средства коммуникации	Инструменты связи с открытым доступом
Жесткий, установленный учебный план	Созданная учебная программа с некоторой гибкостью	Отзывчивый учебный план, как постоянный, так и персонализированный

Если учащиеся хотят быть самонаводящимися, то учитель также должны научиться ориентироваться и помогать им в составлении изучаемого материала. Учителя становимся компасом, навигатором.

Если учащиеся хотят стать социальными подрядчиками, учителя должны стать чем-то вроде консультантов по правовым, деловым и социальным сетям. Учителя должны помочь им разработать лучшие условия для плодотворного контракта и найти наиболее перспективных партнеров.

Если ученики хотят быть медиакритиками, то учителям нужно работать с ними, чтобы создать рубрики, которые помогут им определить характеристики действительного и заслуживающего доверия контента из целого ряда источников информации.

Если они хотят стать медиа-производителями, учителя должны стать производителями собственных видео и подкастов.

Если учащиеся должны быть инновационными дизайнерами, то учащиеся должны быть в команде дизайнеров, предложение альтернативных подходов и предоставление отзывов о возможных дизайнерских решениях.

Если учащиеся должны быть глобально связанными гражданами мира, тогда учителя должны быть послами и предоставлять паспорта и рекомендации, когда они исследуют новые перспективы.

Все эти новые роли для учеников означают, что учителя учатся вместе с ними. Современные учителя должны быть самонаводящимися, работать с обществом, быть подкованными в средствах массовой информации, и овладеть инновационным проектированием.

Выводы. Предложенные роли современного учителя и ученика вызывают много вопросов в плоскости практического применения. Даже самый инновационный и идейный учитель не работает в вакууме. Так каковы же последствия для школ как образовательных организаций с открытыми возможностями? Смогут ли они стать самостоятельными, социально-ориентированными, подкованными в средствах массовой информации, инновационными и овладеть глобально связанными институтами? Данная педагогическая теория требует глубокой, но не затяжной во времени проработки и широкого обсуждения в практикующем педагогическом сообществе.

Литература:

1. Лях Ю.А., Донина И.А. Подходы к разработке концепции уровневой оценки компетенций учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 214-218.

2. Донина И.А., Шерайзина Р.М., Шайдорова Н.А. К вопросу об актуальности проблемы мониторинга организации дополнительного профессионального образования руководителей и педагогов профессиональных организаций // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 151-156.

3. Лях, Ю.А. Проектирование как инновационный подход к воспитательно-образовательной деятельности школы Философия образования. - 2010. - № 1. - С. 35-42

4. Тьюторские технологии сопровождения образовательного процесса в современной школе: монография. - Санкт-Петербург: Свое издательство. - 2017. – 204 с.

5. Alan November (2012). Who Owns the Learning?: Preparing Students for Success in the Digital Age (Essentials for Principals).

6. Allison Zmuda, Greg Curtis, Diane Ullman (2015). Learning Personalized: The Evolution of the Contemporary Classroom.

7. Arthur L. Costa and Bena Kallick (2008). Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success, показанные на рис. 1.2 (см. Стр. 10)

8. Henry Doss, Innovation: Five Keys to Educating the Next Generation of Leaders. Forbes, Mar 19, 2013.

9. Homa Tavangar (2014). Empathy: The most important back-to-school supply.

10. Tony Wagner and Ted Dintersmith (2015). Most Likely to Succeed: Preparing Our Kids for the Innovation Era.

11. Yvette Jackson (2011). The Pedagogy of Confidence: Inspiring High Intellectual Performance in Urban Schools.

12. Pevzner M.N., Sherayzina R.M., Petryakov P.A., Donina I.A., Migunova E.V. Intergenerational relationships in contemporary models of territorial communities of children and adults // Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences. 2016. T. 7. № 3. C. 2242-2254.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры чеченской филологии Мамалова Хоуза Эдилсултановна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);
кандидат филологических наук, доцент кафедры чеченской филологии Ахмадова Зайнап Мухадиновна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗАХ РОССИИ

Аннотация. В статье выявлены основные тенденции этнокультурного воспитания студенческой молодежи в вузах России. Факт многонациональности и многоконфессиональности республики Чечни, дальнейшее развитие межэтнической дружбы и единения между народами, делают необходимым поднимать и развивать этнографию республики, этнографическое воспитание молодежи, способствующие пониманию того, кто тебя окружает, какова культура твоего соседа, чем этот сосед может быть интересным для тебя. Обсуждение проблем этнографического грамотности поднимут в целом на новый уровень этнографическое воспитание молодежи республики. Определив высокую значимость этнокультурного воспитания молодежи Чечни, способствующей созданию мира на Кавказе и большему взаимопониманию между народами республики, поскольку студенческая молодеж – это будущее, это те люди, которые будут жить и работать в полинациональном, поликультуном социуме Чеченской Республики.

Ключевые слова: этнокультурное воспитание студенческая молодежь, этническая культура.

Annotation. The article reveals the main trends of ethno-cultural education of students in Russian universities. The fact of the multi-ethnic and multi-confessional nature of the Republic of Chechnya, the further development of inter-ethnic friendship and unity between Nations, make it necessary to raise and develop the Ethnography of the Republic, ethnographic education of young people, contributing to the understanding of who surrounds you, what is the culture of your neighbor, what this neighbor can be interesting for you. Discussion of the problems of ethnographic literacy will raise a new level of ethnographic education of the youth of the Republic. Having determined the high importance of ethnic and cultural education of the youth of Chechnya, contributing to the creation of peace in the Caucasus and greater understanding between the peoples of the Republic, as the student youth is the future, these are the people who will live and work in a multinational, multicultural society of the Chechen Republic.

Keywords: ethno-cultural education of students, ethnic culture.

Введение. Факт многонациональности и многоконфессиональности республики Чечни, дальнейшее развитие межэтнической дружбы и единения между народами, делают необходимым поднимать и развивать

этнографию республики, этнографическое воспитание молодежи, способствующие пониманию того, кто тебя окружает, какова культура твоего соседа, чем этот сосед может быть интересным для тебя. Обсуждение проблем этнографического грамотности поднимут в целом на новый уровень этнографическое воспитание молодежи республики.

Изложение основного материала статьи. Существующее многообразие поликультурной жизни формирует этнокультурную грамотность населения республики, но, чаще всего, это происходит стихийно, не последовательно, на уровне дилетантского интереса. В нашем же случает, речь должна идти о специально организованном этнографическом воспитании, в который вовлечены студенческая молодежь, их родители, педагоги, представляющая собой будущее республики, кому жить в сложившемся полиэтническом социуме и строить крепость межнациональных отношений, исключающую нетерпимость и равнодушие к своему соседу, который принадлежит к другой культуре и говорит на другом языке. С этой целью в 2016 году началась всероссийская акция. Накануне Дня народного единства, 3 ноября 2016 года, в каждом регионе страны состоялась международная просветительская акция «Большой этнографический диктант», который прошел в 85 регионах России, в том числе в Чеченской республике, а также в странах СНГ, в Абхазии и Южной Осетии под лозунгом «Народов много – страна одна». К этой акции, этнографическому диктанту присоединились Франция и Бельгия, что составило более 2600 площадок. Этнографический диктант писали все желающие, те, кто хочет проверить свои знания по этнической осведомленности – обычаям, песням и танцам, кухне и материальной культуре народов многонациональной России. Главная цель этнографического диктанта – пробудить интерес у населения и молодых людей к народам, населяющим Российскую Федерации, а значит уважение, толерантность, стремление к единению. Генеральная задачи этнодиктанта – способствовать укреплению мира между многочисленными народами и достижение межнационального согласия в Российской Федерации.

Обращаясь к понятию «этнографическая культура», важно развести его с другим похожим «этническая культура». Главное различие между образованиями «этнографическая культура» и «этническая культура» мы видим в том, что понятие «этнографическая культура» более широкий термин, предполагающий не просто знание собственной культуры, своих обычаев и традиций, своего языка, как бы порой «закрываясь» от тех культур, которые находятся рядом, не становятся предметом нашего интереса, желания изучать что-то «чужое». Иначе равнодушие, безразличие может привести к полному незнанию своих «соседей», которые рано и поздно могут стать чуждыми, чужими, а иногда и «мешающими» жить титульным нациям в том или ином регионе. Данное обстоятельство чаще всего ведет к межнациональной напряженности и конфликтам.

Сама тема культурного, поликультурного многообразия достаточно востребована среди российских ученых и в самой Чеченской республике, потому что остро стоит проблема межнациональных контактов и конфликтов. Эти сложные процессы находятся в сфере внимания чеченских этнографов и историков (Б. Б.-А. Абдулвахабова, Л.Б. Заседателева, Ш.А. Гапуров, Х.И. Ибрагимова, Х.В. Туркаев, З.И. Хасбулатова).

Лев Яковлевич Штернберг пишет: «Кто знает один народ - не знает ни одного, кто знает одну религию - не знает ни одной. Нельзя оценить собственную культуру, не узнав других; только так мы в конечном итоге делаем их «своими» [4]. Сложно не согласиться с данной «заповедью». Действительно, узнавая о другой, «чужой» культуре, лучше узнаешь свою культуру, свой народ, свои традиции, определившись с самоидентификацией.

В каждом субъекте Российской Федерации до сих пор сохраняется собственная национальная специфика, язык, обычаи и традиции. В Чеченской республике национальная специфика чаще всего отражена в синтезе многих культурных традиций, языков и обычаев, что требует изучения всех живущих на данной территории культур, языков, традиций.

Этническая культура молодежи предполагает степень выраженности в нем «своего», национального, народного в поведении и деятельности, как знак этнической самоидентификации, его направленность на уважение к своему народу и своим соседям, а также уровень этнической толерантности, которая формируется при взаимодействии с представителями других этнических групп и при решении особых ситуаций в поликультурной среде. Этническое самосознание, как часть этнографической культуры, формируется в ходе межэтнических ситуаций, в определенных межнациональных конфликтах, когда дают о себе знать те или иные этнические стереотипы этнической культуры, приобретающие личностный смысл, где во весь рост проявляется наличие или отсутствие этнической толерантности молодого человека. В психологии под толерантностью понимается «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор» [1]. Этническая толерантность личности может проявляться в ситуации межнационального взаимодействия, в ходе которой он проявляет выдержку, самообладание, способность длительно выносить неблагоприятные воздействия извне и провокации. Социологи термин «толерантность» объясняют от латинского «tolerantia», предполагая «терпимость, снисходительность к кому-либо или чему-либо, в обществе - терпимое отношение индивида, социальной группы или обществе в целом к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам других людей» [5]. Этническая толерантность – составная часть общей толерантности личности и ее этнической грамотности, этнического или, еще говорят, этнического воспитания.

Этническому воспитанию в Чечне уделяют пристальное внимание как на семейном, образовательном уровнях, так и на уровне министерств и ведомств республики. Еще в 2013 году была утверждена «Единая концепция духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения Чеченской Республики», где были определены «приоритеты в работе по духовно-нравственному воспитанию и развитию подрастающего поколения, формированию чувства патриотизма, гордости за свое Отечество, за свою малую Родину, город, сельскую местность, где молодой чеченец родился и рос» [3]. Концепция ориентирует на создание в образовательных учреждениях клубов, кружков любителей национальной истории, литературы, живописи; на классных часах важно читать литературу национальных авторов, посещать местные музеи, где выставлены работы национальных художников. Необходимо также широко популяризировать литературу и самих чеченских авторов, создающих художественные произведения через создание и размещение наглядных образов в учебных заведениях, проведение творческих вечеров, конкурсов, фестивалей и т.д.» [3]. Большое внимание в Концепции уделяется формированию гражданской позиции молодежи, формированию чувства ответственности за развитие и устройства Чеченской Республики, сознательный выбор и приоритет национальных интересов, национального, народного воспитания. Говоря о важности организации

этнического воспитания на уровне правительства, министерств и ведомств, нельзя не сказать, что формирование этнической культуры у молодых педагогов начинается в семье, далее в школе, в педагогическом вузе. Семья - начало всему, что будет заложено и развито в человеке в его последующие годы. Семья – первая среда для человека, в которой все понятно, привычно и дорого. В семье личность учится всему до определения собственного жизненного пути и становления личности. Чеченская семья - важная система родственных отношений, где особое место занимает использование прогрессивных народных традиций и обычаев, способствующих формированию у молодежи этнической грамотности. Современная чеченская семья отчасти еще сохранила черты исторически отдаленного времени, сохранив идущие из глубины веков народные, этнографические традиции и ценности. «Специфика семейного воспитания чеченской народной педагогики располагает нормами и нравственными ценностями, составляющим этническую основу жизни людей. Она связана со способностью придерживаться твердых правил поведения и не отступать от них. Чеченская семья обладает рядом значительных факторов, способствующих формированию у детей прочных нравственных и трудовых качеств, представляющих собой фундамент в формировании духовно-нравственной личности» [2]. В чеченской семье существует идеал воспитанного человека, в котором преобладают одобряемые чеченским народом нравственные качества. В народном фольклоре чеченского народа отражен нравственный кодекс – нохчалла, тысячелетиями выработанный народом и занявший достойное место в многочисленных пословицах и поговорках чеченцев, знание которых и использование которых в общении активно влияет на этнографическую грамотность.

Этнография и этнографическое образование чеченцев уходит своими корнями в далекую глубину веков. Этнографические знания о нахских или, их еще называют, чечено-ингушских и бацбийских племенах ученые исследуют с давних времен. Сегодня в рамках этнографии, этнологии, отдельных дисциплин «Общенациональная культура Чечни» молодежь узнает о древнейшем быте чеченцев, об особенностях того, что на современной территории Чечни существуют национальные (собственные) названия флоры и фауны, топонимики и гидронимики, а также ряд этногеографических понятий, которые были отражены в разнообразных языках вайнахов. Чеченцам хорошо известна специфика фольклорной поэтики вайнахов, которая раскрывается в многочисленных материалах и документах, где отражено появление предков чеченцев на Северном Кавказе из Передней Азии, а именно из Сирии. Но строительство известных высотных башен в горах, являющиеся гордостью и национальным наследием чеченского народа, связывают с греками, известные вайнахам под этнонимом – «джелт» – «грек» («джелти» – «греки»). Благодаря этнографическим знаниям, чеченцы горды тем, что вайнахи - это древние, коренные жители центральной части Северо-Восточного Кавказа, с богатейшей культурой, обрядами, традициями и обычаями. Сегодня как никогда возросла роль этнографических знаний, научных исследований чеченской истории, культуры в воспитании молодого поколения, в формировании их этнографической грамотности. В воспитании молодого поколения чеченцев одно важное место отводится истории и этнографии Чеченской Республики. Уважение молодежи к старшему поколению, забота о нем всегда были в основе семейного, школьного воспитания чеченских детей с давних времен. Сегодня история и этнография Чечни стали важными инструментами воспитания у современных педагогов этнографической культуры. Исторический и этнографический материал о древних и современных чеченцах в исследованиях чеченских, русских, зарубежных ученых, путешественников, географов, писателей должен быть более активно использован как дополнительный материал к истории, географии, литературе в школах, гимназиях, лицеях, колледжах, в высших учебных заведениях Чеченской Республики. По причине того, что Россия и Северный Кавказ являются многонациональными и поликонфессиональными регионами, жители ее и молодежь, рассуждая по культурным, национальным вопросам, должны хорошо знать эти регионы,иметь глубокие представления ополиэтнической картине Республики. Поскольку слабая этнографическая неграмотность часто приводит к совершенно глупым, межэтническим конфликтам, оскорблениям в адрес целых народов и отдельных этнических групп, важно иметь представление о народах, населяющих регион проживания, проявлять понимание и толерантность в общении. Говоря о том, что в условиях политических и духовных преобразований, происходящих в последние годы во всех сферах Чеченской Республики, в государственной системе образования наметились тенденции возрождения народных традиционных форм воспитания, нужно не забывать и о том, кто живет рядом, чем они озабочены, чем можно помочь и разрешить трудности, как лучше их узнать и т.д. По этой причине, одна из важных составляющих этнографической грамотности являются глубокие знания о собственном окружающем мире, о тех людях, которые говорят на другом языке, имеют иные семейные и бытовые привычки и традиции, другую культуру, кулинарные предпочтения, национальные костюмы и т.д.

Как фактор, способствующий эффективному этнографическому воспитанию чеченской молодежи, стал первый документ, подписанный президентом республики Рамзаном Кадыровым – это «Концепция государственной национальной политики», в котором подтверждена необходимость создания достойных условий и для экономического, и для культурного развития народов всех национальностей, заселяющих Чечню издревле.

Изложенные этнографические знания по многонациональному составу Чеченской Республики в обязательном порядке должны знать и школьники и учащиеся, и студенты высших учебных заведений, и тем более, сами педагоги, обучающие учащихся. Этому может способствовать создание разнообразных элективных и факультативных курсов, викторин, научных конференций, практических семинаров и, конечно же, большим подспорьем развитию этнографической грамотности педагогов будет служить «Большой этнографический диктант», получивший старт в 2016 году в РФ. В поддержку этнографической грамотности чеченской молодежи выступают и чеченское Министерство по внешним связям, национальной политике, печати и информации, которое на постоянной основе проводит Дни национальных культур этнических групп, проживающих на территории Чечни, никого при этом не забыв: это Дни национальной культуры кумыков, ногайцев, татар, турок-месхетинцев, аварцев и русских казаков. Чеченцам хорошо известны ежегодно организованные фестивали культуры и искусств, которые проходят по все республике осенью, принимают участие в фестивалях представители разных национальностей и культурных центров, собирающих более 100 тысяч участников, гостями которых всегда становятся представители власти и правительства Чечни, приезжие гости из других регионов России.

Выводы. Итак, определив высокую значимость этнокультурного воспитания молодежи Чечни, способствующей созданию мира на Кавказе и большему взаимопониманию между народами республики,

поскольку студенческая молодеж – это будущее, это те люди, которые будут жить и работать в полинациональном, поликультуном социуме Чеченской Республики.

Литература:

1. Большой психологический словарь. – М.: Издательский дом АСТ, 2016. – 566 с.
2. Дендиева Р.У. Особенности семейного воспитания чеченского народа // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. № 3. 2011. С. 77-80
3. Единая концепция духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения Чеченской Республики на 2014-2018 г.г. - ЧР. Грозный, 2013 г. 133 с.
4. Жуков Е.М. Главный редактор Лев Штернберг // Советская историческая энциклопедия. — Москва: издательство «Советская энциклопедия», 1976. — Т. 16. С. 56-69
5. Социологическая энциклопедия: В 2 т. Т.2/Национально-общественный научный фонд / Рук. науч. проекта Г.Ю. Семигин. – М.: Мысль, 2003. – 694 с.

Педагогика

УДК: 377.5

кандидат педагогических наук Мануйлова Виктория Викторовна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего
образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
кандидат педагогических наук Титова Оксана Владимировна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего
образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

КОМПЛЕКСНЫЙ МЕХАНИЗМ ВОВЛЕЧЕНИЯ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В КОНКУРСНОЕ ДВИЖЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА

Аннотация. В статье рассматриваются механизмы вовлечения лиц с интеллектуальными нарушениями в профессиональное обучение и в конкурсное движение профессионального мастерства; дается описание основных мероприятий, направленных на вовлечения лиц с интеллектуальными нарушениями в конкурсное движение профессионального мастерства; определяются проблемы и трудности вовлечения лиц с интеллектуальными нарушениями в конкурсное движение профессионального мастерства.

Ключевые слова: конкурсы профессионального мастерства, профориентация, лица с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, лица с интеллектуальными нарушениями, профессиональное обучение, инклюзивное образование.

Annotation. The article discusses the mechanisms of involvement of persons with intellectual disabilities in vocational training and competitive movement of professional skills; describes the main activities aimed at involving persons with intellectual disabilities in the competitive movement of professional skills; identifies the problems and difficulties of involvement of persons with intellectual disabilities in the competitive movement of professional skills.

Keywords: competitions of professional skills, career guidance, persons with disabilities, persons with intellectual disabilities, vocational training, inclusive education.

Введение. Конечной целью образования лиц с интеллектуальными нарушениями является их профессиональное обучение, получение ими профессии, востребованной на рынке труда, что даст возможность им трудоустроиться, а значит получить возможность повысить качество их жизни, быть социальными, принятыми обществом. Согласно декларации ООН «О правах умственно отсталых лиц» эти люди имеют право на включение во все сферы жизнедеятельности, на самоопределение и свободу выбора. Для взрослого человека труд и общение являются ведущими формами деятельности, поэтому профессиональное и социальное становление лиц с интеллектуальными нарушениями являются основными направлениями коррекционно-развивающего воздействия на протяжении многих лет, а остальные аспекты жизни группируются вокруг них.

Социальная адаптация, занятость лиц молодого возраста с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с интеллектуальными нарушениями, и подготовка их к профессиональной деятельности являются одними из важнейших задач, решение которых позволит обеспечить реализацию прав молодежи на труд, свободу выбора заниматься любимой профессией и эффективно использовать их потенциал в развитии экономики страны, области.

Современные условия экономического развития субъектов Российской Федерации предъявляют высокие требования к уровню подготовки рабочих кадров, служащих, специалистов среднего звена. Важным показателем успешности выпускника профессиональной образовательной организации является уровень сформированности профессиональных компетенций, опыт успешной практической деятельности по полученной специальности, профессии.

Существуют разные механизмы формирования профессиональных компетенций у лиц с интеллектуальными нарушениями, одним из которых являются конкурсы профессионального мастерства. Они являются надежным и хорошо апробированным инструментом формирования профессиональных навыков и повышения ее социального статуса.

Изложение основного материала статьи. Сложившаяся система конкурсов профессионального мастерства среди обучающихся в профессиональных образовательных организациях, не имеющих ограничения жизнедеятельности, нацелена на выявление и поддержку талантливых, высококвалифицированных специалистов, способствует расширению активного профессионального общения, созданию инновационного образовательного пространства.

Участие в конкурсе - это возможность заявить о своих открытиях, достижениях, найти единомышленников и вдохновение для новых свершений.

Концепция конкурсов профессионального мастерства среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) – это ресурс развития системы среднего профессионального образования и профессионального обучения. Привлечение в конкурсное движение профессионального мастерства различных участников, организаторов, экспертов позволяет обеспечить расширение пространства

активного включения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональную образовательную среду.

Конкурсы профессионального мастерства – это форма повышения профессиональной компетентности, толерантности различных субъектов образовательной системы (организаторов, участников, экспертов, работодателей, общественности), а также повышение мотивационной активности лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья – это с одной стороны, а с другой стороны – это возможность продемонстрировать работодателям свои профессиональные умения и убедить их в том, что люди с интеллектуальными нарушениями тоже могут быть профессионалами своего дела и быть ответственными работниками.

Конкурсы профессионального мастерства для студентов-инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья - это эффективная форма распространения успешного опыта профессиональной подготовки данных категорий по программам среднего профессионального образования и профессионального обучения. В рамках конкурса участники демонстрируют лучшие образцы профессиональной деятельности специалистов из числа лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, освоивших программы среднего профессионального образования и профессионального обучения, что является основой для развития системы профессионального образования и системы трудоустройства.

Для того, чтобы молодые люди с интеллектуальными нарушениями принимали активное участие в конкурсах профессионального мастерства, необходимо создать механизм их привлечения в профессиональную деятельность, в том числе и к профессиональному обучению. Предлагаемый нами механизм основывается на принципе эффективности, подразумевающего такой способ функционирования механизма, который бы решал вопрос социальной эффективности для лиц с интеллектуальными нарушениями в росте их мотивации к освоению профессии, личностного становления и развития, а также вопрос экономической эффективности. Экономическая эффективность модели механизма заключается в том, что при сформированной мотивации к получению профессионального образования и при правильно выбранной профессии, с учетом индивидуальных возможностей людей с интеллектуальными нарушениями, а также с учетом реальных возможностей регионального рынка труда, такой человек сможет овладеть профессиональными компетенциями на достаточном уровне, в дальнейшем трудоустроиться и вести самостоятельную жизнь, материально себя обеспечивая, не нуждаясь в манетизированной поддержке со стороны государства, в том числе платя налоги в государственный бюджет. При этом затраченные средства на профессиональное обучения лиц этой категории будут считаться эффективно использованными.

Работа по привлечению лиц с интеллектуальными нарушениями к профессиональному обучению должна начинаться с изучения регионального рынка труда, анализ которого позволит определить, какие профессии востребованы у работодателей, какие требования предъявляются к соискателям. Этот аналитический процесс необходимо осуществлять, так как на сегодняшний день возникают серьезные проблемы с трудоустройством выпускников колледжей с инвалидностью и ОВЗ, а особенно с интеллектуальными нарушениями, в том числе и победителей конкурсов профессионального мастерства. Полученные аналитические данные позволят определить наиболее перспективные профессии для данного контингента людей, что даст возможность проводить целенаправленную профориентационную работу со школьниками, основываясь на принципах системности и ответственности всех участников данного процесса. Принцип системности подразумевает всесторонний учет всех значимых факторов для организации профориентации, например, таких как: знание перечня профессий, по которым осуществляют профессиональное обучение лиц с интеллектуальными нарушениями; наличие информационной базы профессиональных образовательных организаций (далее ПОО) региона, в которых осуществляется профессиональная подготовка этих лиц; знание индивидуальных особенностей развития и возможностей людей данной категории, желающих получить профессию; владеть информацией о проведении фестивалей профессий, проводимых на разных площадках региона; различных конкурсов профессионального мастерства для юниоров, в том числе и «Абилимпикс» и другие факторы. В последние годы в нашей стране активно развиваются конкурсы профессионального мастерства, такие как WorldSkills, Абилимпикс, «Московские мастера» и др. Такие конкурсы помогают успешно решать задачи, непосредственно связанные с социализацией, повышением качества подготовки специалистов, так же позволяют создать благоприятную среду для развития интеллекта, совершенствования профессиональных умений и навыков, развития профессионального и креативного мышления обучающихся, способствуют формированию опыта творческой деятельности в профессиональной сфере. «Абилимпикс» - международное движение, целью которого является создание системы конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью. Участие в чемпионате Абилимпикс стало не только профессиональной пробой для лиц с ОВЗ, но и позволило наполнить повседневность новыми событиями, впечатлениями и дружеским общением. Программа конкурсов «Абилимпикс» состоит из соревновательной, деловой, профориентационной, культурной и выставочной частей.

Комплексный подход к привлечению лиц с интеллектуальными нарушениями для участия в конкурсах профессионального мастерства подразумевает профориентационную работу с данным контингентом людей на ранних стадиях их обучения, с целью развития у них мотивации к получению профессионального обучения, создание специальных условий для получения ими профессии.

Оптимальнее всего, на сегодняшний день, организовывать центры профориентации для инвалидов и лиц с ОВЗ на площадках базовых профессиональных образовательных организаций (далее БПОО), которые созданы во всех субъектах РФ. БПОО – это организации, обеспечивающие поддержку функционирования региональных систем инклюзивного профессионального образования. В задачи БПОО входит реализация комплексной системы профориентации, позволяющей формировать мотивацию к трудовой деятельности лиц с ОВЗ, в том числе с интеллектуальными нарушениями, социализации и внесению личного вклада в развитие общества.

Комплексная система должна быть организована таким образом, чтобы она охватывала все специальное и инклюзивное образование, в котором обучаются дети с интеллектуальными нарушениями, начиная с дошкольных образовательных организаций и заканчивая профессиональными образовательными организациями. Во главе такой системы должен стоять Центр профориентации для лиц с инвалидностью и ОВЗ, организованный на базе БПОО и разрабатывающий дорожную карту профориентации лиц с интеллектуальными нарушениями. В дорожной карте должны быть системно представлены следующие

компоненты: этапы профориентационной работы, основные ее цели на каждой ступени инклюзивного и специального образования, формы, средства, методы профориентации обучающихся с интеллектуальными нарушениями. В дорожной карте при определении этапов профориентационной работы происходит распределение обязанностей и ответственности между всеми участниками профориентационной работы на разных ступенях образования.

Профориентационные центры должны организовать взаимодействие не только с образовательными организациями региона, но и с бюро медико-социальной экспертизы, с центрами социальной защиты населения, службами занятости населения, а также с общественными организациями, занимающими проблемами инвалидов и лиц с ОВЗ. Например, взаимодействие с бюро медико-социальной экспертизы будет крайне необходимо для получения трудовых рекомендаций по вопросам определения перечня профессий, которыми могут беспрепятственно овладеть лица с интеллектуальными нарушениями, взаимодействие с ПМПК позволит получать информацию о специальных условиях, необходимых для получения профессионального обучения. Все это обеспечит возможность проводить индивидуально-направленную (адресную) профориентационную работу, основанную на принципе нормативной точности. Данный принцип должен обязательно учитываться при реализации разных направлений профориентационной работы с учащимися, имеющих интеллектуальные нарушения. Опираясь на данный принцип, необходимо обеспечить оптимальную соотнесенность индивидуальных возможностей, определив нормативную точность способностей ученика и требований выбранной профессии. Это возможно реализовать, если опираться на опережающую профориентационную инициативу взрослых.

В каждом центре профориентации должна быть собрана информация о профессиональных образовательных организациях, с учетом территориального признака, которые имеют ресурсы и возможности обучать лиц с интеллектуальными нарушениями по востребованным на рынке труда профессиям. Так же создаются базы потенциальных работодателей, которые обеспечат возможность организации и проведения производственной практики и в дальнейшем примут лиц с интеллектуальными нарушениями на работу, первую очередь тех, кто занимает призовые места на различных конкурсах профессионального мастерства. Необходимо создать базу данных специализированных центров, в которых учащиеся с интеллектуальными нарушениями смогут пройти профессиональные пробы. Профессиональные пробы представляют собой практическое испытание, моделирующее элементы определенного вида профдеятельности, имеющее завершенный вид, подразумевает в процессе ее (пробы) осуществления получение конкретного результата, способствующего осознанной адекватной самооценке профессионально важных качеств, собственных профвозможностей и обоснованному профвыбору.

Все центры должны обмениваться сформированными информационными базами между собой, чтобы была возможность привлечь всех учащихся школ с интеллектуальными нарушениями в профессиональное обучение. Такая работа позволит учесть множество факторов, влияющих на мотивацию лиц данной категории получить профессиональное образование и правильно осуществить выбор профессии. К таким факторам можно отнести следующее: территориальная удаленность ПОО от проживания лица с интеллектуальными нарушениями, возможность оценить свои профвозможности, возможность трудоустройства, возможность родителям быть уверенными в качестве образовательных услуг, в перспективах своего ребенка, его дальнейшей самостоятельности или хотя бы занятости и др.

Большое место в системе комплексной профориентационной работы занимают специальные (коррекционные) школы для детей с интеллектуальными нарушениями, так как одним из основных предметов является трудовое обучение, включающее в себя четыре основных этапа (начальное трудовое обучение с 1 по 4 классы, предпрофессиональное обучение с 5- по 9 классы, профессиональное обучение с 10 по 12 классы). На каждом из этих этапов решается профориентационная задача, которая позволяет выявить индивидуальные трудовые возможности учащихся и их профессиональные интересы. Разрабатываются специальные карты для отслеживания развития трудовых возможностей учащихся с интеллектуальными нарушениями. Данная работа осуществляется психолого-медико-педагогическими консилиумами образовательных организаций, которые при необходимости взаимодействуют с бюро медико-социальной экспертизы и ПМПК, и обязательно привлекают семьи учащихся с интеллектуальными нарушениями для определения индивидуализированного профессионального плана будущего их ребенка. Таким образом, выстроенная системная работа позволит формировать мотивацию лиц с интеллектуальными нарушениями к профессиональному обучению. Но здесь возникает проблема расширения поиска профессиональных интересов у учащихся, так как очевидно, что в одной образовательной организации невозможно создать большое количество трудовых мастерских, оснащенных на современном уровне и предоставить возможность будущим абитуриентам попробовать свои возможности в разных профессиях. Эту проблему можно решать разными путями, используя разные методы и формы профориентации.

Одной из эффективных форм служит включение лиц с интеллектуальными нарушениями в систему дополнительного образования, как на базе школы, так и на базе центров дополнительного образования. Участие детей и подростков с интеллектуальными нарушениями в дополнительном образовании позволит развивать им духовные качества и когнитивные способности, создать базу для реализации творческого потенциала, приобщить их к признанным общечеловеческим и общекультурным ценностям, а самое главное мотивировать учащихся к изучению нового и создать условия для их самоопределения в профессиональной и других сферах жизни. У учащихся есть возможность попробовать себя в различных видах труда и профессиях. Предпрофессиональная подготовка в школе, занятия в центрах дополнительного образования и в школьных кружках дает возможность учащимся с интеллектуальными нарушениями принимать активное участие в чемпионате профессионального мастерства «Абилимпикс» для юниоров, в Российском конкурсе «Лучший по профессии», в различных мероприятиях, типа «Фестиваль профессий» и др. Участие в таких мероприятиях значительно повышает у лиц данной категории мотивацию и интерес к получению профессионального образования и желанию трудиться по профессии.

Выводы. Таким образом, получение качественного профессионального образования инвалидами и лицами с ОВЗ является одним из неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, значительно расширяет их возможности для профессионального самоопределения и последующего трудоустройства. Конкурсы профессионального мастерства являются открытой площадкой как для осуществления профориентационной работы с лицами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, так и стартом для профессиональной трудовой деятельности.

Мы предполагаем, что при реализации представленного комплексного механизма привлечения лиц с интеллектуальными нарушениями в систему профессионального обучения можно получить эффективные результаты – лица с интеллектуальными нарушениями захотят получать профессиональное образование, участвовать в конкурсах профессионального мастерства и осуществлять в дальнейшем трудовую деятельность.

Литература:

1. Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Мануйлова В.В., Гусейнова А.А., Холоднова Л.Ф. Мониторинг конкурсов профессионального мастерства среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе среднего профессионального образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2017. Т. 5. № 2. С. 3-8.
2. Мануйлова В.В. Толерантное отношение к детям с ОВЗ как основа развития инклюзивного образования // Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования: сборник материалов VII международного теоретико-методологического семинара (2-3 марта 2015 года). – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2015. - С. 28-34.
3. Мануйлова В.В. Актуальные вопросы организации профориентационной работы с лицами с инвалидностью и ОВЗ // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 4 (42). С. 89-95.
4. Мануйлова В.В., Гусейнова А.А. Инновации в системе профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями: конкурсы профессионального мастерства // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2017. № 2 (72). С. 40-53.

Педагогика

УДК: 37 (091)

кандидат педагогических наук, доцент Мардашова Рамзия Суфияновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);
кандидат педагогических наук, доцент Хакимова Наиля Газизовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);
кандидат педагогических наук, доцент Гарнышева Татьяна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗКИ В ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ: ЭТАП СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Аннотация. В статье раскрываются педагогические позиции в выборе воспитательных средств в связи с осуществлением в России в 20–30-е гг. XX в. советской модели воспитания. Авторы показывают взаимосвязь социальных условий и образования на этапе становления отечественной системы дошкольного образования. Делается вывод, что рассмотренные социально-педагогические позиции определяют концептуальное содержание общественного дошкольного воспитания, вектор его развития и выбор педагогических средств для его осуществления. С этой целью в статье представлен теоретический материал, свидетельствующий о намерении устранить сказку из практики воспитания как средство, не отвечающее задачам, поставленным перед дошкольными учреждениями в 20-30-е гг. прошлого столетия.

Ключевые слова: сказка, средство воспитания, дошкольное образование, общественное дошкольное воспитание, советские дошкольные учреждения, период: 20-30 гг. XX в.

Annotation. The article reveals pedagogical positions in the choice of educational resources in connection with the implementation in Russia in the 20-30s. XX century. Soviet model of education. The authors show the interrelation of social conditions and education at the stage of formation of the domestic system of preschool education. It is concluded that the considered socio-pedagogical positions determine the conceptual content of public pre-school education, the vector of its development and the choice of pedagogical means for its implementation. To this end, the article presents theoretical material indicating the intention to eliminate the fairy tale from the practice of education as a means that does not meet the objectives set for preschool institutions in the 20-30s. of the last century.

Keywords :a fairy tale, a means of education, pre-school education, public pre-school education, Soviet pre-school institutions, period: 20-30. XX century.

Введение. Традиционным и в то же время непревзойдённым средством воспитания и обучения детей, используемым в дошкольном возрасте, является сказка. Сказка – один из видов повествовательной литературы, произведение в прозе или – реже в стихах, в котором речь идет о вымышленных событиях, иногда фантастического характера [1]. Сказка – абстрагированная форма местного предания, представленная в более сжатой и кристаллизованной форме. Имеются и другие трактовки сказки. Однако все они определяют сказку как вид устного повествования с фантастическим вымыслом [6].

Проведено немало научных исследований, посвященных рассмотрению возможностей сказки как средства воспитания. Среди них необходимо отметить работы учёных-фольклористов А.Н. Афанасьева, В.И. Даля, В.Я. Проппа, Ю.М. Соколова, а также детских писателей К.И. Чуковского, С.Я. Маршака. Педагоги Е.Н. Водовозова, А.П. Усова, Е.А. Флёрина, Е.Ф. Виноградова и др. доказали и определили высокое воспитательное и образовательное предназначение сказок для детей дошкольного возраста. Сказка захватывает ребёнка своим содержанием, возбуждает воображение, расширяет жизненный опыт, дает представление о морали, воспитывает любовь к Родине, знакомит с обычаями, укладом народной жизни. Сказка с изумительным богатством красок, яркой характеристикой персонажей, диалогами, ритмической напевностью языка развивает образность мышления, выразительность речи. К.Д. Ушинский, высоко оценивая воспитательную роль сказок, называл их «первыми блестящими попытками русской народной педагогики» [3, с. 121], а народ, создавший их, – «…великим педагогом…» [там же].

Сегодня сказка вне всяких сомнений включена в образовательную работу с дошкольниками. Однако вопрос использования сказок в воспитательной работе с детьми дошкольного возраста в разные периоды истории отечественной дошкольной педагогики решался далеко неоднозначно. Имея в доказательство данного утверждения многочисленные теоретические психолого-педагогические и методические работы, опубликованные в 20-30-е гг. прошлого столетия, попытаемся ответить на вопрос – какое место занимала сказка в педагогической работе с детьми в годы становления системы общественного дошкольного воспитания в России?

В своём исследовании мы опирались на фундаментальные психолого-педагогические положения теории личностно-ориентированного и деятельностного подходов в воспитании (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, О.С. Богданова, З.И. Васильева, М.А. Викулина, В.А. Сластенин и др.), педагогики и психологии ненасилия (В.А. Ситаров, В.Г. Маралов), гуманизации образования (Р.А. Валеева, Л.А. Волович, Г.В. Мухаметзянова, З.Г. Нигматов и др.). В исследовании мы также опирались на философские и культурологические теории отечественных учёных (Н.А. Бердяев, В.А. Соловьев, А.Ф. Лосев, М.С. Каган), идеи этнокультурного образования и воспитания (Н.С.Александрова, Г.Н. Волков, Р.И.Капустина, ЯМ. Ханбиков и др.).

Изложение основного материала статьи. В первые годы советской власти (1917–1923 гг.) в вопросах воспитания детей дошкольного возраста наблюдалась преемственность высказываемых педагогических идей с периодом предыдущим (дореволюционным). Цели воспитания понимались как воспитание «гармонической личности» (I Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию, 1919 г.); «развитие свободной, творческой, независимой личности» (Н.В. Венцель); «воспитание человека в гармонической целостности всех ему природой предназначенных дарований и способностей» (Е.И. Тихеева) и т.д. В детских садах послереволюционного периода определённой программы не было. А поэтому одни детские сады продолжали использовать элементы системы Фребеля, другие вносили в свою работу методы и приёмы воспитания из опыта Л. К. Шлегер, третьи – Е. И. Тихеевой. Немало детских садов брали за основу своей работы метод центральной идеи. Некоторые детские сады работали по системе свободного воспитания [4, с. 54].

Однако незадолго до середины 20-х гг. в советской стране под влиянием комплекса политических, социальных, экономических, идеологических и психолого-педагогических факторов начала складываться новая модель дошкольного образования, представлявшая собой коммунистическую форму воспитания и предполагающая «создание форм воспитания, имеющих в основе общемарксистскую концепцию, соответствующую природе ребёнка данной революционной эпохи» [4, с. 123]. Отсюда работу дошкольных учреждений предлагалось строить из задач воспитания, диктуемых классовыми интересами пролетариата и учения о ребёнке как продукте среды.

Новые политические условия определили характер экономического и культурного развития страны, детерминировали идеологию, сформировали социальный заказ развития личности, который нашёл выражение в психолого-педагогической теории. Проходившие в 20-е гг. Всероссийские съезды по дошкольному воспитанию ставили перед педагогом новые задачи:

1. Изучение современного ребёнка путём непосредственного влияния на него среды окружающей действительности и современности.
2. Создание в детском учреждении среды определённой направленности и строгое осуществление намеченных задач воспитания.

Постановка указанных задач объяснялась тем, что рост новых форм общественной и экономической действительности выдвинул перед педагогом вопрос о несоответствии педагогики с требованиями окружающей жизни, о необходимости чётко поставленной целевой установки в воспитании ребёнка и пересмотра с этой точки зрения всей педагогической практики. Другими словами перед общественным дошкольным воспитанием была поставлена следующая целевая установка: «Дошкольная педагогика ставит себе целью способствовать развитию в ребёнке коллективизма, активности, организованности и созданию основ для развития материалистического мышления» [4].

В связи с этой установкой II Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию (1921) ставит задачу «учёта и пересмотра педагогической работы» с дошкольниками, а съезд представителей губернских отделов социального воспитания (1923), выдвинул новый принцип воспитания – связь с жизнью и современностью, определивший всю последующую идеологическую сущность работы с детьми в дошкольных учреждениях [5].

Итак, с этого времени с позиции «коммунистического метода» воспитания перед дошкольной педагогикой были поставлены задачи, согласно которым начал осуществляться поиск новых методов и форм работы с дошкольниками. Основной посыл данного поиска заключал в себе следующее: «… в детских садах в настоящее время уже новый состав детей, это дети пролетариата, у них совершенно иная социальная среда, иные интересы. А это значит, что и подход к их развитию должен быть иной» [8].

Определяющим идеологическую сущность работы с детьми являлась задача воспитания «реалистически мыслящих людей» [8, с. 15]. В решении этой задачи встал вопрос о сказке: допустима ли сказка как материал для рассказывания и детского чтения? Если допустима – то в каких формах и в каких пределах? Эти педагогические вопросы были неразрывно связаны с вопросами педологическими. Педологи, представлявшие собой в 20-е гг. и в первой половине 30-х гг. прошлого столетия грозную силу, стремились определить значение сказок для ребёнка и дать анализ детских реакций на её содержание. Особым рвением отличались харьковские. Как пишет Корней Иванович Чуковский: «…подвизалась группа педологов, теоретиков детского чтения, утверждавших, что пролетарским ребятам не надобны ни сказки, ни игрушки, ни песни». На педологических конференциях ораторы заканчивали свои выступления призывом «развернуть широкую антисказочную кампанию». «Сказка отжила свое», «Кто за сказку – тот против современной педагогики» и, совсем коротко и просто, «Долой всякую сказку»– таковы были лозунги педологов [4]. При активном участии руководителей «Харьковской педагогической школы» вышел «основополагающий» сборник статей «Мы против сказки». Вульгаризаторские антисказочные идеи подвигли Э. Яновскую на создание развернутых трактатов: «Сказка как фактор классового воспитания»[10] и «Нужна ли сказка пролетарскому ребенку» [9]. Однако раньше всех в 1925 г. вышел педологический сборник «Сказка и ребёнок» под ред. Н. Рыбникова [7]. Обратимся к его анализу.

Помещённые в указанный сборник статьи были написаны в рамках серьёзной научной дискуссии, с привлечением богатого, в том числе, зарубежного материала. Прежде всего, дискуссия развернулась в

вопросе значения сказок в жизни детей. На этот счёт в сборнике представлены точки зрения отечественных и зарубежных педагогов и психологов. Так американский профессор психологии Партридж пытается обосновать значение сказок в жизни детей биогенетическим законом и подчёркивает, что «ценность сказки заключается, главным образом, в её религиозном значении» [5]. К. Бюллер в книге «Духовное развитие ребёнка» [2] называет дошкольный возраст возрастом сказок. По его мнению, помимо игры и изобразительной деятельности в дошкольном возрасте деятельностью становится также восприятие сказки. Интересный материал о роли сказки, но нуждающийся по мнению Н. Рыбникова, в критическом пересмотре, дают западные представители психоанализа, например, Дж. Грин в книге «Психоанализ в школе» и советский психоаналитик М. Вульф в брошюре «Фантазия и реальность в психике ребёнка [7]. Роль сказочного материала в развитии тяжёлых психоневрозов, говорит Н. Рыбников, показана в некоторых психоаналитических работах, и сам основатель психоанализа З. Фрейд рассказывает о том, как «Сказка про семерых козлят» сыграла важную роль в заболевании ребёнка («Психоанализ детских неврозов»). Из педагогов Э. Яновская в статье «Сказка как фактор классового воспитания» [10], а также Д. Прушицкая в брошюре «Дошкольное воспитание и современность» рассматривали сказку как средство классового воспитания. По мнению самого Н. Рыбникова сказка даёт ребёнку возможность компенсировать себя при невозможности активного приспособления им среды для удовлетворения тех или иных биологических или социальных потребностей [7]. Решая вопрос о значении сказок, особенно важно, указывает автор сборника (Н. Рыбников), принимать во внимание возрастные особенности детей, т.к. отношение ребёнка к оформленному словесному материалу проходит несколько стадий. В этой связи он приводит мнение Бюллера, который различает следующие этапы: 1. До 3-4 лет дети интересуются не сказками, а рассказами, имеющими ближайшую связь с их собственной особой или описывающими детские приключения, отражающие исполнение или нарушение того, что предписывают детям взрослые; 2. С 3 лет до 8, а при неблагоприятных условиях развития даже до 12 и 13 лет, дети интересуются сказками в собственном смысле этого слова, содержание которых не связано непосредственно с личностью и бытом ребёнка, т.к. ребёнок умеет переносить свой интерес вовне (типичным материалом в данном случае являются гриммовские сказки); 3. Следующий этап характеризуется интересом к более сложному сказочному материалу такому, как «Тысяча и одна ночь» или сказки Андерсена; 4. В отроческом возрасте детей увлекают рассказы о разбойниках и индейцах, и, наконец, 5. Несколько позднее интерес направляется в сторону литературы типа «Робинзон Крузо», для которой характерны правдоподобие, известного рода реализм, уклон в область точных наук и подчёркивание активного воздействия человека на природу [2].

В приведённом сборнике получили описание основные признаки сказки, которые в свою очередь позволили автору дать классификацию сказок и родственных им видов словесного творчества, разбив их на три основные группы: сказки – продукты анонимного, так называемого народного творчества (более древние сказки), сказки литературного происхождения и сказки, созданные самими детьми.

Подвергнув анализу сказки каждой группы, признавая их достоинства (выразительность и образность языка, стройность композиции), автор предлагает посмотреть на то, чему обычно эти сказки учат, какие мысли прививают они слушателям и приходит к следующему мнению: «Анимизм, фетишизм, тотемизм, система таинственных и категорических запретов, пронизывающих жизнь человека, страх и тревога перед неизвестным, магическое, чудодейственное воздействие на мир и целый ряд других пережитков первобытных мировоззрений, господствовавших когда-то в разных странах и у разных народов, – вот что прививают детям сказки наиболее древнего происхождения. Национализм, верность устоявшимся бытовым формам и классовым разделениям; вера в неотвратимую судьбу – рок; ложь и обман, жестокость и убийство; нажива, власть и женитьба, как предел благополучия и счастья; золото, серебро, драгоценные камни, дорогие одежды – вот что увлекает детей в сказках, унаследованных нами от более поздних времён. …» [7].

«Подходя к вопросу об искусственной сказке с точки зрения советской педагогики, – продолжает Н. Рыбников, – приходится отметить, что громадное большинство сказок, написанных западными и русскими дореволюционными авторами, оказывается чуждым для современных детей Советского Союза. … Для большинства наших современных детей Андерсен – представитель иной, чуждой культуры со скучными стилистическими приёмами, с непонятным ходом мыслей и редко вызывающим отзвуки строем чувств. …» [7]. В то же время, анализируя сказки, появившиеся в связи с новыми задачами, поставленными перед советскими педагогами, автор пишет: «Переходя к сказкам новым, отражающим современность и появляющимся в связи со спросом в весьма большом количестве, надо заметить, что большинство их хромает или в художественно-литературном или в идеологическом отношении. Многие из них страдают скучной надуманностью и не захватывают детей, другие же насыщены ненужной фантастикой и не соответствуют требованиям советской педагогики. …» [7].

.Представив довольно обширный педологичческий анализ роли сказки в жизни детей, автор делает некоторые общие выводы: сказка (как анонимная, так и искусственная) не может служить в настоящее время основным материалом для рассказывания. Основания для этого следующие: идеологическое несоответствие содержания большинства сказок требованиям современности, отрыв детей от жизни и уход в себя под влиянием увлечения сказками. Эти моменты, заключает автор, должны быть учтены при создании нового материала для рассказывания, вытесняющего постепенно сказку. Предлагая, прежде, чем дать сказку детям, подвергать её содержание тщательному анализу, автор заключает: «Немного, пожалуй, останется после такого просеивания от распространённых в настоящее время сказок: значительная часть художественного репертуара наших рассказчиков будет сдана в архив, но зато педагог будет знать и понимать, что и зачем предлагает он детям. Для сказок, несмотря на их очаровательность и тесную связь со скрытыми глубинами человеческой личности, не может делаться в педагогической работе каких-то исключений» [7].

Выводы. Итак, подводя итоги сказанному следует отметить, что натиск педагогической и педологической критики на сказку как средства воспитания в 20-е гг. и в первой половине 30-х гг. был сокрушителен. Противники сказки захватили ключевые позиции в дошкольной педагогике. Сказки изымались из детских и школьных библиотек. Сама детская литература была провозглашена довеском к учебнику. Таким виделся путь воспитания детей, проникнутых пролетарской идеологией и способных осуществить на деле победу рабочего класса. Изложенные в статье подходы в воспитании детей в дошкольных учреждениях на многие годы определили развитие педагогической теории, а также направление в отборе содержания дошкольного образования и выбора средств его реализации.

Литература:
1. Андрианов, М.А. Философия для детей в сказках и рассказах / М.А. Андрианов. – М.: Современное слово, 2013. – 280 с.
2. Бюллер, Карл. Духовное развитие ребёнка / пер. с нем.. – М.: новая Москва, 1924.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учеб. пособие – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
4. Мардашова Р.С. Становление и развитие дошкольного образования в Татарстане. Часть I. (1782 – 1941 гг.) / Мардашова Р.С. Казань, 2004. – 272 с.
5. Мардашова Р.С., Садыкова Л.Р. Аксикреативный опыт воспитания в дошкольных учрженияx России в 20–30-е гг. XX в.(на примере республики Татарстан) / Мардашова Р.С., Садыкова Л.Р. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – №2 – С. 43-56.
6. Михайлина Е.В. Особенности восприятия русской народной сказки / Е.В. Михайлина // Формирование и развитие художественного восприятия и мышления детей и молодежи в социокультурном контексте: сб. науч. статей по материалам I Международного научно-практического семинара. – М.: Научный проект, 2014. – С. 156-160.
7. Сказка и ребёнок. Педологический сборник под редакцией Н. Рыбникова. – М.–Л.: Государственное издательство, 1928.
8. Салова, Ю.Г. Политическое воспитание детей в Советской России в 1920-е гг. / Ю.Г. Салова. – Ярославль, 2001. – 200 с.
9. Яновская, Э. Нужна ли сказка пролетарскому ребёнку? / Э. Яновская. – Харьков: Книгоспилка, 1925.
10. Яновская, Э. Сказка, как фактор классового воспитания / Э. Яновская. – Харьков: Путь просвещения, 1923, №4 (12). – С. 55-95.

Педагогика

УДК: 378.1

аспирант направления 44.06.01 Образование и педагогические науки Мареева Анастасия Сергеевна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

Аннотация. В статье с позиций современности автор формирует новое содержание летнего оздоровительного отдыха детей. Загородный лагерь как центр оздоровления, образования и развития детей выступает в качестве одного из важнейших объектов (и субъектов) модернизации образовательного процесса, которая возможна через практики организации дополнительного образования.

Ключевые слова: многоуровневая система дополнительного образования; дети с ОВЗ; концептуальные основы досуговой деятельности; практики организации дополнительного образования.

Annotation. From the modern perspective, the author forms new content of summer health holidays for children. A summer camp as a centre of children recovery, education and development acts as one of the most important objects (and subjects) of educational process modernization, which is possible through practices of organizing supplementary education.

Keywords: multi-level system of supplementary education, children with health limitations, conceptual framework of leisure activities, practices of organizing supplementary education.

Введение. Право детей на отдых закреплено на законодательном уровне и отражено в ряде федеральных и региональных программах, целью которых является повышение уровня жизни и улучшение положения детей в нашей стране. Одним из ключевых субъектов, призванных реализовать такое значимое направление отечественной социальной политики как организация оздоровления и отдыха детей, является система детских оздоровительных лагерей. Это связанно с тем, что именно детские оздоровительные лагеря обладают особыми потенциальными возможностями в части организации воспитания, развития личности ребенка и его социализации в коллективе сверстников. Детский оздоровительный лагерь как особый социокультурный институт детства обладает чрезвычайно эмоциональной средой, обеспечивающей трансляцию ценностей и эффективность процесса организации взаимодействия взрослых и детей.

Ряд отечественных научных исследований были посвящены проблемам организации жизни воспитанников в условиях детского оздоровительного лагеря. В основу создания детских лагерей в нашей стране были положены идеи организации массового физически и творчески полезного отдыха детей на природе. В советский период развития педагогической науки проблематика детского летнего отдыха представлена в работах А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого. Концептуализировали организацию летнего отдыха детей в различные временные периоды известные ученые О.С. Газман, А.Н. Лутошкин, С.А. Шмакова и др. Воспитательные системы детских оздоровительных лагерей анализируются в исследованиях В.П. Бедерхановой, И.И. Фришман, Ю.Н. Тарана, С.И. Панченко и др. [3]. В работах И.П. Иванова, Н.Б. Крыловой, А.А. Юрикова, В. Хруст представлены результаты исследований проблем развития и самореализации детей в пространстве летнего оздоровительного лагеря. Достаточно много внимания в исследованиях Л.В. Горюновой, А.В. Корольковой, Е.С. Щипанкиной [5] уделяется вопросам раскрытия приоритетных направлений модернизации целей и содержания системы дополнительного образования детей. Авторы разработали основные положения концепции интегрированной художественно-эстетической среды, как основного условия формирования и развития детей средствами дополнительного образования. Использование интеграционного потенциала пространства детского оздоровительного лагеря и пространства системы дополнительного образования, позволит повысить эффективность процесса формирования надпредметных и личностных компетенций детей. Детский оздоровительный отдых как форма дополнительного образования детей насыщается все новыми и новыми сферами деятельности, учеными ведутся поиски эффективности образовательного процесса, обсуждаются новые концепции построения детского летнего отдыха.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в раскрытии нового содержания летнего оздоровительного отдыха детей. Загородный лагерь как центр оздоровления, образования и развития детей

выступает в качестве одного из важнейших объектов (и субъектов) модернизации образовательного процесса, которая возможна через практики организации дополнительного образования.

Изложение основного материала статьи. Летний лагерь как учреждение дополнительного образования детей выступает в качестве одного из важнейших объектов современного процесса модернизации, поскольку «является наиболее массовой формой организации отдыха детей и подростков в период школьных каникул: свыше 9 миллионов детей и подростков ежегодно отдыхают в лагерях и здравницах РФ» [10]. В. Бедерханова, в своих работах, рассматривает оздоровительный лагерь как «Летний дом для детей и взрослых», где преобладают свобода как необходимое условие человеческого развития, педагогика проживания жизни детей в малых группах совместно с взрослыми. В этой ситуации; актуальным и востребованным становится набор разнообразных объединений, кружков, мастерских, организованных по разным основаниям: совместная деятельность, общая идея, интересы. Заинтересованных мастеров своего дела Руководители системы дополнительного образования в оздоровительном лагере должны пройти профессиональную подготовку, с целью организации данного процесса сообразно запросам и интересам каждого ребенка [1].

Детский оздоровительный лагерь не только система жизнеобеспечения физического оздоровления детей, это «уникальное пространство развития ребенка, поле для его физического и духовного саморазвития, становления гражданской позиции» [2]. Критерием эффективности организации жизнедеятельности лагеря являются личностные культурные достижения детей, полученный ими творческий продукт. Поэтому в современном детском оздоровительном лагере должна быть разработана концепция организации дополнительного образования детей в специфичных условиях лагеря. Основными принципами построения системе дополнительного образования могут выступать: принцип продуктивности, принцип совместности, свободы и демократии. На сегодняшний день специалисты считают, что в детском оздоровительном лагере следует отказаться от чрезмерного увлечения массовыми мероприятиями, требующих длительной и не всегда целесообразной подготовки, от авторитарных, школьных традиций принуждения.

Оторвавшись от привычного окружения ребенок в лагере может сменить роли, попробовать ранее не известные виды деятельности, пребывание в лагере позволяет ему «быть другим», сменить стили общения и выбрать наиболее подходящие, дает возможность экспериментировать со своим поведением, укрепляя свое психическое состояние и социальный статус во временном коллективе. Пребывание в лагере позволяет решить ребенку много социальных проблем: стать лидером среди сверстников, реализовать свои интересы через кружки и секции, повысить самооценку. Для того чтобы состоялось открытие собственного «Я» ребенка, необходимо создать условия, особую творческую атмосферу.

Значительный интерес для нашего исследования представляет опыт организации дополнительного образования детей в условиях Международного детского центра «Артек», где организация жизнедеятельности воспитанников опирается на широко развитую сеть дополнительного образования. Дополнительное образование в Артеке представлено рядом общеобразовательных общеразвивающих программ. Каждый ребенок, приезжающий в Артек, становится обучающимся, выбирая по желанию направление, в котором он на протяжении 21 дня будет познавать, изучать, радоваться собственным открытиям. Их спектр настолько широк, что дети смогут обучиться как народным промыслам, возрождая давние традиции, так и передовым технологиям, создавая будущее собственной страны. Главная задача – создать условия для личностного развития, вызывая интерес к дальнейшему обучению. Все программы личностно ориентированы, динамичны и адаптированы под разные уровни подготовки детей. Совместно с педагогом воспитанник разрабатывает образовательный маршрут, реализация которого планируется не только в стенах Артека, но и за его пределами. Получить поддержку, консультацию и обратную связь от педагога в условиях лагеря совершенно доступно. Анализируя набор услуг дополнительного образования в Артеке, мы обратили внимание на высокий удельный вес профориентационных мероприятий. Например, совместно с Московским государственным техническим университетом им. Н.Э. Баумана на базе лагеря проходит Всероссийская олимпиада школьников «Шаг в будущее». Научно-образовательная программа лагерной смены состоит из четырех учебных модулей, в рамках которых артековцы под наставничеством преподавателей университета осваивают IT-технологии, робототехнику, схемотехнику и радиотехнику. Такая поддержка талантливой молодежи со всей России профессионалами, безусловно, оказывает серьезное влияние на профессиональный выбор школьников, их самоопределение в будущем. Кроме профессионально-ориентированных видов деятельности (ракетостроение, робототехника, электроника, юный следователь и др.), широко представлено художественное творчество, направленное на эстетическое и духовное развитие детей (квилинг, керамика, керамическая флористика, книга художника, ландшафтный дизайн, линогравюра, моделирование игрушек, мир вокального искусства, Мир искусства в Артеке, фитодизайн, сухоцветы и др.), задачи физического совершенствования и гармоничного развития помогают решать такие секции, как секция верховой езды, волейбола, дзюдо, змеенавтики, настольного тенниса, а так же секция обучения футболу и жизненным компетенциям. Значимым этапом является этап представления воспитанниками своих наработок в конце смены. Демонстрация результатов и продуктов данной деятельности проходит в форме фестивалей, конкурсов, где так же появляется возможность установления творческих связей, сотрудничества с тематическими партнерами. Программы с тематическими партнерами обновляются ежегодно: реализуется программа «Территория развития», проводится конкурс юных чтецов «Живая классика», Медиа-форум с «Лигой юных журналистов», «Мир географии» - с «Русским географическим обществом», работает «Космическая академия» при поддержке «Роскосмоса», реализуется Спортивно-образовательная программа «Олимпийский патруль», ежегодно проводится Международный детский кинофестиваль «Алые паруса в «Артеке».

Следует отметить, что такое богатство содержательной активной разноплановой деятельности детей в ведущем Центре творчества в России, позволяет выстроить полноценное воспитательное взаимодействие с детьми различного социального статуса в режиме инклюзивного образования. Как остро замечено исследователями, «главной проблемой ребенка с ограниченными возможностями здоровья выступает процесс нарушения их связи с миром, недоступности ряда культурных ценностей, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, а иногда и элементарного образования. И именно в условиях детского оздоровительного лагеря социальное воспитание в контексте психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья можно рассматривать как процесс контролируемой социализации, осуществляемый в специально

созданном социокультурном пространстве, который помогает развивать возможности детей включающие их способности, знания, образцы поведения, ценности, отношения» [7, 8].

Рядом исследователей отмечено: пребывание в летнем лагере способствует восстановлению интеллектуальных и физических сил ребенка, а также снимает утомляемость, укрепляет силы детей. Пребывание на природе среди ровесников помогает войти в систему новых социальных связей, реализовать личные планы, удовлетворить потребности в значимых сферах деятельности, укрепить здоровье. Открытая педагогическая система детского оздоровительного лагеря с ее разнообразными программами помогает привести в гармонию все неравновесные силы, задействованные в развитии ребенка. Оказавшись в условиях свободного выбора характера общения, поступков и действий, форм творческой деятельности, происходит досамоопределение личности ребенка [11]. Ребенок, попадая в другую среду, учится осваивать ее без жесткого контроля взрослых, что само по себе является условием саморазвития личности, а безопасная среда служит интересам ребенка.

Основные результаты мониторинга реализации Национальной стратегии в интересах детей, которые представлены в исследовании В.В. Рубцова, А.А. Шведовской, А.С. Дубовик, Г.В. Семья [12] убеждают нас в актуальности и важности организации культурноразвивающей среды жизнедеятельности детей в летний период. Многообразие условий, предоставляемых в оздоровительном лагере для творческого развития детей позволяет вовлечь детей в разноплановую систему кружковой и культурно-массовой работы с детьми. Такая система дополнительного образования детей успешно была разработана Фондом новых форм развития образования, Министерством образования и науки Российской Федерации в 2017 году и реализуется в настоящее время. Разрабатывая типовую модель летнего отдыха детей на основе доступного дополнительного образования, предусматривается ряд важнейших мероприятий, позволяющих соединить ресурсы высшей школы и СПО, системы дополнительного образования, осуществить поиск оптимальных организационных решений для синтеза программ летнего отдыха и заочных школ с ресурсными базами ВУЗов, организации СПО, производственных организаций, бизнесом, предпринимателями и другими потенциальными партнёрами. Как отмечают Л.В. Горюнова, Н.А. Заводный достаточно большим потенциалом обладают технологии тьюторского сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, как в условиях дополнительного образования, так и в условиях детского оздоровительного лагеря [4]. Выходя на более высокий уровень организации детского летнего отдыха детей с ограниченными возможностями здоровья, востребованными оказались такие направления подготовки педагогических кадров, как «Вожатый», «Тьютор», «Разработчик образовательных программ», «Куратор», «Игротехник», «Наставник», «Модератор», «Руководитель кружка детского технического творчества», «Организатор досуговой деятельности». Эти направления педагогической подготовки требуют нового «прочтения» перечисленных специализаций с учетом контингента детей и поставленных задач.

Сами практики организации дополнительного образования, согласно Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы [12], могут быть классифицированы как научные (далее могут следовать разделения на «гуманитарные» и «технические», и далее по специализации: «IT», «Инженерия», «Робототехника» и т.д.), практики, предполагающие включение детей в какие-либо реальные (или симулированные) производственные процессы); конкурсно-подготовительные (т.е. практики, ориентированные на целенаправленную подготовку детей в летнее время к каким-либо конкретным конкурсам, чемпионатам, олимпиадам); мастерские и кружки (тематически специализированные занятия, проводимые на систематической основе; социально-полезной направленности – волонтёрские группы; группы по экологическому обустройству городской среды; слёты и форумы [12]. Реализация системы дополнительного образования в условиях детского оздоровительного лагеря предусматривает включение разноуровневых программ дополнительного образования детей, что позволяет увеличивать охват детей и улучшать качество детского отдыха, в том числе и для детей с ограниченными возможностями [9].

Выводы. Дополнительное образование в оздоровительном лагере мы рассматриваем как площадку самостоятельного обретения знаний, обретения опыта. Основное преимущество организации дополнительного образования детей в лагере заключается в свободной творческой деятельности детей, а сам лагерь выступает как расширение образовательного пространства, как «место сборки»: совместной деятельности, «проживания» знания, различных форм предъявления результатов, умения взаимодействовать на основе интереса, творчества, вовлеченности в общее дело всех детей. Ценность системы дополнительного образования в оздоровительном лагере - в динамичности, актуальности содержания, результативности.

Литература:

1. Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар, 1993.
2. Бедерханова В.П. Демакова И. Д., Крылова Н. Б. Гуманистическое пространство воспитания // Народное образование. 2011. № 2. С. 242-250.
3. Белов В. Н. Продуктивность деятельности детей в летнем оздоровительном лагере как условие их самореализации: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Белов В. Н.; [Место защиты: Морд. гос. пед. ин-т им. М.Е. Евсевьева]. Арзамас, 2010.
4. Горюнова Л.В., Заводный Н.А. Технологии тьюторского сопровождения обучающихся в инклюзивном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-3. С. 48-54
5. Горюнова Л.В., Королькова А.В., Щипанкина Е.С. Моделирование интегрированной художественной информационно-образовательной среды в системе общего и дополнительного образования школьников. Монография. Ростов-на-Дону: Издательство «Южный федеральный университет». 2015. 150 с.
6. Григоренко Ю.Н., Кострецова У.Ю. «КИПАРИС. Учебное пособие по организации детского досуга в лагере и школе». М.: «Педагогическое общество России», 2004. 224 с.
7. Захлебаева В. В. Алхатова Т. С. Колупайко Т. В. Концептуальные основы социализации личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях детского оздоровительного лагеря. //Международный научный журнал «Инновационное развитие» 2017№ 9 (14).
8. Захлебаева В.В. Процесс социализации и психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях летнего оздоровительного центра. Сборник публикаций научного журнала "Chronos" по материалам IX международной научно-практической конференции: «Психологическая наука и образование» г. Москва: сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). –М: Научный журнал " Chronos ", 2016. – 52 с.

9. Инструментарий работника системы дополнительного образования детей. Сборник методических указаний и нормативных материалов для обеспечения реализации приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей». М.: 2017. 608 с.
10. Организованный летний отдых и оздоровление детей в России: основные особенности // Факты образования. Выпуск № 8 (август 2016 г.) Выпуск подготовлен Анучиным И.А., Беликовым А.А, Денисовым А.А., Куприяновым Б.В.
11. Прияткина Н.Ю., Великоиваненко О.А., Ли О.А. Профильный лагерь как форма оздоровления и отдыха детей с ограниченными возможностями здоровья // Комплексная безопасность и реабилитация детей в ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Материалы 3 научной конференции. Под ред. Михайлова А.А. Издательство Шуйского филиала ИвГУ. 2017.
12. Рубцов В.В., Шведовская А.А., Дубовик А.С., Семья Г.В. Об основных результатах мониторинга первого этапа реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 30–66.

Педагогика

УДК:378

старший преподаватель кафедры Маремуков Роман Борисович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СЛУШАТЕЛЯ

Аннотация. Статья посвящена комплексному исследованию совершенствования методики преподавания, интенсификации учебного процесса, активному внедрению новых прогрессивных методов теоретического и практического обучения, профилизации и специализации, органического соединения учебного процесса с научными исследованиями, активизации обучения на основе повышения уровня самостоятельной работы слушателей. Автором предложена система воспитательных воздействий на профессиональную подготовку. В статье анализируются основные подходы к совершенствованию учебного процесса и подготовке квалифицированных специалистов.
Ключевые слова: слушатель, педагогика, психология, обучение, образование.
Annotation. The Article is devoted to a comprehensive study of improving teaching methods, the intensification of the educational process, the active introduction of new advanced methods of theoretical and practical training, profiling and specialization, the organic connection of the educational process with scientific research, the activation of training based on increasing the level of independent work of students. The author proposes a system of educational influences on professional training. The article analyzes the main approaches to the improvement of the educational process and the training of qualified specialists.
Keywords: listener, pedagogy, psychology, training, education.

Введение. Современному обществу характерно постоянное и очень быстрое увеличение объема информации. Как следствие, увеличивается ее объем и в образовательных программах подготовки специалистов в различных учреждениях высшего образования. Учитывая, что в образовательных организациях время, выделяемое на аудиторные занятия, строго ограничивается регламентирующими документами, значительная часть учебного материала для освоения выносится за рамки расписания, приобретая форму внеаудиторных занятий. Как известно, одним из ключевых отличий внеаудиторных занятий от аудиторных является отсутствие на них преподавателя, как организатора педагогического процесса. То есть, образовательный процесс в таком случае приобретает черты самостоятельности. Важно подчеркнуть, что роль и значение самостоятельной работы в различных образовательных учреждениях с каждым годом будет только возрастать, а, следовательно, в педагогической науке в настоящее время объективно существует острая необходимость обоснования и разработки научных теорий и концепций самообразования обучающихся в различных образовательных учреждениях в условиях современного информационного общества.

Изложение основного материала статьи. Раскрытие понятия самоподготовки к профессиональной деятельности позволяет уточнить предмет исследования. Поэтому важно раскрыть его, соотнести с известными в дидактике понятиями самостоятельности, самообразования. Выявление сущности самоподготовки к профессиональной деятельности, раскрытие ее структурных и функциональных составляющих в динамике формирования личности специалистов позволяет определить, какую роль она играет в системе педагогических факторов, обусловливающих качество выполнения социального заказа общества.

Особая актуальность данных научных разработок характерна для высших образовательных учреждений, осуществляющих подготовку специалистов для силовых ведомств, так как профессиональный и карьерный рост офицера напрямую связан с его уровнем владения самостоятельно повышать уровень своих знаний, умений и навыков. Чем выше этот уровень, тем большая перспектива у выпускников российских университетов силовых ведомств в их профессиональной деятельности.

Создание рациональных педагогических условий во многом обусловливает содержание самоподготовки слушателей. Отсюда возникает задача организации обучения таким образом, чтобы полнее способствовать формированию психолого-педагогических механизмов, обусловливающих эффективность самоподготовки слушателей. Для этого необходимо обосновать в дидактике такую динамику обучения, которая отражала бы рациональную, в смысле рассматриваемой проблемы, педагогическую практику. Таким дидактическим элементом является целенаправленное обучение.

Придерживаясь положения о ведущей роли отношения «преподаватель - студент» в процессе обучения, мы подчеркиваем необходимость акцентирования внимания на преднамеренном вовлечении слушателей в процесс управления целенаправленным обучением. В свете этого мнения раскрывается системная природа управления самоподготовкой как одного из аспектов дидактического отношения «преподавание - учение».

При этом подчеркивается ведущая роль учебно-преподавательской деятельности как главного компонента рассматриваемой системы.

В процессе обучения участвует существенно не формализуемый фактор, который связан с системными взаимоотношениями преподавателя и слушателей. Замена этого фактора формальной конструкцией часто бывает малоэффективна, либо вообще неадекватна сущности проблемы. Поэтому важно строить такие модели обучения, в которых учитывалась бы реальная учебно-преподавательская деятельность. В настоящее время созданы математические теории, в которых учитывается деятельность людей. Следовательно, роль и место математики в познании педагогических явлений могут быть существенно расширены, а ее потенциальные возможности использованы в более полной мере.

Рациональный учет достижений в области психологии, математики и других научных направлениях могут способствовать выявлению закономерностей педагогических явлений. При этом в рамках педагогических исследований решается вопрос о том, в какой мере и при помощи каких средств и методов можно наиболее эффективно раскрыть суть изучаемой проблемы. Например, опираясь на закономерности психологии, особенности ее развития, в дидактике можно выяснить содержание средств и методов, с помощью которых целесообразно осуществлять самоподготовку слушателей к профессиональной, деятельности. Применение математических-методов оптимального управления может способствовать поиску наиболее рациональных путей реализации этого процесса, т. е. повышению качества самоподготовки к профессиональной деятельности. Отсюда естественным образом следует вывод о необходимости синтеза на основе этих наук, с помощью которого можно изучать проблему качества самоподготовки слушателей к профессиональной деятельности.

Диалектический подход при анализе процесса самоподготовки к профессиональной деятельности позволяет в динамике проследить объективно происходящие изменения. Они обусловлены, прежде всего, повышением уровня готовности слушателей к самообразованию. Считаем целесообразным выделить в динамике процесса самоподготовки слушателей к профессиональной деятельности три уровня.

Анализ содержания самоподготовки к профессиональной деятельности показывает, что это сложная система. Однако осознание ее сущности не будет полным, если самоподготовку к профессиональной деятельности рассматривать изолированно, вне связи с более широкими системами. В состав такой системы, в рамках которой функционирует самоподготовка к профессиональной деятельности, входят: студент как субъект и объект процесса самоподготовки, другие субъекты, а также условия или среда.

Самоподготовка к профессиональной деятельности имеет много общего с процессом обучения. Это естественно, так как слушатели строят ее, руководствуясь, главным образом, собственным опытом, который во многом определяется их представлениями о процессе обучения. Копируя содержание, формы, средства и методы обучения, студенты переносят сходные стороны на самоподготовку к профессиональной деятельности. Опираясь на знания, умения, навыки и сформированные личностные качества в процессе обучения, слушатели осуществляют процедуры операционального состава самоподготовки к профессиональной деятельности. Многие цели и задачи самоподготовки студенты черпают непосредственно из содержания образования как компонента процесса обучения. Можно назвать ряд других общих черт этих двух процессов.

Сходство рассматриваемых процессов, а также место, которое занимает обучение в жизнедеятельности слушателей, обусловливают особую роль процесса обучения в совокупности условий самоподготовки к профессиональной деятельности. Важно изучить возможности обучения в процессе самоподготовки к профессиональной деятельности и вычленить механизмы его влияния на качество самоподготовки. Это позволит целенаправленно осуществлять обучение таким образом, чтобы неуклонно повышать качество самоподготовки к профессиональной деятельности.

Одновременно слушатели участвуют в учебно-воспитательном процессе вуза, в общественной жизни. Приобретаемый опыт способствует изменению их отношения к избранной специальности и самоподготовке к профессиональной деятельности. Подобные изменения не могут быть однозначными. Нерационально организованная самоподготовка к профессиональной деятельности, условия учебно-воспитательного процесса, негативное влияние среды, неустойчивость эмоционально-волевого механизма, чрезмерно легкое достижение успехов и т. п. могут поколебать уверенность слушателей в целесообразности самоподготовки к профессиональной деятельности. Только рационально организованные в комплексе условия, влияющие на качество осуществления самоподготовки, способствуют приращению знаний, умений и навыков и стимулируют дальнейшее совершенствование этого: процесса.

Выводы. Динамичный характер процесса самоподготовки к профессиональной деятельности обусловливает необходимость диалектического подхода к его осуществлению. Если при выборе целей и содержания самообразования руководствоваться лишь благими пожеланиями без учета реальных возможностей слушателей, то его результат будет неудовлетворительным.

Только на основе полного соответствия между потребностями слушателей в самообразовании по избранной специальности, их сформированными знаниями, умениями, навыками, эмоционально-волевыми механизмами, с одной стороны, и структурой самоподготовки к профессиональной деятельности, функциями ее компонентов - с другой, возможен успех. Чтобы правильно поставить цели самоподготовки к профессиональной деятельности и успешно достигнуть их, необходимо применять диалектический подход.

Литература:

1. Коблов Ф.Ч. К вопросу о педагогическом мастерстве как составляющей основу обучения. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-2. С. 189-191.
2. Ковтун Н.А. Коммуникативная компетенция в системе правоохранительной деятельности как социокультурный фактор. // В сборнике: Деятельность правоохранительных органов в современных условиях. Сборник материалов XXIII международной научно-практической конференции. В 2-х томах. 2018. С. 288-292.
3. Коркмазов А.В. Понятие и представление о «смысле» как о фундаментальной составляющей характеристики личности. // В сборнике: Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы. сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2018. С. 54-55.
4. Коркмазов А.В. Роль личностно смысловой сферы в профессиональном развитии индивида. // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2018. № 1. С. 18-20.
5. Кумыков С.Х. Основные правовые и организационные аспекты первоначальной подготовки

сотрудника ОВД. // В сборнике: Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2018. С. 62-64.
6. Маремуков Р.Б. Педагогическое мастерство и его значение в образовательном процессе образовательных организаций МВД России. // Евразийский юридический журнал. 2018. № 1 (116). С. 331-332.
7. Нагоева М.А. Обучение как условие подготовки к профессиональной деятельности. // В сборнике: Наука и научный потенциал - основа устойчивого развития общества сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2018. С. 61-63.
8. Нагоева М.А. Современные формы организации самообразовательной деятельности слушателей. // В сборнике: Проблемы и перспективы развития экспериментальной науки сборник статей Международной научно-практической конференции. 2018. С. 137-140.
9. Отаров А.А., Гаужаева В.А. Организация учебных занятий с использованием интерактивных методов при подготовке курсантов, обучающихся по узкой специализации «предварительное следствие в органах внутренних дел». // Пробелы в российском законодательстве. 2018. № 6. С. 312-314.
10. Рубан Д.А. Деятельность курсовых офицеров в рамках учебно-воспитательного процесса в вузах МВД России. // Перспективы науки. 2018. № 10 (109). С. 243-246.
11. Сурцев А.В. Самостоятельная подготовка слушателей и курсантов в образовательных организациях МВД России. //Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 263-266.
12. Хадиков Р.Ш. Организационно-педагогические условия развития личностно-профессиональных качеств сотрудников ОВД и их реализация в системе первоначального обучения. // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 270.
13. Шамаев А.М. Информационное обеспечение антитеррористической деятельности. //Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 5-2. С. 181-184.

Педагогика

УДК 373.3

учитель начальных классов, аспирант Михайлова Елена Николаевна
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №4 муниципального образование (г. Горячий Ключ),
Карачаево-Черкесский Государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлена попытка рассмотреть один из подходов в решении проблемы патриотического воспитания младших школьников. Представлено описание опыта разработки и реализации программы патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, программа патриотического воспитания, младший школьник, внеурочная деятельность.

Annotation. The article presents an attempt to consider one of the approaches in solving the problem of the patriotic education of younger schoolchildren. The description of the experience of the development and implementation of the program of patriotic education of younger students in extracurricular activities.

Keywords: patriotic education, patriotic education program, junior schoolchild, extracurricular activities.

Введение. Важнейшей составной частью учебно-воспитательного процесса в современной российской школе является формирование патриотизма – одной из базовых национальных ценностей в духовно-нравственном развитии и воспитании личности гражданина России.

Разработка программы патриотического воспитания обучающихся объясняется социальным заказом общества на формирование патриотических чувств и активной гражданской позиции личности и отсутствием этих качеств или их слабым развитием у учащихся, несогласованностью между знаниями учащихся о патриотизме и неумением следовать им в жизни, между желанием делать добро и отсутствием умений или условий.

Психологами установлено, что младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью внешних влияний, верой в истинность всего, чему учат, что говорят взрослые, в безусловность и необходимость нравственных норм. Именно в этом возрасте возникают большие возможности для постоянного нравственного воспитания, формирования гражданской позиции и патриотических чувств.

Программа патриотического воспитания «Растем патриотами» разработана в соответствии с нормативно-правовыми и научно-методическими документами: Закон РФ «Об образовании», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», «Концепция модернизации российского образования России до 2020 года», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», программами «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». В этих документах отмечается необходимость усиления функций воспитания в работе общеобразовательных учреждений, и одним из приоритетных направлений в деятельности общеобразовательных учреждений признается патриотическое воспитание подрастающего поколения.

Также потребность в патриотическом воспитании отражена в краевых целевых программах «Патриотическое воспитание населения Краснодарского края на 2012–2015 гг.», «Духовно-нравственное развитие детей и молодежи, становление и укрепление семейных традиций в Краснодарском крае на 2012–2014 гг.», в государственной программе Краснодарского края «Формирование условий для духовно-нравственного развития граждан», в программе духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования МБОУ СОШ № 4 г. Горячий Ключ.

Изложение основного материала статьи. Региональный компонент служит важнейшим фактором, определяющим направленность патриотического воспитания на формирование личности человека как

представителя своего региона. Основываясь на вышеназванные документы и письма министерства образования, науки и молодёжной политики Краснодарского края 2016 года «О повышении эффективности патриотического воспитания обучающихся образовательных организаций и молодёжи Кубани» и «О совершенствовании работы по обучению и воспитанию на основе историко-культурных традиций кубанского казачества», определили направленность разработанной нами программы «Растём патриотами».

Цель программы: создание условий для формирования патриотических чувств и качеств личности младшего школьника через внеурочную деятельность.

Задачи программы:

- формирование первоначальных представлений о государственных символах России, края, родного города;
- формирование представлений о важнейших законах нашей страны, правах и обязанностях гражданина России, правилах поведения в обществе, на природе, формирование умения отвечать за свои поступки;
- формирование представлений о национальных героях и важнейших событиях истории России, края, родного города, воспитание уважения к защитникам Родины;
- формирование представления о народах Российской Федерации, об их исторической судьбе, о единстве народов нашей страны;
- развитие интереса к содержанию и значению государственных праздников, к важнейшим событиям в истории и современной жизни Российской Федерации, края, родного города;
- формирование уважительного отношения к русскому языку как государственному языку межнационального общения;
- воспитание уважения к школе, родному городу, краю, народу, России.

Организация патриотического воспитания строится на следующих принципах: принцип нравственного примера педагога, принцип социально-педагогического партнёрства, принцип индивидуально-личностного развития, принцип интегративности, принцип социальной востребованности.

Данная программа ориентирована на учащихся 6,6–11 лет, рассчитана на 4 года до 1350 часов (1 класс – до 330 часов, 2–4 классы до 340 часов ежегодно) и предполагает неравномерное их распределение с возможностью организовать занятия крупными блоками (интенсивами). Реализуется программа в отдельно взятом классе классным руководителем (количество часов зависит от возможностей школы, т.е. классный руководитель может вести до 10 часов в неделю, которые отводятся в учебном плане на внеурочную деятельность) [1].

Программа составлена концентрически с учётом возрастных особенностей младших школьников: 1 концентр – 1 класс «Моя семья, моя школа», 2 концентр – 2 класс «Моя малая родина, мой город», 3 концентр – 3 класс «Мой край», 4 концентр – 4 класс «Моя страна»; с 1 по 4 класс идёт расширение базовых ценностей. Приведем фрагмент содержания программы в табл. 1

Таблица 1

Содержание программы «Растем патриотами» (фрагмент)

Задачи воспитания	*Формирование первоначальных представлений о государственных символах России, края, родного города, школы, семьи*			
Виды деятельности и формы организации работы	Тематика занятий			
	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Познавательные беседы, классные часы	«Моя семья», «Мой класс», «Символы», «Символика моей семьи, класса, школы»	«Кто такой глава города? Глава моего города», «Символика родного города»	«Символика Краснодарского края», «Кто такой губернатор? Губернатор Краснодарского края»	«Государственные символы моей Родины», «Кто такой президент? Президент моей страны», «Символы президентской власти»
Проектная деятельность	Коллективный проект «Герб нашего класса»	Исследовательский проект «История символики родного города»	Исследовательские проекты «История герба Краснодарского края», «История гимна Краснодарского края», «История флага Краснодарского края»	Исследовательские проекты «История Российского герба», «История появления гимна России», «История флага России»

Туристско-краеведческая деятельность: экскурсии, путешествия, походы	Экскурсия в школьный музей	Экскурсии в городской историко-краеведческий музей. Ознакомительная экскурсия «Мемориальные памятники родного города»	Экскурсия в краевой историко-археологичский музей-заповедник им. Е.Д. Фелицына	Заочное путешествие «Москва – столица нашей Родины». Образовательная экскурсия «Государственные награды Российской Федерации»
Творческая деятельность: конкурсы, выставки, фестивали	Конкурсы рисунков «Герб моего класса», «Символика моей семьи»			
Проблемно-ценностное общение	Встречи с интересными людьми (бывшими учащимися школы, жителями города)			

В ходе отбора содержания программы «Растём патриотами» учитывали базовые национальные ценности, изложенные в Программе духовно-нравственного развития и воспитания на ступени общего начального образования: любовь к России, своему народу, своему краю, своей малой родине; служение Отечеству; правовое государство, гражданское общество; закон и правопорядок; долг перед Отечеством, старшими поколениями, семьёй; поликультурный мир; свобода личная и национальная; доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, свободы совести и вероисповедания [2, 3].

Программой предусмотрено использование различных видов деятельности в ходе освоения ее содержания: игровая деятельность; познавательная деятельность; творческая деятельность; проблемно-ценностное общение; досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение); социальное творчество (социально преобразующая добровольческая деятельность); туристско-краеведческая деятельность; спортивно-оздоровительная деятельность; проектная деятельность.

Освоение программы предполагает получение следующих результатов:

- *первый уровень результатов* – приобретение школьниками социальных знаний и элементарных представлений об институтах гражданского общества, о государственном устройстве и социальной структуре российского общества; о наиболее значимых страницах истории страны; об этнических традициях и культурном достоянии своего края; о примерах исполнения гражданского и патриотического долга; начальные представления о правах и обязанностях человека, гражданина, семьянина, товарища.

- *второй уровень результатов* – формирование позитивного отношения школьников к базовым ценностям нашего общества и к социальной реальности в целом: ценностное отношение к России, своему народу, своему краю, отечественному культурно-историческому наследию, государственной символике, к Конституции и законам Российской Федерации; русскому языку, народным традициям, старшему поколению;

- *третий уровень результатов* – приобретение школьниками опыта самостоятельного социального действия: первоначальный опыт постижения ценностей гражданского общества, национальной истории и культуры; опыт ролевого взаимодействия и реализации гражданской, патриотической позиции; опыт социальной и межкультурной коммуникации.

В программе обозначены планируемые личностные и метапредметные результаты. В качестве примера приведем некоторые. Так, к планируемым личностным результатам отнесены: готовность и способность обучающихся к саморазвитию; самостоятельность и личная ответственность за свои поступки на основе представлений о нравственных нормах поведения; гражданская идентичность в форме осознания себя как гражданина России и жителем края, чувства гордости за свою Родину, народ, кубанское казачество, историю; осознание ответственности за свое благополучие; осознание своей этнической принадлежности; социальная компетентность как готовность к решению моральных дилемм, устойчивое следование в поведении социальным нормам; целостный, социально ориентированный взгляд на мир в единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий; гуманистические и демократические ценности многонационального российского общества и др.

К метапредметным результатам отнесены: поиск и выделение необходимой информации из различных источников в разных формах; сбор, анализ, обработка, запись, оценка информации; ставить вопросы, обращаться за помощью, формулировать свои затруднения; предлагать помощь и сотрудничество; проявлять активность во взаимодействии для решения коммуникативных и познавательных задач; задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером; формулировать собственное мнение и позицию, задавать вопросы; вести устный и письменный диалог в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами русского языка, слушать собеседника; прогнозировать возникновение конфликтов при наличии разных точек зрения; разрешать конфликты на основе учета интересов и позиций всех участников; координировать и принимать различные позиции во взаимодействии и др.

Формы контроля: анкетирование; тестирование; наблюдение; беседа; сочинение.

Программа прошла четырехлетнюю апробацию в образовательной практике МОУ СОШ №4 г. Горячий Ключ. Для решения первой задачи программы «Формирование первоначальных представлений о государственных символах России» с учащимися были проведены следующие мероприятия: классный час «Государственные символы моей Родины»; исследовательский проект «История появления гимна России»; заочное путешествие «Москва – столица нашей Родины»; встреча с почётным гражданином города, депутатом городского совета Г.В. Мамай.

Для решения второй задачи «Формирование представлений о важнейших законах нашей страны, правах и обязанностях гражданина России, правилах поведения в обществе, на природе, формирование умения отвечать за свои поступки» были проведены мероприятия: беседа «Что значит быть настоящим

гражданином?»; исследовательский проект «Главные законы России»; конкурс знатоков «Я знаю Конституцию РФ»; диспут «Что такое преступление»; викторина «Знаешь ли ты Конституцию РФ?»; коллективное творческое дело «Охрана природы – законы и правила для детей».

Для решения третьей задачи «Формирование представлений о национальных героях и важнейших событиях истории России, воспитание уважения к защитникам Родины» прошли мероприятия: классный час «900 дней стойкости, мужества, отваги…»; исследовательский проект «Лица Победы»; экскурсия по местам боевой славы нашего города; конкурс военно-патриотической песни; встреча с жительницей блокадного Ленинграда В.А. Черновой; общешкольная линейка, посвящённая освобождению города от немецко-фашистских захватчиков; акция «Ветеран живёт рядом»; акция «Посылка солдату».

Для решения четвёртой задачи «Формирование представления о народах Российской Федерации, об их исторической судьбе, о единстве народов нашей страны» были проведены мероприятия: классный час «Россия – многонациональное государство»; цикл игр «Играем в национальные игры народов России»; коллективное творческое дело «Мы помним, мы гордимся!».

Для решения пятой задачи «Развитие интереса к содержанию и значению государственных праздников, к важнейшим событиям в истории и современной жизни Российской Федерации» были проведены следующие мероприятия: праздник «День Победы»; вахта Памяти.

Для решения шестой задачи «Формирование уважительного отношения к русскому языку как государственному языку межнационального общения» были проведены: конкурс чтецов «Живая классика»; конкурс сочинений «За что я люблю русский язык».

Для решения последней поставленной задачи «Воспитание уважения к народу и России» были проведены мероприятия: конкурс декоративно-прикладного искусства «Кубанский сувенир»; заочная экскурсия по разным регионам России; праздник «Пасха в кубанской семье».

Были отобраны эффективные формы организации внеурочной деятельности: познавательные беседы, классные часы; экскурсии, путешествия, походы; выставки, конкурсы; праздники, концерты, фестивали; встречи с интересными людьми; игры, тренинги; коллективные творческие дела; просмотр видео- и кинофильмов; акции, благотворительные мероприятия.

Выводы. Принцип построения и организации образовательной среды младших школьников в рамках программы, направленный на формирование патриотических чувств и качеств личности, основывался на ведущих методологических подходах: гуманистическом, системно-деятельностном, личностно-развивающем, аксиологическом.

Педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность патриотического воспитания младших школьников, явились:

- совместное программирование предстоящей деятельности с учащимися, родителями, педагогами;
- актуализация воспитательного потенциала семьи в патриотическом воспитании;
- взаимодействие с учреждениями дополнительного образования;
- использование в патриотическом воспитании потенциала учебных предметов (русский язык, литературное чтение, окружающий мир, кубановедение);
- использование интерактивных, диалогово-коммуникативных, деятельностных педагогических технологий для активного и всестороннего участия и взаимодействия субъектов образовательного процесса по патриотическому воспитанию младших школьников;
- целенаправленная работа классного руководителя по патриотическому воспитанию младших школьников на основе системного, поэтапного, непрерывного использования различных форм и методов патриотического воспитания и комплекса мероприятий;
- личный пример педагога и родителей в проявлениях патриотических качеств и чувств личности.

Анализ полученных нами данных убедительно доказывает действенность и эффективность разработанной нами программы патриотического воспитания младших школьников «Растем патриотами», которая с учетом организационно-педагогических условий создает благоприятные условия для формирования патриотизма младших школьников.

Литература:

1. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / авт.-сост. Д.В. Григорьев, П. В. Степанов. – М.: Просвещение, 2011. - 223 с.

2. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников: Методические рекомендации. Пособие для учителей общеобразоват. учреждений. В 2 ч./ [Т.Л. Белоусова, Н.И. Бостанджиева, Н.В. Казачёнок и др.]; под ред. А.Я. Данилюка. – М.: Просвещение, 2011. – 127 с.

3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Росси / сост. А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2010. – 23 с.

УДК 378. 016.

доктор педагогических наук, профессор Мухаметшин Азат Габдулхакович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);
старший преподаватель Махубрахманова Венера Радиковна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);
кандидат биологических наук, доцент Зарипова Рая Салиховна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования ставит задачу формирования экологической культуры в рамках общеобразовательных учебных предметов. В статье представлен опыт подготовки студентов педвузов к реализации требований стандарта по формированию экологической культуры обучающихся, как основы для духовно-нравственного развития личности. Приведено краткое содержание дисциплины «Основы экологической культуры», где основное внимание уделяется формированию экологического мышления и развитию экологической культуры подрастающего поколения. Описан пример практико-ориентированного учебного задания, оценивающего метапредметные результаты. Подчеркивается значимость привлечения внешних ресурсов для ознакомления с опытом зарубежных стран. Показаны проводимые в вузе учебные и внеучебные мероприятия по развитию экологической культуры студентов педвуза, выполняемые в виде разнообразных проектов, в том числе исследовательских, информационных, творческих.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, программа воспитания и социализации, экологическая культура, метапредметные результаты, практико-ориентированные задания, проекты.

Annotation. The federal state educational standard of basic general education sets the task of forming an ecological culture within the general educational subjects. The article presents the experience of preparing students studying pedagogy for the implementation of the standard requirements on the formation of the environmental culture of students as the basis for the individual spiritual and moral development. It gives a brief summary of the discipline "Fundamentals of Ecological Culture", where the main attention is paid to the formation of ecological thinking and the development of ecological culture of the younger generation. There is an example of a practice-oriented study assignment that evaluates metasubject results. The importance of securing external resources to introduce the experience of foreign countries is emphasized in the article. It shows educational and extracurricular activities of the environmental culture development of the students at teacher-training institution in the form of various projects including research, information and creative ones.

Keywords: Federal state educational standard of basic General education, program of education and socialization, ecological culture, metasubject results, projects.

Введение. Актуальность данной работы определяется тем, что в области проектирования экологического образования в основной школе складывается сложная и противоречивая ситуация. В материалах Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО), в разделе 18.2.3. указывается, что программа воспитания и социализации включает четыре направления, из них одно направление – это формирование экологической культуры. В стандарте отмечается важность экологического образования и воспитания, указывается на значимость экологического образования как направления духовно-нравственного развития личности учащегося. При этом отдельный курс экологии продолжает, как и прежде, отсутствовать в перечне предметов. Таким образом, разработчиками стандарта поставлена задача формирования экологической культуры в рамках общеобразовательных учебных предметов для основной школы и/или выбор отдельного курса экологической направленности учащимися старшей школы. Кроме этого, предполагается, что в рамках внеурочной деятельности будут реализованы программы, способствующие повышению экологических знаний и тем самым, грамотности, развитию экологических компетенций, формированию и развитию экологической культуры обучающихся. Основная задача этих курсов - изучение экологических проблем современности и основ устойчивого развития.

Целью нашей работы является обмен опытом по подготовке студентов педвузов к работе по реализации требований ФГОС ООО по формированию экологической культуры обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Основной принцип современного экологического образования, сформулированный в ФГОС ООО - переход от трансляции и передачи знаний об экологических проблемах к практико-ориентированному образовательному процессу, направленному на получение необходимых знаний и навыков для взаимодействия в социоприродной среде [1].

Учитывая требования ФГОС ООО и ФГОС ВО, в ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» в учебные планы всех профилей обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование» с 2011 года введен курс «Основы экологической культуры». Курс начинается с ознакомления с различными определениями терминов «экологическая культура» и «экологическое мышление» и проведения диагностики типа доминирующих установок обучающихся в отношении окружающей среды по методике «ЭЗОП», разработанной В. А. Ясвиным и С. Д. Дерябо [2]. Следует отметить, что у большинства диагностированных групп студентов ведущей являлась прагматическая установка - объекты природы студентами рассматривались с точки зрения их пользы для человека в большей степени.

Курс состоит из четырех модулей:

1. Введение. Экологическое мышление и экологическая культура. Компоненты экологической культуры.
2. Экологические знания как основа устойчивого развития.

3. Формирование компетенций экологического мышления в общественно-научной и естественнонаучной предметной области изучения.

4. Методы диагностики экологической культуры субъектов педагогической деятельности.

В условиях реализации ФГОС имеется немаловажная проблема оценки качества экологического образования, особенно в рамках общеобразовательных предметов, так как ФГОС не определяет содержание экологического образования. Поскольку кодификатор элементов содержания по экологии отсутствует, для определения критериев оценивания экологических знаний и умений студентам даются задания, в которых для оценки качества образования используется опыт оценивания по другим учебным предметам.

Для оценки метапредметных результатов студенты получают ссылки на материалы PISA и TIMSS, и на их основе разрабатывают задания по экологической тематике. Кроме этого, нами широко применяются материалы, взятые из средств массовой информации, и на их основе разрабатываются специальные задания или организовываются дискуссии.

Ниже представлен пример специального задания, разработанный нами для оценки сформированности компетенции УК-1 ФГОС ВО 3++.

Формулировка задания: Вам необходимо оценить возможность существования «Несси». Ознакомьтесь (в течение 2-3 минут) с информацией, представленной ниже. Знание, какого экологического закона требуется и какие вычисления вам нужны, чтобы решить эту задачу.

Источник. «Существует легенда, что в шотландском озере Лох-Несс обитает огромное чудовище, которой дали название «Несси». Первое письменное упоминание об этом загадочном существе появилось ещё в VI веке нашей эры. Первые же сведения о прямом наблюдении существа на озере относятся к XVIII веку. Согласно свидетельствам очевидцев, взрывные работы при постройке старой военной дороги на южном берегу спугнули двух огромных дремавших чудищ. Летом 2009 года житель Великобритании заявил, что при просмотре спутниковых фотографий на сайте Google Earth он заметил некое существо. На фотографии сервиса действительно видно нечто, отдалённо напоминающее крупное морское животное с двумя парами ласт и хвостом. [5]. В 2016 г. о случаях «встречи» с чудовищем сообщалось уже пять раз, а в 2018 г. -11 раз. Всего же за все годы было зафиксировано 1092 случая наблюдения Лох-несского чудовища, скрывающегося в воде. Почти все указывают, что у животного толстое массивное тело, длинная шея, маленькая голова. Подобное описание соответствует облику древнего ящера - плезиозавра.

Общая площадь озера Лох-Несс- 57км2. Известно, что плезиозавры питались рыбой. Продукция фитопланктона – 500 г/м2 за вегетационный сезон (6 месяцев).

Биологи считают, что для выживания колония плезиозавров озера Лох-Несс должна состоять от 15 до 30 индивидуальных особей.

Расчеты, основанные на изучении ископаемых останков плезиозавров, показывают, что при росте 15-метров ящер должен весить около 25 тонн.

О пищевых потребностях плезиозавров можно судить косвенно, взяв за основу потребности крокодилов: молодняк ест за неделю около 10% пищи от своей массы, взрослому достаточно 5%. Без еды взрослое животное сможет продержаться максимум год [3]» [4].

Для решения подобных задач требуются не только экологические знания, но и знание географии, биологии, математики и привлечение логики в рассуждениях для поиска алгоритма выполнения задания.

Для знакомства с региональными экологическими проблемами студенты мониторят средства массовой информации и некоторые проблемы выносят на широкое обсуждение. Примером является статья «Бобры затопили деревню в Мензелинском районе Татарстана», опубликованная 17.01.2018 г в электронной газете «Бизнес-online». Студентами были организованы дебаты, где обсуждались истоки проблемы и пути выхода из подобных ситуаций в дальнейшем.

Для организации самостоятельной работы студентов с 2017 г. широко применяется ресурс «Устойчивое развитие-стратегия планеты Земля» из платформы Stepik [6], где дается много дополнительной информации и полезных ссылок по экологическим проблемам современности. Студенты с большим удовольствием выполняют задания по расчету собственного «экологического следа», знакомятся с зарубежным опытом устойчивого образа жизни.

Для оценки результатов образования большое значение имеет выполнение студентами разнообразных проектов (исследовательских, информационных, творческих и др.), их публичное представление (перед студентами, преподавателями, общественностью). В этом направлении у НГПУ имеется богатый опыт. Например, в течение 2018 года студентами было проведено в рамках внеучебной деятельности 18 мероприятий, в их числе участие в практических и санитарно-экологических акциях «Да!» чистоте» - экологические субботники по очистке территории университета; «Делай добро» - ухаживание за животными в приютах, «Орнитология" – наблюдения за птицами, изучение биологических и экологических особенностей птиц, внесенных в список редких и исчезающих видов («краснокнижники») Республики Татарстан, "Экологическое просвещение", «Мусора больше нет!», «Вторая жизнь отходов» - сбор макулатуры, пластиковых бутылок и проведение мастер-классов по изготовлению различных поделок из этого сырья, декоративно-прикладное творчество из различных бытовых отходов, и об их использовании, плюсах использования для них и для окружающей среды; «Восточный ковер»- высадка рассады цветочных культур, посадка и ухаживание за ними и др.

Во время педагогических практик студенты организовывали классные часы на темы «Экологичный образ жизни» и «Отходы в графиках и диаграммах» с использованием материалов секретариата Базельской конвенции о контроле за трансграничной перевозкой опасных отходов и их удалением и экологической сети «Зой». Надо отметить, что цифровое представление материалов находило большой отклик со стороны обучающихся. Студенты НГПУ неоднократно принимали участие в конкурсах, организованных Министерством экологии и природных ресурсов Республики Татарстан и занимали призовые места среди образовательных учреждений. Такие конкурсы экологической направленности как, «Цвети, моя Республика!», «Зеленая эстафета» и др.

Выводы. Решение проблем охраны природы и рационального природопользования невозможно без формирования высокого уровня экологического воспитания каждого члена современного общества, особенно молодежи. По этой причине одной из приоритетных задач образовательной организации является привитие будущим хозяевам страны общечеловеческих ценностей в отношении к природе, обеспечения их научными

знаниями о взаимосвязи природы и общества, привлечения к активной деятельности по охране и улучшению природной среды.

Анализ полученных в процессе системно-структурного анализа научной литературы, изучение материалов и выполнение творческих проектов педагогической практики предоставляет возможность выделить определенные критерии экологического воспитания: личностное отношение к фактам, проявление отношений в эмоциям и поступкам; объем и направленность практических эколого – преобразующих действий и умений.

В ходе реализации дисциплины «Основы экологической культуры» открываются большие возможности для творческой деятельности студентов педвуза, учебные задания разного характера способствуют обучению на метапредметном уровне, повышению уровня экологической грамотности и сформированности экологической культуры. В целом, при изучении дисциплины студенты получают определенную подготовку к применению полученных знаний и навыков в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Минобрнауки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

2. Ясвин, В. А. Психология отношения к природе / В. А. Ясвин. – М.:Смысл, 2000. – 456 с.

3. Garnett, S. T. Metabolism and survival of fasting estuarine crocodiles/Journal of Zoology.208(4): 1986 pp. (493–502).

4. Зарипова, Р.С. Естественнонаучная картина мира / Концепции современного естествознания - https://mooped.net/course/view.php?id=197

5. Лох-несское чудовище.- http://ru.wikipedia.org/wiki/

6. Устойчивое развитие - стратегия планеты Земля - https://stepik.org/course/1818

Педагогика

УДК:378

доцент кафедры, кандидат юридических наук Нагоева Марина Ауесовна
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

САМОПОДГОТОВКА ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросам совершенствования процесса подготовки высококвалифицированного личного состава силовых ведомств, определяются и обосновываются организационно-педагогические условия самоподготовки как средства повышения результативности процесса очного обучения, приводится модель обучения в информационно-образовательной среде, значительная часть которой является самоподготовка. Автор статьи делает выводы об эффективности данной модели обучения, т. к. самоподготовка является стимулом для самосовершенствования и повышения уровня подготовки самоподготовки курсантов университета МВД.

Ключевые слова: самообразование, самообучение, профессиональная подготовка, очное обучение.

Annotation. The article is devoted to the issues of improving the process of training of highly qualified personnel of law enforcement agencies, the organizational and pedagogical conditions of self-training as a means of increasing the effectiveness of the process of full-time training are determined and justified, the model of training in the information and educational environment, a significant part of which is self-training. The author of the article draws conclusions about the effectiveness of this model of learning, because self-training is an incentive for self-improvement and improving the level of self-training of students of the University of the interior Ministry.

Keywords: self-education, self-education, professional training, full-time training.

Введение. В условиях системных трансформаций современного мирового сообщества, когда цивилизация сталкивается с невиданными до сих пор вызовами, немаловажное значение приобретает проблема подготовки высококвалифицированного личного состава силовых ведомств всех стран мира и в частности – нашей страны. Каждое силовое ведомство современной России, как правило, связано с образовательными учреждениями разного уровня, в которых осуществляется подготовка личного состава, обучение и воспитание будущих офицеров органов внутренних дел и совместное развитие участников образовательного процесса – курсантов и преподавателей.

Изложение основного материала статьи. В системе высших образовательных учреждений МВД, в частности в университете МВД, в рамках существующих академических подходов к подготовке офицерского состава ведущая роль отводится формированию и развитию методов самообразования, с учетом нормативно-правовой тенденции к сокращению аудиторных часов занятий с курсантами всех образовательных уровней. Исходя из этих реалий, подчеркнем насущную необходимость в создании и развитии системы самоподготовки курсантов университета МВД.

Термин «самообразование» является простым переводом на русский язык греческого словосочетания «автодидактика», которое является составным из двух слов αὐτός – сам, самостоятельный и διδακτικός – обучение или, более широко, образование. Сегодня в условиях интенсификации общественного развития образование выступает гарантом социального прогресса и одним из важнейших компонентов цивилизационного фундамента, на основе которого общество ведет поиск и выработку адекватного ответа на вызовы и тренды, которые предъявляет ему современный этап развития, характеризующийся дальнейшим протеканием процессов глобализации и активным вступлением мира в фазу общества знаний.

Активизация свойственных этой фазе процессов, связанных с диджитализацией знаний и дальнейшим бурным развитием информационно-коммуникационных технологий, привела к выходу на передний план в сфере образования различных форм самообразования. Именно в данной системе заинтересованные лица, используя достижения прогресса в сфере ИКТ, ресурсы интернета, гаджеты и виджеты, активно получают, перерабатывают и применяют в личном и профессиональном плане самую различную информацию, что может быть охарактеризовано в более широком плане как форма расширения личного кругозора, а в более узком – как форма самообразования.

В данном исследовании «самоподготовка» трактуется в контексте организации и осуществления внеаудиторной работы курсантов университета, которая представляется строго обязательной и непрерывной. Цель такой формы внеаудиторной работы заключается в формировании системы навыков самообразования и самовоспитания, что, в свою очередь, обеспечивает прогресс познавательной составляющей личности обучающегося, в данном случае – курсанта, особенно на этапе освоения им знаний, умений и навыков по учебным дисциплинам начальных курсов, и далее становится залогом формирования подготовленного и компетентного офицера МВД.

Необходимо отметить, что такое дополнение аудиторных занятий является неотъемлемой частью процесса формирования принципа преемственности в учебной деятельности преподавателей и курсантов. Именно поэтому взаимопонимание и взаимодействие этих категорий участников образовательного процесса высшей школы в целом и университета МВД в частности приобретает черты необходимости, а именно – формирование универсального подхода к подготовке и осуществлению самообразования, в том числе посредством самоподготовки. Для профессорско-преподавательского состава главная цель состоит в том, чтобы при организации данного вида деятельности обучающихся выявить, отобрать, систематизировать и представить конкретные задания курсантам, которые должны их выполнить параллельно с решением своих основных задач, суть которых заключается либо в расширении базы профессиональных знаний, либо в конкретизации уже усвоенной информации и приобретенных навыков, необходимых для самостоятельного освоения учебных курсов. Таким образом, при правильной организации и проведении самостоятельной работы курсантов реализуются ключевые образовательные, развивающие и воспитательные цели образовательного процесса университета МВД в его совокупности.

Особенностью данного исследования является то, что вся работа осуществляется на основе комплексного компаративно-эволюционного анализа всех компонентов и их показателей образовательного процесса Университета МВД как представителя ВУЗов силовых ведомств РФ.

Исходя из вышесказанного, в условиях текущего развития образовательной системы высшей школы силовых ведомств РФ, а именно – университета МВД, представляется возможным выявить и сформулировать следующее противоречие, которое отражает рассогласованность между необходимостью позитивно-динамического развития активности курсантов в сфере самостоятельной работы и отсутствием в этой области унифицированных систем (моделей, проектов и т.д.), которые были бы адекватны целям и задачам всего образовательного процесса данного типа ВУЗов.

По сути, проблема самообразования студентов ВУЗов, как гражданских, так и военных, может быть концептуализирована и отражена в трех основных вопросах, решаемых в рамках учебного процесса в высшей школе, а именно:

•Соотношение преподавания/обучения и самообразования.

•Предметная дифференциация.

•Практический опыт самообразования конкретных студентов.

Реализуя непосредственно исследование, исходим из того, что:

1. Подавляющее большинство студентов знакомо с термином «самообразование», но в то же время большая часть из них не учитывает и не осознаёт того, что оно есть неотъемлемая форма получения высшего образования. Таким образом, студентам необходимо объяснять, что самообразование суть основная форма получения высшего образования и по мере освоения учебной программы по специальности его объём будет возрастать.

2. Исследования показывают, что в ВУЗе еженедельный объём часов внеаудиторной работы, основное место в котором занимает самообразование, от курса к курсу только возрастает, начиная с 8-10 часов на первом курсе и заканчивая, как минимум, 18-20 часами на выпускном курсе.

3. Обследование студенческого самообразования содержательно показывает, что оно в основном используется либо как подсобная форма работы при расширении и углублении познаний по специальности, либо как основная форма получения знаний по смежным специальностям и предметам.

В то же время педагогическая практика свидетельствует о том, что на начальном этапе обучения в ВУЗе большую роль в формировании у студентов потребностей, умений и навыков самообразования играет консультационное взаимодействие с педагогами. Касательно данного направления следует констатировать, что «консультация» сегодня – также знакомый для студентов термин, начиная с первого курса, но в то же время его содержание, как правило, понимается ими довольно неоднозначно.

На сегодняшний день широко практикуется мнение о необходимости разведения консультаций по предметам и освоение программного объёма с консультациями по внеаудиторной самостоятельной работе и самообразованию, причем вторые могут реализовываться также и на основе удаленного взаимодействия – посредством электронных писем, других средств Internet и т.д. В этой связи можно отметить, что на начальных курсах больший объём следует уделять личному консультационному общению с курсантами, который по мере продвижения к выпускному курсу должен уменьшаться. Также необходимо учитывать индивидуальные интеллектуально-психологические особенности курсантов, в соответствии с которыми и выстраивать конкретную работу по организации самообразования.

Выводы. Необходимо учитывать тот факт, что интенсивное самообразование курсантов является важным подспорьем для повышения их учебного опыта, различные формы которого сегодня практикуются не только в аудиторных и внеаудиторных занятиях, но и в таких новых видах и типах работы как интерактивные группы, тренинги и обучающие программы. Существует мнение, что сегодня фактически весь учебный процесс в своих классических проявлениях (лекции, семинары, коллоквиумы, лабораторные и практические занятия) должен представлять собой не законченную подготовку курсанта университета МВД, а выступать основой для его последующего самообразования – как на этапе обучения в ВУЗе, так и в дальнейшем.

Интеграция самообразования в профессиональном плане основывается на осознанном или не осознанном желании индивида оптимизировать свою карьерную траекторию либо, в случае невозможности служебного роста, оптимизировать ее путем снижения затрат на осуществление присущих современному кадровому положению трудовых функций.

Литература:

1. Бидова Б.Б. Перспективы и тенденции познания права в условиях глобализационных процессов в мире.//В сборнике: государственно-правовое и социальное развитие современного общества: теоретические и

практические аспекты Материалы I Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет». 2018. С. 103-106.
2. Бидова Б.Б. Принципы развития преподавательских навыков ведения антипропагандистской работы, направленной на противодействие религиозному экстремизму. // Вестник Чеченского государственного университета. 2017. № 4 (28). С. 139-143.
3. Коблов Ф.Ч. К вопросу о педагогическом мастерстве как составляющей основу обучения. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-2. С. 189-191.
4. Ковтун Н.А. Коммуникативная компетенция в системе правоохранительной деятельности как социокультурный фактор. // В сборнике: Деятельность правоохранительных органов в современных условиях. Сборник материалов XXIII международной научно-практической конференции. В 2-х томах. 2018. С. 288-292.
5. Коркмазов А.В. Понятие и представление о «смысле» как о фундаментальной составляющей характеристики личности. // В сборнике: Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы. сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2018. С. 54-55.
6. Коркмазов А.В. Роль личностно смысловой сферы в профессиональном развитии индивида. // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2018. № 1. С. 18-20.
7. Магомедова М.Г. Процесс формирования педагогической культуры будущих педагогов в процессе их адаптации к обучению в вузе. // В сборнике: Профессионально-педагогическое образование: состояние и перспективы. Материалы межвузовской студенческой и международной научно-практических конференций. 2018. С. 3-16.
8. Нагоева М.А. Современные формы организации самообразовательной деятельности студентов. // В сборнике: Проблемы и перспективы развития экспериментальной науки сборник статей Международной научно-практической конференции. 2018. С. 137-140.
9. Рубан Д.А. Деятельность курсовых офицеров в рамках учебно-воспитательного процесса в вузах МВД России. // Перспективы науки. 2018. № 10 (109). С. 243-246.
10. Сурцев А.В. Самостоятельная подготовка слушателей и курсантов в образовательных организациях МВД России. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 263-266.
11. Шамаев А.М. Информационное обеспечение антитеррористической деятельности. // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 5-2. С. 181-184.
12. Шигалугова М.Х. Методика преподавания юридических дисциплин в образовательных учреждениях МВД России. // Евразийский юридический журнал. 2018. № 3 (118). С. 418-419.

Педагогика

УДК 37.013.75

старший преподаватель Несмеянов Андрей Иванович
Иркутский национальный исследовательский технический университет (г. Иркутск);
доктор медицинских наук, доцент Колокольцев Михаил Михайлович
Иркутский национальный исследовательский технический университет (г. Иркутск)

УСОВЕРШЕНСТВОВАННАЯ МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СТАНОВОЙ ТЯГИ В ПАУЭРЛИФТИНГЕ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ

Аннотация. Статья посвящена оценке эффективности усовершенствованной методики развития становой тяги у пауэрлифтеров не ниже 1 спортивного разряда и КМС на соревновательном этапе подготовки. Установлено, что у спортсменов экспериментальной группы, где использовалась предложенная методика развития становой тяги в соревновательный период, отмечены достоверно большие значения прироста показателей становой тяги в тестах «соревновательная становая тяга», «тяга с плинтов», по сравнению с контрольной группой наблюдения. При планировании учебно-тренировочных нагрузок в пауэрлифтинге следует придерживаться предложенной методики подготовки спортсменов, которая является более эффективной по сравнению с общепринятой методикой.

Ключевые слова: пауэрлифтинг, учебно-тренировочный процесс, становая тяга, соревновательный этап.

Annotation. The article is devoted to search of advanced methods of development of a traction in powerlifters not less than 1 sports category and KMC at competitive stage of preparation. It was established that the sportsmen of the experimental group, where the advanced method of development of the traction in the competitive period was used, were marked by reliably large values of growth of the parameters of the traction in Tests " Competitive deadlift "," thrust on the Stand ", in comparison with control group of observation. When planning training loads in powerlifting should adhere to the proposed method of training athletes, which is more effective than the conventional method.

Keywords: powerlifting, training process, becoming traction, competitive stage.

Введение. Пауэрлифтинг (силовое троеборье) - относительно молодой, но ставший довольно популярным во всем мире вид спорта. Здесь характерны силовые упражнения: приседания со штангой, жим лёжа и становая тяга, которые требуют мощных силовых усилий во время их выполнения [1, 7]. Специалисты в области силового троеборья считают актуальным поиск наиболее рационального и оптимального варианта организации тренировочных нагрузок [2, 6, 8]. При выборе того или иного варианта тренировочных нагрузок по пауэрлифтингу необходимо учитывать характеристики, определяющие как качественную так и количественную меру влияний, оказываемых на организм спортсмена физических нагрузок, определяемых их содержанием, объемом, интенсивностью и соотношением средств специальной (СФП) и общей физической подготовки (ОФП) [3].

Упражнение «становая тяга» является заключительным этапом в соревнованиях по силовому троеборью и нередко определяет победителя в сумме троеборья. Поэтому разработка новых и совершенствование существующих методических принципов развития становой тяги у атлетов является важным этапом подготовки.

В тренировочном процессе пауэрлифтеров используются разнообразные средства физической подготовки, которые можно отнести к основным, специально-вспомогательным и вспомогательным упражнениям [3]. При этом по своим динамическим характеристикам и режиму выполняемой работы, все упражнения должны быть с максимальной степенью приближены к условиям соревновательной деятельности [4, 5, 7].

Варьирование объема физической нагрузки дает количественную характеристику тренирующего воздействия на организм спортсмена. Вместе с тем объем тренировочных нагрузок не способен определять качественные особенности, в частности, ее продолжительность и интенсивность, которые являются маркером уровня напряженности тренировочной работы, выполняемой спортсменом [8]. Интенсивность зависит от силы тренирующего потенциала применяемых средств, частотой их использования, интервалом между упражнениями, а также отношением объемов различных средств физической подготовки. Таким образом, варьируя соотношением объема и интенсивностью различных средств физической подготовки, возможно наиболее рациональное планирование тренировочных нагрузок для развития становой тяги в соревновательном этапе подготовки пауэрлифтера.

Цель работы. Усовершенствование методики тренировочного процесса пауэрлифтера в становой тяге на соревновательном этапе подготовки спортсменов не ниже 1 спортивного разряда.

Задачи исследования:

1. Проанализировать существующие методики тренировочного процесса в силовом троеборье и тяжелой атлетике;
2. Усовершенствовать основные положения существующей методики развития становой тяги на соревновательном этапе подготовки пауэрлифтеров;
3. Сравнить полученные результаты развития становой тяги у спортсменов уровня 1-го спортивного разряда и КМС на соревновательном этапе подготовки занимающихся по усовершенствованной и общепринятой методике;
4. Разработать рекомендации по применению данной методики в соревновательный период для спортсменов уровня 1-го спортивного разряда и кандидата в мастера спорта (КМС).

Материал и методы исследования. Педагогический эксперимент, продолжительностью 6 недель, проводился на кафедре физической культуры Иркутского национального исследовательского технического университета (ИРНИТУ). На соревновательном этапе подготовки пауэрлифтеров были выделены контрольная и экспериментальная группы по 9 человек в каждой в возрасте от 18 дет до 21 года, с различными весовыми категориями. Из них 6 человек являлись кандидатами в мастера спорта (по три человека в группе), остальные спортсмены имели первый спортивный разряд.

В начале исследования была проведена прикидка в становой тяге соревновательной, а также в специально-вспомогательных упражнениях - становой тяге с плинтов (и.п. гриф ниже колен).

Для совершенствования становой тяги у пауэрлифтеров экспериментальной группы в соревновательном мезоцикле подготовки предложена следующая методика:

1). Тренировать становую тягу следует не реже двух раз в неделю, при этом в недельном микроцикле соревновательная тяга с помоста должна выполняться не реже одного раза в неделю. Рабочих подходов в данном упражнении должно быть больше, чем в специально-вспомогательных и дополнительных упражнениях.

2). Объем тренировочной нагрузки необходимо снизить, а интенсивность значительно увеличить, при этом высокая интенсивность должна достигаться за счет увеличения тренировочных весов в соревновательной тяге, а не в специально-вспомогательных и дополнительных упражнениях, что в конечном итоге должно способствовать росту спортивного результата.

3). Пик тренировочной нагрузки должен приходиться на 4-ю неделю с последующим плавным снижением нагрузки, как по интенсивности, так и по объему в последнюю перед соревнованиями неделю.

В целом основные параметры тренировочной нагрузки оставались в следующих границах: количество подъемов штанги (КПШ) – в среднем за неделю: 99 повторений, с пиком (118-120 повторений) на 4-ю неделю шестинедельного цикла подготовки, суммарное КПШ за 6 недель – составило 591 повторений. Коэффициент интенсивности (средний вес) – 73 %, также с пиком на 4-ой неделе (75 %) и снижением на последней неделе.

В качестве специально-вспомогательных упражнений применялись тяга, стоя на подставках, тяга со средних и низких плинтов, тяга до колен; вспомогательные упражнения - наклоны стоя и сидя, "мертвая" тяга. Соотношение основных и специально-вспомогательных упражнений к вспомогательным составило: по удельному объему в экспериментальной группе - 75%:25%, в контрольной - 68%:32%; по интенсивности 83%:17% и 77%:23% соответственно.

В контрольной группе тренировки проводились по традиционному плану подготовки к соревнованиям со следующими параметрами: пик тренировочной нагрузки приходился на 3-ю неделю шестинедельного цикла, средне недельное КПШ составило 92 подъема, средняя интенсивность тренировок - 70 %. Обе группы тренировались 4 раза в неделю.

Характеристика соревновательного этапа подготовки спортсменов в контрольной и экспериментальной группах приведена в таблице 1.

Таблица 1

Параметры тренировочного процесса в соревновательном периоде в контрольной и экспериментальной группах

Основные параметры	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Количество тренировок в неделю (кол-во раз)	4	4
Пик тренировочных нагрузок (№ недели)	3	4
Количество подъемов штанги в неделю (кол-во раз)	92	99
Суммарное КПШ за 6 недель (кол-во раз)	552	591
Интенсивность (средний вес, %)	70	73
Соотношение по объёму основных и специально-вспомогательных упражнений к вспомогательным (%)	68:32	75:25
Соотношение по интенсивности основных и специально-вспомогательных к упражнений к вспомогательным (%)	77:23	83:17

Наблюдение за собственным весом спортсменов, тестирование силовых способностей и оценку уровня соревновательной становой, тяги на плинтах проводили до педагогического эксперимента и после его завершения. Полученные в ходе эксперимента данные обработаны статистическими методами с вычислением средних арифметических величин. Достоверность разницы значения показателей определялась непараметрическим методом с расчетом коэффициента достоверности U-критерия Манна-Уитни. Статистически значимыми считали различия между значениями показателей при уровне $P<0,05$.

Результаты исследования. Изменение значений показателей становой тяги у спортсменов контрольной группы на соревновательном этапе их подготовки приведено в таблице 2.

Таблица 2

Динамика тестовых показателей в контрольной группе (в начале и конце наблюдения)

Фамилия спортсмена	Собственная масса тела (кг)		Становая тяга (кг)			
			соревновательная		с плинтов	
	До	После	До	После	До	После
1. С-в	78,22	76,72	187	197,5	185	205
2.С-н	71,42	72,14	183,5	198	180	194
3. К-р	90,00	91,46	198	215	205	213
4. Б-в	98,76	97,34	236	245	210	225,5
5. Ж-в	67,12	66,52	142,5	155	140	167,5
6. Б-й	73,34	70,04	158	170	130	155
7.Н-в	51,42	50,66	110	127,5	120	137,5
8. П-н	74,60	74,22	174	192,5	160	168,5
9. Ф-н	66,20	64,82	138,2	157,5	135	142
$\overline{X}$	74,6	73,7	169,6	184,2	162,7	178,6
U-критерий Манна-Уитни	UЭмп =37; UКр=21		UЭмп =31,5; UКр=21		UЭмп =27,5; UКр=21	

Как видно из таблицы 2, через 6 недель после завершения соревновательного этапа подготовки пауэрлифтеров контрольной группы отмечается незначительный прирост значения показателей в тестовых показателях становой тяги ($P>0,05$). В соревновательной тяге увеличение составило 7,9 % (14,6 кг), в тяге на плинтах прирост составил 8,9 % (15,9 кг).

Изменение значений показателей становой тяги у спортсменов экспериментальной группы на соревновательном этапе их подготовки приведено в таблице 3.

Таблица 3

Динамика тестовых показателей в экспериментальной группе (в начале и конце наблюдения)

Фамилия спортсмена	Собственная масса тела (кг)		Становая тяга (кг)			
			соревновательная		с плинтов	
	До	После	До	После	До	После
1. А-в	54,10	54,80	146,5	168,8	150,3	162,5
2. Б-й	79,46	79,68	185	205,3	200,5	214
3. Л-в	73,70	74,26	170,3	205	185,2	215,5
4. К-в	65,12	66,84	186	203	150,7	202,5
5. С-н	68,24	68,42	167,5	175	130	196,5
6. М-в	70,98	67,50	172,7	200	132,5	200,4
7. Б-в	73,76	74,48	180,5	215	151,5	185,9
8. В-й	59,00	59,96	167,8	177,5	145	178,3
9. П-о	88,00	89,16	177,5	205,9	204	205,6
$\overline{X}$	70,26	70,56	172,6	195,1	161,1	195,6
U-критерий Манна-Уитни	UЭмп =37; UКр=21		UЭмп =13,5; UКр=21		UЭмп =13; UКр=21	

У спортсменов экспериментальной группы в тестовых показателях в начале исследования был установлен примерно одинаковый с контрольной группой исходный уровень результатов оценки становой тяги (P>0,05).

Как видно из таблицы 3, в экспериментальной группе к концу педагогического эксперимента установлен достоверный прирост значения показателей становой тяги, по сравнению с контрольной группой, где использовалась традиционная методика подготовки тяжелоатлетов.

Так, к концу наблюдения у спортсменов экспериментальной группы соревновательная становая тяга статистически значимо возросла (P<0,05) на 22,5 кг (11,5 %), с 161,1 кг до 195,6 кг. Данный прирост в экспериментальной группе больше на 54,1 % по сравнению со значениями показателей спортсменов контрольной группы.

К концу наблюдения в силовом испытании «становая тяга с плинтов» в экспериментальной группе прирост показателей оказался больше на 17,6 %, чем в контрольной (34,5 и 15,9 кг соответственно) и значение показателя оказалось больше на 41,5 % по сравнению со спортсменами контрольной группы.

Наблюдения за собственной массой тела спортсменов обеих групп не выявило достоверного отличия в значении этого показателя (P>0,05).

Выводы. Установлено, что у спортсменов экспериментальной группы, где использовалась усовершенствованная методика развития становой тяги в соревновательный период, достоверно отмечен рост значения показателей становой тяги в тестах «соревновательная становая тяга», «тяга с плинтов», по сравнению с результатами контрольной группой наблюдения.

Полагаем, что больший прирост результатов в становой тяге у спортсменов экспериментальной группы произошел за счет использования в тренировочном процессе оптимального соотношения объема и интенсивности основных и специально-вспомогательных упражнений к вспомогательным.

Перенос акцента основной нагрузки с 3-й на 4-ю неделю до соревнований позволил организму спортсмена не только восстановиться полноценно, но и повысить уровень физической подготовленности за счет плавного снижения нагрузки как по интенсивности, так и по объему в последнюю неделю перед соревнованиями. Незначительное увеличение и рациональный объем тренировочной нагрузки в мезоцикле не снизили адаптационные возможности спортсменов и не привели к перенапряжению и перетренированности организма занимающихся.

Предложенная методика подготовки спортсменов не ниже 1 спортивного разряда и КМС оказалась более эффективной по сравнению с общепринятой и может быть использована при планировании учебно-тренировочных занятий пауэрлифтингом.

Литература:

1. Бондаренко А.А. Пути повышения силовой подготовки атлетов / А.А. Бондаренко // Пауэрлифтинг. – 2009. – № 6. – С. 5-7.

2.Ворожейкин О.В. Методика применения индивидуального подхода к развитию силы у спортсменов в пауэрлифтинге / О.В. Ворожейкин // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2009. - 9(55). - С. 20-25.

3. Пупышев А.Е. Анализ эффективности вариантов организации тренировочных нагрузок в годичном цикле подготовки пауэрлифтеров / А.Е. Пупышев, Н.А. Мудренко // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 7 (161). С. 222-228.

4. Рязанов В.Н. Оперативный контроль в тренировочном процессе пауэрлифтеров / В.Н. Рязанов // Физическая культура и спорт как фактор профессиональной подготовки специалистов: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, 20–21 октября 2012 г. / под ред. В.А. Серебрянникова, В.Ф. Лигуты, В.В. Мороза. – Хабаровск: ДВЮИ МВД России, 2012. – С. 129-136.

5. Рыбальский П.И. Структура и содержание тренировочных микроциклов различной направленности в зависимости от характеристик соревновательных упражнений в пауэрлифтинге: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Рыбальский П.И. – М., 2000. – 176 с.

6. Сулейманов Н.Л. Эффективность применения скоростно – силовой тренировки пауэрлифтеров на этапе специализированной базовой подготовки / Н.Л. Сулейманов, П.А. Сычев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 9 (139). С. 181- 186.

7. Шейко Б.И. Пауэрлифтинг. От новичка до мастера / Б.И. Шейко. – М. : Медиагрупп «Актиформула», 2013. – 403 с.
8. Шейко Б.И. Пауэрлифтинг: учебное пособие / Б.И. Шейко. – М.: Физкуль-тура и спорт, 2005. – 504 с.

Педагогика

УДК: 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Неустроева Екатерина Николаевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
магистрант 1 года обучения Варламова Валентина Андреевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье рассматривается особенности формирования полиэтнической культуры младших школьников. Раскрывают и анализируют точку зрения авторов по отношению к понятию «полиэтническая культура». Выявляют уровень этнической идентичности якутских школьников, также предлагают формы и приемы работы по повышению полиэтнической культуры детей младшего школьного возраста.
Ключевые слова: полиэтническая культура, этническая идентичность.
Annotation. The article discusses the features of the formation of a multi-ethnic culture of younger students. Disclose and analyze the point of view of the authors in relation to the concept of "multi-ethnic culture". They reveal the level of ethnic identity of Yakut schoolchildren, and also offer forms and methods of work to improve the multi-ethnic culture of children of primary school age.
Keywords: polyethnic culture, ethnic identity.

Введение. На современном этапе приоритетным направлением образовательной политики является формирование личности ребенка, способного жить в полиэтническом регионе, знающего и уважающего не только свою этническую культуру, но и культуру других этнических групп, способного сочетать национальные и интернациональные интересы.

В своем ежегодном послании к Федеральному Собранию РФ Д.А. Медведев выделил направления по развитию культуры, одним из которых является сбережение «единого культурного пространства страны во всем его многообразии, помощь сохранению богатых национальных традиций народов России» [1].

Оценивая состояние поликультурного воспитания в Российской Федерации, следует признать, что в политических декларациях и научных трудах содержатся призывы к воспитанию в духе поликультурности, но далеко не всегда они становятся идейной основой образовательной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Пол и культурное направление в педагогике является сравнительно молодым, так как особое внимание ученых к данному направлению проявилось лишь в середине XX в., изначально в США. В отечественной педагогике развитие поликультурного образования началось в 1990-х гг., что было вызвано историческими и социокультурными предпосылками. В условиях социально-экономических и политических реформ сложилась новая образовательная ситуация, для которой характерны усиление этнизации содержания образования возрастание роли родного языка обучения, идей народной педагогики, рост влияния религии на формирование самосознания личности. В этих условиях поликультурное образование, с одной стороны, способствует этнической идентификации и формированию культурного самосознания обучаемых, а с другой стороны, препятствует их этнокультурной изоляции от других стран и народов.

В стандартах второго поколения поликультурное образование рассматривается как ядро воспитательного потенциала системы образования, предлагается следующее определение: «...поликультурное образование, отвечающее современным требованиям и перспективам развития российского общества и государства, - это образовательная система, которая в рамках единого федерального государственного стандартаформирует содержание обучения и воспитания в соответствии со структурой российской идентичности, то есть руко водствуетсяцелями трансляции этнокультурного наследия и национальных культур народов России в широком контексте российской и мировой цивилизации» [2].

Мы согласны с мнением Г. В. Здеревой о том, что поликультурное воспитание составляет сущность межэтнического. В его рамках поликультурные, национальные особенности проявляются более ярко.

Оно опирается на многообразие российской культуры в условиях интеграции и не ставит своей целью формирование единой народности, как это имело место в советский период. На современном этапе нельзя проводить грань между межэтническим и поликультурными воспитанием, поскольку они тесно взаимосвязаны в рамках полиэтнической и поликультурной России. Осуществление одного без другого может привести к деформации узкоэтнического характера [3].

В связи с вышесказанным нами была предпринята попытка определить сущность понятия «полиэтниче ская культура». Уточняя понятие «культура», отметим, что оно всегда ассоциируется в нашем сознании с совершенствованием человека во всех сферах его жизнедеятельности (культура - культивирование, вспахивание), а также с приобщением к системе высших ценностей (культура - культ, поклонение, любовь). По словам В. С. Библера: «Культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных - прошлых, настоящих и будущих культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур» [4].

Не менее важным является единство и взаимопроникновение этнических культур, использование выработанных человеком духовных ценностей национальной культуры. Помочь человеку в диалоге с иными культурами, другими людьми, людьми разных национальностей, услышать их, осмыслить и прочувствовать их ценности, их смыслы, сопоставить различные голоса - такова, по нашему мнению, основа этнокультурологического подхода, как одного из ведущих методологических принципов современного образования.

Другими словами, как нам представляется, каждый этнос, имея свою собственную культуру, следуя

традициям своего народа по отношению к природным объектам и явлениям, только при условии понимания другой этнической культуры может и способен эффективно решать проблемы взаимодействия человека и природы.

Таким образом, полиэтническая культура — это приобщение к системе высших ценностных ориентаций, понимание основ культур своего и других народов, умение жить в полиэтнической среде.

Исходя из вышесказанного, содержание понятия «полиэтническая культура» представим схематично (рис. 1).

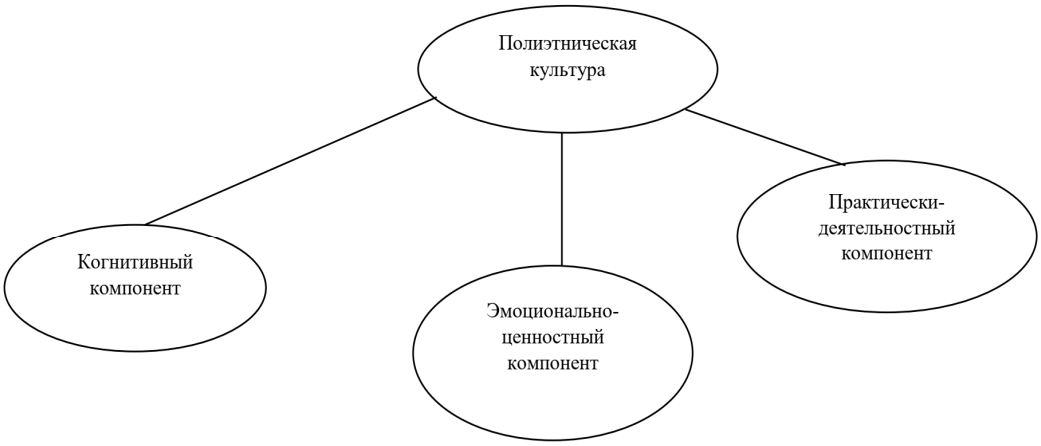


Рисунок 1. Содержание понятия «полиэтническая культура»

Таким образом, полиэтническая культура включает в себя когнитивный компонент, который характеризуется наличием этнокультурных представлений, знаний о поликультурном обществе (элементарных основ культуры своего народа, культуры народов, проживающих рядом); эмоционально-ценностный компонент (система ценностных ориентаций и отношений, готовность к сохранению культуры своего и других народов); практически- деятельностный компонент (умение жить в полиэтнической среде, соблюдение социальных норм и правил поли культурного общества).

В научно-педагогической литературе остаются мало разработанными вопросы полиэтнической культуры младших школьников, вопросы построения образовательной среды, способствующей формированию полиэтнической личности, механизмов и средств полиэтнического образования обучающихся первой ступени общего образования. Вместе с тем, полиэтническое воспитание в младшем школьном возрасте имеет свои специфические особенности, основанные на усвоении нравственных императивов и национальной идентификации. Этнические представления у детей складываются достаточно рано. Согласно Ж. Пиаже существует три этапа в формировании этнической идентичности:

- в 6-7 лет ребенок приобретает первые знания о своей этнической принадлежности;
- в 8-9 лет уже четко идентифицирует себя со своей этнической группой, выдвигает основания идентификации — национальность родителей, место проживания, родной язык, в нем просыпаются национальные чувства;
- в 10-11 лет у ребенка формируется идентичность в полном объеме, в качестве особенностей разных народов ребенок отмечает уникальность истории, специфику традиционной бытовой культуры [5, с. 11].

Таким образом, можно отметить, что межкультурное образование по выводам анализа мирового опыта имеет особенную ценность реализации именно в детском возрасте. Так как именно данный возраст обусловлен высокой чувствительностью к формированию положительного отношения к межкультурному общению и развитию межкультурной компетенции. Дети всюду сталкиваются, многообразием культуры, которая является именно той средой, где взрослеют современные дети. Уникальной структурой личности, которая несет отпечаток той культуры, в какой воспитывался и рос, обладает каждый ученик.

С целью выявления уровня сформированности полиэтнической культуры младших школьников мы провели опрос и анкетирование среди учащихся 3 «Е» и 3 «Д» классов в МОБУ «СОШ №31» городского округа «Город Якутск». В исследовании приняли участие 65 учащихся: 30 девочек и 35 мальчиков. Национальный состав класса: 20 – якуты, 26 – русские, 2 – киргиз, 2 – бурят, 1 – узбек, 1 – эвен, 1 – украинец, 1 – татар, 1 – кореец.

Опрос провели с целью выявления уровня сформированности поликультурного воспитания младших школьников.

Опрос состоит из 8 вопросов:

1. К какой национальности ты себя относишь?
2. Какие разные народы ты знаешь?
3. Какие языки ты знаешь?
4. Какая у тебя любимая сказка?
5. Любимый персонаж?
6. Какие сказки из якутской литературы ты знаешь?
7. Какие сказки из разных народов ты знаешь?
8. На каком языке ты хочешь разговаривать?

По результатам опроса среди третьеклассников у большинства учащихся, т.е. у 28 (43%) детей выявлен высокий уровень поликультурного воспитания, они знают про свою культуру и традиции своего народа и других разных народов.

У остальных 37 младших школьников, т.е. у 57% учащихся уровень поликультурного воспитания

недостаточно сформирован и находится на низком уровне. Осмелимся предположить, это связано с тем, что они живут среди людей с другими этническими традициями. Нет мотивации к знакомству, изучению других народов, стремлению к взаимодействию с их представителями. Толерантность, эмпатия, общительность сформированы недостаточно. Проявляют отрывочные поликультурные знания. Не сформированы этнические традиции.

Показатели уровней сформированности поликультурного воспитания младших школьников по результатам опроса.

Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
Количество	%	Количество	%	Количество	%
14	22%	25	38%	26	40%

Таким образом, исследование уровня сформированности поликультурного воспитания младших школьников продемонстрировала противоречивость представлений младших школьников о культуре и традиции своего и других народов.

С целью выявления у детей своей этнической идентичности нами проведено анкетирование.

Анкета состояла из 7 вопросов. Методика позволяет самоидентификацию через осознание респондентом особенностей собственной этнической группы и значимости членства в ней. Дети, если согласны с утверждением, то рядом ставили плюс, если не согласны, то минус.

Я знаю, какой я национальности

Напиши свою национальность

Я интересуюсь историей и культурой своего народа

Я интересуюсь культурой и историей других народов

Есть ли у тебя друзья другой национальное

Как ты относишься к одноклассникам другой национальности

Знаешь ли ты национальные праздники, национальные игры твоих одноклассников другой национальности

Исследования выявили следующие результаты на 1 вопрос «да» ответили 57 (88%) учеников, «нет» 8 (12%). На 2 вопрос правильно ответили 51 (89%) учеников, а 6 (11%) учеников не смогли правильно указать свою национальность, из ответивших «да» на вопрос «Я знаю, какой я национальности». Из этого приходим к выводу, что 14 (22%) учеников не могут определить свою самоидентификацию. На 3 вопрос «Я интересуюсь историей и культурой своего народа» «да» ответили 43 (66%), «нет» 22 (34%). На 4 вопрос «Я интересуюсь культурой и историей других народов» положительно ответили 40 (62%), отрицательно ответили 25 (38%) учеников. На 5 вопрос «Есть ли у тебя друзья другой национальное» «да» ответили 38 (58%), «нет» ответили 12 (18%) учеников, 15 (23%) учеников дали ответ «я не знаю национальности моих друзей». На 6 вопрос «Как ты относишься к одноклассникам другой национальности»44 (68%) ответили «очень хорошо», «плохо» ответили 9 (14%), «затрудняюсь ответить» 12 (18%). На 7 вопрос «Знаешь ли ты национальные праздники, национальные игры твоих одноклассников другой национальности (перечисли, какие ты знаешь)» «да» ответили 34 (52%), нет 17 (26%), «затрудняюсь ответить» выбрали 14 (22%). Большинство учеников перечислили только праздники. Преобладают ответы «Ысыах», «Пасха», «Масленица». Среди игр «Жмурки», «Казаки разбойники», «Кошки мышки», «Прятки».

Исходя из полученных результатов, можно прийти к выводу о том, что у большинства учеников положительное отношение к другим народам, но они плохо знают культуру одноклассников другой национальности.

Из результатов исследования видно, что у учащихся толерантность, эмпатийность и этническая идентичность находится на среднем уровне.

Таким образом, мы приходим к выводу, что уровень сформированности межкультурной компетенции младших школьников на среднем уровне.

Чтобы повысить полиэтническую культуру нами разработана программа учебно-воспитательного процесса.

Программа разработана с целью - обеспечить развитие у младшего школьника стремления к сохранению собственного этнокультурного наследия, пониманию и принятию других культур, умения общаться с представителями других культур, готовности к активной созидательной деятельности в современной многонациональной среде.

Задачи программы:

1. Формирование активной гражданской позиции, чувства национальной гордости, позитивного отношения к многообразию культур и религий;
2. Обучение основам добрососедства, национальной толерантности, навыками ведения диалога;
3. Изучение особенностей быта, традиций, материальной культуры народов (ремесла, интерьер, кухня, костюмы и т.д.), семейных и религиозных обычаев, этикета.

По разработанной программе проведены различные формы работы на уроках и во внеурочное время.

На уроках окружающего мира по игровой методике сделали проектную работу на тему: «Разнообразие природы родного края». Ученики научились составлять и презентовать «Книгу природы родного края». Были представлены разнообразие флоры и фауны Киргизии, Бурятии, Узбекистана, Украины, Кореи и Республики Саха (Якутия).

Была проведена виртуальная экскурсия на тему «Золотое кольцо России», где дети познакомились с древними городами, которые образуют Золотое кольцо России. Научились находить на карте города Золотого кольца России, приводить примеры достопримечательностей этих городов, осознавать необходимость бережного отношения к памятникам истории и культуры.

На уроке изобразительного искусства на тему «Мамин платок» школьники, используя народные орнаменты, нарисовали платки для мам.

Предлагаем основные темы по внеурочной деятельности для повышения полиэтнической культуры младших школьников.

Тема	Цели
Толерантность всегда и во всем	1.Знакомство с определением «толерантность», его значением. 2. Воспитывать положительное отношение учащихся к себе и к окружающим, желание и умение прощать. 3. Развивать умения формулировать и высказывать своё мнение и уважать чужое. 4. Объяснить ученикам, степень важности мирного решения при конфликтах.
Россия – многонациональная страна	1. Воспитывать патриотизм, любовь к своей Родине, городу; 2. Формировать у студентов правильную гражданскую позицию; 3. Формировать толерантность, уважительное отношение к людям, их взглядам, культуре, традициям, обычаям; 4. Воспитывать гордость за свой народ, свои корни, свою страну; 5. Развивать навыки публичного выступление, умения высказывать и отстаивать свою точку зрение; 6. Воспитывать духовно-нравственную и гармонично-развитую личность.
Все в наших руках	Познакомить с понятием «толерантность», формировать толерантное и уважительное отношение к одноклассникам.
Язык мой – друг мой	1. Способствовать развитию коммуникативности, толерантности, а также речевой культуры учащихся; 2. Совершенствовать знания о родном языке; 3. Воспитывать уважение к национальному языку и культуре.
О тех, кто рядом	Воспитывать у детей человеколюбие, доброту и сопереживание, внимание к окружающим: близким людям, соседям по дому, по парте. Предоставить учащимся возможность узнать своих одноклассников, развить умение наблюдать и правильно оценивать свои поступки и поступки друг друга. Развивать стремления быть терпимым в обществе людей.

Выводы. Таким образом, мы можем сказать, что подобранные формы и приемы работы в учебно-воспитательном процессе начальной школы действительно стали предпосылкой повышения уровня сформированности полиэтнической культуры детей младшего школьного возраста.

Литература:

1. Абсалямова А.Г. Этика межнационального общения детей в поликультурной группе. Уфа: Творчество, 2010. 140 с.
2. Асипова Н.А. Общение школьников в многонациональной среде // Советская педагогика. 2005, №12. 56-60 с.
3. БрайтонК.А, Руденко Н.С. Оценивание межкультурной коммуникативной компетенции // Педагогическое образование в России. 2013, - № 1. 207-214 с.
4. Бунятова Ф.Д. Особенности межкультурной компетенции в эпоху информационных технологий // Информационно-коммуникативные технологии в обучении иностранным языкам. 2006, №5. 329-333 с.
5. Некрасова А.Н. Культура межнационального общения в молодежной среде: (Состояние и формирование). - М., 2008.

Педагогика

УДК:373.3

кандидат педагогических наук, доцент Неустроева Екатерина Николаевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
магистрант 2 года обучения Кривошапкина Наталья Евгеньевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ВЛИЯНИЕ LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования познавательной активности детей младшего школьного возраста в отечественной педагогической литературе. Авторы излагают краткий анализ педагогов и предлагают формировать посредством LEGO-конструирования.

Ключевые слова: LEGO-конструирование, познавательная активность, младший школьник.

Annotation. The article deals with the problem of formation of the cognitive activity of children of primary school age in the domestic pedagogical literature. The authors present a brief analysis of teachers and propose to form by means of LEGO-design.

Keywords: LEGO-design, cognitive activity, younger student.

Введение. Проблема формирования познавательной активности детей младшего школьного возраста является одной из самых актуальных проблем педагогики начала XXI века, века информационных технологий. С одной стороны, она учитывает новые социальные и психолого-педагогические условия, умственной работоспособности. С другой стороны, появление школьных организаций с приоритетом интеллектуального развития свидетельствует о том, что эта проблема выходит далеко за пределы управления качеством процесса умственного воспитания детей, требует изменения подхода к определению целей,

принципов, методов и содержания дидактического и психолого-педагогического компонентов воспитательно–образовательного процесса и внедрения современных образовательных технологий [1, с. 86].

Современное начальное образование, направленное на развивающее обучение ставит перед собой задачи повышения общего уровня познавательной активности младших школьников в совокупности с повышением общеучебной и творческо-поисковой активности детей. Разностороннее развитие личности ребенка предопределяетнеобходимость сочетания собственно учебной деятельности, в рамкахкоторой формируются базовые знания умения и навыки, с деятельностьютворческой, связанной с развитием индивидуальных задатков учащихся, ихпознавательной активностью [6, с. 163].

В современной психолого-педагогической науке на сегодняшний день существует несколько трактовок термина «познавательная активность». Некоторые ученые (Б.Г.Ананьев, Р.Ф.Добрынин) акцентируют внимание на развитии «познавательной потребности», тогда как другие (Д.Е. Берлайн, С.И. Кудинов, Н.Г. Морозова) - на развитии любознательности и познавательного интереса.

Нас больше импонирует определение, предложенноеМ.А. Кириллиной, согласно которому познавательная активность или «активная познавательная позиция» рассматривается как психологическое новообразование младшего школьного возраста, достижение психического развития ученика, имеющее ряд ключевых компонентов: познавательный интерес, радость познания, рефлексивный компонент и развитие нравственно-волевых качеств [4, с. 33]. При этом надо отметить, что понятие «возрастное психологическое новообразование», было изначально предложено Л.С. Выготским и подразумевает под собой те существенные изменения, которые возникают и определяют развитие личности на данной возрастной ступени [2, с. 123].

Изложение основного материала статьи. Именно познавательная потребностьлежит в основе формирования учебного мотива и является свойствомличности, которое позволяет испытывать чувство необходимости вполучении новых знаний. Воспитание познавательной потребности выступает в качестве первоначального этапа, с которого начинается формирование познавательной активности в целом. Активная деятельность школьника на уроке является значимым стимулом и побуждает ребенка к поиску и открытию новых знаний. Учет подобной взаимосвязи потребности, активности и деятельности должен быть приоритетным критерием при отборе дидактических материалов и методических форм организации образовательного процесса. Формированию познавательной потребности будет способствовать создание специальных условий, таких как: стремление педагога «определить» деятельность ребенка, придать ей эмоциональную окраску, апелляция к личности ребенка актуальным для него проблемам, создание атмосферы, позволяющей испытывать нужду в самостоятельном их решении [8, с. 91].

Познавательный интерес - это основной или смыслообразующий мотив, который представляет собой побуждение к деятельности, выражающееся в познавательной активности и направленной на удовлетворение познавательной потребности [7]. Большая роль в формировании познавательного интереса принадлежит учителю, чья задача помочь ученику осознать значимость и необходимость познавательной деятельности, сделать так, чтобы она приобрела для него личностный смысл. Образовательный процесс, способствующий возникновению познавательного интереса это создание особой среды, в которой ребенок будет чувствовать себя комфортно, которая побуждает к поиску и позволяет ребенку чувствовать себя эмоционально вовлеченным в познавательную деятельность [8, с. 92].

В.С. Данюшенков выделяет два вида активности, в соответствии с решаемыми ими функциями, это адаптивная и продуктивная активность. Уточним, что адаптивные виды активности обеспечивают приспособление, а в свою очередь, продуктивные составляют основу возникновения и становления различных психических новообразований, непосредственно не необходимых для адаптации [2, с. 62].

Исходя из предложенных исследований, соответственно можно выделить наиболее общие структурные элементы, в которые будут входить: тип потребностей (мотивов), вызывающих тот или иной вид активности, структура психической регуляции активности, а также закономерности развития (и воспитания) активности.

Управление познавательной активностью учащихся принято назвать процессом «активизации» учебной деятельности. Данный процесс представляет собой совокупность мер, предпринимаемых педагогом, с целью интенсификации и повышения эффективности учебной деятельности [4, с. 33]. Процесс активизации направлен, прежде всего, на создание стимулов, формирование познавательной потребности, преодоление однообразной и пассивной деятельности ученика на уроке.

Основные пути активизации учебной деятельности, которые широко используются в современной школе - это включение в образовательный процесс разнообразных методических форм и средств обучения, проектной деятельности, дидактических игр и заданий, конструирования [3, с. 237]. В нашей работе остановимся более детально на одном из средств формирования познавательной активности-LEGO-конструированию. LEGO не только обеспечивает реализацию основных видов деятельности детей младшего школьного возраста - игровой и конструктивной, но и является средством развития познавательной активности.

На сегодняшний день трудно переоценить важность создания условий, направленных на развитие познавательной активности в образовательном процессе. Способность ученика реализовать себя в профессиональной и духовной жизни в соответствии со своими личными потребностями, принять значимое решение, иметь активную жизненную позицию, внутреннюю целеустремленность закладывается на начальных этапах обучения.

Являясь субъектом обучения, ребенок испытывает потребность в саморазвитии и способен удовлетворить эту потребность посредствам учебной деятельности [5, с. 86].

Таким образом, мы рассмотрели познавательную активность как условие успешного обучения младшего школьника, выделили ее компоненты: познавательную потребность, познавательный интерес, мотив и охарактеризовали их. Отметили, что управлением познавательной активности является процесс актуализации, источниками которого являются творческий характер деятельности, состязательность и включение игровых форм работы в урочную и внеурочную деятельность.

С целью выявления выраженности познавательной активности младших школьников нами проведено исследование на базе МОБУ «Национальная политехническая средняя общеобразовательная школа №2» (с углубленным изучением отдельных предметов), в г. Якутск Республики Саха (Якутия).

Школьникам было дано задание по методике «Познавательная активность младшего школьника» А.А. Горчинской ответить на 5 вопросов, дети из предъявленных возможных вариантов ответов должны выбрать один.

Анкета:

1) Нравится ли тебе выполнять творческие задания? А) да; Б) иногда; В) нет.

2) Что тебе нравится, когда задан вопрос насообразительность? А) помучиться, но самому найти ответ; Б) когда как; В) получить готовый ответ от других.

3) Много ли ты читаешь дополнительнойлитературы? А) постоянно много; Б) иногда много, иногда ничего не читаю; В) читаю мало.

4) Что ты делаешь, если приизучении какой-то темы у тебя возникли вопросы? А) всегда нахожу на них ответ; Б) иногда нахожу на них ответ; В) не обращаю на них внимания.

5) Что ты делаешь, когда узнаешь на уроке что-то новое? А) стремишься с кем-нибудь поделиться (с близкими, друзьями); Б) иногда тебе хочется поделиться этим с кем-нибудь; В) ты не станешь об этом рассказывать.

Анализ исследования показал следующие результаты:

Высокий уровень познавательной активности у 20% опрошенных детей, это респонденты которые набрали 3 балла.

Средний уровень выявлен у 57% учащихся, набравших по 2 балла.

Низкий уровень показали 23% детей, у которых по 1 баллу.

Таким образом, приведенные данные показали необходимость проведения работы, направленной на повышения уровня познавательной активности. В качестве средства повышения уровня познавательной активности нами было выбрана работа посредством LEGO-конструирования.

Для формирования познавательной активности младших школьников посредством LEGO-конструирования, нами была разработана программа «Образовательная робототехника на базе конструктора LEGO WeDo».

Программа разработана с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей младшего школьного возраста.

Программа составлена в соответствии с ФГОС начального общего образования (второго поколения), согласно базисному учебному плану, с целью формирования и развития коммуникативных навыков и способности взаимодействия с другими учащимися.

Программа «Образовательная робототехника на базе конструктора LEGOWeDo» предназначена для того, чтобы положить начало формированию у обучающихся школы целостного представления о мире техники, устройстве конструкций, механизмов и машин, их месте в окружающем мире. Реализация данного курса позволяет стимулировать интерес и любознательность, развивать способности к решению проблемных ситуаций умению исследовать проблему, анализировать имеющиеся ресурсы, выдвигать идеи, планировать решения и реализовывать их, расширить технический и математический словари ученика. Кроме этого, реализация этого курса в рамках школы помогает развитию коммуникативных навыков обучающихся за счет активного взаимодействия учеников в ходе групповой проектной деятельности.

В ходе реализации данной программы младшие школьники приобретают новые знания и умения в результате теоретических и практических занятий по определенной теме, а так же при работе над творческими проектами. В планировании учтены все основные робототехнические соревнования и отводится время на подготовку к ним.

LEGO-конструирование предоставляет прекрасную возможность учиться школьнику на собственном опыте. Такие знания вызывают у обучающихся желание двигаться по пути открытий и исследований, алюбой признанный и оцененный успех добавляет уверенности в себе.

Обучение происходит особенно успешно, когда ученик вовлечен в процесс создания значимого и осмысленного продукта, который представляет для него интерес. Для реализации данной программы обучающиеся должны обладать начальными знаниями компьютерной грамотности и уметь обращаться с компьютером. Если обучающиеся владеют знаниями компьютерной грамотности в недостаточном объеме, то эти знания, возможно, дать непосредственно на занятиях.

Цель данной программы состоит в том, чтобы дать возможность детям развить познавательную активность, проявлять самостоятельность, положительное эмоционально относится к учебной деятельности.

Основные задачи программы:

1. познакомить с основными принципами механики;
2. развивать умения работать по предложенным инструкциям по сборке моделей;
3. развивать умения творчески подходить к решению задачи;
4. развивать умения довести решение задачи до работающей модели;
5. развивать умения излагать мысли в четкой логической последовательности, отстаивать свою точку зрения, анализировать ситуацию и самостоятельно находить ответы на вопросы путем логических рассуждений;
6. развивать творческие способности и логическое мышление детей;
7. развивать умения работать над проектом в команде, эффективно распределять обязанности;
8. подготовить к дальнейшему изучению Лего - конструирования с применением компьютерных технологий;
9. подготовить к изучению обеспечивать комфортное самочувствие ребенка.

Основным направлением программы«Образовательная робототехника на базе конструктора LEGO WeDo» во внеурочной деятельности является проектная и трудовая деятельность младших школьников.

Ценностные ориентиры содержания программы. Целенаправленная организация и планомерное формирование LEGO-конструирования способствуют личностному развитию учащихся:формированию познавательной активности; проявлению самостоятельности, осуществлению взаимного контроля, а также формирование умения осуществлять взаимопомощь.

Основой в системе формирования познавательной активности выступают следующие формы работы по LEGO-конструированию, как: групповые, индивидуальные.

Формы проведения занятий:

- Практическое занятие;

- Защита проектов;
- Дискуссия, обсуждение;
- Игра;
- Открытое занятие;
- Эксперимент;
- Творческая мастерская;
- Соревнование.

Методы обучения. Наравне с классическими методами (беседа, обсуждение, показ, тренировочные упражнения) используются элементы ТРИЗ-технологии (решение открытых творческих задач), метод фокальных объектов, метод «Мозгового штурма», метод проектов.

Работа с родителями. Вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс (родительские собрания, помощь в укреплении материально-технической базы). Использование современных коммуникационных технологий (социальные сети) для координации учебно-воспитательного процесса и эффективного взаимодействия с родителями.

Ожидаемые результаты.

Личностные:

- Будет сформирован устойчивый интерес к творческой деятельности;
- Будут сформированы навыки творческой деятельности;
- Будет сформировано уважительное отношение к труду и мнению других людей;
- Будут сформированы начальные навыки адаптации в современном обществе: будет принята и освоена социальная роль учащегося.

Метапредметные:

- Будет сформирован навык сотрудничества со взрослыми и сверстниками, умение договариваться в разных ситуациях, умение работать в команде;
- Будут сформированы умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации, умения определять наиболее эффективные способы достижения результата;
- Будут освоены способы решения проблем творческого и поискового характера;
- Будет сформировано умение находить решение в нестандартных и ранее незнакомых ситуациях;

Предметные:

- Обучающиеся освоят базовые технические термины и понятия конструктора «LEGO»;
- Обучающиеся научатся основным видам способов соединения деталей конструктора «LEGO»;
- Обучающиеся освоят основные принципы моделирования из элементов конструктора «LEGO».

Планируемые результаты программы: главным результатом реализации программы является создание каждым ребенком своего оригинального продукта, а главным критерием оценки ученика является не столько его талантливость, сколько его способностьтрудиться, способность упорно добиваться достижения нужного результата.

В результате работы с LEGO-конструктором по программе «Образовательная робототехника на базе конструктора LEGO WeDo» учащиеся будут знать в конце обучения:

- Закономерности конструктивного строения изображаемых предметов.
- Различные приёмы работы с конструктором LEGO.

Ученик научится:

- Работать в группе;
- Решать задачи практического содержания
- Моделировать и исследовать процессы;
- Переходить от обучения к учению.

Ученик сможет решать следующие жизненно-практические задачи:

1. Совместно обучаться школьникам в рамках одного коллектива;
2. Распределять обязанности в своей бригаде;
3. Проявлять повышенное внимание культуре и этике общения;
4. Проявлять творческий подход к решению поставленной задачи;
5. Создавать модели реальных объектов и процессов;

Методические рекомендации по проведению занятия:

Инструктаж по технике безопасности при проведении работ проводится на каждом занятии. Выбирая вид деятельности на занятие, желательно спланировать объем работы на одно занятие, если времени требуется больше, дети заранее должны знать, какая часть работы останется на второе занятие.

Учителю необходимо работать со всей группой и уделять каждому участнику одинаковое внимание, а также активно вовлекать детей в обсуждение, нельзя перегружать, торопить детей и сразу стремиться на помощь.

Выводы. Таким образом, использование программы «Образовательная робототехника на базе конструктора LEGOWeDo» в учебно-воспитательном процессе начальной школы эффективно способствует формированию познавательной активности у младших школьников.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 04.10.2010 г. № 986 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части минимальной оснащенности учебного процесса и оборудования учебных помещений». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.garant.ru/12125268/
2. Вайс, В. Перспективное планирование воспитательной работы в начальной школе // Воспитание школьников. - 2008. - С. 217.
3. Горенков, Е.М. Технологические особенности совместной деятельности учителя и учащихся в дидактической системе Л.В. Занкова // Начальная школа. - 2008. - № 2. - С. 44.
4. Горнов, О.А. Развитие обучающихся при изучении робототехники / О.А. Горнов // Школа и производство. - 2015. - № 8. - С. 3-8.
5. Грязнов, Ю.П. Развитие познавательной активности учащихся / Ю.П.Грязнов, Л.А.Лисина, П.И. Самойленко // Специалист. – 2008. – № 2. – С. 30–33, № 3. – С. 31–35, № 4. – С. 30–33.

6. Кланг И., Оливер Альбрехт. Собери свой город. Книга инструкций LEGO: книга с иллюстрациями / И. Кланг. - Москва.: Изд-во Манн, Иванов и Фербер, 2013 – 408 с.
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических заведений – М. – Издат. центр «Академия», 2008. – С. 425.
8. Ненашева, К.С. Развитие одаренности учащихся при работе с конструктором Lego Wedo [Электронный ресурс]. – URL: http://фгос- игра.рф/nachalnoe-obshchee-obrazovanie/784-razvitie-odarennostiuchashchikhsya-pri-rabote-s-konstruktorom-lego-wedo

Педагогика

УДК 371
старший преподаватель Никейцева Ольга Николаевна
Институт иностранной филологии Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА

Аннотация. Целью данной статьи является изучение методологических аспектов проблемы реализации профессиональной иноязычной практико-ориентированной подготовки будущих специалистов в области туризма. В работе проанализирована сущность понятий «профессиональная практико-ориентированная иноязычная подготовка», «профессиональная компетентность специалистов индустрии туризма», «иноязычная компетентность», «языковая компетентность», «межкультурная компетентность специалистов сферы туризма». В работе определены основные этапы, направления и компоненты профессиональной иноязычной практико-ориентированной подготовки будущих специалистов сферы туризма, а также педагогические условия ее реализации.
Ключевые слова: иноязычная подготовка, профессиональная подготовка, будущие специалисты в сфере туризма, практико-ориентированная подготовка будущих специалистов, иноязычная компетентность, профессиональный язык, иноязычное профессиональное общение.
Annotation. The purpose of this article is to study the methodological aspects of the problem of implementation of professional foreign language practice-oriented training of future specialists in the field of tourism. The paper analyzes the essence of the concepts of "professional practice-oriented foreign language training", "professional competence of tourism industry specialists", "foreign language competence", "language competence", "intercultural competence of tourism specialists". The paper identifies the main stages, directions and components of professional foreign language practice-oriented training of future specialists in the field of tourism, as well as pedagogical conditions for its implementation.
Keywords: foreign language training, professional training, future specialists in the field of tourism, practice-oriented training of future specialists, foreign language competence, professional language, foreign language professional communication.

Введение. Проблема подготовки и профессионального становления будущих специалистов туристической сферы отражена в многочисленных исследованиях зарубежных и отечественных ученых. Однако сегодня все большей актуальности набирает проблема профессиональной иноязычной подготовки будущих специалистов сферы туризма. В спектре научных целей ученых – модернизация подходов к профессионально-коммуникативной иноязычной подготовке, поиски оптимальных путей формирования иноязычной профессиональной компетентности, позволяющей будущему специалисту эффективно осуществлять межкультурную и межличностную коммуникацию на иностранном языке.

Проблема формирования готовности к реализации иноязычного профессионального общения на основе сформированности компонентов иноязычной компетентности будущих специалистов туристической сферы может быть решена, по нашему мнению, путем реализации в рамках образовательного процесса высшей школы профессиональной иноязычной практико-ориентированной подготовки студентов.

Формулировка цели статьи. Данная статья направлена изучение методологических аспектов профессиональной иноязычной практико-ориентированной подготовки студентов, ее направлений, цели, задач и условий реализации в системе профессионального образования будущих специалистов специализации «Туризм».

Изложение основного материала статьи. «Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. В результате чего особую актуальность приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранного языка» [7, с. 305].

По мнению Л.В. Покушаевой, профессиональная практико-ориентированная иноязычная подготовка – это «процесс формирования у студентов способности иноязычного общения в конкретных, профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления» [7, с. 305].

Основной целью реализации профессиональной практико-ориентированной иноязычной подготовки будущих специалистов туристической области является достижение необходимого для реализации профессиональных обязанностей уровня готовности к профессиональному иноязычному общению путем формирования компонентов иноязычной компетентности студентов.

В данном ключе стоит уточнить, что с учетом профессионально-ориентированного и компетентностного подходов иноязычную компетентность стоит рассматривать как составляющую профессиональной компетентности специалистов туристической сферы.

По мнению Т. С. Калиновской, профессиональная компетентность специалистов индустрии туризма – это «сложное системное образование, отражающее интеграцию знаний о современных технологиях и

особенностях их применения в производственном процессе, сформированность профессионально-личностных качеств в сфере туризма» [5].

По мнению Е.Н. Бакуровой, иноязычная компетентность специалистов в области туризма это интегративное образование, включающее языковую и межкультурную коммуникативную компетентность [2]. В данном ключе языковая компетентность рассматривается как готовность и способность личности применять свои языковые знания, умения и навыки для реализации жизненных, профессиональных и других задач [4]. Межкультурная коммуникативная компетентность, по определению Е.Н. Бакуровой, представляет собой синергетический результат познавательных, эмоциональных и деятельностных навыков, распространяющихся на такие сферы, как лингвистические знания, процедурные знания, культурные знания и социальные знания [1].

В основе интегрированного образования «иноязычная компетентность специалистов в области туризма» заложено понятие профессионального языка, представляющего собой историческую и национальную категорию, результат взаимодействия разнообразных факторов и культур [2].

Рассмотрев основные концептуальные понятия профессиональной иноязычной практико-ориентированной подготовки будущих специалистов в области туризма, обратимся к изучению проблемы ее реализации.

Процесс реализации профессиональной иноязычной практико-ориентированной подготовки будущих специалистов предусматривает разработку специальной методической модели. Целью модели профессиональной иноязычной практико-ориентированной подготовки будущих специалистов в сфере туризма является формирование профессиональной компетентности личности, способной к реализации иноязычной профессиональной коммуникации средствами иностранного языка на межкультурном уровне, и всестороннее развитие ее поликультурных и иноязычных характеристик.

С учетом указанной цели задачами профессионально-ориентированной иноязычной подготовки будущих специалистов сфере туризма являются:

- организация взаимодействия преподавателей и обучающихся в системе обучения иностранному языку, который выступает источником интенсивного саморазвития будущих специалистов;
- интеграция процессов овладения основами профессионально-ориентированного иностранного языка с развитием личностных качеств будущих специалистов туристической области, знаний культуры страны носителей изучаемого языка и приобретением специальных навыков, предполагающих наличие профессиональных и лингвистических знаний;
- мотивация обучения студентов;
- индивидуализация иноязычной подготовки;
- внедрение информационно-коммуникационных технологий образования;
- использование межпредметных связей, аутентичных материалов и моделирования коммуникативных ситуаций, приближенных к реальной профессиональной деятельности;
- ориентация образовательного процесса на активную самостоятельную деятельность студентов, формирующую их автономию и создающую условия для их самовыражения и саморазвития в контексте профессиональной подготовки.

Модель компетентности профессионала сферы туризма строится на основе учета таких составляющих профессиональной компетентности, как:

- личностные детерминанты;
- профессиональные знания и умения;
- профессиональная креативность [3].

Необходимым условием является приобретение и углубление будущими специалистами сферы туризма общеобразовательных, культурологических, технических и технологических знаний, что требует создания аттракционной коммуникативной атмосферы. В этой связи, по нашему мнению, при разработке и внедрении модели профессиональной иноязычной практико-ориентированной подготовки будущих специалистов в сфере туризма важнейшим условием является создание социокультурной среды ВУЗа.

На основе анализа теоретических источников, в частности трудов, Н.Д. Гальсковой, Е.В. Рощиной, Л.М. Болсуновской, Н.С. Кемеровой, Н.Е. Зыбиной, Л.В. Покушаловой, а также требований, сформулированных в государственных образовательных стандартах, мы выделяем следующие компоненты модели профессиональной иноязычной практико-ориентированной подготовки будущих специалистов в сфере туризма в социокультурной среде ВУЗа:

1. Формирование коммуникативных умений по всем видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо) на основе общей и профессиональной лексики.
2. Обучение монологической речи (формирование умений студентов создавать различные жанры монологических текстов).
3. Обучение аудированию («формирование умений восприятия и понимания высказывания собеседника на иностранном языке, порождаемого в монологической форме или в процессе диалога в соответствии с определенной реальной профессиональной сферой, ситуацией» [7, с. 306]).
4. Обучение чтению (формирование умений владения всеми видами чтения информации разных функциональных стилей и жанров, а также специальной литературы).
5. Обучение письму (развитие коммуникативной компетенции, включающей умения реферативного изложения, аннотирования, перевода текстов профессионального характера).

Модель практико-ориентированного иноязычного образования будущих специалистов в сфере туризма предполагает поэтапную реализацию в учебно-воспитательном процессе ВУЗа. Первый этап профессиональной иноязычной подготовки подразумевает адаптацию студентов к образовательному пространству и обеспечение понимания ими сущности и значимости знания иностранного языка для успешной будущей реализации в профессии. На втором этапе предусматривается специализация, укрепление и углубление профессиональных интересов будущих специалистов сферы туризма. Третий этап характеризуется непосредственной практической направленностью, так как в его контексте происходит непосредственное знакомство студентов с будущей профессиональной деятельностью [6].

По мнению исследователей Е.А. Конистерова, К.А. Улитина, Е.В. Калинина, «организовывая обучение иностранному языку в неязыковом вузе в рамках трех этапов практико-ориентированного подхода (адаптация, специализация, практическая ориентация), можно говорить о формировании активной и

творческой личности будущего специалиста, способного успешно применять лингвистические знания в профессиональной деятельности, что и является одним из актуальных и перспективных направлений развития профессионального образования» [6].

Е.В. Рощиной при изучении методических аспектов языковой подготовки будущих специалистов в неязыковом вузе обосновала роль иностранного языка как средства профессиональной и социальной ориентации студентов, подчеркивая его богатый потенциал формирующих воздействий. Реализация указанного потенциала, по мнению исследовательницы предусматривает обеспечения ряда педагогических условий, среди которых:

- определенная формулировка целей иноязычной коммуникативной деятельности;
- социальная и профессиональная направленность речевой деятельности студентов;
- удовлетворенность студентов в вопросах решения частных задач;
- формирование у студентов умения творчески подходить к решению профессионально значимых образовательных задач;
- благоприятный психологический климат в студенческом коллективе [8].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что в процессе реализации профессиональной подготовки будущих специалистов туристической сферы в высшей школе важным содержательным компонентом является реализация языковой подготовки. Обоснование принятия компетентностного и профессионально-ориентированного походов в качестве ведущих концептуальных основ реализации профессионального образования на современном этапе его развития актуализирует потребность осуществления профессиональной иноязычной практико-ориентированной подготовки. Целью реализации данного направления профессиональной подготовки будущих специалистов туристической сферы является достижение их готовности к реализации иноязычного профессионального общения на основе сформированности компонентов иноязычной компетентности студентов.

Процесс реализации профессиональной иноязычной практико-ориентированной подготовки будущих выпускников образовательного направления «Туризм» требует разработки специальной модели, структура, цель, задачи и условия внедрения которой в образовательный процесс раскрыты в рамках данной статьи.

Литература:

1. Алилуйко Е.А. Формирование коммуникативной компетентности менеджеров туризма в процессе изучения иностранного языка: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Е. А. Алилуйко. – Москва, 2000 – 25 с.
2. Бакурова Е.Н. Формирование профессиональной языковой компетентности специалистов сферы туризма средствами иностранного языка // Научные известия. – 2016. – № 1. – С. 101-105.
3. Ефремцева Т.Н. Проектирование содержания обучения иностранному языку в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Т. Н. Ефремцева. – Москва, 2000. – 28 с.
4. Жданова Е.Ю. Языковая компетентность как основа самостоятельной научно-исследовательской работы студентов // Вектор науки ТГУ. – 2015. – № 2.
5. Калиновская Т.С. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности специалистов индустрии туризма в учреждении среднего профессионального образования. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/teore-ticheskie-osnovy-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-spetsialistov-industrii-turizma-v-uchre-zhdenii-srednego.
6. Конистерова Е.А., Улитина К.А., Калинина Е.В. Практико-ориентированный метод обучения иностранным языкам как средство совершенствования языкового образовательного пространства неязыкового вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 3. – С. 230–237. – URL: http://e-koncept.ru/2017/770270.htm.
7. Покушалова Л.В., Серебрякова Л.Т. Обучение профессионально ориентированному языку в техническом вузе // Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 305-307. – URL https://moluch.ru/archive/40/4759/ (дата обращения: 09.02.2019).
8. Рощина Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете // Иностранные языки на неспециальных факультетах: межвуз. сб. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. 39 с.

Педагогика

УДК: 377:796(091)

кандидат педагогических наук, доцент Олесов Николай Петрович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯКУТИИ

Аннотация. В статье раскрывается история становления и развития профессионального физкультурного образования в Республике Саха (Якутия). На основе изучения исторических данных выделены этапы развития физкультурного образования.

Ключевые слова: история, физкультурное образование, физическое воспитание, учебные заведения, этапы развития.

Annotation. The article reveals the history of the formation and development of professional physical education education in the Republic of Sakha (Yakutia). Based on the study of historical data, the stages of development of physical education are highlighted.

Keywords: history, physical education, physical education, educational institutions, stages of development.

Введение. Для эффективной организации и реализации любой профессиональной деятельности необходимо изучение истории, этапов становления и специфику выбранной области. Только при грамотном анализе возможно выстроить систему развития профессиональной подготовки.

Рассмотрение теории и практики современного образования в историко-педагогическом контексте способствует, по мнению Г.Б. Корнетова, во-первых, получению знаний о предпосылках, условиях, факторах, движущих силах и тенденциях развития теории и практики современного образования, о взаимосвязи их прошлых, настоящих и будущих форм. Во-вторых уточнению и обогащению знаний о сущности, возможностях и традициях образования, о различных путях и средствах его осуществления, о степени и условиях их эффективности, о способах их оптимизации, о различных трактовках природы педагогического знания, о способах постановки и решения проблем воспитания и обучения новых поколений в различные исторические эпохи у разных народов. В-третьих – выработке системы педагогических ценностей, способности сознательно ориентироваться в многообразных подходах к постановке целей и организации образования, идентифицировать их с конкретными педагогическими традициями, соотносить с различными представлениями о природе человека, общества, познания с нравственными императивами и эстетическими идеалами, религиозными учениями, политическими доктринами и научными концепциями [1].

Формулировка цели статьи. Выявление этапов развития и становления физкульного образования в Якутии на основе обзора архивных и научных источников.

Изложение основного материала статьи. С открытием Якутского государственного педагогического института в 1934 г. наравне с общеобразовательными предметами обязательными были включены занятия по физическому воспитанию.

Однако на первых порах не нашли специалиста по этому предмету. Только в апреле 1935 года первым преподавателем был принят инструктор Якутского совета физической культуры Е.К. Суровецкий. Он начал работать с 10 апреля 1935 года. Главной задачей тогда было приобщить к занятиям физической культурой и спортом. Учебной частью на физкультуру отводилось два часа в неделю. В программе основным материалом были нормативы комплекса ГТО СССР, введенные в 1931 году. В условиях зала занимались гимнастикой, акробатикой, делали пирамиды.

В октябре 1935 года по совместительству преподавателем физкультуры был принят Я.М. Аржаков. Он первый выпускник с высшим физкультурным образованием, окончил в 1932 году институт физической культуры в г. Москве. Я.М. Аржаков начал свою работу с создания материальной базы.

В 1937 году в пединститут был принят выпускник ГЦОЛИФКа (Государственного Центрального ордена Ленина института физической культуры) Н.С. Маслов. При нем начали работать спортивные секции по волейболу и лыжному спорту. Н.С. Маслов работал в самое трудное время с 1937 по 1945 годы, т.е. в годы Великой Отечественной войны, которая в корне изменила программу по физическому воспитанию. Вся работа была направлена на подготовку резерва Красной Армии. По стране и в республике был объявлен Всевобуч – всеобщее военное обучение. В связи с этим в физкультурной работе первостепенное значение приобрела массовая военно-физическая подготовка. Преподаватели физкультуры и военного дела готовили из числа студентов и спортсменов инструкторов по лыжам и рукопашному бою. Студенты изучали на занятиях 20-часовую программу бойца-лыжника и сдавали зачеты по лыжному кроссу.

В послевоенные 1945-1948 годы работала преподавателем физического воспитания Т.Л. Синявина, выпускница Московского техникума физической культуры. В 1947 году после окончания ГЦОЛИФК была принята на работу Л.С. Ларионова. Одновременно преподавательский состав пополнился еще тремя преподавателями: В.М. Алантьевым – тренером по легкой атлетике, Э.С. Станкевич – тренером по лыжным гонкам, Н.Г. Бабашкиным, оба с высшим физкультурным образованием.

20 апреля 1949 года Л.С. Ларионова приказом по главному управлению вузами РСФСР была утверждена в качестве заведующей кафедрой. С приходом Л.С. Ларионовой в корне изменилась организация учебной и спортивной работы. Директор института В.С. Рыбников придавал большое значение физическому воспитанию студентов. Состав кафедры из года в год пополнялся новыми специалистами с высшим физкультурным образованием. В 1952 году прибыли после окончания ГЦОЛИФК Г.А. Гусев и И.А. Гусева, в 1953 году С.Н. Эверстов, В.Н. Степанов.

К открытию университета 1 октября 1956 года на кафедре работали 7 преподавателей. Каждый имел по 28-30 часов в неделю. Работали секции по 10 видам спорта – легкой атлетике, лыжным гонкам, спортивной гимнастике, волейболу, баскетболу, боксу, вольной борьбе, шахматам, настольному теннису, национальным видам спорта, значительные изменения произошли и в учебной работе. Учебная работа проводилась по трем направлениям:

1) Практические учебные занятия, лекции;

2) Спортивно-массовая работа – организация соревнования по отдельным видам спорта, участие сборных команд в соревнованиях городского и республиканского масштаба;

3) Оздоровительная работа – организация групп здоровья для студентов и профессорско-преподавательского состава, лыжные, пешие походы, организация клуба любителей бега, групп ОФП и т.д.

Учебные занятия проводились по факультетам 4 часа в неделю (два часа обязательных, два факультативных). Впервые студенты стали проходить углубленный медицинский осмотр и распределяться на учебные группы (основная, подготовительная, специальная).

В 60-е годы кафедра физического воспитания стала пополняться выпускниками Омского института физической культуры. Молодые тренеры стали готовить мастеров спорта по вольной борьбе, лыжным гонкам, тяжелой атлетике, боксу, национальным видам спорта. Спортсмены университета в этот период занимали ведущее место по многим видам спорта и в республике. Лучшие из лучших принимали участие в зональных, российских, всесоюзных, международных соревнованиях.

В 1974 году по конкурсу заведующим кафедрой был избран Л.Н. Кычкин. К этому времени кафедра состояла из 21 преподавателя. Он заведовал кафедрой до 1995 года. Новый заведующий заметно изменил и дополнил рядом новшеств учебную, методическую, воспитательную, спортивную, оздоровительную работы.

Одним из главных направлений было расширение и укрепление материальной, спортивной базы. Методом народной стройки был построен трехзальный спортивный комплекс, где проводились занятия учебных групп, секции вольной борьбы, тяжелой атлетики [3].

В 1949-1950 гг. после проверки состояния преподавания уроков физкультуры в школах республики, Министерство просвещения ЯАССР обращается к заместителю министра РСФСР тов. Языкову о ходе комплектования школ ЯАССР кадрами, на основании чего выходит постановление Совета Министров ЯАССР от 16 мая 1950 г. За №427 «О состоянии и мерах улучшения работы по физкультуре и спорту в ЯАССР» с разрешением об открытии специального отделения по подготовке преподавателей физического

воспитания, с контингентом 30 человек, при Якутском педагогическом училище, начиная с 1950-1951 уч. года. Выбор Якутского педагогического училища для подготовки преподавателей физкультуры был неслучайным и обоснованным. В педагогическом училище преподаватели и учащиеся занимались спортом, были участниками всех городских и республиканских соревнований и первых спартакиад в Якутии. В училище работали опытные преподаватели. Училище имело соответствующую материальную базу.

Таким образом, в августе 1952 г. при Якутском педагогическом училище было открыто отделение по подготовке специалистов физической культуры. Основной задачей вновь открывшегося физкультурного отделения была подготовка учителей физической культуры широкого профиля. Организаторами данного отделения были директор педагогического училища Потапов К.Д. и Синявина Т.Л., заведующая физкультурным отделением. У истоков нового и востребованного отделения стоял человек, энтузиаст массового спортивного движения в Якутии и большой специалист своего дела – Синявина Татьяна Леонидовна.Первыми преподавателями физкультурного отделения были Кочнев В.П., Габышев Е.Ф., Сыромятников Г.Г., Игнатьев И.Г., Смирнов Н.П., Бек Е.В., Почивалина Л.С. и другие.

Через четыре года, в 1956 году, физкультурное отделение ЯПУ окончили 13 человек. Коллектив педагогов, несмотря на трудности из-за слабой материальной базы, подготовил первых в республике специалистов физической культуры.

В дальнейшем среди молодежи привлекательной профессией стал учитель физкультуры, которых готовило вновь созданное отделение физического воспитания. Все больше и больше учащихся втягивались в физкультурно-массовую работу. Владея почти всеми массовыми видами спорта, Т.Л. Синявина организовывала кружки, секции, соревнования.

Вилюйский педагогический колледж имени Н.Г Чернышевского, старейшее профессиональное учебное заведение Республики Саха (Якутия), было основано в 1922 году по постановлению коллегии Якутского наркомпроса как школа I ступени с педагогическим уклоном, затем реорганизована в педагогический техникум, позже в педагогическое училище. В январе 1929 года Постановлением Президиума ЦИК ЯАССР присвоено имя Николая Гавриловича Чернышевского. В 2001 году Указом Президента РС(Я) № 1357 от 28 февраля 2001 года училище преобразовано в колледж.

В Вилюйском педагогическом училище по инициативе директора училища Иванова Михаила Спиридоновича и Министерства образования ЯАССР в 1968 году было открыто физкультурное отделение. В 1971 году отделение выпустило 27 молодых специалистов – учителей физической культуры.

В 2000 году при Вилюйском педагогическом колледже вновь открылось физкультурное отделение при активном содействии директора Томского М.С. и руководителя физического воспитания Абрамовой М.И. по специальности 0307 «Физическая культура» с квалификацией «Учитель физической культуры с дополнительной подготовкой». Заведующим физкультурным отделением назначен Иванов В.И., преподаватель высшей категории.

В 1994 году по инициативе Гуляева М.Д., в то время директора Чурапчинской средней спортивной школы-интерната имени Д.П. Коркина, открывается филиал физкультурного отделения Якутского педагогического училища №1. Учебный процесс был организован в форме интенсивного обучения на базе Якутского педагогического училища №1 и вахтовым методом. Всего было сделано 4 выпуска. Около ста выпускников филиала получили диплом учителя физической культуры. В связи с открытием Чурапчинского института физической культуры и спорта филиал был закрыт в 1999 г. [1].

В конце 70-х годов XX века, в связи с острой нехваткой в республике специалистов по физической культуре перед правительством встал вопрос об открытии при педагогическом институте отделения физического воспитания. В 1982 году при педагогическом факультете Якутского государственного университета было открыто отделение физического воспитания, готовящее учителей физической культуры. Первым заведующим был назначен Н.К. Ша-маев. После вступительных экзаменов приказом ректора за №112-УЧ от 25 августа 1982 г. 52 студента зачислены в отделение физического воспитания. Позже было открыто отделение начальной военной подготовки, выпускающее специалистов физического воспитания и военного дела.

В 1992 году на основании Распоряжения №723-Р Правительства Российской Федерации от 14 апреля, приказа №116 Комитета высшей школы, науки и технической политики РС(Я) от 24 апреля 1992 года и Постановления №16 по Якутскому государственному университету имени М.К. Аммосова от 27.05.1992 г. в филиале Якутского государственного университета в г. Нерюнгри были открыты кафедры спортивных дисциплин и теоретических основ физического воспитания, готовящие специалистов с высшим физкультурным образованием с приемом 25 студентов. Это отделение в 1995 году было закрыто.

Следующим этапом развития высшего физкультурного образования стал 1996 год. Указом Президента Республики Саха (Якутия) от 23.08.1995 г. №1140 «О педагогическом институте Якутского государственного университета имени М.К. Аммосова» приказа государственного комитета высшей школы, науки и технической политики РС(Я) №64 от 04.06.1996 г. и Постановления Ученого совета ЯГУ №7 от 27.03.1996 года педагогический факультет был преобразован в педагогический институт, при институте открыт факультет физического воспитания и спорта. Деканом факультета избран вновь Н.К. Шамаев. В состав факультета включены четыре кафедры: медико-биологических основ физического воспитания, спортивно-педагогических дисциплин, теоретических основ физического воспитания и гимнастики, а также кафедра физического воспитания.

3 февраля 1999 г. издан указ №672 первого Президента Республики Саха (Якутия) об открытии Института физической культуры и спорта Якутского государственного университета. Приказом по Якутскому государственному университету имени М.К. Аммосова от 24 ноября 1999 г. №316-ОД факультет физического воспитания и спорта был преобразован в Институт физической культуры и спорта со следующими кафедрами: спортивных единоборств, теоретических основ физического воспитания и гимнастики, спортивно-педагогических дисциплин, медико-биологических основ физического воспитания, физического воспитания.

По решению Совета Министров ЯАССР, приказом Госкомспорта РСФСР от 16 июня 1989г. за №319 было открыто Якутское республиканское училище олимпийского резерва по двум видам спорта – вольной борьбе и боксу. Директором училища Олимпийского резерва в январе 1990 г. был назначен выпускник Омского государственного института физической культуры А.М. Братищев. Опытные профессионалы своего дела, они в кратчайший срок сумели сформировать и сплотить учительский и тренерский коллектив.

С вводом здания УОР смогли быстро и качественно поднять уровень учебно-воспитательного процесса, что позволило училищу в дальнейшем войти в сеть Президентских школ республики. С 1991 года приняли первых студентов на I курс училища.

В 2000-2001 учебном году директором училища работал заслуженный работник народного хозяйства РС(Я) Ю.В. Иванов.

С 2001 по 2005 г. директором работал А.А. Тыасытов, мастер спорта СССР по боксу, заслуженный тренер ЯАССР, заслуженный работник физической культуры и спорта РС(Я).

В 2005 году директором училища назначен Филиппов А.А. С приходом молодого директора в училище открылись новые возможности в достижении больших спортивных результатов на всероссийских и международных соревнованиях. Открылись постепенно по годам 11 новых видов спорта, увеличилось количество учащихся, появился свой летний спортивный лагерь. Училище олимпийского резерва им. Р.М. Дмитриева аккредитовано, имеет государственную лицензию на право осуществления образовательной деятельности по образовательным программам основного и среднего общего образования, среднего профессионального образования. Выпускники училища получают аттестат об основном общем и среднем общем образовании, диплом государственного образца среднего профессионального образования.

Воспитанники училища в настоящее время успешно трудятся в разных улусах и городах республики в сфере развития физической культуры и спорта.

В целях подготовки высококвалифицированных кадров, повышения эффективности работы кадровых служб республиканских и территориальных органов исполнительной власти, в апреле 1993 года была принята «Концепция государственной кадровой политики Республики Саха (Якутия)», в которой были определены приоритетные направления кадрового обеспечения реформ, основные условия и механизм реализации концепции, ее финансово-правовое и социально-информационное обеспечение. Правительство Республики Саха (Якутия) и Министерство науки и профессионального образования как орган, курирующий вопросы высшего образования, в деятельности в области образования исходили из того, что подготовка научных кадров и специалистов с высшим профессиональным образованием является одним из важнейших элементов стратегии геополитики республики.

Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта открыт по указу Президента Республики Саха (Якутия) М.Е. Николаева №672 от 3 февраля 1999 года.

25 июня 1999 года вышло Постановление №351 Правительства Республики Саха (Якутия) об открытии с 1 июля 1999 года Чурапчинского института физической культуры и спорта и о введении в ее состав Чурапчин-ской республиканской спортивной школы-интернат имени Д.П. Коркина.

Авторами идеи создания и основателями института являются первый ректор института, заместитель Председателя Правительства Республики Саха (Якутия), доктор педагогических наук М.Д. Гуляев, доктор психологических наук, профессор, заслуженный работник науки РС(Я), почетный работник высшего образования РФ А.П. Оконешникова, заслуженный учитель РФ, отличник просвещения РФ Л.Т. Егорова и др.

Институт имеет базовые школы (спортивные лицеи. ДЮСШ) в нескольких улусах республики. Тесное сотрудничество с данными спортивными школами повышает качество отбора абитуриентов, а значит и качество подготовки специалистов [3].

На основе изучения архивных материалов и трудов отечественных исследователей можно выделить следующие этапы становления и развития профессионального физкультурного образования в Якутии:

1 этап – открытие первого среднего профессионального образования в Якутском педагогическом училище.

2 этап – первый набор студентов в физкультурное отделение педагогического института Якутского государственного университета.

3 этап – открытие физкультурных институтов. Институт физической культуры и спорта в г.Якутске и Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта в с.Чурапча.

За период становления и развития профессионального физкультурного образования в Якутии происходили ряд изменений и реформирований в структуре и статусе образовательных учреждений. В настоящее время в Республике Саха (Якутия) профессиональное образование в области физической культуры и спорта реализуют два высших и четыре средних профессиональных учебных заведения. С 2013 года в связи с востребованностью физкультурного образования при высших учебных заведениях производятся наборы слушателей на курсы профессиональной переподготовки специалистов имеющих нефизкультурное профессиональное образование. Мониторинг трудоустройства выпускников подтверждает актуальность данных курсов.

Выводы. В Якутии можно выделить три этапа становления и развития профессионального физкультурного образования которые реализовывали потребности общества в физкультурных кадрах. Тем самым поддерживали здоровый образ жизни, повышали культуру населения, спортивный престиж республики на российских и международных соревнованиях.

Литература

1. Астафьева Е.Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования. // Academia. Педагогический журнал подмосковья. – 2016. – № 4. – С. 56-58.

2. Учительству я сердце отдаю…: к 100-летию Якутского педагогического колледжа им. С.Ф Гоголева. Авт.-сост.: К.И. Копылова, В.В. Габышева, Н.Е. Баишева и др.; отв.ред. К.И. Копылова. Якутск, 2014.

3. 70 лет высшему образованию в Якутии. Ответств. ред. И.С. Сивцев, Якутск 2004. С. 93-94.

УДК: 372.881.111.1

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры раннего обучения иностранным языкам Парфенова Светлана Олеговна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
магистр кафедры раннего обучения иностранным языкам Самойлова Лилия Викторовна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Аннотация***.** В статье рассматриваются особенности педагогического процесса, направленного на формирование иноязычных лексических навыков у детей младшего школьного возраста с использованием подвижных игр. В статье приведена авторская классификация подвижных игр, рассмотрены отличительные особенности подвижных игр, даны примеры использования данных игр на различных этапах формирования иноязычных лексических навыков.

Ключевые слова: младший школьный возраст, иноязычные лексические навыки, подвижная игра, классификация подвижных игр, виды упражнений, рецептивные лексические навыки, продуктивные лексические навыки.

Annotation. The article is devoted to the issue of using outdoor games as a classroom activity in teaching lexis to primary school children. The authors examined the features of outdoor games, created a classification of such games, gave examples of using outdoor games at different stages of lexical sub-skills formation and carried out a research focused on collecting data about the educational process aimed at the development of lexical skills among primary school children.

Keywords: primary school children, lexical skills, outdoor game, federal standard of primary education, set of tasks, productive lexical sub-skills, receptive lexical sub-skills.

Введение. В разное время существовали отличные друг от друга цели обучения иностранным языкам. На смену грамматико-переводному, аудио-лингвальному и некоторым околонаучным методам, таким как суггестопедия, пришел главенствующий в настоящее время в отечественной методике обучения иностранным языкам коммуникативный подход, ориентированный на формирование иноязычных речевых умений, т.е. на формирование беглой и грамотной речи на изучаемом языке, и, как следствие, на формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Современный ФГОС НОО диктует новые требования к построению образовательного процесса. На современном этапе развития российской образовательной системы учителям необходимо на своих уроках формировать не только предметные, но и метапредметные, а также личностные умения. Более того, учителям необходимо учитывать индивидуальные особенности своих учеников, создавать основу для раскрытия внутреннего потенциала, сохранять и укреплять здоровье учащихся. Последнее особенно важно, так как по данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков ФГАУ «Национальный научно-практический центр здоровья детей» Минздрава РФ в России к старшим классам практически не остаётся полностью здоровых детей [1].

Изложение основного материала статьи. В связи с выше изложенным остро встаёт вопрос о поиске многофункциональных средств обучения, а именно таких средств, которые позволят эффективно формировать не только иноязычные языковые навыки (лексические, грамматические, фонетические), но и помимо этого формировать межпредметные умения в условиях здоровьесбережения учащихся. Подвижные игры являются таким многофункциональны средством.

Подвижная игра – деятельность, направленная на достижение игровых и дидактических задач, в основе которой лежит двигательная активность обучающихся [6, с. 36; 7, с. 7]. Отличительными особенностями таких игр является то, что [7, с. 7; 11, с. 104; 12, с. 50]: 1) в основе данных игры лежит физическая активность обучающихся; 2) они снимают психологическое и физическое напряжение; 3) восполняют нехватку физической активности; 4) способствуют повышению работоспособности; 5) способствую развитию внимания, концентрации; 6) учат быстро реагировать на частую смену обстановки; 7) учат ребёнка групповой и коллективной работе.

Как и другие дидактические игры, подвижные игры имеют [6, с. 34]:

1) игровой и дидактический потенциал; 2) заданный конечный результат; 3) набор определенных правил; 4) систему оценивания.

Для использования любых игр на уроках иностранного языка необходимо знать их классификацию, это значительно упрощает отбор игр для достижения тех или иных целей и задач, поставленных учителем. Проведённый анализ методической литературы показывает, что подвижные игры в основном используются для физического воспитания и коррекции девиаций в психическом, умственном и физиологическом развитии учащихся. В источниках по теме исследования нет классификации подвижных игр, предназначенной для использования на уроках английского языка, несмотря на то, что в сети представлена масса игр, направленных на формирование иноязычных лексических навыков. Основываясь на анализе подвижных игр, представленных в сети Интернет, мы предлагаем делить подвижные игры на две большие группы. За основание нашей классификации мы берём направленность игры, то есть то, какой лексический навык она формирует, рецептивный или продуктивный. На наш взгляд, подвижные игры можно разделить на две группы: 1) игры, формирующие рецептивный лексический навык; 2) игры, формирующие продуктивный лексический навык.

Так же мы предлагаем делить игры по типам заданий, которые лежат в их основе. Таким образом, базисом игры может быть: 1) зрительное восприятие слова; 2) слуховое восприятие слова; 3) называние ЛЕ; 4) подстановка ЛЕ в РО; 5) вопросно-ответные задания; 6) идентификация; 7) подбор антонимов.

Выбор подвижных игр для введения и отработки новых ЛЕ также упрощается, если опираться на определенные критерии отбора данных игр. В данном исследовании предлагается опираться на критерии отбора компьютерных игр, созданных Институтом ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. Данные критерии являются универсальными и подойдут для отбора различных средств

обучения. Таким образом, подвижная игра должна [8, с. 233; 10, с. 89]: 1) содержать ЛЕ, которые относятся к теме урока; 2) обладать лингвистической правильностью (языковой материал потешек, считалочек, с помощью которых вводится игра, должен быть лингвистически верным); 3) соотносится с индивидуальными особенностями учащихся, в особенности с уровнем владения иностранным языком; 4) соотноситься с этапами работы над лексическими единицами; 5) конструироваться таким образом, чтобы её можно было легко использовать в условиях класса.

В фокусе изучения особенностей педагогического процесса, направленного на формирование иноязычных лексических навыков у детей младшего школьного возраста с использованием подвижных игр, находились следующие аспекты: 1) изучение особенностей введения, отработки и контроля освоенности вводимых ЛЕ; 2) выявление уровня сформированности лексических навыков у учащихся 3 класса по теме «We are going on holidays»; 3) выявление роли подвижных игр в процессе обучения новой лексике.

Данные задачи были реализованы с применением следующих методов исследования: 1) анализ УМК по английскому языку для 3 класса; 2) наблюдение уроков английского языка в шести группах детей 3 класса; 3) анкетирование учителей английского языка, работающих в 3 классах; 3) проведение диагностического среза, направленного на контроль уровня сформированности иноязычных лексических навыков у учащихся 3 класса по теме «We are going on holidays».

Анализ УМК по английскому языку для 3 классов позволил отметить следующее: 1) только УМК «Звёздный английский» К.М. Барановой имеет упражнения, позволяющие учителю помочь ученикам осуществить переход к продуктивным видам РД; 2) также данный УМК отличается тем, что в нем больше всего заданий на отработку новых ЛЕ, которые позволяют отрабатывать ЛЕ как вне контекста, так и в контексте; 3) большинство проанализированных УМК имеют малое количество заданий на отработку ЛЕ, что ставит учителей перед необходимостью создавать свои собственные задания; 4) также в УМК нет заданий на пассивное узнавание введённых ЛЕ, следовательно, для более качественной отработки лексического материала опять же придётся создавать свои собственные задания; 5) в УМК «Английский язык» И.Н. Верещагиной, а также «Звёздный английский» К.М. Барановой вводится большое количество ЛЕ совместно с грамматическим материалом, что затрудняет качественное введение ЛЕ; 6) в УМК «Английский язык» И.Н. Верещагиной вводимые ЛЕ относятся к разным частям речи, что также значительно затрудняет отработку ЛЕ в речевых образцах, так как отрабатываются не все ЛЕ, что ведёт к их забыванию.

Методы анкетирования и наблюдения показали, что учителям иностранных языков не хватает заданий на отработку и закрепление новых ЛЕ, из-за чего им приходится создавать свои собственные задания.

Важно отметить, что респонденты также отмечали, что уровень освоенности ЛЕ зависит от количества выполненных заданий, что в свою очередь объясняет стремление учителей иностранного языка к созданию собственных игр и упражнений. Также, по мнению опрошенных, на уровень сформированности иноязычного лексического навыка влияют индивидуальные особенности учащихся, их интерес к той или иной теме, а также наглядность.

Метод анкетирования показал, что подвижные игры используются для формирования иноязычных лексических навыков, хотя при наблюдении уроков это выявлено не было, подвижные игры использовались в основном для снятия физического напряжения детей, а содержание игр не соответствовало лексической теме.

Респонденты отмечали, что считают целесообразным использования подвижных игр для введения и отработки новых ЛЕ, так как они создают благоприятный эмоциональный фон, позволяют лучше запоминать ЛЕ благодаря ассоциации с движениями, а также за счёт смены вида деятельности. В тоже время отмечалось, что подобные игры трудно использовать из-за нехватки пространства. На основании этого мы можем сделать вывод о том, что подвижные игры можно использовать на уроке иностранного языка, но они должны быть спроектированы и организованы таким образом, чтобы было возможно их использовать в классе.

При проведении диагностического среза тестированию подвергался уровень сформированности лексических навыков по теме «We are going to go…» (УМК «Brilliant» Ю.А. Комаровой).

Тест по теме «We are going on holidays» состоял из десяти заданий, направленных на контроль уровня сформированности лексического навыка в изолированном употреблении (заданий 1-7) и четырёх видах РД: чтение (задание 7) , аудирование (задание 8), говорение (задание 9), письменная речь (задание 10). Задания на говорение и письменную речь подвергались также качественному анализу, для этого нами были разработаны дополнительные критерии оценивания. Данные задания оценивались в 10 баллов.

Кроме того, были выделены четыре уровня сформированности лексического навыка: высокий (тест выполнен на 85-100%), средний (тест выполнен на 70-84%), низкий (тест выполнен на 56-69%), очень низкий (тест выполнен на 0-55%).

Результаты лингводидактического тестирования показали, что учащиеся хорошо справились с заданиями на изолированное употребление ЛЕ, но они испытывали значительные трудности при использовании ЛЕ на уровне речевых умений. Особенно сложно было учащимся справляться с говорением (56% учащихся находятся на низком уровне сформированности иноязычного лексического навыка), а также с заданием на письменную речь (71% - очень низкий уровень). Учащиеся также были не столь успешны в задании на аудирование (28% - очень низкий уровень) и чтение (35% - очень низкий уровень).

Такие результаты могли быть вызваны следующими причинами:

1) наличие крайне малого количества упражнений на отработку вводимого лексического материала; 2) наличие крайне малого разнообразия упражнений, типы которых повторяются из урока в урок; 3) индивидуальные особенности учеников, низкий уровень владения иностранным языком в целом; 4) недостаточное количество времени, отводимое на тему и не позволяющее в полной мере отработать и лексические, и грамматические навыки, что не позволяет качественно перейти к развитию речевых умений.

Исходя из экспериментальных данных, были сделаны следующие выводы. В целом данная тема усвоена учащимися не в полной мере и требует дополнительной отработки. Хотя учащиеся узнают ЛЕ вне контекста, они испытывают значительные трудности в тех заданиях, которые требуют составить собственные предложения, а также использовать ЛЕ в контексте (в ситуации общения). Более того, у учащихся возникают серьёзные осложнения при переходе к продуктивным речевым умениям. Им сложно построить сверхфразовое единство, они допускают ошибки сочетаемости, путают порядок слов в предложении. Это подтверждает необходимость дополнения учебной ситуации упражнениями, которые помогли бы учащимся выходить на уровень речевых умений. Таким дополнением может служить серия упражнений с использованием подвижных игр на каждом из этапов формирования иноязычных лексических навыков.

На ориентировочно подготовительном этапе проходит семантизация и первичная тренировка ЛЕ. Для облегчения восприятия новых слов, а также для улучшения их запоминания необходимо сначала формировать рецептивные лексические навыки, а затем уже продуктивные. Для осуществления данной цели подходят следующие подвижные игры:

- **«Confusion».** Ведущий называет какой-то предмет, а касается либо того же, либо другого. Ученики должны коснуться только названного предмета;
- **«Eatable and Uneatable».** Ведущий кидает ученикам мяч. Задача ученика поймать мяч, если ведущий называет что-то съедобное и отбросить, если названо что-то несъедобное;
- **«Bring me».** Ведущий просит учеников принести ему какую-то вещь. Ученик должен либо назвать ее, либо описать.

Далее можно переходить к формированию продуктивных лексических навыков, в этом помогут следующие подвижные игры:

- **«The Opposite».** Один ученик называет слово или словосочетание, другой ученик должен назвать и изобразить обратное;
- **«Run-Freeze».** По команде "Run!" ученики начинают бегать, до тех пор пока ведущий не назовёт команду: "Freeze! Animals (или другая тема)!". Участникам необходимо принять позу любого животного. Ученики отгадывает, задавая вопрос с РО "Are you a..?" Ученики дают ответ: "Yes, I am/ No, I am not".

На стереотипизирующе-ситуативном этапе формируется умение использовать слово в контексте, сочетать его с другими ЛЕ, формируется качество автоматизма. На данном этапе можно использовать следующие игры:

- **«Where is it?».** Прячется любой предмет по теме урока. Задача ведущего найти предмет, следуя инструкциям других участников. Либо участники сами дают инструкцию, где искать предмет.
- **«Animals and Birds».** Ведущий жестами, голосом изображает животного, все остальные пытаются отгадать, кто это, задавая общие и специальные вопросы.

Выводы. Таким образом, подвижные игры можно использовать на ориентировочно-подготовительном этапе формирования иноязычных лексических навыков для семантизации и первичной тренировки новых ЛЕ. В этом учителям иностранного языка помогут игры, в основе которых лежат упражнения на идентификацию, зрительное и слуховое восприятие слова, подбор антонимов, а также на имитацию.

Также учителя могут использовать подвижные игры на стереотипизирующе-ситуативном этапе. Здесь можно использовать игры, в основе которых лежат вопросно-ответные задания, а также задания на подстановку ЛЕ в РО, что позволит обеспечить прочную связь между словом и речевым образцом, а также понять, как новые слова функционируют в предложении.

Данные игры можно использовать и на варьирующе-ситуативном этапе формирования лексического навыка, но только в качестве элементарных заданий, обеспечивающих переход к подлинно-коммуникативным заданиям.

Литература:

1. Айрумян Г. С., Нагорнова Л. В. Дидактическая игра в младшем школьном возрасте [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. – С. 60-62.
2. Английский язык: 3 класс: учебник для общеобразовательных организаций и школ с углубленным изучением английского языка: в 2 ч / К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и др. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2016.
3. Английский язык: 3 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / Н.И. Быкова, Дж. Дули, М.Д. Поспелова, В. Эванс. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 161 с.
4. Беришвили Н. Среди старшеклассников врачи не обнаружили абсолютно здоровых / Известия. 2017. 20 июня. – Режим доступа: https://iz.ru/608188/nataliia-berishvili/sredi-starsheklassnikov-vrachi-ne-obnaruzhili-absoliutno-zdorovykh
5. Верещагина И. Н., Английский язык: 3 класс: учебник для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка / И.Н. Верещагина, Т.А. Притыкина. – 15-е изд. – Москва: Просвещение, 2009. – 350 с.
6. Глебова, И. Ю. Особенности руководства дидактическими играми дошкольников [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – СПб: Заневская площадь, 2014. – С. 33-35.
7. Жуков, М.Н. Подвижные игры. Учебник для студентов пед. Вузов / М.Н. Жуков. – М.: Академия, 2000. – 160 с.
8. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Под ред. Бадарча Дендева. – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013 – 320 с. Пешкова, В. Е. Педагогика: Ч. 6 Педагогическая информатика: учебное пособие / В. Е. Пешкова. - М.: Директ-Медиа, 2015 - 250 с
9. Комарова Ю. А., Ларионова И. В., Перретт Ж. Английский язык. Brilliant: 3 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / Ю. А. Комарова, И. В. Ларионова, Ж. Перретт. – Москва: Русское слово Macmillan, 2011. – 119 с.
10. Самойлова Л.В., Парфёнова С.О. Использование компьютерных игр в развитии иноязычных лексических навыков у младших школьников // Иностранный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития. / Международ. сборник научно-метод. статей. Вып. 7. — Псков: Изд-во «ЛОГОС», 2017. — С. 86-93.
11. Финогенова Н.В. Деятельность по укреплению здоровья с акцентом на развитие духовно-нравственной сферы дошкольников [Электронный ресурс] / Финогенова Н.В., Решетов Д.В. // Грани познания: электрон. науч.-образ. журнал ВГСПУ. – 2012. – Т. 17, № 3. – С. 103-106. – Режим доступа: www.grani.vspu.ru.
12. Яковлева Е. В. Значение подвижных игр в жизни маленького дошкольника [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2016 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2016. – С. 49-51.

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Пашковская Наталья Дмитриевна
Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский международный университет» (г. Москва)

МЕТОД СЦЕНАРИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В данной статье рассматривается один из методов интерактивного обучения иностранным языкам – метод сценария. Выполняя коммуникативные задачи обучения, данный метод позволяет перейти от пассивного усвоения знаний студентами к их активному применению в модельных или реальных ситуациях из профессиональной деятельности, усиливая этим мотивацию к изучению предмета. Метод сценария формирует познавательную и мыслительную деятельность обучающихся и обеспечивает фундаментальную языковую подготовку студентов.

Ключевые слова: иностранный язык, коммуникативные компетенции, мотивация, интерактивные методы обучения, метод сценария.

Annotation. This article discusses the usage of the script method as one of the powerful interactive methods of teaching foreign languages. This method helps teachers organize classroom communicative environment when students pass from a passive mode of learning to their active participation in model or real-life situations of their future professional sphere, which boosts their motivation to continue studying the language and the subject outside the classroom. The script method is described as the means to form the cognitive and mental activity providing the fundamental language training for students.

Keywords: foreign language, communicative competencies, motivation, interactive educative methods, script method.

Введение. Изучая Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования и нормативные документы необходимо отметить, что наряду с изменениями, происходящими в современном мире, меняются и требования к образовательному процессу. Подготовка конкурентоспособного специалиста, умеющего достигать успеха, готового к социальной и профессиональной мобильности в новых условиях осуществления профессиональной деятельности, способного в течение всей жизни повышать свой образовательный потенциал является стратегической целью высшего образования [6]. Главными установками в реализации ФГОС ВО третьего поколения являются компетенции, полученные учащимся в ходе обучения. Составными частями компетенции являются не только знания, умения и навыки обучающего, но и его личностные качества (ответственность, целеустремленность, инициативность и т.д.), социальная адаптация студента (умение работать как в коллективе, так и самостоятельно) и профессиональный опыт. Студент должен уметь не просто воспроизводить информацию, а самостоятельно мыслить, ориентироваться в сложившейся ситуации и квалифицированно решать стоящие перед ним задачи [6].

С другой стороны, сокращение количества часов на предмет, преобладание традиционных методов обучения (чтение, перевод, пересказ прочитанного), способствует развитию слабой мотивации в изучении иностранного языка на неязыковых факультетах. В этой связи, преподаватель ищет креативный, комплексный подход в работе со студентами для достижения ими высокого уровня владения иностранным языком.

На наш взгляд, одним из важнейших средств совершенствования языковой подготовки студентов неязыковых специальностей, являются интерактивные методы обучения, которые помогают иначе подходить к современному учебному процессу.

Изложение основного материала статьи. Использование интерактивных методов обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе и обязательное условие эффективной реализации компетентностного подхода ФГОС ВО. Интерактивные методы полностью соответствуют целям и задачам образовательной программы по обучению иностранному языку, поскольку с их помощью осуществляется переход от информативных форм и методов обучения к активным. Именно переориентация от знаниевого к деятельностному подходу, поиск возможностей соединения теоретических знаний студентов с их практическими потребностями являются основным при обучении иностранному языку на современном этапе.

В педагогической литературе существует много терминов, связанных с интерактивностью: «интерактивные методы преподавания», «интерактивные технологии обучения», «интерактивные формы обучения», «интерактивное педагогическое взаимодействие», «интерактивный урок», «интерактивная обучающая система». Смысл и значение этих данных терминов раскрыты в научных трудах Б.Ц. Бадмаева, Л.Ф. Вязниковой, В.В.Гузеев, А.А. Журин, С.С. Кашлева, М.В. Карина, О.В. Комарницкая, Е.В. Коротаевой, Е.С. Полат и многих других авторов.

Интерактивные методы (от англ. interaction — взаимодействие, воздействие друг на друга) — методы обучения, основанные на взаимодействии обучающихся между собой.

Интерактивное обучение — это:

«обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта»;

«обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий»;

«обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог или полилог» [5, с. 17].

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов. Все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы. Одна из целей состоит в создании комфортных условий обучения, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения [1, с. 45].

Ученые классифицируют интерактивные методы обучения по различным видам: с точки зрения содержания, применения, по технологическим характеристикам и т.д. Среди самых распространенных интерактивных методов можно выделить метод проектов, метод кейс-стади, метод мозгового штурма, деловые и ролевые игры и многие другие.

Используя на занятиях по иностранному языку интерактивные методы обучения, преподаватель уступает свое место обучающимся, создавая при этом условия для инициативности студентов, что позволяет в свою очередь сформировать их познавательную и мыслительную деятельность, усилить мотивацию к изучению предмета, развить компетенции. Студент становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Использование студентами своего жизненного опыта, раскрытие личностных и профессиональных способностей через анализ и систематизацию информации являются отличием интерактивного обучения от традиционного обучения.

В нашей статье мы хотели бы остановиться на одном из методов интерактивного обучения иностранному языку - методе сценария.

Термин «сценарий» в обучении появился еще в начале 1950-х годов в США, и был связан с учебными военными действиями, во время которых разрабатывались сценарии стратегических операций и определялись шансы на успех. В 1970-х годах метод сценария стал использоваться в экономике, особенно в секторах, пострадавших от нефтяного кризиса. Благодаря использованию метода сценария Денниз Медоуз в 1972 году представил Римскому клубу свой научный доклад «Пределы роста» (англ. The Limits to Growth), который содержал моделирования роста человеческой популяции и исчерпания природных ресурсов с вытекающими из этого последствиями [11, с. 57].

Сценарий – это предполагаемая картина будущих событий с возможными вариантами развития, с целью их дальнейшего анализа и выбора реальных и благоприятных решений [4].

В современном мире метод сценария пользуется большой популярностью в политике, экономике, экологии, поскольку он дает высокую вероятность выработки эффективного решения в тех ситуациях, когда это возможно, и более высокую вероятность сведения ожидаемых потерь к минимуму в тех ситуациях, когда потери неизбежны. Метод сценария также широко применяется в системе профессионального образования, особенно в преподавании экономических, юридических, технических дисциплин. Целью данного метода является научить студента видеть перспективу, делать прогноз на будущее и принимать решения.

При обучении иностранным языкам метод сценария впервые был применен в Англии, в 80-е годы двадцатого столетия. Постепенно он стал внедряться в учебные заведения Германии и Австрии. В западной методике обучения вопросу использования метода сценарии на уроках иностранного языка были посвящены работы Дж. Л. Аустин, Л. Вертеншлаг, Ф. Вильмс, Р. Питро, Г. Пифо, М. Мюллер, и др. Перед преподавателями была поставлена цель научить студентов экономических специальностей, будущих сотрудников компаний, имеющих филиалы за границей, практическому использованию иностранного языка, т.е. коммуникативному общению. Сценарии представляли собой типичные ситуации и/или задачи, взятые из реальной жизни предприятия или компании, поскольку в основе лежало коммуникативное и профессионально-ориентированное обучение. А используемые на занятиях методы кейс-стади и ролевой игры, были адаптированы и дополнены новой методикой. Так появился метод сценария в обучении иностранным языкам. Спустя некоторое время, был разработан квалификационный тест, в основе которого лежит данный метод. Этот тест является эффективным способом проверки языковых знаний и выявляет уровень владения сотрудником иностранным языком в рабочей ситуации [10, с. 8].

Метод сценария в процессе обучения иностранному языку представляет собой цепочку нескольких последовательных, связанных между собой устных и/или письменных коммуникативных действий, целью которых является обучение путем решения конкретных задач – ситуаций.

Целью этого метода является погружение студентов в приближенную к реальности ситуацию, модулируя которую, преподаватель ставит конкретные задачи, которые могут возникнуть на рабочем месте или в профессиональной деятельности. Создавая проблемные ситуации, преподаватель обучает коммуникативным компетенциям, которые пригодятся обучающемуся как в учебе, или в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни. Студент приобретает наряду с языковыми знаниями и умениями, личностные качества, такие как: коммуникабельность, ответственность, дисциплина, умение работать в команде, креативность, умение управлять временем, и т.д.).

Проблемная ситуация на основе фактов из реальной жизни и последовательное прописывание действий для участников данного сценария является отличительной особенностью этого метода обучения.

При обучении иностранному языку преподаватель может использовать метод сценария на всех уровнях обучения. Однако, в зависимости от знаний, умений, и навыков студентов сценарии будут отличаться сложностью информации, поставленными задачами и действиями для их осуществления. Предлагая ситуацию, преподаватель определяет границы ее действия, отдельные эпизоды или задания с вопросами. На основе этого студенты создают свою историю.

Метод сценария в обучении иностранному языку служит закреплением ранее изученных языковых структур, слов и словосочетаний. Для разработки сценария, учитывая профессионально-ориентированное обучение, предшествует работа по изучению соответствующих языковых единиц, которые объединяются и закрепляются на заключительном этапе в более сложном сценарии.

Все сценарии состоят из нескольких, не прерывающихся шагов или цепочек задач. Коммуникативные задачи могут состоять, например, из того чтобы попросить кого-либо о чем-либо, предложить что-либо, расспросить, передать полученную информацию и т.д. Студенты должны уметь начать разговор на определенную тему, уметь правильно его закончить. В зависимости от сложности и объема изученного материала существуют короткие, длинные и комплексные (сложные) сценарии.

Короткие сценарии состоят из 4-5 шагов, в которых отрабатываются умения в говорении и в восприятии на слух речи говорящего. В такие сценарии входят: начало диалога, запрос информации, получение информации, благодарность, окончание диалога. Такие сценарии, как правило, используются на начальных уровнях изучения иностранного языка. Студенты работают с простыми ситуациями, на основе предлагаемых образцов или известных примеров. Действия по сценарию связаны с простыми заданиями такими как: *представьтесь, расспросите, дополните информацию* и т. д.

В профессионально ориентированном обучении большую роль играют различные формы письменной коммуникации (E-mail, деловые письма, сообщения, доклады и т.д.), при написании которых, также

существуют определенные правила, знания которых необходимы для студентов. Поэтому включая в короткий сценарий шаг «запишите полученную информацию», к двум видам речевой деятельности добавляется еще письмо.

В длинных и сложных сценариях проходит работа над четырьмя видами речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме. Данные сценарии составляются для студентов на продвинутых уровней обучения (B1, B2). Преподаватель для подготовки сценария использует более обширную информацию, на основе которой студенты могут самостоятельно проводить *обобщение, сравнение, описание, объяснение* и т.д.

В нашей статье мы рассмотрим пример использования метода сценария при обучении иностранному языку студентов 2 курса экономического факультета. Занятие посвящено теме «Практика в издательстве» и состоит из последовательных четырех шагов, включающих в себя представление, беседу, телефонный разговор, написание отчета. Это занятие является заключительным по теме «Die Firma». Студенты владеют лексическим и грамматическим материалом. Знают профессии и могут описать задачи и функции сотрудников на фирме. Преподаватель описывает ситуацию, распределяет роли. После этого студенты получают последовательные «шаги», на основе которых, составляют свою историю.

Thema: Praktikum in einem Verlag

Niveaustufe: A2

Die Rollen

Rolle A: Katarina - Studentin

Rolle B: Frau Schmidt - Personalleiterin des Verlages

Rolle C: Frau Schuster – Chefsekretärin

Die Situationen: Die Studentin hat ein Praktikum in einem Verlag. Heute ist ihr erster Praktikumstag in dem Verlag. Sie kommt zur Personalleiterin, bringt ihre Unterlagen mit. Dort lernt sie die Chefsekretärin Frau Schuster kennen. Frau Schuster arbeitet seit 8 Jahren in diesem Verlag. Ihre Arbeit gefällt ihr sehr. Aber sie hat viele Aufgaben. Sie sprechen über die Praktikumsfrist und über die Aufgaben.

Frau Schuster und die Studentin unterhalten sich während der Mittagspause.

Am Ende des Tages müssen die Studentin einen Bericht über ihren ersten Tag im Praktikum schreiben und Frau Schuster bewertet die Arbeit der Studentin.

Rollenkarten für die Studentin

Schritt 1: Gespräch

Sie haben heute Ihren ersten Tag im Praktikum und melden sich bei der Personalleiterin Frau Schmidt.

- Stellen Sie sich vor.
- Zeigen Sie Ihre Unterlagen für das Praktikum.
- Fragen Sie, wo und was machen sollen.

Schritt 2: Telefonat

Sie sind im Sekretäriat und haben schon die Liste der Aufgaben. Sie sollen Korrespondenz und Dokumentation für Frau Silke tragen und ein Protokoll für Frau Schuster holen. Frau Silke arbeitet in der Rechtsabteilung. Frau Schuster hat erzählt, wo die Rechtsabteilung ist, aber dieser Verlag ist sehr groß und sie können diese Abteilung nicht finden.

- Rufen Sie Frau Schuster an.
- Erklären Sie das Problem.
- Fragen Sie noch einmal nach dem Weg.

Schritt 3: Informelles Gespräch

Es ist Mittagspause. Sie gehen mit Frau Schuster in die Kantine.

- Kommentieren Sie das Essen.
- Erzählen Sie von Ihrer Familie und Ihren Hobbys.

Schritt 4: Bericht

Für Ihren Praktikumsbericht müssen Sie jeden Tag dokumentieren.

- Füllen Sie das Formular „Praktikumsbericht“ aus.
- Beschreiben Sie ihren ersten Tag. (Was haben Sie gemacht? Was haben Sie Neues erfahren? Was hat Ihnen gefallen? Was hat Ihnen nicht gefallen?
- Was möchten Sie in der nächsten Zeit lernen?

Rollenkarten für die Personalleiterin

Schritt 1: Gespräch

Sie sind am Arbeitsplatz. Eine Studentin kommt auf Sie zu und stellt sich als neue Praktikantin vor.

- Begrüßen Sie die Studentin.
- Sagen Sie, wo und was die Studentin arbeiten soll.
- Machen Sie die Studentin mit Frau Schuster bekannt.

Rollenkarten für die Chefsekretärin

Schritt 1: Gespräch

Sie sind am Arbeitsplatz und haben für heute zu viele Aufgaben. Aber Sie bekommen die Helferin, die Studentin als Praktikantin.

- Begrüßen Sie die Studentin.
- Erzählen Sie ihr ihre Aufgaben.

Schritt 2: Telefonat
Sie sind im Büro und erhalten einen Anruf. Die Praktikantin, die zu Frau Silke kommen soll, hat ein Problem.
- Erklären Sie noch einmal, wo die Rechtsabteilung ist.
- Sagen Sie, dass Sie dieses Protokoll so schnell wie möglich brauchen.

Schritt 3: Informelles Gespräch
Sie haben Mittagspause und zeigen der Praktikantin, wo die Kantine ist. Sie setzen sich an einem Tisch und sprechen miteinander.
- Unterhalten Sie sich über das Essen in der Kantine.
- Fragen Sie die Praktikantin, wo und was sie studiert.
- Erzählen Sie von sich.

Schritt 4: Bewertung
Der erste Arbeitstag der Praktikantin ist vorbei. Bewerten Sie ihre Arbeit.
- Füllen Sie die Beurteilung für sie aus.
- Notieren Sie, was die Praktikantin heute gemacht hat.

Для выполнения письменных заданий, преподаватель выдает подготовленные им формуляры «Praktikumsbericht» и «Praktikumsbeurteilung».

Из приведенного примера мы видим, что преподаватель не дает готовых заданий, а лишь направляет учащихся к самостоятельному решению поставленных задач. Он выполняет функцию помощника в работе.

Процесс обучения осуществляется на основе творческого планирования, поэтому преподавателю, который использует в учебном процессе метод сценария, на занятии не требуются текстовые учебники.

Выводы. Таким образом, из вышеизложенного можно сделать вывод, что метод сценария, являясь одним из методов интерактивного обучения, который позволяет повысить активность обучающихся на занятии и усилить мотивацию к изучению предмета. Метод сценария, выполняя коммуникативные задачи обучения, позволяет перейти от пассивного усвоения знаний студентами к их активному применению в модельных или реальных ситуациях из профессиональной деятельности, что, безусловно, повышает качество подготовки будущих специалистов и отвечает требованию по воспитанию конкурентоспособного специалиста, умеющего достигать поставленные цели.

Литература:

1. Гулакова М. В., Харченко Г. И. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 11 (ноябрь). – С. 31–35.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
3. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 176 с.
4. Смирнов, Э.А. Управленческие решения. — М.: ИНФРА-М, 2001 - 264 с.
5. Ступина, С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие / С. Б. Ступина. — Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. — 52 с.
6. ФГОС ВО http://fgosvo.ru
7. Piepho, Hans-Eberhard. Lernaktivierung im Fremdsprachenunterricht: Szenarien: in Theorie und Praxis. - Hannover:Schroedel, 2007. - S. 111
8. Müller-Trapet, J. Szenario-Technik im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht. - Fachbeitrag, KWW-Infobrief. - Ausgabe 3. – Düsseldorf, 2010
9. Saas, Anne Szenarien im berufsbezogenen Unterricht. Deutsch als Zweitsprache. – Hamburg: Passage gGmbH, 2015. – S. 115
10. Szenario-Methode. http://methodenpool.unikoeln.de/szenario.pdf
11. Wilms, Falko E. P. (Hrgs) Szenariotechnik. Vom Umgang mit der Zukunft. – Bern:Haupt, 2006.

Педагогика

УДК:37.014

доктор педагогических наук, профессор Певзнер Михаил Наумович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Петряков Петр Анатольевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНИЯ МНОГООБРАЗИЕМ: ИНФОРМАЦИОННО-МАРКЕТИНГОВЫЙ ПОДХОД

Аннотация. В статье представлена концепция реализации идеи информационно-маркетинговый подход в управлении культурным многообразием, описаны результаты эксперимента по выявлению ведущих стратегий управления информационным многообразием.

Ключевые слова: информационно-маркетинговый подход, информационное многообразие, стратегии управления многообразием.

Annotation. The article presents the concept of implementing the idea of an information-marketing approach in managing cultural diversity, describes the results of an experiment to identify leading strategies for managing information diversity.
Keywords: information and marketing approach, information diversity, diversity management strategies.

Введение. Современные учреждения высшего и среднего образования являются гетерогенными организациями, поскольку они сталкиваются с различными видами многообразия. Сегодня в образовательных организациях России работают и учатся различные группы обучающихся и сотрудников, отличающиеся по различным признакам: этническая и религиозная принадлежность, состояние здоровья, физическое и интеллектуальное развитие, степень одаренности. Многообразие, с которым сталкиваются образовательные организации, является многоаспектным и весьма противоречивым феноменом.

Изложение основного материала статьи. Современным трендом развития социальных процессов и образовательных систем становится расширение информационного многообразия. Под термином «информационное многообразие» в исследовании понимается совокупность информационных источников и каналов, позволяющих человеку получить разнообразные, значительные по объему, разноплановые и порой альтернативные сведения и суждения об окружающем мире, которые могут быть использованы в различных сферах жизнедеятельности человека и общества, включая сферу образования. На наш взгляд, понятие информационного многообразия включает как сами информационные массивы, содержащие сведения, используемые человеком, источники и каналы получения этих сведений, так и множественность способов переработки информации с целью её использования индивидами и социальными группами в различных областях жизнедеятельности, включая образование [2; 3; 4; 6].

Управление многообразием в гетерогенных информационно-образовательных средах предполагает, во-первых, изучение наиболее популярных среди молодежи источников и каналов информации, позволяющих выявить их образовательные потребности, запросы и ожидания; во-вторых, определение наиболее значимых субъектов влияния на информационный и образовательный выбор учащихся; в-третьих, обучение учащихся рациональным способам отбора, обработки и анализа информации, необходимой для получения новых знаний и компетенций; в-четвертых, привитие обучающимся ценностного отношения к информации, позволяющего избежать её деструктивного влияния на сознание молодых людей и, в-пятых, развитие самой гетерогенной среды, позволяющей удовлетворить разнообразные запросы потребителей образовательных услуг, выявленные посредством анализа различных информационных источников.

Исходя из анализа отечественной и зарубежной литературы, а также образовательной практики в России и за рубежом, в качестве научно-методологического подхода к проектированию новых моделей управления многообразием мы определили *информационно-маркетинговый подход.*

Информационно-маркетинговый подход интегрирует на общих методологических основаниях информационный (акцентирует внимание на применении информационных технологий и получении значимой для управленческих решений информации с помощью многоуровневых информационных систем) и маркетинговый (определяет выбор управленческого решения и использование методов управления в соответствии со складывающейся ситуацией на рынке образовательных услуг и рынке труда) подходы. Информационно-маркетинговый подход в наибольшей степени отвечает потребности общества в диверсификации системы образования в зависимости от потребностей и запросов потребителей образовательных услуг в условиях информационного многообразия на основе изучения информационных ресурсов и коммуникативных каналов.

Управление многообразием в гетерогенных информационно-образовательных средах направлено на управление потоками информации, управление информационными процессами и управление информационными системами. Процесс интеграции всех этих трех управленческих составляющих является мета-процессом и отражает сущность мета-управления информационным многообразием. В зависимости от актуальности, целей и технологических возможностей управления информационным многообразием и с опорой на методологию проектирования концептуальных моделей могут быть определены стратегии управления многообразием в гетерогенных информационно-образовательных средах.

Для уточнения этих стратегий было проведено исследование, целью которого было выявить, какими источниками информации пользуются представители учащейся молодежи, в чём заключаются их информационные предпочтения, в каких сферах деятельности используется полученная информация, как она трактуется, сортируется и обогащается, каким образом она может стать ресурсом получения качественного образования, способного решать задачи цифровой экономики.

В рамках выполнения исследовательских работ по проекту в 2018 г. был проведен он-лайн опрос среди молодежи разных возрастных групп от 17 до 25 лет, которые учатся в различных учебных заведениях Северо-Западного региона России. Параллельно с этим проводился опрос представителей белорусской молодежи в Витебской и Могилевской областях. Согласно полученным данным по белорусским регионам, практически все респонденты (97 %) пользуется услугами сети Интернет, активно используя различные вида доступа: проводную сеть, Wi-Fi и сети сотовой связи. В первом случае выход в сеть Интернет в подавляющем большинстве случаев молодые люди осуществляют из дома. По месту учебы услугами сети Интернет пользуется наименьшее количество молодых людей – 13,4 %. Для современной белорусской молодежи сеть Интернет обладает рядом привлекательных преимуществ. В качестве которых респонденты отмечают: возможность предоставления значительного количества информации (86%), легкий доступ к информации (82%) и незначительные финансовые затраты (76%). В качестве целей использования сети Интернет респонденты отметили: поиск полезных сведений, новостей (98%), общение в социальных сетях (94,9 % респондентов), просмотр и скачивание фильмов, музыки, программного обеспечения и др. (37%), значительно реже сеть Интернет используется белорусской молодежью в образовательных целях (72%), а также для решения бытовых, повседневных нужд (62%). Важнейшим достоинством Интернета для белорусской молодежи является возможность почувствовать себя «частью глобального медийного пространства, а не только жителем исключительно своей страны», тем самым расширив свои возможности развития и самореализации.

В анкете для российского региона содержались вопросы об отношении молодежи к источникам информации, о доверии к ним и их популярности, частоте использования, влиянии информации на выбор молодыми людьми их образовательного маршрута. Респонденты были разделены на 2 группы по уровню

образования: выпускники школ и студенты университетов. В ходе проведения исследования осуществлялся поиск ответов на следующие вопросы. Какие каналы и источники информации об образовательных услугах и возможностях являются популярными среди молодежи? Могут ли педагоги повлиять на информационную и коммуникативную культуру молодежи? Может ли объективная оценка информационных каналов помочь определить требования и потребности нынешних и будущих пользователей образовательных услуг? Способна ли система образования гибко реагировать на эти потребности?

Чтобы ответить на часть этих вопросов, были разработаны 4 блока онлайн анкеты: личные данные и область интересов; цель получения информации; типы и формы информации, каналы и источники её получения; информация об образовательных организациях и услугах. В онлайн анкетировании приняло участие 275 респондентов, среди которых женского пола 149 человек, мужского пола 126 человек; из них от 17 до 18 лет – 183 человека, что составило 66,5% всех опрошенных, от 19 до 25 лет – 92 человека, что составило 33,5% всех опрошенных.

Как показало анкетирование, респонденты обнаружили разносторонние интересы. Так, больше всего вызывает интерес онлайн коммуникация - на неё указали 219 респондентов (79,6 %) и спорт – 124 респондента (45%). Заинтересованность отдыхом и развлечениями высказали 98 человек (35,6%). Кулинарией, искусством и туризмом заинтересовано 80 респондентов (29%); чуть менее - 79 респондентов (28,7%) высказали интерес к различным наукам. Менее всего респонденты интересуются философией – 62 человека (22,5%) и религией – 54 человека (19,6%).

Для определения возможностей управления информационным многообразием важным представлялось определить цель получения информации респондентами и выявить круг лиц, которые получают информацию с образовательной целью. Как показали результаты опроса, большинство респондентов, а именно 239 человек (86,9%) ищут информацию для того, чтобы быть в курсе событий. 102 человека (37%) в качестве цели указали расширение круга знаний и компетенций. 118 человек (42,9%) получают информацию с целью ознакомления с образовательными ресурсами и услугами. Таким образом, с образовательной целью получают информацию более половины опрошенных молодых людей.

Для формирования информационной культуры обучающихся важным является выявление наиболее значимых для них свойств информации, особенно таких, как достоверность и полнота. Респондентам было предложено оценить по шкале от 1 до 7 значимость свойств информации. Далее был подсчитан средний балл по каждому из свойств получаемой информации. В результате опроса, согласно среднему баллу, их значимость распределилась в порядке убывания следующим образом: достоверность (5,18), свободный доступ (5,0), адекватность (4,98), доступность (4,96), актуальность (4,92), полнота (4,77), репрезентативность (4,46).

Для осуществления педагогического влияния на нынешних и потенциальных потребителей образовательных услуг исследователям было важно определить источники информации, наиболее популярные среди учащейся молодежи. В ходе исследования было выявлено, что наиболее часто информацию респонденты получают из компьютерных сетей, данный источник указали 255 респондентов, что составило 92,7% опрошенных. Среди часто упоминаемых источников информации следует отметить СМИ (98 респондентов или 35,6 %), и сообщества по интересам (92 респондента или 33,4%). В качестве крайне редко используемых источников информации респонденты указали печатные издания, брошюры и листовки, а также информационные стенды.

Информационная культура современного человека предполагает его активное отношение к получаемой информации, которое проявляется не только в её прагматическом использовании или комментировании, но и в стремлении изменить информационное содержание. Как показал он-лайн опрос 175 респондентов (63,6 %) в основном смотрят и читают информацию, комментируют её 57 опрошенных (20,7%) и только 14 участников опроса (5%) пытаются изменить информационное содержание.

Для проведения профориентационной работы и выявления потенциальных потребителей образовательных услуг в учреждениях высшего профессионального образования нам представлялось важным определить источники информации, в наибольшей степени влияющие на выбор школьниками образовательной организации. Респондентам было предложено оценить значимость наиболее достоверных источников информации по шкале от 1 до 7. Далее был подсчитан средний балл по каждому из источников информации. Согласно полученным данным, наиболее значимыми достоверными источниками информации являются сайт организации (4,74), родители, педагоги и знакомые (4,19). Среди менее достоверных источников была отмечена информация рекламной продукции (3,37). В качестве наименее достоверной респонденты отметили информацию, полученную из средств массовой информации и печатных источников (2,8).

В образовательной организации наибольший интерес у респондентов вызывают такие её характеристики, как организация образовательной деятельности – 123 человека (44,7%), состав и уровень квалификации преподавателей – 112 человек (40,7%), культура и досуг – 118 человек (42,9%), материально-техническая и учебная база – 94 человека (34,2%). Наименьший интерес у респондентов вызывает информация о научно-исследовательской деятельности – 58 человек (21%), официальный рейтинг образовательной организации – 47 человек (17,1%).

Для управления информационным многообразием определённый интерес представляют каналы передачи информации об ожиданиях и пожеланиях, касающихся образовательных услуг. Наиболее востребованными каналами оказались обсуждения в блогах, их выбирают 210 респондентов (76,4%), а также обращения к администрации организации и органам студенческого самоуправления – 99 респондентов (36%).

Как показало исследование, информационное многообразие отражает широкую палитру информационных ресурсов, источников и каналов получения информации, способов её обработки и доведения до реципиентов, а также способов восприятия информации различными группами населения и использования её в образовательной деятельности, а также в различных жизненных ситуациях.

Опираясь на методологию проектирования концептуальных моделей и результаты проведенного исследования, научный коллектив выделил следующие стратегии управления многообразием в гетерогенных информационно-образовательных средах: аналитическую, ориентационную, преобразующую. Охарактеризуем подробно данные стратегии.

Цель *аналитической стратегии* - выявить и проанализировать релевантные источники получения информации об образовательных услугах; определить степень полноты и достоверности предоставляемой

этими источниками информации; соотнести объективные (сайты учреждений, официальная информация и др.) и субъективные (отзывы родителей, обучающихся и т.д.) оценки качества образования; определить степень удовлетворенности потребителей образовательных услуг имеющейся информацией и её соответствие индивидуальным образовательным запросам, а также формирование информационных потоков, актуальных для потребителей образовательных услуг и востребованных ими.

Таким образом, реализация аналитической стратегии опирается на концепцию информационного маркетинга, который может быть рассмотрен в двух контекстах: вслед за С. Бердышевым и др. «информационный маркетинг» может быть охарактеризован как маркетинг средствами информационный технологий, что близко к сущности понятия «интернет-маркетинг» (маркетинг в сети Интернет) (Т.А.Калюжнова, М.Е.Махалов, и др.). С учетом того, что прилагательное «информационный» указывает не только на характер средств и методов маркетинга «информационный маркетинг» трактуется в исследовании как процесс, обеспечивающий оптимальное продвижение информации конечным пользователям (в частности обучающимся) и формирование у них запросов на получение необходимой информации в различных сферах, а не только в образовании [1; 5].

Как показывает анализ маркетинговых программ, реализуемых в сети Интернет, в условиях становления шестого технологического уклада основу информационного маркетинга составляют: автоматизированные информационные системы, направленные на управление информационными процессами и информационными массивами, а также техническими, программными и языковыми средствами, предназначенными для сбора, хранения, поиска, обработки и выдачи данных по запросам пользователей и маркетинговые информационные системы (системы получения, хранения и обработки маркетинговой информации).

Особую роль в определении целей и технологий реализации аналитической стратегии, а также в интерпретации ее результатов играет концепция BIG DATA. В широком смысле о «больших данных» говорят как о социально-экономическом феномене, связанном с появлением технологических возможностей анализировать огромные массивы данных, в некоторых проблемных областях – весь мировой объём данных, и вытекающих из этого трансформационных последствий. В качестве определяющих характеристик для больших данных традиционно выделяют «три V»: объём (англ. *volume*, в смысле величины физического объёма), скорость (*velocity* в смыслах как скорости прироста, так и необходимости высокоскоростной обработки и получения результатов), многообразие (*variety*, в смысле возможности одновременной обработки различных типов структурированных и полуструктурированных данных).

Роль автоматизированных информационных систем при этом состоит в комплексной автоматизации всех видов деятельности образовательной организации. Автоматизированные информационные системы для образовательных организаций реализуются в разных продуктовых решениях. В частности, в качестве примера можно назвать «1С Университет 2.0» – продукт, который представляет собой эффективное решение для того, чтобы автоматизировать управленческую деятельность в ВУЗах. В качестве примера для общеобразовательной организации может выступать цифровая образовательная платформа «Дневник.ру» – разработчик решений и единой электронной образовательной среды для учителей, учеников и их родителей, администраций образовательных организаций, а также представителей органов исполнительной власти.

Значимым для нас аспектом в применении автоматизированных информационных систем для реализации аналитической стратегии является возможность обеспечения помимо средств генерации данных также и средств их анализа (извлечение нужной информации в соответствии с задаваемыми многомерными запросами), что позволяет проводить анализ тенденций, моделирование и прогнозирование результатов различных стратегических решений.

Ориентационная стратегия управления информационным многообразием связана с обеспечением результативности и точности (по критерию соответствия цели) потребительского выбора. Цель ориентационной стратегии – создание информационно-образовательных навигаторов для ориентации потребителей в потоках информации, с целью проектирования их индивидуального маршрута в реализации значимых для них образовательных процессов. Сущность стратегии выражается в систематизации информационных процессов и создании навигаторов в соответствии с информационными запросами, личностными, образовательными и профессиональными перспективами обучающихся. К данным процессам можно отнести: выбор будущей профессии, выбор образовательной организации, выбор дополнительных образовательных услуг, направленных на развитие ребенка, выбор учителя, выбор сопутствующих технических и других средств для обеспечения образовательного процесса.

Оптимальными информационными средствами для реализации ориентационной стратегии являются «Базы данных», одним из форм которых являются информационные справочные системы (ИСС).

Преобразующая стратегия предполагает диверсификацию имеющихся образовательных систем, в частности профилизацию образовательных организаций на институциональном, содержательном и технологическом уровнях, диверсификацию информационно-образовательного пространства. Суть преобразующей стратегии состоит в поиске оптимального сочетания содержания и технологий преобразования образовательного пространства в наиболее востребованную обучающимися форму. При этом следует принять во внимание тенденции, обозначенные в современных статистических отчетах (например, «Образование в цифрах:2018: статистический сборник») и демонстрируемые на сайтах с официальной статистикой («Электронная образовательная среда»). Они отражают распространение цифровых технологий и средств в образовательных организациях, таких как электронный дневник – 100%, интерактивные доски – 96%; мультимедийные кабинеты – 80%, дистанционное обучение – 64%, веб-конференции – 44%, виртуальные лаборатории – 8%. Основу для диверсификации образовательной среды составляет приобретение новых знаний в области цифровизации образования, которые могут быть получены в системе формального, неформального и информального обучения. Данные типы обучения могут быть реализованы как за счет обучающих систем на базе компьютера или на базе компьютерных сетей, так и с помощью систем дистанционного обучения в режиме реального времени или Офф-лайн.

Чрезвычайную значимость преобразующая стратегия управления информационным многообразием приобретает, в частности в аспекте формирования потребности обучающихся и учителей обращаться к информационным ресурсам, развивать новые виды образовательных потребностей, совершенствовать каналы информационного взаимодействия между обучающимися и педагогами. Наибольший спрос школы демонстрируют в настоящий момент на электронные учебники (88%), а также на планшеты (72%). В

российских образовательных организациях растет интерес российских образовательных организаций к сетевым образовательным кластерам в сети Интернет (в частности в социальных сетях).

Выводы. Описанные стратегии представляют собой взаимосвязанную и взаимообусловленную триаду, обеспечивающую развитие информационно образовательной среды, а процесс интеграции этих стратегий становится мета-процессом, отражающим сущность управления информационным многообразием в образовательных системах.

Литература:

1. Бердышев С. Информационный маркетинг: практическое пособие.- Издательство: Дашков и К, 2013. – 216 с.

2. Донина И.А., Шайдорова Н.А. Потенциал социальных сетей в реализации интернет-маркетинга образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 75-79.

3. Донина И.А., Тайкова Л.В. Виртуальные профессиональные сообщества как фактор становления конкурентоспособности педагога // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 865.

4. Донина И.А., Протасова Н.В. Маркетинговая стратегия в управлении современной общеобразовательной организацией // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4 (9). С. 64-66.

5. Калюжнова, Т.А. Региональный интернет-маркетинг как инструмент управления социально-экономическим развитием субъектов РФ: дис. … канд. экон. наук: - Москва, 2002. – 156 с.

6. Лях Ю.А., Донина И.А. Подходы к разработке концепции уровневой оценки компетенций учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 214-218.

7. Махалов, М. Е. Типология инструментов интернет-маркетинга (Мировой опыт и российская практика): дис…. канд. экон. наук: - Москва, 2004 – 177 с.

8. Певзнер М.Н., Донина И.А., Шайдорова Н.А. Подготовка лидеров местных сообществ в области социально-этического маркетинга: постановка проблемы // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2017. № 1 (99). С. 40-44.

9. Donina I.. Pevzner M., Petryakov P., Shaydorova N. Pedagogical Approach to Information Diversity Management Online Publication: 28th December, 2018. ICLEL Publication: ICLEL Conferences Sakarya University Faculty of Education 54300 Sakarya, TURKEY, P. 787-794

Педагогика

УДК: 37.01

кандидат педагогических наук Пономарев Роман Евгеньевич
Московский государственный университет имени М. В.Ломоносова (г. Москва)

ЗНАЧЕНИЕ ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛЮДВИГА ФОН МИЗЕСА В ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. В статье представлена теория деятельности Людвига фон Мизеса. Охарактеризовано понятие деятельности как целенаправленного поведения. Дано описание элементов деятельности, связей и отношений между элементами. В заключении автор делает вывод о важности данных представлений для педагогической теории и практики.

Ключевые слова: теория, практика, поведение, теория деятельности, педагогическая наука.

Annotation. The article presents the theory of Ludwig von Mises activity. The concept of activity is characterized as purposeful behavior. A description of the elements of activities, relationships and relationships between elements. In conclusion, the author concludes about the importance of these ideas for educational theory and practice.

Keywords: theory, practice, behavior, theory of activity, pedagogical science.

Введение. Деятельностный подход широко используется как в педагогических исследованиях, так и в практике организации образовательного процесса. Психологическая традиция нас относит к теории деятельности А.Н.Леонтьева, методологическая линия рассуждений - к теории деятельности Г.П.Щедровицкого и работам их последователей. От внимания педагогов-исследователей и педагогов-практиков нередко ускользает работа Л.фон Мизеса «Человеческая деятельность: трактат по экономической теории», вся первая и во многом вторая части которой посвящены деятельности как таковой [1]. И только представив общую теорию деятельности, автор приложил ее к экономическим процессам, существующим в обществе.

Возможно, упоминание в названии экономики оставили данную работу за рамками сферы педагогического внимания, а может быть просто потому, что русскоязычный вариант текста стал общедоступен для педагогического сообщества не так давно. Тем не менее, значимость деятельностного подхода для отечественного образования, а также и то обстоятельство, что работа Л. фон Мюзеса увидела свет раньше, чем упомянутые методологическая и психологическая теории, на наш взгляд, достаточно, чтобы данная теория попала в сферу научно-педагогического внимания.

Формулировка цели статьи. Цель статьи состоит в том, чтобы охарактеризовать теорию деятельности Л.фон Мизеса, как одного из возможных оснований научно-педагогических исследований и практики организации образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Общую характеристику деятельности Людвиг фон Мизес начинает в контексте философского рассмотрения оснований для изменений происходящих в мире. Он утверждает, что для объяснения этих изменений есть только два способа. Первый рассматривает изменения в качестве результата действия механической причины, второй способ рассматривает изменения как результат целенаправленного поведения человека, его деятельности: «Изменение можно объяснить только как результат либо действия механической причинности, либо целеустремленного поведения; третьего пути для человеческого разума не существует» [1, с. 28]. В данном контексте он справедливо утверждает, что «Человеческая деятельность - одно из средств осуществления изменений» [1, с. 21].

Если по отношению к миру деятельность может рассматриваться в качестве одного из средств, обеспечивающих происходящие изменения, то по отношению к самому человеку, с его точки зрения,

деятельность позволяет ему преодолевать существующую неудовлетворенность: «Мы называем удовлетворенностью или удовлетворением такое состояние человеческого существа, которое не ведет и не может привести ни к какому действию. Действующий человек стремится исправить неудовлетворительное состояние дел и достичь более удовлетворительного» [1, с. 16].

Важным с точки зрения Л.фон Мизеса является отношение деятельности со временем. Любое действующее лицо различает время, в котором разворачивается настоящее действие, отличает его от времени до, а также времени после рассматриваемого действия. В этом проявляется особенность восприятия времени относительно существующих некоторых позиций: «Время, измеряемое нами посредством разнообразных механических устройств, это всегда прошлое, а понятие времени, используемое философами, это всегда прошлое или будущее. Настоящее здесь не более, чем идеальная пограничная линия, разделяющая прошлое и будущее. Но с позиций праксиологии между прошлым и будущим существует реально длящееся настоящее. Действие как таковое это всегда реальное настоящее, поскольку оно использует мгновение и поэтому олицетворяет его реальность» [1, с. 96-97].

Понятие деятельности. Деятельность, по Л. фон Мизесу, имеет целенаправленный и осмысленный характер: «Человеческая деятельность, пишет он, - есть целеустремленное поведение. Можно сказать и иначе: деятельность есть воля, приведенная в движение и трансформированная в силу; стремление к цели; осмысленная реакция субъекта на раздражения и условия среды; сознательное приспособление субъекта к состоянию Вселенной, которая определяет его жизнь» [1, с. 14].

Это принципиально важно, т.к. человеческое поведение не всегда отличается данными характеристиками. Оно может быть неосознанным, нецеленаправленным, проявляться в качестве реакции на самые разнообразные действия среды: «Сознательное, или целеустремленное, поведение резко констатирует с бессознательным поведением, т.е. рефлексами и непроизвольными реакциями…» [1, с. 14].

Из данных рассуждений очевиден вывод, что понятие поведения нетождественно понятию деятельности! Т.к. поведение может быть и нецеленаправленным, и бессознательным. Однако здесь важно уточнить, что представленные варианты поведения не исчерпывают все возможности, так, для нас особо важное значение имеет принципиальное поведение.

Мышление и деятельность. Деятельность не возникает сама по себе. Деятельность возникает в результате мыслительной работы. Мышление предшествует деятельности, создает представление о цели, о будущих действиях, ориентированных на достижение задуманного: «Деятельности предшествует размышление. Размышление означает обдумывание будущего действия заранее и воспроизведение прошлого действия в дальнейшем. Размышление и действие неразделимы. Любое действие всегда основывается на определенном представлении о причинных связях. Тот, кто думает о причинном отношении, думает о теореме. Деятельность без мышления, практика без теории невообразимы» [1, с. 168].

Элементы деятельности. Продолжая сложившуюся линию рассуждения о деятельности, предысторию которой можно найти еще в античности, Л. фон Мизес пишет: «Нет такого мыслимого вида деятельности, где средства и цели, затраты и результаты не были бы четко различимы и не могли бы быть точно отделены друг от друга» [1, с. 41].

Цель. «Результат, к которому стремится деятельность, называется ее целью, намерением, замыслом» - справедливо утверждает Л. фон Мюзес [1, с. 89]. Казалось бы чего проще, цель отражает образ желаемого результата, и тем не менее, в педагогических текстах нередко происходит смещение прицела с цели на предмет, на процесс с предметом или даже на методы и средства. Если первое, т.е. подмена предметом цели, проявляется явно, например, цель исследования – образование, то во втором случае подмена не всегда очевидна. Например, цель исследования «осмысление процесса успешной адаптации старшеклассников…». Здесь идет явное указание на процесс и предмет, но не на результат. Смещение с цели на методы и средства проявляется, когда утверждается, что цель исследования состоит в том, чтобы решить поставленные задачи, отработать исследовательские методики и так далее.

Средство. Не следует путать любую вещь, предмет и, казалось бы, те же самые вещи и предметы, выступающие в качестве средств, орудий деятельности. Важно отметить - ресурс - еще не средство, и может быть не только средством. Быть средством - функциональное свойство предмета, которое он приобретает в деятельности. Вот, что по этому поводу пишет Мизес: «Средством является все, что служит достижению цели, намерению или замыслу. В данном нам мире средств нет; в этом мире существуют только предметы. Предмет становится средством, когда человеческий разум планирует употребить его для достижения некоторой цели, а человеческая деятельность реально применяет его по этому назначению» [1, с. 89].

Действие. Действия предполагающие использование средств для достижения целей могут быть самыми разнообразными. Так, с т.з. Мизеса «Потребление и наслаждение являются такими же действиями, что и воздержание от доступного потребления и наслаждения» [1, с. 16]. Здесь необходимо учитывать, что и предмет, и затраченные психологические усилия у этих действий будут разными.

Если при достижении поставленной цели в качестве средств деятельности используются интеллектуальные или физические функции самого человека, возникает труд: «Трудом, - пишет Л. фон Мюзес, - называется применение в качестве средства физиологических функций и проявлений человеческой жизни. Проявление потенциальных возможностей человеческой энергии и жизненных процессов, которые человек не использует для достижения внешних целей, отличных от простого течения этих процессов и от той физиологической роли, которую они играют в биологическом поддержании его жизненной структуры, не является трудом; это просто жизнь» [1, с. 124].

Процесс производства, преобразования. Если деятельность организуется верно, то она приводит к достижению поставленной цели, получению запланированного результата. В деятельности создается продукт. Л. фон Мизес не отождествляет произсодвство с актом творения, рассматривая производство как трансформацию элементов, существовавших ранее [1, с. 133].

Основания действий. Л. фон Мизес не разделяет позицию относительно универсальных ценностей, потребностей и мотивов человека, рассматривая шкалы ценностей и потребностей как имеющие отношению только к конкретной деятельности, а не деятельности вообще. Они имеют к ней отношение, но не являются ее элементами, что существенным образом отличает взгляд на деятельность Л. фон Мизеса от точки зрения А.Н.Леонтьева, включающего и мотивы, и потребности в структуру деятельности человека.

С точки зрения Л. фон Мизеса, шкалы потребностей и мотивов являются не элементом деятельности, а средством объяснения действий, деятельности человека. Не компонентом объясняемого объекта, а

элементом, средством самого процесса объяснения: «Однако не следует забывать, что шкала ценности и потребностей проявляет себя только в реальности деятельности. Эти шкалы не обладают независимым существованием в отрыве от действительного поведения индивидов. Единственным источником, из которого мы черпаем наше знание, касающееся этих шкал, является наблюдение за поведением человека. Любое действие всегда в точности соответствует этим шкалам ценности или потребностей, поскольку эти шкалы не что иное, как инструмент объяснения действий человека» [1, с. 91-92].

Взаимосвязь элементов в деятельности. Целенаправленность как основное свойство деятельности устанавливает связи и отношения между элементами деятельности. Совокупность действий, используемых средств определяется исходя из оценки возможности достижения цели и получения необходимого результата. Важную роль в этом процессе играют знания [1, с. 49].

Несмотря на очевидность данных взаимосвязей, сегодня достаточно распространенной ошибкой в сфере образования выступает односторонний взгляд на системные объекты, когда оценка элементов системы проводится без анализа самой системы. Или, более того, выводы о системном объекте делаются исключительно по результатом работы с одним из её элементов.

«Урок умер! Лекция устарела!». Эти и аналогичные выражения нередко звучат от ярких и незаурядных представителей педагогического сообщества, которые принимают непосредственное участие и в педагогической деятельности, и в деле развития отечественного образования. Так в «Учительской газете» была опубликована статья Е.Травина, суперфиналиста конкурса «Учитель года», под названием «Урок умер… Да здравствует игра!» [2]. Встречаются высказывания, что учитель проиграл интернету, а также другие непрофессиональные утверждения [3, с. 34].

Процесс обучения, как и процесс воспитания, не задаются исключительно формой организации, для целостного представления необходимо четко видеть цель, содержание, методы, средства… При этом быть «хорошей» или «плохой», это не свойство формы, формы организации обучения или воспитания, это свойство уместного или неуместного применения формы. Если форма организации обучения в сочетании с методами и средствами позволяет эффективно добиваться поставленных целей, то она на своем месте, если нет, то педагог-проектировщик или педагог-методист ошиблись.

Л. фон Мизес утверждал о сложности такого объекта, как человеческая деятельность вообще, а значит это относится и к педагогической, и учебной, в частности. Он писал: «Опыт, с которым имеют дело науки о человеческой деятельности, всегда представляет собой сложное явление… Мы не имеем возможности наблюдать изменение только одного элемента при том, чтобы остальные обстоятельства оставались неизменными» [1, с. 33].

В своей работе Людвиг фон Мизес опирался на представление о человеке не только как о человеке разумном, но и человеке действующем [1, с. 17], который предстает в качестве общественного существа, а «изолированный асоциальный человек, - пишет он, - является вымышленной конструкцией» [1, с. 156]. При этом само общество рассматривается им с деятельностной точки зрения и представляет собой «согласованную деятельность, сотрудничество» [1, с. 135].

Выводы. Людвиг фон Мизес применил разработанную теорию деятельности для решения экономических задач, давая объяснения экономическим явлениям, процессам, законам. Тем не менее, общетеоретическое понимание деятельности может быть использовано не только экономической наукой. Знакомство с данной теорией имеет важное значение не только для того, чтобы восполнить пробелы в истории становления теории деятельности. Идеи, высказанные Л. фон Мизесом, на наш взгляд, позволяют расширить возможности применения современной теории деятельности как в области научных педагогических исследований, так и в практике организации образовательного процесса.

Литература:

1. Мизес Л. фон. Человеческая деятельность: трактат по экономической теории / Людвиг фон Мизес. – Москва; Челябинск: Социум, 2018 . – 878 с.

2. Травин Е. Урок умер… Да здравствует игра! // Учительская газета, №4. - 3 февраля 2004 года http://www.ug.ru/archive/2790

3. Пономарев Р.Е. Заметки по методологии научно-педагогического исследования: Учебное пособие. - М.: МАКС Пресс, 2016. - 80 с.

Педагогика

УДК 37.01

доцент кафедры дизайна костюма Похлебаева Майя Байзетовна
ФГБОУ ВО Кубанский государственный университет (г. Краснодар);
старший преподаватель кафедры дизайна костюма Обари Фатима Мустафа
ФГБОУ ВО Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

АНАЛИЗ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблематике современного высшего образования его развитию в соответствии с новыми научными подходами и актуальными запросами общества профессиональную компетентность специалиста. В представленной статье содержится аналитический обзор общетеоретических исследований сущностного содержания понятия «профессиональная компетенция», рассматривается компетентностный подход применительно к образовательному процессу подготовки специалистов в сфере дизайн индустрии, анализируется блок общепрофессиональных компетенций в области дизайна.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетенция, профессиональная компетентность дизайнера, высшее образование, обучение.

Annotation. The article is devoted to the problems of modern higher education, its development in accordance with the new scientific approaches and current demands of the society professional competence of a specialist. The presented article contains an analytical review of the general theoretical studies of the essential content of the concept of “professional competence”, examines the competence approach in relation to the educational process of training

specialists in the field of design industry, analyzes the block of general professional competencies in the field of design
Keywords: competence approach, professional competence, professional competence of the designer, higher education, training.

Введение. На текущем этапе развития социума зарождается потребность в профессионалах, располагающих новейшими знаниями и актуальными методами их применения. Дизайн - одно из наиболее востребованных и перспективных тенденции в подготовки специалистов. Однако существуют расхождения между новой доктриной притязаний к профессиональной подготовке дизайнеров и пережившими себя возможностями их формирования.

Курсы профессионального обучения дизайну это по-прежнему система, ориентированная на сложившуюся практику. Но эта система не учитывает изменений произошедших в этой сфере, новых векторов в дизайн-индустрии фактически кардинально изменившуюся архитектуру и стереотипность на этапе профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Применение компетентностного подхода в структуре высшего профессионального образования было бы не правильно считать чем-то кардинально новым. К профессиональной компетентности как концепции определяющей целеполагание и содержательный вектор образования исследователи впервые обратились в 80 - 90-х годах XX столетия. Концепт компетентностного подхода в системе просвещения рассматривались исследователями, например, Гальпериным П. Я. [1, с. 102]. Работы Шацкого С. Т. и его последователей в области теории и практики развивающего обучения были фактически предтечей компетентностного подхода. В современной практике термин «профессиональная компетенция» чаще употребляется в смысле способности применить в эмпирической стезе знания, которыми овладел студент.

В научной литературе на актуальном этапе выявлены несколько базовых аспектов в понимании категории «профессиональная компетентность» [2, с. 46]. Первая тенденция – связь категории «профессиональная компетентность» с фундаментальным явлением «культуры», который представляет из себя корреляцию между развитием личности ее образованием и воспитанием. Ко второй тенденции можно отнести трактовку профессиональной компетенции как качественную систему умений. Третьим выступает концептуальный подход суждений о профессиональной компетентности, базирующийся на деятельности, труде, как формализующем условии развития мастерства до высшего квалификационного уровня. В качестве четвертой научной концепции можно представить вектор, изучающий профессиональную компетентность с воззрений сущностной психологической составляющей – реализующейся в формате личностной характеристики уровня мастерства, а также внедряя понятие компонента результативности в квалификационный регламент. Пятым выступает – установление соотношения тезисов «профессиональная компетентность» и «готовность к профессиональной деятельности». Шестой концептуальный вектор в анализе проблематики коррелируется с формированием профессиональной компетентности как уровневого критерия просвещенности, эмпирических достижений и индивидуальной одаренности человека, его стремление к непрерывному самообучению, самосовершенствованию, креативному подходу в работе [3, с. 23].

Материалы и методы (Materials and methods) От общетеоретического аналитического исследования смыслообразующего содержания «профессиональная компетенция» следует перейти к рассмотрению данного термина сообразно к подготовке дизайнеров. Вначале следует рассмотреть понятия «дизайн» в работах различных авторов. По мнению Андреевой О. П., дизайн относится к неизобразительным искусствам, которые служат созданию материально-предметной среды человека [4, с. 149]. Актуальный дизайн - это деятельность, сублимирующая проектно-художественную прикладную работу со знаниями в области естественных и гуманитарных наук, и интегрирующую в себе инженерно-художественное познание, нацеленная на формирование на производственно-промышленной базе предметно-пространственной составляющей во всех сферах жизнедеятельности человека. Андреева О. П. выделяет несколько исследователей, работавших в профессиональных областях дизайна, теоретические исследования которых определили сущность дизайна как социального феномена: Гропиуса В., Ле Корбюзье, Беренса П. и др.

Целью дизайнерской деятельности Андреева О. П. называет разработку ранее не существовавшего изделия или существовавшего в другой форме. Этому призвано способствовать дизайнерское нетривиальное мышление, включающее набор норм, таких как: конструктивность, целесообразность, вариативность, гибкость, чувство стиля, эстетический вкус. Несколько иная точка зрения на понятие «дизайн» прослеживается в статье Новиковой Т. А. [5, с. 218]. По её мнению, сфера действия современного дизайна направлена на преобразование среды, реализацию эстетически гармонизованного предметного мира, оцениваемого как объективно приемлемый и целостный.

Важным звеном в конструкции профессиональной компетентности дизайнера выступает сформированная на высоком уровне компетентность в структурной области профессионально ориентированного рисунка. Андреева О. П. считает, что обучение предмету « Академический рисунок» воспитывает эстетический вкус, формирует пространственное видение и пространственное воображение. И так, исследователь выделяет структурированное присвоение личности студента-дизайнера компетенции необходимой для определения его как специалиста профессионального уровня в условиях преподавания академической художественной дисциплины в вузе с позиции средства расширения функциональных возможностей выпускника, позволяющих самостоятельно осуществлять процесс профессиональной деятельности.

В своей работе «Трехуровневый подход в методике преподавания курса «Архитектоника объемных форм» Гавриленко А. П. выделяет художественные и конструкторские умения как основу компетентности будущего дизайнера [6, с. 28]. Автор наряду с понятием компетенции выводит формулировку «квалификация», «умения» и «навык». Квалифицированным считается такое функционирование человека, которое говорит о такой степени владения навыками, что они инициализируются упрочившихся способов выполнения осознанных действий. Навык как форму действий отличает особенность, заключающаяся в том, что происходит планомерная автоматизация ряда выполняемых действий, но при этом сохраняется сознательный контроль за всем процессом работы в целом. Вырабатывание художественно-конструкторских умений, по мнению Гавриленко, выстраивается на основе нескольких компонентов: высокий уровень

художественно-конструкторской информированности студентов; сформированность художественно-эстетической потребности; реализуемая на практике способность студентов выстраивать логическую цепочку при художественно-конструкторской оценке объектов искусства и дизайна; высокий уровень профессиональной мотивации у студентов в рамках будущей профессии, как в художественно-эстетическом, так и конструкторском аспектах.

Калина Н. Д. в своей работе «Конструктивный подход в обучении рисунку: формирование профессиональных конструктивно-графических умений будущих дизайнеров» делает акцент на несколько иной структурной составляющей рассматриваемой как основу для профессиональной. В категории профессионального конструктивно-графического образования ставится задача развития у студентов самостоятельности и творчества как поисковых умений на высшем уровне обобщения, способности применять знания в новых условиях [7, с. 45]. Калиной выделен набор фундаментальных умений (компетенции) дизайнера, как организационно-управленческие навыки; теоретическое структурное моделирование; визуализационно-графическая культура.

Решая художественные графические и конструктивные задачи студент-дизайнер реализует свой профессиональный потенциал и отражает уровень которого он уже достиг. Это служит определенной системой к самостоятельному развитию в сложной структуре психического и практического действий, позволяющей оптимизировать самостоятельную деятельность. Пройдя через определенные этапы: выбор необходимых для решении поставленной задачи знаний, выделение основополагающих свойств, выполнение целесообразных преобразований для достижения решения задачи, а также анализ корреляции результат с изначальной задачей и исправление выявленных ошибок.

Для стимулирования творческого мышления мы, согласно с Кравцовой Т. А., считаем уместным использование методов сценарного моделирования, основанных не на рациональном, последовательном учете необходимых факторов, а на интуитивном и целостном видении конечного результата. К методам сценарного моделирования относятся следующие методические приемы: ситуация выставки, ситуация музея, перевоплощение, отождествление себя с проектируемым объектом, заимствование аналогий [8, с. 114].

В работе Кулешовой А. И. «Об особенностях профессиональной компетентности графического дизайнера и процесса ее формирования в университете» внимание автора сконцентрировано на такой профессиональной области дизайна, как графический. Этот акцент не случаен, и во много позволяет более широко и развернуто взглянуть на проблему современной системы рыночного потребления и необходимости в таких конкурентных условиях соответствовать ожиданиям заказчика и создавать оригинальные уникальные виды и формы упаковки и рекламы. По Кулешовой, профессиональная компетентность графического дизайнера - интегративное личностное образование специалиста, отражающее качество его общеобразовательной, общехудожественной и специальной профессиональной подготовки [9, с. 249].

Новикова Т. А. в своей публикации вводит еще одно ценное наблюдение в уровне профессионализма и его критериях оценки - творческое образовательное пространство [10, с. 218]. В ее понимании это независимая саморегулируемая замкнутая система, стремящаяся к реализации по средствам саморазвития самодетерминации. Образующие ее элементы структуры используются участниками образовательного пространства для усвоения теоретических и методологических знаний способствующих дальнейшему ведению профессиональной дизайнерской деятельности, а также самоактуализации в творчестве. Вместе с тем она выявляет характеристики образовательной среды вуза направленной на подготовку будущего дизайнера и способствующие реализации цели формирования в них профессионального уровня: целостность; способность к самоопределению, саморазвитию и самодетерминации; вариативность; креативность и инновационность суждений и взглядов; наполненность образовательными и творческими ресурсами; свободная творческая коммуникация.

Несмотря на то, что выделяются различные компетенции, характеризующие профессиональное становление дизайнера, все они учитывают направленность на структурные инновационные и технологические изменения педагогического процесса формирования будущих специалистов на высокопрофессиональном уровне, соответствующем запросу общества. Компетентностный подход к образовательному процессу способен структурировать имеющийся набор знаний, наглядно представить поэтапно овладения знаниями и навыками, а также, выявить области необходимого совершенствования, выстраивая, таким образом, корреляцию между прошлым и будущем в образовательных технологиях.

Выводы. В заключение хотелось бы отметить несколько наиболее важных аспектов, которые на наш взгляд служат отправными точками в дальнейшем развитии не только дизайна как отрасли профессиональной детальности, но и образовательной системы как развивающегося механизма. Исторические корни дизайна возвращают нас к ремесленному образу производства, построенному на индивидуальности. Со временем система меняется и под внешним воздействием и под влиянием внутренних теоретико-научных изменений в образовании в целом. На текущем этапе развития мы имеем системообразующий концепт, который содержит в себе не только практические знания и умения, но и научный блок, служащий важным звеном развития. Современный дизайнер это не только хороший художник, знающий исторические стили и материалы, но и глубоко мыслящий, способный трансформировать существующее в новое, соответствующее запросу конкретного потребителя. Важную роль в развитии этого умения играет использование компетентного подхода и его интеграция в систему подготовки высококвалифицированного специалиста-дизайнера.

Литература:

1. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. Под ред. А.И. Подольского. / Вступ. ст. А. И. Подольского - М.: Издательство Московский психолого-социальный университет (МПСУ), 2008 - 480 с.

2. Руденко Т. Б. К вопросу о профессиональной компетентности личности учителя Электронный ресурс. / Т. Б. Руденко, Л. В. Каткова. Интернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество» [Электронный ресурс] URL статьи: http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=47

3. Андреева О. П. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущего специалиста дизайнера в процессе обучения рисунку в вузе // Вестник Чувашского гос. педагогического университета им. И. Я. Яковлева. - Т. 2. - Серия «Гуманитарные и педагогические науки». - Чебоксары: 2010. - №3(67). - С. 21 - 25.

4. Андреева О. П. Дизайн как художественное конструирование предметно-пространственной среды // Вестник Чебоксарского филиала Московского гос. гуманитарного университета имени М. А. Шолохова: Научно-практический журнал. - Чебоксары: 2010. - № 7. - С. 148 - 153.

5. Новикова Т. А. Образовательное пространство подготовки дизайнеров // Материалы XI научной конференции НовГУ. - Великий Новгород: 2004. - С. 218-219.
6. Гавриленко А. П. Трехуровневый подход в методике преподавания курса «Архитектоника объемных форм» в процессе профессиональной подготовки будущих дизайнеров // Научный потенциал мира. Материалы международной научно-практической конференции. Том 38: Проблемы подготовки специалистов. - Днепропетровск: 2004. - С. 27 - 30.
7. Калина Н. Д. Конструктивный подход в обучении рисунку: формирование профессиональных конструктивно-графических умений будущих дизайнеров. - Владивосток: 2010.
8. Розенсон И. А. Основы теории дизайна. - СПб.: 2007. 216 с.
9. Кулешова А. И. Об особенностях профессиональной компетентности графического дизайнера и процесса ее формирования в университете // Изв. Тул. гос. ун-та. Сер. Педагогика. - 2006. - Вып. 3. - С. 246 - 250.
10. Новикова Т. А. Образовательное пространство подготовки дизайнеров // Материалы XI научной конференции НовГУ. − Великий Новгород: 2004. - С. 218 – 219

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и управления учебными заведениями Редькина Людмила Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ТРАДИЦИЯХ ЭТНОПЕДАГОГИКИ КРЫМСКИХ ТАТАР

Аннотация. В статье рассматриваются особенности нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста на традициях этнопедагогики крымских татар. Рассматривается роль этнопедагогических традиций нравственного воспитания в приобщении детей к нравственным ценностям крымскотатарского народа. Обосновываются цель, задачи и содержание особенности нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста на традициях этнопедагогики крымских татар.
Ключевые слова: нравственное воспитание, традиции этнопедагогики крымских татар.
Annotation. The article deals with the features of moral education of children of preschool age on the traditions of ethnic pedagogy of the Crimean Tatars. The role of ethno-pedagogical traditions of moral education in introducing children to the moral values of the Crimean Tatar people is considered. The purpose, objectives and content of the features of moral education of children of preschool age on the traditions of ethnic pedagogy of the Crimean Tatars are substantiated.
Keyword: moral education, traditions of ethnic pedagogy of the Crimean Tatars.

Введение. С момента присоединения Крыма к РФ начался процесс становления государственности, в котором участвуют представители всех национальностей, проживающих на территории полуострова. Республика Крым — территория с большим этнокультурным наследием. Поэтому все острее встает социальная потребность в формировании личности, которая была способна существовать в поликультурном социуме и быть готовой к положительным межэтническим отношениям. В связи с этим значительное внимание последнее время уделяется нравственному воспитанию детей и подростков. В современных условиях все это обуславливает выбор качественно нового подхода к воспитанию и детей дошкольного возраста. В качестве ключевого момента такого воспитания необходимо учитывать культурную, религиозную и этническую принадлежность ребенка, тем самым формируя уважение и терпимость к представителям других национальностей.

Цель статьи. Раскрыть особенности нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста на традициях этнопедагогики крымских татар.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях развития качественно нового общества дошкольное воспитание является основой всестороннего развития личности ребенка, дальнейшего успешного обучения, вхождения в социум сверстников и общества в целом. Как известно, дошкольный возраст отличается повышенной восприимчивостью к социальным воздействиям. Ребенок, придя в этот мир, впитывает в себя все человеческое: способы общения, поведения, отношения, используя для этого собственные наблюдения, эмпирические выводы и умозаключения, подражание взрослым. Двигаясь путем проб и ошибок, он овладевает нормами жизни в человеческом обществе. Это делает дошкольный возраст наиболее благоприятным для нравственного воспитания.

Вопросами нравственного воспитания дошкольников занимались такие ученые и педагоги, как Т.И. Пониманская, В.А. Сластенин, С.А. Козлова, В.И. Ядэшко, Л.Р. Болотина, И.А. Каирова.

Нравственное воспитание – это целенаправленный процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества. С течением времени ребенок постепенно овладевает принятыми в обществе людей нормами и правилами поведения и взаимоотношений, присваивает, то есть делает своими, принадлежащими себе, способы и формы взаимодействия, выражения отношения к людям, природе, к себе.

Навственное воспитание детей с раннего возраста формирует личность ребенка, помогая ему приобщиться к ценностям не только своей культуры, но и культурному наследию соседей по региону Система обучения и воспитания в поликультурном пространстве дошкольного образовательного учреждения, учитывая культурную, религиозную, этническую специфику участников процесса дает широкий спектр всестороннего развития личности ребенка.

Цель формирования такой личности, начиная с раненого возраста, требует наполнения всех звеньев учебно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении содержанием, которое бы отображало историю, духовную и материальную культуру народов проживающих в Крыму, в том числе и крымскотатарского

народа.

Этнопедагогика крымских татар рассматривается как самостоятельная отрасль педагогической науки, совокупность педагогических знаний крымскотатарского народа, в которых отражено его мировоззрение, особенности национального характера, культуры, опыт воспитания детей.

Она выступает как совокупность житейских представлений и практического опыта формирования личности в детском возрасте, и является неотъемлемой частью той народной духовной культуры крымских татар, которая была выработана тысячелетиями, закрепленная в религии, фольклоре, праздниках, семейных традициях и народеном этикете, народном календаре, способствующая воспитанию толерантности, уважительного отношения к людям разных национальностей, терпимости, гуманизма, положительных межэтнических отношений.

Этнопедагогические традиции нравственного воспитания крымских татар - целенаправленный процесс приобщения детей к нравственным ценностям крымскотатарского народа.

Нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста на этнопедагогических традициях крымских татар – процесс воспитание нравственных чувств, привычек, нравственных качеств личности, формирования навыков поведения и общения на основе усвоенных этических норм и правил крымских татар.

Развитие нравственных качеств личности старших дошкольников на традициях этнопедагогики крымских татар позволяет:

- оптимизировать процесс вхождения дошкольников в многонациональный социум;
- обеспечить формирование положительных межличностных, межэтнических контактов в дошкольном учреждении;
- воспитать положительные нравственные качества личности, сформировать навыки культурного поведения;
- стимулировать проявления нравственных качеств уважительного отношения к людям разных национальностей.

Поэтому, для осуществления нравственного воспитания детей дошкольного возраста на традициях этнопедагогики крымских татар требует решения следующих задач:

- формирование у членов педагогического коллектива понимания и внутреннего принятия целей и задач нравственного воспитания дошкольников, в свете основных положений концепции гражданского воспитания и концепции национального воспитания;
- воспитание правильного понимания и отношения к усвоению элементов духовной и материальной культуры крымскотатарского народа;
- ознакомление детей дошкольного возраста с учетом доминант их психолого-педагогического развития с элементами нравственных традиций крымскотатарского народа;
- использование в учебно-воспитательном процессе дошкольного учреждения элементов крымскотатарской этнопедагогики;
- овладение старшими дошкольниками элементами правил и норм поведения в поликультурном социуме;
- воспитание у дошкольников позитивного отношения к людям разной национальности;
- воспитание у старших дошкольников положительных нравственных качеств, навыков положительного межэтнического общения.

Решение этих задач будет способствовать формированию нравственных качеств личности, навыков межэтнического общения и сосуществования в полиэтническом социуме, культивировать уважительное отношение к соседям по культурно-географической рекреации.

Содержание нравственного воспитания старших дошкольников на этнопедагогических традициях крымскотатарского народа должно включать:

- знания норм и правил поведения крымских татар в группе сверстников: гостеприимство, уважение к человеку, почитание старших, почитание родителей;
- развитие способности ребенка использовать приобретенные знания правил поведения в общении со сверстниками и взрослыми, представителями разных национальностей;
- воспитание: толерантности, уважения друг друга, положительных межэтнических отношений, любви к ближнему, доброты и отзывчивости.

Таким образом, нравственное воспитание старших дошкольников на основе этнопедагогических традиций крымскотатарского народа осуществляется на основе единых подходов к содержанию воспитания, в основу которых положены такие общие ценности, как:

- уважение соседей по региону;
- толерантность, чуткость, доброта, взаимопомощь, человечность;
- готовность к взаимодействию, стремление к дружескому сосуществованию с детьми разных национальностей.

Выводы. Усвоение детьми старшего дошкольного возраста традиций нравственного воспитания крымских татар будет способствовать ознакомлению с элементами духовной культуры соседей по региону, формированию навыков положительного межэтнического общения и культуры поведения; воспитания уважительного отношения к людям разных национальностей проживающих в Крыму, что в дальнейшем будет способствовать адаптации ребенка в полиэтническом, поликультурном социуме.

Литература:

1. Болотина Л.Р., Баранов С.П., Комарова Т.С. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академический Проект, Культура, 2005. – 240 с.
2. Кукушин В.С. Этнопедагогика. Учебное пособие. – М.: Издательство Московського психолого – социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 304 с.
3. Маханева М.Д. Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста: Пособие для реализации Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы». – М.: АРКТИ, 2004. – 72 с.
4. Туранина Н. Формирование этнокультурной компетентности дошкольника. // Дошкольное воспитание. 2006, №8. – с. 41.

УДК 374.31

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования Романов Владимир Алексеевич
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого» (г. Тула)

САМООБРАЗОВАНИЕ ВЫПУСКНИКА ВУЗА КАК ПРОЦЕСС ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье представлен анализ понятия «самообразование выпускника вуза» как процесс непрерывного педагогического сопровождения его профессиональной подготовки. Описан целый ряд факторов, условий и компонентов активной профессиональной деятельности, от которых зависит успех самообразования в современном мире, в том числе и познавательной.

Ключевые слова: выпускник вуза, готовность выпускника, компетентность, педагогическое сопровождение, профессиональная подготовка, самообразование.

Annotation. The article presents an analysis of the concept of “self-education of a university graduate” as a process of continuous pedagogical support of his professional training. A number of factors, conditions and components of active professional activity are described, on which the success of self-education in the modern world, including the cognitive one, depends.

Keywords: university graduate, graduate readiness, competence, pedagogical support, vocational training, self-education.

Введение. Современному обществу нужны творческие и мыслящие люди, обладающие высокой познавательной активностью в процессе социализации и профессиональной деятельности. В условиях, когда отмечен быстрый прирост объемов научной информации, его непрерывное изменение и качественное обновление от выпускников вуза требуется постоянная готовность к быстрому и мобильному внесению изменений в функции профессиональной сферы и деятельности, наличие умений содержательно перестраивать характер своей работы применительно к предписанному объему функций должностного предназначения.

Эти требования, по мнению отечественных педагогов (М.Б. Баликаева, И.О. Ганченко, Н.А. Глузман, О.Л. Карпова, А.М. Новиков, Б.И. Сарсенбаева и др.), стали актуализироваться в условиях реформирования и модернизации высшей школы как открытой государственно-общественной системы, затрагивающих как образовательные, так социально-экономические отношения [2-5; 8; 10; 15 и др.]. Как показывает практика работы в вузах, профессиональные ценности и компетенции, конкурентоспособность выпускника вуза не зависимо от профессиональной принадлежности напрямую связаны с его компетентностью, умениями и готовностью к каждодневному поиску знаний, качественному их обновлению, повышению образованности и совершенствованию личной квалификации, что, конечно же, будет требовать наличия самообразовательных способностей.

Основные элементы организации самообразования как процесса рассматриваются в трудах К.А. Абульхановой-Славской, В.И. Андреева, В.А. Артемова, Б.М. Бим-Бада, А.А. Бодалева, И.А. Донцова, Н.Н. Козловой, З.А. Мальковой, Э.А. Мирошниченко, Г.К. Чернявской, В.А. Ядова и др.

Ученые Г.С. Батыгин, С.А. Белановский, Н.Н. Богомолова, М. Бургос, Т.С. Васильева, Е.В. Дмитриева, И.М. Козина, О.М. Маслова, С.В. Чесноков, Ф.Э. Шереги, В.Б. Якубович и др. в своих работах раскрывали методики изучения самообразования.

Психологический аспект самообразования представлен в исследованиях Г.В. Акопова, А.Г. Асмолова, С.Г. Вершловского, И.О. Ганченко, Б.С. Гершунского, В.И. Гинецинского, С.Л. Рубинштейна, Г.Н. Серикова, Н.И. Шевардина и др.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является описание феномена «самообразование выпускника вуза» представленного в структуре процесса педагогического сопровождения его профессиональной подготовки, факторов, условий и компонентов активной профессиональной деятельности, от которых зависит успех самообразования в современном мире.

Изложение основного материала статьи. В условиях, когда в стране проходит комплексная и полномасштабная модернизация системы образования как открытой государственно-общественной системы, остро поднят вопрос о существовании не просто социальной востребованности в специалистах, готовых трудиться во благо Родины, но и к профессиональному росту через самообразование. Стране нужно поколение молодых профессионалов, способных применять на практике и реализовывать свой научный, природоопределенный и интеллектуальный потенциал. Нужны специалисты, которые будут всячески стремиться к востребованности обществом, будут обладать желанием найти свое место в социальной и профессиональной среде [1; 2; 8; 13; 16]. Все это будет говорить о наличии личной и социальной востребованности в самосовершенствовании.

История развития российского общества и всего человечества убедительно подтверждает «жизненную теорему»: «Чтобы обеспечить себе и близким достойное существование, иметь возможность заботиться не только о хлебе насущном, но и о своем духовном развитии необходимо чаще обращаются к самообразованию». Хотя обращение к самообразованию, если оно не продумано, если оно эпизодично, часто оказывается неудачным. Выпускникам современных вузов к величайшему сожалению часто не хватает тех знаний, которые помогли бы в планировании и организации профессиональной деятельности, показали бы способы доступа ко всему многообразию социальных источников информации, а также ее отбору, накоплению и т.д. [1; 9; 14].

Оскар Уайльд описывая сущность опыта личности в самообразовательной деятельности говорил, что «… Опыт – это название, которое каждый дает своим ошибкам». Внимание отечественных ученых, как и ученых зарубежных стран, давно было привлечено к вопросам сопровождения профессиональной подготовки через самообразование, и вопрос о том, что такое самообразование, каков его теоретический смысл, в чем суть этого понятия, обсуждался и до сих пор обсуждается в различных научных кругах и в психолого-педагогических исследованиях [11].

Так, например, в целом ряде своих работ по теории и современным проблемам профессиональной подготовки в вузе понятие «самообразование» нами рассматривается через призму непрерывности продолжения общего и профессионального образования. Благодаря таком подходу, образование не только актуализируются, но и значительно расширяются предметные знания и устраняются пробелы в интеллектуальном, культурном и духовном развитии личности.

В рамках действующих ГОС ВО в учебные планы многих вузов внесено увеличенное количество часов (до 60% и более) самостоятельной работы в общем объеме содержания профессионального образования. Однако, анализ работы вузов в этом направлении показывает, что опыт большинства вузов, такая мера не дала ожидаемого результата. Вопрос: Почему? Ответ очень прост: В реальной жизни почти три четверти студентов используют выделенное на самостоятельную работу время не по назначению, из-за низкой культуры самодисциплины, самоорганизации, самообразования и т.д.

В этой ситуации, по мнению практиков и ведущих отечественных ученых-педагогов [2; 6; 9; 10; 16], выходит на новый уровень актуальности проблема профессиональной подготовки бакалавров, специалистов и магистров, которые будут способны и готовы к постоянной работе над своим самообразованием в ответ на постоянно изменяющиеся внутренние и внешние условия как профессиональной, так и социально-экономической сфер, а значит – минимизировать влияние и максимальную зависимость от этих условий.

Самообразование характеризуется: свободным выбором круга проблем; самостоятельной работой с различными источниками информации; подвижным объемом знаний, ограниченной степенью интереса к изучаемому (выбранному) предмету. В основе рассматриваемой нами в статье умственной и интеллектуальной деятельности, как правило, находятся не только личные мотивы и склонности, но и некоторые интересы, которые в определенной мере, обусловливаются познавательными, физиологическими, социальными, экономическими, эстетическими и культурными потребностями.

Сегодня уже никто не оспаривает и не ставит под сомнение тот факт, что понятие *«самообразование»* развивалось в педагогике с опорой на понятие *«самостоятельная работа».* Однако, по нашему мнению, пока еще недостаточно полно рассмотрены и изучены проблемные вопросы взаимосвязи самостоятельной работы с подготовкой выпускников к организации самообразования. Как показывает наш многолетний опыт работы в системе высшего образования это особенно становится заметным в разделах теории содержания самостоятельной работы [12; 14 и др.]. Это, например, заметно в аспектах самообразования, при этом некоторые молодые (неопытные) преподаватели пытаются рассматривать организацию самостоятельной работы студентов в качестве организационного приема (средства) «добывания» обобщенных знаний, развития умений и познавательной самостоятельности, социализации личности и творческой их активности. Молодые преподаватели, как правило, связывают это со способностью студентов к самоорганизации, что, несомненно, может являться важными составляющими воспитания самостоятельности как важного качества личности.

В современных условиях, сложившихся в отечественной высшей профессиональной школе, под самообразованием специалиста уместно понимать такую *деятельность* личности по получению результатов в решении поставленных ею целей по собственному воспитанию, образованию профессиональному развитию, соотнесенных с ценностями и требованиями общества, которая, являясь психолого-педагогической *системой,* заключает в себе *средства* поиска и овладения социально значимым для личности опыта, *процесс и результат* усвоения этого опыта и является неким *основанием* для последующей работы и движения к саморазвитию и самореализации в различных профессиональных сферах и отношениях. Мы с уверенностью можем говорить о том, что от показателей развития личностных качеств и способностей личности самостоятельно изучать, усваивать, понимать, принимать и применять в педагогической практике созданные инновационные продукты технологических и индустриальных, интеллектуальных и научно-технических профессионально-педагогических новшеств, а также некоторые продукты (принимаемые и воспринимаемые обществом!) современной отечественной культуры, во многом зависит не только социальное и экономическое, но и духовное, психическое и физиологическое состояние человека в современном обществе.

Что же требуется от специалиста-выпускника педагогического вуза сегодня? Вопрос сложный и дать на него однозначный ответ невозможно [2; 5; 8; 13 и др.], т.к. в настоящее время от выпускника требуется отнюдь не «смиренное отсиживание» раз в три-четыре года, запланированных руководством образовательных организаций, вебинаров, семинаров, курсов повышения квалификации или переподготовки, а личная готовность каждого осознанно принимать тот или иной профессионально-педагогический факт (ситуацию) достойно. При этом быть готовым не только к самообразованию, но и необходимой переподготовке в меняющихся с большой скоростью требованиях к качеству профессиональной деятельности на рынке трудовых вакансий и современного образования.

Ранее известные в науке пути, способы, методы и формы, когда организованное и четко систематизированное самообразование личности, как правило, реализовывалось на различного рода семинарах (сегодня, в том числе, на вебинарах) разных организационно-методических уровней, курсах, в ходе кружковой работы, народных институтов и университетов и т.д., оказываются сегодня уже недостаточными [12]. Следовательно, их место все активнее начинает занимать самостоятельно организованная индивидуальная работа обучающегося с разнообразными по форме и содержанию научно-популярными, научно-исследовательскими и иными научными источниками в разных областях гуманитарных наук, например, психологии и педагогики, приобретение знаний лишь при минимальном участии и консультировании профессионалов в той или иной гуманитарной сфере.

Можно с уверенностью говорить о том, что актуальность вопросов подготовки будущего работника образовательной сферы в педагогическом вузе к самообразованию находится на ведущих позициях, при этом, по мнению И.О. Ганченко, Н.А. Глузман, О.Л. Карповой, Б.И. Сарсенбаевой и др. [3; 6; 8; 15 и др.]., успех самообразования в современном мире зависит от целого ряда факторов, условий и компонентов его активной профессиональной деятельности, в том числе и познавательной, среди которых, по нашему мнению, первостепенными могут быть:

- умение работника мобилизоваться и актуализировать знания, приобретенные способы деятельности, в том числе, из уже усвоенных ранее в вузе, анализировать и выбирать из них наиболее важные для разрешения возникших проблем, а также сравнивать их с педагогическими условиями решаемых задач, делать выводы из изученной информации и фактов;

- обладание работником необходимым для выполнения функций должностного предназначения умственным развитием, способностями выявлять и усматривать в различных научных областях и жизненных ситуациях научные проблемы или вопросы, грамотно их формулировать, планировать и предусматривать необходимую последовательность шагов поиска ответов на них, их оптимальные решения;
- мотивация на разрешение проблем, желание найти достойные ответы и решения на возникшие вопросы, умение нацелить себя, в случае, в этом есть необходимость, на саморазвитие и самореализацию в профессиональной сфере и личностных отношениях и в свете этих проблемных вопросов познать новое, используя для этого разнообразные научные разработки и источники.

Рассмотренные выше условия и компоненты будут актуализированы, если специалист осознает персональную ответственность и необходимость в приобретении не только дополнительных профессиональных знаний как средства для самообеспечения возможности качественной переквалификации, но и в перспективе – для переподготовки и придания этому социальному процессу личностного смысла. Поэтому, самообразование является важнейшей предпосылкой для «выживания» выпускника вуза в современных условиях.

Помня о том, что отечественный рынок трудовых вакансий требует от выпускников вузов постоянного и оперативного изучения перечисленных выше процессов, приспособления к ним уже полученных в вузе знаний, умений, навыков и компетенций, т.е. опыта активной образовательной и познавательной деятельности [13; 14; 16]. Применение такого опыта, под которым сегодня понимается не отрицание или потеря собственного опыта самостоятельной познавательной деятельности как элемент проявления некой образовательной самобытности, позволяет специалисту обогащаться новыми знаниями, умениями, навыками и компетенциями.

Мы сегодня в праве ожидать, что выпускник университета, в том числе педагогического, должен быть готов к активному овладению комплексом новых профессиональных знаний еще задолго до того периода жизни, когда ему, как молодому специалисту, потребуется проявить не только личные качества и способности к самообразованию, а главное – показать порядок их эффективного использования и оценивания, памятуя о том, что ученые-практики предлагают рассматривать современные образовательные технологии с точки зрения двух, равнозначных результатов:

во-первых, наличие у выпускников общеобразовательных школ (гимназий, лицеев) и многоуровневой системы педагогической подготовки глубоких и систематизированных знаний об основах научной картины мира, а также наличие систематизированного опыта профессиональной деятельности;

во-вторых, развитие умений и навыков в организации познавательной и самообразовательной деятельности, которые определяют готовность выпускника к восприятию изменений, которые возникают в мире новых научных знаний.

Такая модель готовности будущего специалиста начинает формироваться, несомненно, с первых дней его обучения в современной образовательной организации. Однако эта задача сегодня даже в высшей педагогической школе решается не всегда эффективно, поэтому, естественно, перед образовательными учреждениями возникают *проблемы* следующего характера, например: как создать у выпускника высшего профессионального образования среду, стимулирующую самообразование; какими профессиональными компетенциями самообразовательной деятельности должен обладать выпускник и как их совершенствовать в условиях меняющихся требований и ориентиров на рынке образовательных услуг и труда и т.д.

Готовность выпускника к личностному саморазвитию и самореализации путем активного использования самостоятельного обучения представляет собой сложный по своей организации и содержанию прочный багаж знаний, умений, навыков, а также профессиональных компетенций, полученных им в вузе в ходе учебно-воспитательного процесса, ценностных ориентаций, организаторских, интеллектуальных, волевых, нравственных и др. качеств. Такая готовность выпускника, как будущего специалиста образовательной сферы, в содержательном плане будет включать ряд компонентов, например, таких как: приобретенные выпускниками навыков самостоятельной работы с различными пособиями, в том числе, находящимися на электронных носителях, словарями, справочниками и иными дидактическими материалами; сформированные умения и навыки сопоставлять педагогические факты, происходящие события, анализировать их, а при необходимости оценивать изучаемые вопросы и проблемы, делать обоснованные обобщения; выработанные умения и навыки самостоятельно обосновывать и готовить творческие задания, научно-теоретические выступления и сообщения с конкретными выводами и практико-ориентированными рекомендациями.

По мнению ведущих специалистов в этой области [1-3; 6; 8; 9; 15 и др.]., перечисленные выше основные компоненты готовности выпускников к самообучению, естественно, предполагают использование следующих умений самообразования: умение находить необходимую информацию, соотносить графические образы слова с их значением, извлекать структурно-содержательную информацию из текста, семантическую информацию. Очень важно научиться извлекать информацию, в полном объеме, т.е. правильно и однозначно понимать содержание текста. Поэтому можно вполне аргументировано сказать, что главным условием и важным средством формирования опыта самообразовательной деятельности личности выпускника вуза является специальным образом организованный психолого-педагогический процесс, при этом мероприятия, осуществляемые педагогами как по личной инициативе, так и вне рамок этого процесса, играют лишь дополнительную, вспомогательную и ориентирующую роль.

Выводы. Самообразование, по нашему мнению, должно восприниматься всеми специалистами в качестве средства поиска и полного усвоения имеющегося социального опыта выпускником вуза, при помощи которого он, как будущий специалист образовательной сферы, сможет самостоятельно организовать собственное образование, дальнейшее интеллектуальное развитие и, при необходимости, профессиональную переподготовку или подготовку в соответствие с целью и задачами, поставленными перед собой.

В общем можно констатировать что, данный подход к самообразованию, рассмотренный в статье, естественен и научен, а описанное педагогическое сопровождение должно, как мы считаем, в полной мере соответствовать тем мотивам, цели и частным педагогическим задачам, стоящими перед выпускниками вузов, уровню их личной мотивации, готовности к саморазвитию, самореализации и, как итог – постоянному самосовершенствованию. Только в этом случае функционирование целостного процесса самообразования личности выпускника вуза может быть максимально продуктивной и результативной.

Литература:

1. Абакумова Е.Б. Теория вопроса самообразования в философской, психолого-педагогической и социологической литературе / Е.Б. Абакумова // Актуальные задачи педагогики: сбор. матер. междун. заочной науч. конф. – Чита: Молодой ученый, 2012. – Режим доступа: http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/59/2474/ (дата обращения 29.11.2018).
2. Баликаева М.Б Развитие самообразования студентов вуза в условиях реализации компетентностного подхода: монография / М.Б. Баликаева. – Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2013. – 197 с.
3. Ганченко И.О. Развитие личности педагога в системе непрерывного самообразования: Дис. … д-ра пед. наук – Ставрополь, 2004. – 342 с.
4. Глузман Н.А. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студентов учебных заведений / Н.А. Глузман, Т.В. Пожидаева. – Симферополь, ИТ «Ариал», 2018. – 312 с.
5. Глузман Н.А. Высшая школа и система компетенций педагога / Н.А. Глузман // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 3 (47). – Режим доступа: http://scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=52 (дата обращения: 29.11.2018).
6. Глузман Н.А. Категория профессионализма в подготовке будущего педагога // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 11-2 (65). С. 170-172.
7. Измайлова М.А. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов: методическое пособие. / М.А. Измайлова. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2008. – 64 с.
8. Карпова О.Л. Педагогическая концепция содействия развитию самообразовательной деятельности студентов вуза: Дис. … д-ра пед. наук – Челябинск, 2009. – 343 с.
9. Коровина И.А. Реализация самообразовательной деятельности как фактора формирования профессиональной направленности студента-медика: монография / И.А. Коровина. – М.: Дом педагогики, 2015. – 158 с.
10. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М.: Эгвес, 2008. – 136 с.
11. Оскар Уайльд Афоризмы / Составитель К. Душенко. М.: Эксмо, 2014.
12. Романов В.А. Подготовка учителя начальных классов в аспекте новой образовательной парадигмы: монография / В.А. Романов. – Тула: Изд-во Тульский полиграфист, 2016. – 208 с.
13. Романов В.А. Психолого-педагогические условия успешности обучения бакалавров в вузе / В.А. Романов // Research Journal of International Studies (Международный научно-исследовательский журнал). 2014. № 8 (27) Часть 2. С. 90-91.
14. Романов В.А. Самообразование учителя как средство непрерывного профессионально-педагогического образования // Materialy V mezinarodni vedecko-prakticka conference «Dny vedy – 2009». Dil 11. Pedagogika: Praha. Publishing House «Edication and Science», s.p.o – 112 stran – 2009. С. 54-56.
15. Сарсенбаева Б.И. Педагогическое сопровождение профессионального самосовершенствования будущего учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. – Самара, 2006. – 416 с.
16. Сериков Г.Н. Влияние образования на развитие человека / Г.Н. Сериков // Вестник ЮУрГУ. – 2014. – Т.6. № 2. – С. 11-17.
17. Gluzman N.A. Professional image formation of a future social care teacher. The Education and science journal. 2017. Т. 19. № 9. С. 52-69. (In Russ.) DOI:10.17853/1994-5639-2017-9-52-69).

Педагогика

УДК 796.332.015.12

кандидат биологических наук, доцент Русакова Светлана Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);
доктор медицинских наук, доцент Шувалова Надежда Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары);
старший преподаватель Кильнесов Вячеслав Михайлович
Чебоксарский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной
организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации
«Российский университет кооперации» (г. Чебоксары)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПОРТИВНОГО СУДЬИ ПО БАДМИНТОНУ

Аннотация. В статье представлена технология моделирования профессиональной деятельности спортивного судьи по бадминтону с учетом методологических подходов к созданию модели судьи по бадминтону как субъекта профессиональной деятельности. Моделирование профессиональной деятельности судьи по бадминтону необходимо рассматривать в структурном, функциональном, информационном и психологических аспектах. Важным компонентом модели высококвалифицированных судей по бадминтону являются параметры, характеризующие специфику судейской деятельности: соблюдение участниками правил соревнований, выполнение условий игровой деятельности, оперативное отслеживание параметров игры, своевременное и и точное определение нарушений в ходе игры.

Ключевые слова: спортивный судья, судья по бадминтону, профессиональная деятельность судьи, моделирование профессиональной деятельности.

Annotation. The article presents the technology of modeling the professional activity of a sports badminton judge taking into account methodological approaches to the creation of a model of a badminton judge as a subject of professional activity. Modeling of professional activity of a badminton judge should be considered in structural, functional, informational and psychological aspects. An important component of the model of highly qualified badminton referees are the parameters that characterize the specifics of judicial activity: compliance with the rules of the competition by the participants, fulfillment of the conditions of gaming activity, operational monitoring of the game parameters, timely and correct fixation of game errors, evenness in the line of refereeing.

Keywords: sports judge, badminton judge, professional activity of the judge, modeling of professional activity.

Введение. Современная система судейства в спорте является сложным многофакторным процессом с учетом определения цели, задач, средств, методов, организационных форм и материально-технических условий соревновательной деятельности [3, 8, 22]. В определении подходов к созданию профессиональной модели специалиста – «судья по спорту» (в частности – «судья по бадминтону») ведущую роль сыграли исследования М.М. Корзуна на основе рассмотрения дидактически ориентированной модели субъекта деятельности. Такой подход послужил методическим ориентиром, определяющим функционирование модели специалиста – «судья по бадминтону». Моделирование профессиональной деятельности судьи по спорту рассматривается нами на структурном, функциональном, информационном и психологических уровнях развития субъекта деятельности [18, 21, 26, 27].

Изложение основного материала статьи. Субъект деятельности оценивается нами в зависимости от вклада, который он вносит или может потенциально внести в профессиональную деятельность, с учетом особенностей, способностей и возможностей личности.

Дидактически ориентированная модель специалиста является отображением профессиональной деятельности субъекта на сущностном уровне (структура субъекта) и содержательном (качества субъекта) [10, 13, 14, 25]. Дидактически ориентированная модель специалиста представлена в таблице 1.

Таблица 1

Модель субъекта деятельности

Структура субъекта		**Структура качеств**		
Составные части структуры субъекта	Функциональные компоненты подструктур	Базисные качества: функциональные	Объединяющее качество	Названия групп качеств
	Информационные компоненты	Информационные		
Подструктура взаимодействия	Механизмы обработки информации	Способности, умения, навыки: мыслительные (познавательные, поисковые, исполнительские)	Познавательный и созидательный потенциал (деятельностный потенциал)	Деловой облик
	Речевые и сенсомоторные механизмы	Коммуникативные (лексические, голосовые), сенсомоторные (перцептивные двигательные)		
	Память на сведения	Знания, представления (образные, понятийные)	Общая и профессиональная эрудиция	
Подструктура побуждений к активности	Механизмы переживаний (чувства, эмоции)	Потребностные побуждения (к познанию, развитию, творчеству, общению) Моральные установки (совесть, долг, ответственность)	Сбалансированность мотивов	Моральный облик
	Память на переживания	Эмоциональные и моральные установки (отношение к людям, к себе, своим обязанностям, труду, к нравственным принципам)	Интересы Убеждения	
Подструктура регуляции активности	Механизмы согласования побуждений и поддержания активности	Устойчивость следования принципам Устойчивость активности к воздействию внешних и внутренних факторов (помех)	Владение собой (воля)	Эмоционально-волевой облик
	Память на стереотипы активности	Стереотипы поведения и общения Стереотипы преодоления трудностей	Привычки	

Предложенная модель представляет собой множество, иерархию личностных качеств различной степени интегрированности, которые должны быть предметом внимания при решении задач профессиональной подготовки специалиста, в том числе в судейской деятельности. Это означает, что все эти качества следует рассматривать как профессионально важные.

Итак, процесс профессиональной подготовки судьи по бадминтону включает в себя формирование профессионально необходимых качеств трех видов, отраженных в рассмотренной общей модели субъекта деятельности – качеств, объединенных в группы (блоки) «деловой облик», «моральный облик» и

«эмоционально-волевой облик». Если качества морального и эмоционально-волевого облика играют в указанном процессе роль факторов, влияющих на эффективность подготовки, то качества, составляющие деловой облик, имеют определяющее, решающее значение: отсутствие необходимых знаний, умений исключает саму возможность достижения профессионального мастерства. Именно поэтому постановка целей профессиональной подготовки традиционно связывается в основном с формированием совокупности профессиональных знаний и представлений, умений и навыков. К этой совокупности добавляются еще одни способности – когнитивные (аналитико-синтетические и поисковые способности мышления), являющиеся необходимыми и важнейшими для всех видов профессиональной деятельности [6, 15, 16]. Чтобы целенаправленно осуществлять подготовку судей по бадминтону необходимо хорошо представлять предъявляемые к ним требования. Тогда, в соответствии с установленными требованиями, оптимальным образом может быть выработана и структура процесса их подготовки.

Сегодня практически каждый из судей в бадминтоне – это человек, который освоил дополнительно к основной профессии профессию «спортивного судьи». Особо отметим, что каждый судья по бадминтону не имеет специальной (спортивного судьи) профессиональной подготовки [2].

Исходя из все более повышающихся требований к спортивным судьям, назрела необходимость профессиональной подготовки их как специалистов в общем звене специалистов по спорту. Считаем, что одним из шагов в этом направлении должен быть шаг по выработке так называемого стандарта к уровню подготовленности лиц, решивших стать судьями по бадминтону, и, прежде всего группы качеств, определяющих их «деловой облик» (таблица 1), что должно отразиться в перечне их знаний, умений и навыков:

а) деловой облик: понимать роль спорта в развитии человека и подготовке специалиста; понимать роль и место бадминтона в спортивной деятельности; знать требования, предъявляемые к деятельности бадминтониста и тренировочному процессу при подготовке бадминтонистов, обучению их технике и тактике игры в бадминтон; знать эволюционную взаимосвязь развития бадминтона и правил соревнований по бадминтону; знать правила соревнований по бадминтону и методики их применения на практике, постоянно совершенствуя свои квалификационные знания, при исполнении судейских обязанностей быть в опрятной (установленной) судейской форме, не допускать неряшливости в быту; уметь строго и объективно применять правила соревнований по бадминтону в процессе соревнований; уметь планировать, организовывать и вести подготовку судей по бадминтону различной квалификации, передавать свои знания и опыт другим судьям; иметь навык в судействе, что важно, т.к. в доли секунд приходится принимать судейские решения. Самое главное – судья должен непрерывно, честно, беспристрастно, объективно, четко и правильно применяя правила, оценивать правильность или неправильность действий игроков; уметь использовать в своей работе данные научных исследований, передового опыта, изучать и анализировать собственный опыт работы, принимать активное участие в работе судейской коллегии и пропаганде бадминтона; для судей, поставивших целью стать «судьей международной категории», владеть иностранным (как правило, английским) языком.

б) моральный облик: уметь устанавливать отношения со спортсменами, спортивными работниками различных категорий, различными организациями по решению профессиональных задач; быть примером дисциплинированности, организованности и четкости в ходе проведения соревнований.

в) эмоционально-волевой облик: владеть собой и не поддаваться дурным привычкам; владеть системой практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья, развитие и совершенствование физических способностей и психического состояния [1, 11, 12].

Данный перечень требований не следует рассматривать как окончательный, он лишь ориентировочный и, безусловно, может быть при необходимости доработан, но эти требования охватывают структуру деятельности судьи по аналогии с компонентами структуры деятельности тренера: проектировочным, конструктивным, организаторским, коммуникативным, гностическим, двигательным.

Учитывая изложенное, создается модель специалиста – «судья по бадминтону», которая определит структуру и содержание его подготовки, в целом представляя собой конечный результат – «эталон» специалиста.

Обязательным условием подготовки судей по бадминтону является учет модельных характеристик судьи, причем необходимо рассматривать особенности, присущие не только высококвалифицированным судьям, но и так называемые промежуточные модели судей на различных этапах многолетней судейской деятельности. Состав модельных характеристик должны входить показатели, которые являются определяющими. Однако, следует учитывать, что объективно уровни квалификации судьи на различных этапах многолетней подготовки сопровождаются существенными изменениями (подвержены динамике) [9, 19, 20, 24].

Важным компонентом модели высококвалифицированных судей по бадминтону являются параметры, характеризующие специфику судейской деятельности: своевременное и правильное фиксирование игровых ошибок, ровность в линии судейства. Составной частью модели таких высококвалифицированных судей является функциональная подготовка, ведущие физические и морфологические признаки, атакже психологические особенности личности (интерес и стремление к совершенствованию, волевые качества, эмоциональная устойчивость, психофизиологические качества – внимание, сенсомоторика и др.).

Модельные характеристики позволяют более целенаправленно вести процесс подготовки судей к судейской деятельности, своевременно вносить необходимые коррективы, более успешно реализовывать каждому судье личную программу совершенствования [4, 23, 29].

Любая деятельность судьи направлена фактически на оптимальный личностный успех. Она должна строиться в соответствии с его квалификационными знаниями, умениями и навыками, уровнем развития физических способностей, волевых качеств и психическими свойствами личности. В процессе судейства матча судья находится в условиях постоянного восприятия информации и оценки наблюдаемых явлений, по которым он принимает соответствующие решения. Это осуществляется в результате запоминания и сравнительного анализа действий игроков, разрешенный правилами соревнований, а также действий других судей и помощников.

По сути, процесс деятельности при судействе матча совершается судьей в трех фазах: восприятие и анализ ситуации; мыслительное решение ее и уяснение к принятию двигательного решения и двигательное решение [5, 7, 28].

Все эти фазы, отражающие так называемый психомоторный процесс, находятся в тесной взаимосвязи, причем решающую роль здесь играет память. Качество восприятия зависит от объема и поля зрения, устойчивости внимания и его концентрации, от опыта судейской деятельности. Мыслительное решение зависит от быстроты протекания мыслительных процессов.

Выводы. Таким образом, обобщая результаты теоретического исследования можно заключить, что технология моделирования профессиональной деятельности спортивного судьи по бадминтону должна строиться с учетом методологических подходов к созданию модели судьи по бадминтону как субъекта профессиональной деятельности. Моделирование профессиональной деятельности судьи по бадминтону необходимо рассматривать в структурном, функциональном, информационном и психологических аспектах. Важным компонентом модели высококвалифицированных судей по бадминтону являются параметры, характеризующие специфику судейской деятельности: соблюдение участниками правил соревнований, выполнение условий игровой деятельности, оперативное отслеживание параметров игры, своевременное и правильное фиксирование игровых ошибок, ровность в линии судейства.

Литература:

1. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 286.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Евграфов И.Е. Реализация личностно ориентированного подхода в физическом воспитании студентов на основе избранного вида спорта // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 50.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 67.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016.– № 9-2. – С. 264-268.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 186.
7. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 95. – С. 253.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе циклических видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-1. – С. 103-107.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Драндров Г.Л. Теоретические и методические основы развития координационных способностей в художественной гимнастике. – Чебоксары, 2014.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Евграфов И.Е. Реализация личностно ориентированного подхода в физическом воспитании студентов на основе избранного вида спорта // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 50.
12. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лащенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.
13. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.
14. Бурцев В.А., Софронов И.Л., Тумаров К.Б. Сущность и содержание спортивной культуры личности // Образование и саморазвитие. – 2011. – Т.6. – № 28. – С. 119-125.
15. Бурцев В.А., Файзрахманов И.И., Мифтахов Т.Ф. Организационно-методические особенности формирования спортивной культуры студентов в процессе личностно ориентированного физического воспитания (на примере мини-футбола) // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-24. – С. 5498-5502.
16. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Н., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 141.
17. Галанов П.Н., Бурцев В.А. Специфика подготовки игроков выступающих в парном разряде настольного тенниса // В сборнике: Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов. Материалы студенческой межвузовской научно-практической конференции. Под редакцией И.Т. - Насретдинова, 2017. – С. 47-52.
18. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
19. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Сущностно-содержательная характеристика физкультурной компетентности студентов // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-4. – С. 767-771

20. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Характеристика интереса студентов к физической культуре // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 3-2. – С. 383-387.
21. Драндров, Г.Л. Хворонова Г.В., Бурцев В.А. Сущность и содержание спортивной ориентации как личностной характеристики юных спортсменов // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-8. – С. 1836-1839.
22. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. Инновации в дошкольном образовании: учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. Москва, 2014
23. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Показатели социально-психологического климата в коллективе и критерии привлекательности бригадных форм работы тренеров по легкой атлетике // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-1. – С. 170-174
24. Зорин С.Д., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Применение бригадных форм работы тренеров в управлении многолетней спортивной подготовкой учащихся детско-юношеских спортивных школ: монография. – Чебоксары, 2014.
25. Зорин С.Д., Лащенов В.И., Бурцев В.А. Исследование показателей ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 2. – С. 46.
26. Мугаллимова Н.Н., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Взаимосвязь учебно-познавательных видов деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // В сборнике: Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСиТ, 2015. – С. 392-394.
27. Софронов И.Л., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Формирование спортивно культуры студентов на основе спортивных игр // Педагогика и психология образования. – 2012. – № 1. – С. 79-87.
28. Сюськин А.В., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Формирование ценностных ориентаций к спортивной тренировке у юных хоккеистов // В сборнике: Университетский спорт: здоровье и процветание нации. Материалы V Международной научной конференция студентов и молодых ученых: в 2 томах. Поволжская ГАФКСиТ, 2015. – С. 153-155.
29. Чапурин М.Н., Симязева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 1 (15). – С. 76-80.

Педагогика

УДК: 378.2
кандидат педагогических наук, доцент Рыбаков Георгий Павлович
Военный институт физической культуры (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Егоров Виктор Юрьевич
Военный институт физической культуры (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Фокин Александр Михайлович
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт - Петербург)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ СОПРЯЖЕННЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ В ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ ГАНДБОЛИСТОВ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос эффективного использования сопряженных воздействий на организм гандболистов в целях совершенствования физической и технико-тактической подготовки.
Ключевые слова: гандболисты, скоростно-силовые способности, учебно-тренировочные занятия, сопряженный метод, технико-тактическая подготовка, соревновательная деятельность, корреляционный анализ.
Annotation. The article deals with the issue of the effective use of conjugate effects on the body of handball players in order to improve physical and technical-tactical training.
Keywords: handball players, speed-strength abilities, training sessions, adjoint method, technical and tactical training, competitive activity, correlation analysis.

Введение. Одним из основных направлений совершенствования системы тренировочного процесса в гандболе является применение научно обоснованной методики его построения. Процесс тренировки должен строиться на основе принципов теории управления. Поэтому возникает необходимость разработки и применения методов системного подхода к изучению изменений в организме спортсмена с целью рационального контроля его состояния в условиях тренировки (В.К.Бальсевич, 2000) приближенных по интенсивности и нагрузке к экстремальным условиям соревнований [1].

Изложение основного материала статьи. Игра выдвигает перед спортсменами такие требования, как наличие способностей быстро оценить возникшую ситуацию, принять правильное решение, выбрать целесообразный игровой прием, выполнить его рациональным способом с расчетом времени, пространства, дозировки мышечных усилий; быть готовым к переключению на выполнение следующей двигательной задачи. При современном уровне развития гандбола наблюдается тенденция выравнивания уровня специальной подготовленности игроков у сильнейших команд мира [2, 3].

В условиях жесткого противодействия соперников, при непрерывно меняющемся комплексе движущихся объектов (мяч, партнер, противник и т.д.) необходимо быстро и точно выполнять игровые приемы. Ведущее значение в тренировке гандболистов принадлежит средствам комплексного технико-тактического и одновременно психофизиологического характера. Этому способствует широкое использование игрового, соревновательного и сопряженного методов выполнения упражнений [3, 7, 8].

При имеющейся тенденции развития гандбола, выраженной в доминировании высокого темпа перемещений, как мяча, так и гандболистов, с активным противодействием соперника во всех фазах игры,

возникает необходимость развития быстроты броскового движения в сочетании с точностью поражения цели [5, 9, 10].

Из анализа литературы и выступлений команды в годичном цикле мы пришли к выводу, что успешно подготовить команду можно, взяв за основу сопряженный метод развития скоростно-силовых способностей гандболистов. С этой целью мы изготовили набивные мячи весом 700 грамм для отработки техники бросков мяча на дальность и точность [4, 8].

Для совершенствования скоростно-силовых способностей гандболистов нами были разработаны три режима работы с утяжеленным мячом.

Режим «А»: упражнения без мяча – специальные перемещения гандболистов приставными шагами (имитация защитных действий) вдоль площади ворот от 6 до 9-метровой линии с изменением направления и скорости перемещения. На режим «А» отводилось 20 мин – 10 мин в подготовительной части занятия после стандартной разминки и 10 мин в основной части занятия перед выполнением программных заданий.

Режим «В»: упражнения с мячом (набивными мячами) – передачи мяча различными способами левой и правой рукой на различные расстояния. На режим «В» отводилось 30 мин в основной части занятия. Включение упражнений с набивными мячами большого веса проводилось после выполнения специальных упражнений с мячом. Упражнения с набивными мячами малого веса чередовались с упражнениями с мячом.

Режим «С»: игровой – серии игровых упражнений, моделирующих игру. Игры на одни ворота по заданию. Двусторонняя игра, предусматривала введение вариативных мер воздействия: ограничение времени владения мячом. На режим «С» отводилось 40 мин в основной части занятия (3×10 мин с отдыхом по 3 мин). Игры на одни ворота и двусторонние игры проводились в конце основной части занятия после выполнения программных упражнений по технико-тактической подготовке.

Для того, чтобы у спортсменов не вырабатывался стойкий стереотип на тяжелый снаряд, а использовался только следовой эффект при передаче, мы варьировали между собой набивной мяч 700 грамм и гандбольный мяч.

Проблема формирования готовности спортсмена к участию в соревнованиях занимает центральное место в общей системе спортивной подготовки.

Анализ результатов соревновательной деятельности гандболистов команды «ВИФК» показал, что в сезоне 2017-2018 г. количество бросков за игру в среднем на первом этапе соревнований составило 45, а в конце сезона количество бросков в игре возросло до 54. У высококвалифицированных гандболистов участвующих в Чемпионате России, этот показатель составил 49 бросков, в международных состязаниях – 62 [6, 8].

Результативность бросков команды «ВИФК» вначале сезона соответствовала 45%, на заключительном этапе этот показатель составил 55%. Результативность бросков команд участвующих в Чемпионатах мира составила: в предварительных играх 61,1%, в полуфинальных играх 64,7% и в финальных играх 45,0%, на Олимпийских играх – 50% [6, 8].

Результативность 7-метровых бросков команды «ВИФК» на первом этапе соответствовала 69%, но к концу сезона этот показатель улучшился и составлял 79%. На Чемпионатах мира результативность 7-метровых бросков составила в предварительных играх 76,2%, в полуфинале – 75,4%, в игре за третье место – 83,3%, в игре за первое место – 53,3% [6, 8].

Можно отметить, что на всех этапах сезона 2017-2018 г. практически по всем показателям атакующих действий гандболистов команды «ВИФК» произошли улучшения. На каждом рассматриваемом этапе постепенно увеличивалось количество бросков, выполняемых гандболистами в игре, при этом повышалась точность и результативность бросков.

Проведенный нами корреляционный анализ показал наличие положительных взаимосвязей между некоторыми показателями скоростно-силовой и технической подготовленности гандболистов.

В начале сезона было выявлено сильных взаимосвязей – 6, средних – 1, слабых – 20 (рисунок 1).

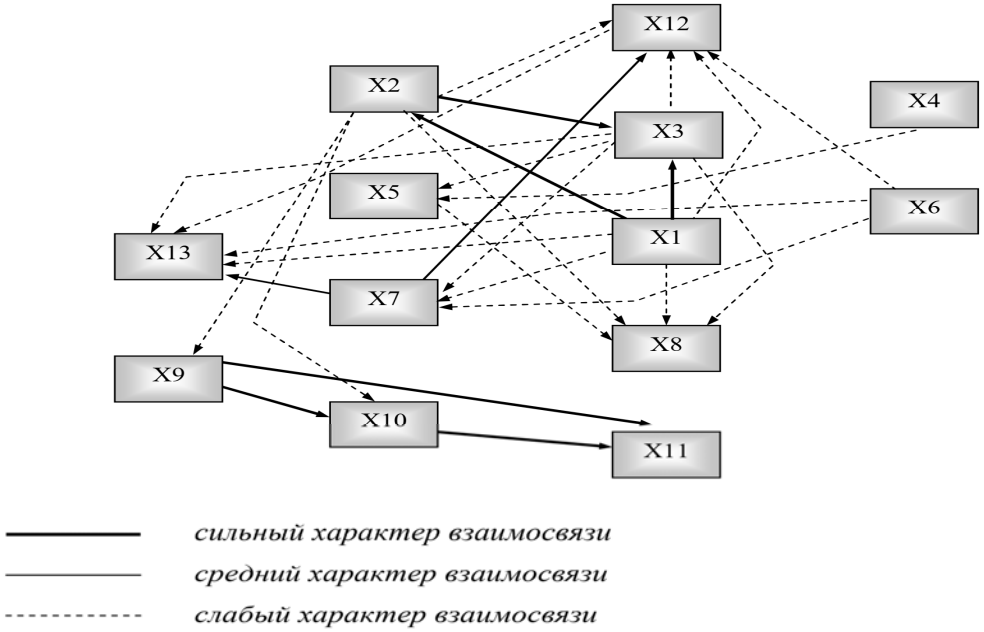


Рисунок 1. Схема взаимосвязей между показателями скоростно-силовой и технической подготовленности в начале сезона

X1 - дальность броска набивного мяча 1 кг двумя руками из положения сидя
X2 - дальность броска набивного мяча 700 грамм ведущей рукой
X3 - дальность броска гандбольного мяча ведущей рукой
X4 - дальность отскока мяча при броске в мишень с короткой дистанции, характеризующая силу броска
X5 - дальность отскока мяча при броске в мишень со средней дистанции, характеризующая силу броска
X6 - точность броска мяча с короткой дистанции
X7 - точность броска мяча со средней дистанции
X8 - максимальная сила мышц кисти ведущей руки
X9 - показатель статической силы мышц кисти ведущей руки
X10 - показатель преодоления процесса утомления при статических нагрузках
X11- показатель мышечной выносливости при статических нагрузках
X12, X13 - динамическая сила мышц кисти правой и левой руки

Сильный характер взаимосвязи наблюдался между:

- дальностью броска набивного мяча 1 кг двумя руками из положения, сидя (X1) и дальностью броска набивного мяча 700 грамм ведущей рукой (X2) при r=0,866;
- дальностью броска набивного мяча 1 кг двумя руками из положения, сидя (X1) и дальностью броска гандбольного мяча ведущей рукой (X3) при r=0,779;
- дальностью броска набивного мяча 700 грамм ведущей рукой (X2) и дальностью броска гандбольного мяча ведущей рукой (X3) при r=0,723;
- показателем статической силы мышц ведущей руки (X9) с показателем процесса утомления при статических нагрузках (X10) при r=0,861, с показателем мышечной выносливости при статических нагрузках (X11) при r=0,939;
- показателем преодоления процесса утомления при статических нагрузках (X10) с показателем мышечной выносливости при статических нагрузках (X11) при r=0,852.

Средний характер взаимосвязи был выявлен между:

- точностью броска мяча со средней дистанции (X7) и динамической силой мышц кисти правой и левой руки (X12, X13) при r=0,605).

Слабый характер взаимосвязи был выявлен между показателями:

- дальностью броска набивного мяча 1 кг двумя руками из положения, сидя (X1): с точностью броска со средней дистанции (X7) при r=0,528, с максимальной силой мышц кисти ведущей руки (X8) при r=0,395, с динамической силой мышц кисти правой и левой руки (X12) при r=0,471 и (X13) r=0,347;
- дальностью броска набивного мяча 700 грамм ведущей руки (X2): с максимальной силой мышц кисти ведущей руки (X8) при r=0,498, с показателем статической силы мышц кисти ведущей руки (X9) при r=0,427, с показателем преодоления процесса утомления при статических нагрузках (X10) при r=0,139 и с динамической силой мышц кисти правой руки (X12) при r=0,420;
- дальностью броска гандбольного мяча ведущей рукой (X3): с дальностью отскока мяча при броске в мишень со средней дистанции (X5) при r=0,429, с точностью броска со средней дистанции (X7) при r=0,347, с максимальной силой мышц кисти ведущей руки (X8) при r=0,462, с динамической силой мышц кисти правой и левой руки (X12) при r=0,574 и (X13) при r=0,326;
- дальностью отскока мяча при броске в мишень, с короткой дистанции (X4) с дальностью отскока мяча при броске в мишень со средней дистанции (X5) при r=0,587;
- дальностью отскока мяча при броске в мишень со средней дистанции (X5) с максимальной силой мышц кисти ведущей руки (X8) при r=0,544;
- точностью броска мяча с короткой дистанции (X6): с точностью броска мяча со средней дистанции (X7) при r=0,583 и динамической силой мышц кисти правой и левой руки (X12) при r=0,426 и (X13) при r=0,459;
- точностью броска мяча со средней дистанции (X7) с динамической силой мышц кисти правой руки (X12) при r=0,572 и левой руки (X13) при r=0,489.

В конце сезона (рисунок 2) количество сильных взаимосвязей увеличилось с 6 до 11, средних – с 1 до 5, слабых - уменьшилось с 20 до 12.

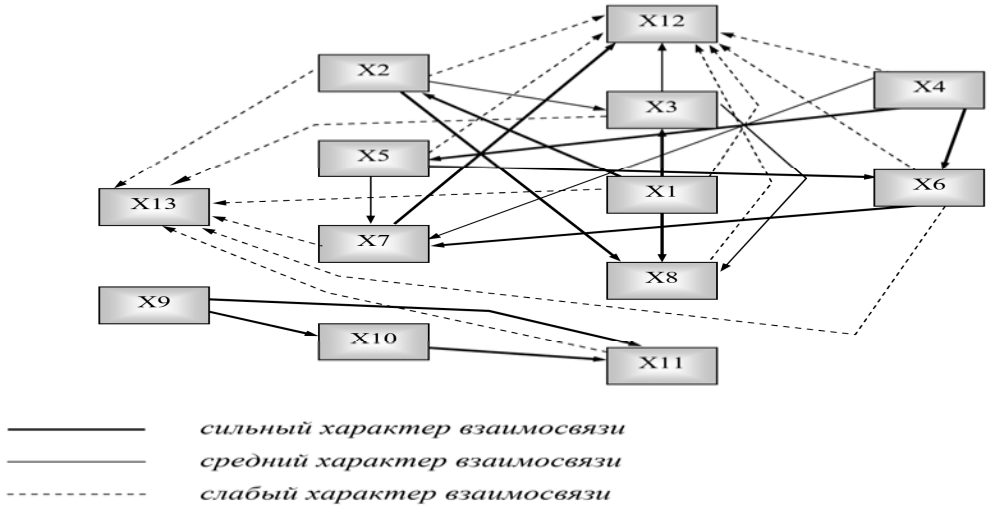


Рисунок 2. Схема взаимосвязей между показателями скоростно-силовой и технической подготовленности в конце сезона

Сохранились сильные взаимосвязи между:

- дальностью броска набивного мяча 1 кг двумя руками из положения сидя (X1): с дальностью броска набивного мяча 700 грамм ведущей рукой (X2) при r=0,914 и с дальностью броска гандбольного мяча ведущей рукой (X3) при r=0,743;
- показателем статической силы мышц кисти ведущей руки (X9): с показателем преодоления процесса утомления при статических нагрузках (X10) при r=0,867 и показателем мышечной выносливости при статических нагрузках (X11) при r=0,948;
- показателем преодоления процесса утомления при статических нагрузках (X10) с показателями мышечной выносливости при статических нагрузках(X11) при r=0,819.

Из сильных взаимосвязей в разряд средних перешел показатель между дальностью броска набивного мяча 700 грамм ведущей рукой (X2) с дальностью броска гандбольного мяча ведущей рукой (X3) при r=0,682.

Сильный характер взаимосвязей вновь образовался между следующими показателями:

- дальностью броска набивного мяча 1 кг двумя руками из положения, сидя (X1) с максимальной силой мышц кисти ведущей руки (X8) при r=0,702;
- дальностью броска набивного мяча 700 грамм ведущей рукой (X2) с максимальной силой мышц кисти ведущей руки (X8) при r=0,705;
- дальностью отскока мяча при броске в мишень с короткой дистанции (X4): с дальностью отскока мяча при броске в мишень со средней дистанции (X5) при r=0,776 и точностью броска мяча с короткой дистанции (X6) при r=0,712;
- дальностью отскока мяча при броске в мишень, со средней дистанции (X5) с точностью броска мяча с короткой дистанции (X6) при r=0,725;
- точностью броска мяча с короткой дистанции (X6) с точностью броска мяча со средней дистанции (X7) при r=0,872.

Средний характер взаимосвязей вновь образовался между следующими показателями:

- дальностью броска набивного мяча 700 грамм ведущей рукой (X2) с дальностью броска гандбольного мяча ведущей рукой (X3) при r=0,682;
- дальностью броска гандбольного мяча ведущей рукой (X3): с максимальной силой мышц кисти ведущей руки (X8) при r=0,649 и с динамической силой мышц кисти правой руки (X12) при r=0,611;
- дальностью отскока мяча при броске в мишень, с короткой дистанции (X4) с точностью броска мяча со средней дистанции (X7) при r=0,618;
- дальностью отскока мяча при броске в мишень, со средней дистанции (X5) с точностью броска мяча со средней дистанции (X7) при r=0,674.

Сохранились прежние слабые взаимосвязи между показателями (рис. 2): X1 с X12 и X13; X2 с X12 и X13; X3 с X13; X6 с X12 и X13; X7 с X13; X11 с X13.

Слабый характер взаимосвязей вновь был получен между следующими показателями:

- дальностью броска набивного мяча 700 грамм ведущей рукой (X2 с динамической силой мышц кисти левой руки (X13) при r=0,444);
- дальностью отскока мяча при броске в мишень с короткой дистанции (X4) с динамической силой мышц кисти правой руки (X12) при r=0,499;
- дальностью отскока мяча при броске в мишень со средней дистанции (X5) с динамической силой мышц кисти правой руки (X12) при r=0,416;
- точностью броска мяча со средней дистанции (X7) с динамической силой мышц кисти левой руки (X13) при r=0,454;
- максимальной силой мышц кисти ведущей руки (X8) с динамической силой мышц кисти правой руки (X12) при r=0,546.

После проведенного анализа игрового сезона было отмечено, что при повышении уровня скоростно-силовой и технической подготовленности гандболистов общее количество положительных взаимосвязей увеличилось. Появилась корреляционная взаимосвязь между точностью и силой броска.

Выводы:

1. Анализ литературы свидетельствует о недостаточной разработанности вопросов научного обоснования развития скоростно-силовых способностей гандболистов.
2. Доказана эффективность выделения трех режимов тренировочной работы, предполагающих чередование утяжеленного (700 грамм) и гандбольного мячей с изменением продолжительности и интенсивности нагрузки, пауз для отдыха, а также расстояний между партнерами.
3. Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о наличии тесной взаимосвязи между эффективностью формирования двигательного навыка в выполнении бросковых движений с высоким уровнем развития специальной скоростно-силовой подготовленности гандболистов, которая по пространственно-временным и динамическим характеристикам согласуется с броском и приводит к повышению точности движений.
4. Использование методики сопряженных воздействий в тренировочном процессе и увеличения объема скоростно-силовой подготовки гандболистов позволило увеличить результативность атакующих действий и повысить качество соревновательной деятельности.
5. Качество соревновательной деятельности гандболистов оценивалось по показателям эффективности атакующих действий гандболистов команды «ВИФК». При относительно одинаковом количестве выполненных за игру бросков по воротам число точных бросков возросло с 18% до 22%; результативность 7-метровых бросков в сезоне возросла с 69 до 79%.

Литература:

1. Бальсевич В.К. Онтокинезиология человека. – М.: Теория и практика физической культуры, 2000. – С. 84-86, 184.
2. Гандбол: Учебное пособие / Под ред. С.Л. Фетисовой, А.М. Фокина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. – 107 с.
3. Кузнецов В.В. Проблемы скоростно-силовой подготовки квалифицированных спортсменов / Сборник статей / Под общ. ред. В.В.Кузнецова. - М., 1971. - С. 12-15.
4. Рыбаков Г.П., Абу Аллан Е.В. Некоторые характеристики скоростного двигательного действия как индикатор одаренности гандболистов при отборе: Спортивные игры: настоящее и будущее // Материалы

международной конференции, посвященной 70-летию кафедры спортивных игр СПб ГАФК им. П.Ф.Лесгафта. – СПб.: ГАФК им. П.Ф.Лесгафта, 2004. – С. 159-162.
5. Вертаков Н.А. Рыбаков Г.П., Определение взаимосвязи между показателями скоростно-силовой подготовленности гандболисток и точностью броска мяча в ворота. // Сборник научных статей / под ред. А. Н. Дитятина. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – С. 75-78.
6. Игнатьева В.Я. Портнов Ю.М. Гандбол: Учебник для физкультурных вузов. – М.: ФОН, 1996. – С. 208-229.
7. Рыбаков, Г.П. Использование сопряженного метода развития скоростно-силовых способностей и техники броска по воротам у гандболисток-студенток старших разрядов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Рыбаков Георгий Павлович. – СПб., 2004. – 23 с.
8. Рыбаков Г.П., Егоров В.Ю., Фокин А.М. Развитие скоростно-силовых способностей гандболистов 18-20 летнего возраста. // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА. 2017. № 56-3. С. 168-176.
9. Рыбаков Г.П., Егоров В.Ю., Фокин А.М., Любченко А.А. Оценка соревновательной деятельности гандбольного вратаря. // Сборник научных и методических статей. Инклюзия в образовании и физической культуре. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. С. 130-134.
10. Рыбаков Г.П., Егоров В.Ю., Фокин А.М. Эффективность действия гандбольного вратаря при отражении семиметрового броска. // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА. 2016. № 53-11. С. 59-65.

Педагогика

УДК 371
заведующая кафедрой рекламы и издательского дела,
доктор филологических наук, профессор Савченко Любовь Васильевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

НОВЫЕ СТАНДАРТЫ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ РЕКЛАМЫ И СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В КОНТЕКСТЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы новых стандартов в подготовке специалистов по рекламе и связям с общественностью. Описывается опыт преподавания направления подготовки «Реклама и связи с общественностью»; определен перечень необходимых качеств и приобретенных знаний в системе вузовской подготовки для будущего специалиста по рекламе и связям с общественностью; выяснены особенности педагогического процесса.
Ключевые слова: подготовка специалистов; реклама; связи с общественностью; традиции PR-образования; требования к специалистам.
Annotation. The article deals with the issues of new standards in the training of specialists in advertising and public relations. The article describes the experience of teaching the direction of training "Advertising and public relations" the list of necessary qualities and acquired knowledge in the system of University training for the future specialist in advertising and public relations; clarified the features of the pedagogical process.
Keywords: training of specialists; advertising; public relations; traditions of PR education; traditions of advertising education.

Введение. Подготовка высококвалифицированных специалистов остается одним из важнейших вопросов современности. На сегодня в современном высшем образовании рассматриваются уже известные методики обучения, но также происходит поиск новых методов и подходов для подготовки студентов. Специалисты, которые занимаются и интересуются проблемами воспитания молодых кадров, создают и обеспечивают рациональные условия для подготовки профессионалов. Существует множество отраслей профессиональной подготовки будущих специалистов, в которых методы преподавания являются сформированными. В противовес, существуют специальности, в рамках которых вопрос подготовки специалистов остается открытым. В частности, специальность «Реклама и связи с общественностью». Отечественной наукой накоплен еще небольшой опыт подготовки специалистов по этой специальности. Следует отметить, что отдельного внимания требует дальнейшее изучение особенностей педагогического процесса, который является составляющей эффективной подготовки будущих специалистов по рекламе и связям с общественностью. Именно поэтому данная статья является необходимой и важной.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является формирование нового видения образовательных стандартов в подготовке специалистов по рекламе и связям с общественностью в системе высшего образования; определение перечня качеств, необходимых для специалиста по рекламе и PR.

Изложение основного материала статьи. Личностное развитие будущих специалистов невозможно без четко сформулированных педагогических особенностей, которые обеспечивают личностную ориентированность образовательного процесса. Повышение качества профессионального образования бесспорно – одно из приоритетных направлений государственной политики в сфере высшего образования. Значимость непрерывного профессионального образования в течение всей активной жизнедеятельности человека в контексте самообразования была отмечена еще в 1990-е годы В. Г. Кинелевим на Международном конгрессе «университеты на пороге XXI века» и международном симпозиуме ЮНЕСКО «фундаментальное естественное и гуманитарное университетское образование», рассматриваемое нами как предпосылка реализации основных направлений в системе высшего образования [9, с. 10]. Необходимо отметить, что среди основных критериев, которым должна отвечать оптимальная система высшего образования, ученые-педагоги руководствуются понятием «самообразование личности». Главной задачей является воспитание мобильности образовательного процесса [3]. Также приоритетным, в свете преобразований, является организация и планирование учебного процесса. На первое место выдвигаются: методическая работа кафедр, организация самостоятельной работы студентов и формы контроля их знаний. Особое значение относим к ответственной самостоятельной работе студентов [8].

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по специальности «Реклама и связи с общественностью», квалификационная характеристика выпускника содержит в себе ряд требований к личности, а именно: сформированность знаний, умений и навыков в области рекламы и PR-деятельности, где виды и уровни этой деятельности, характеризуют круг профессионально значимых проблем и функций.

Таким образом, с учетом требований к уровню подготовки выпускника по специальности «Реклама и связи с общественностью» стало возможным определить перечень характеристик специалиста:

1) в соответствии с профессионального назначения выпускника;

2) подготовленностью к осуществлению указанных видов деятельности.

В результате анализа содержания квалификационных характеристик и требований к уровню подготовки выпускников следует отметить неконкретность квалификационных требований. Анализ соотношения когнитивных, деятельностных и личностных компонентов показывает значимое доминирование когнитивной и деятельностной составляющих. Требования образовательного стандарта к уровню подготовки выпускника по специальности «Реклама и связи с общественностью» можно классифицировать следующим образом: широкопрофессиональные, узкопрофессиональные, социальные, личностные. Кроме того, «специалист по PR должен быть готовым для работы в различных сферах. Знание общей теории и владение прикладными аспектами расширяют рамки его профессиональной деятельности» [2; 5; 6; 12].

Рассматривая вопросы профессиональной подготовки и обучения студентов по вышеуказанной специальности, необходимо обратить особое внимание на требования профессионально-личностного характера.

Подходя к анализу личности специалиста по рекламе и связям с общественностью, А. Векслер выделяет общие требования, которые выражаются в универсальных управленческих функциях, умении решать комплексные задачи из разных видов межорганизационных связей, умении применять методы обработки данных с последующим принятием решений [2, с. 11].

Как отмечает Сэм Блэк, для успешной карьеры в паблик рилейшнз необходимо иметь не только знания академических дисциплин, но и некоторые другие качества, которые не всегда можно легко определить [5].

В качестве базовых компонентов успешной PR-деяльности С. Блэк выделяет следующее: здравый смысл; отличные организаторские способности; доброжелательность, объективность и острые критические способности; воображение и способность воспринимать точку зрения другого; предельное внимание к деталям; живой пытливый ум; желание работать долго и внеурочно, если это необходимо; жизнерадостность и чувство юмора; гибкость и способность заниматься многими различными задачами одновременно. Как периферийные категории, автор отмечает: умение хорошо писать, редактировать текст и иметь способность подражать манере письма других; позитивность личности, обладание приятным голосом, ораторскими способностями и уверенностью в себе [9, с. 17-28].

С. Д. Беленков, основываясь на специфике работы PR-служб в сфере государственного управления, определяет следующие требования к PR-специалистам: наличие журналистских навыков, знаний основ менеджмента и государственной службы, общекультурной подготовки, ораторским искусством, компьютерной грамоте, знаний принципов и профессиональных приемов PR [4, с. 4-5].

Анализируя систему личностных характеристик специалистов по рекламе и связям с общественностью, обращает внимание на такие качества как трезвость мыслей, профессиональные знания в области человеческого общения, хорошие организаторские способности, умение руководить, а также уметь писать, понимать потребности и поступки человека, разбираться в политических системах и государственном управлении [10].

В. Моисеева, отмечает наиболее важные и значимые для PR-специалиста характеристики и представляет их в более развернутом виде: коммуникабельность и способность одинаково эффективно работать с банкирами, журналистами, бизнесменами, политиками, рядовыми потребителями; умение расположить к себе собеседника, доходчиво и четко донести до него нужную информацию [10].

Отметим, что авторы, изучающие представленную проблематику при определении наиболее значимых личностных качеств специалиста по рекламе и связям с общественностью основываются или на узкой профессиональной специализации, или обобщенных (зачастую субъективных) представлений.

Глубоко и всесторонне изучает и анализирует особенности личности специалиста по рекламе и связям с общественностью Н. А. Шишкина [12]. Наряду с профессиональной подготовкой по данной специальности акцент ставится на проблеме наличия определенных личных качеств, важных для становления специалиста по рекламе и связям с общественностью. Так, в перечень личностных качеств, включены следующие: преданность делу; организованное и уверенное поведение; наличие новаторского взгляда на возможные события и умения найти единомышленников; коммуникативность и каммуникабельность, внимательность ко всему, что может понадобиться фирме; постоянное расширение своего кругозора и профессиональной компетенции; оптимистичный настрой и способность вселить надежду на лучшее.

Автор определяет понятие специалиста по рекламе и связям с общественностью как прежде всего, субъекта коммуникаций, в связи с чем он должен обладать такими психологическими особенностями и личностными качествами, которые позволяют легко влиять на мнение людей разных социальных групп [12].

Далее по М. А. Шишкиною мы отмечаем роль «субъекта», который нуждается в активности, собственного участия в деятельности по становлению и развитию своего профессионального потенциала как обязательной характеристики личности студента, который выбирает в качестве профессиональной деятельности рекламу и связи с общественностью.

Принимая во внимание мнения вышеуказанных ученых и практиков в области рекламы и связей с общественностью, можно определить перечень доминирующих личностных и профессиональных качеств для выпускника по данной специальности. К важнейшим качествам относим профессиональную подготовку, высокий уровень эрудированности и осведомленность в различных отраслях знаний, искусства и культуры, соблюдение правил профессионального этикета, умение презентации (самопрезентации), умение формировать общественное мнение, навыки организации специальных мероприятий.

Остановимся на рассмотрении особенностей подготовки будущего специалиста по рекламе и связям с общественностью в контексте проблемы определения педагогических условий. Традиции PR-образования заложены еще в XX в. Большой вклад в развитие системы образования по данному направлению сделал Сэм Блэк [1, с. 20]. Ученый подчеркивает, что преподаватели, которые привлекаются к чтению учебных

дисциплин по паблик рилейшнз, должны работать без отрыва от своей основной деятельности, то есть преподаватель должен знать свой предмет не только на уровне теоретических знаний, но и, что очень важно, в практике своей деятельности, в том числе и научно-проектной, использовать и подтверждать необходимость этих знаний и умений. Поэтому значимой практической составляющей в обучении студентов является подкрепление теории практикой. Подобные выводы находим и у ученых С. Д. Беленкова, Д. А. Вылегжанина, А. П. Ситникова, А. Н. Чумикова, М. А. Шишкиной.

Также, одной из основных особенностей PR-образования считаем в необходимости реализации междисциплинарного подхода в подготовке специалиста. Студентам необходимы знания психологии в такой степени, чтобы разбираться в мотивации и процессах убеждения; знания политологии для понимания деятельности правительства и того, как улучшить его реагирование на социальные нужды; понимание антропологии для того, чтобы лучше разбираться в изменениях и роли культурной адаптации, и, наконец, знания социологии в такой степени, чтобы они могли более точно оценить как тенденции в обществе, так и человеческие отношения.

Выводы. Таким образом, новые стандарты в подготовке специалистов рекламы и связей с общественностью в контексте высшего образования формируют необходимость наличия условий и особенностей при подготовки будущих специалистов по рекламе и связям с общественностью:

1. В основе PR-образования чаще всего рассматривается комплексный и междисциплинарный подход.
2. Некоторым высшим учебным заведениям присуще первичное построение процесса узкопрофильного обучения.
3. В основе образования специалиста по рекламе и связям с общественностью лежат гуманитарные дисциплины, однако важным является изучение узкопрофессиональных и широкопрофильных дисциплин, которые являются неотъемлемой частью высокоэрудированного специалиста в области рекламы и PR.
4. Весомой составляющей педагогического процесса является практика, которая закрепляет теоретические знания.
5. В процессе обучения студентов вводится и реализуется проектно-исследовательская деятельность.
6. Привлечение к преподаванию практиков по данной специальности является эффективным методом в педагогической деятельности.
7. Привлечение студентов к организации и подготовки рекламной и PR-деятельности как в рамках кафедры, так и во вне вузовских СМИ, конференциях, презентациях и тому подобное.

В ходе проведенной аналитической работы были выявлены новые подходы к определению стандартов в подготовке специалистов по рекламе и связям с общественностью в условиях педагогического процесса. Выявлены особенности отечественной системы образования в рекламе и PR. Определен ряд требований профессионального и личностного характера, необходимых для будущих специалистов по рекламе и связям с общественностью.

Литература:

1. Векслер А. PR на службе у государственного менеджера / А. Векслер // Материалы межнародной конференции «Связи с общественностью: образование и карьера». – М., 1998 . – С. 11-12.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: Учебник. - М.: Изд-во МГУ, 1990. - 367 с.
3. Бакулев Г. П. Массовая коммуникация. Западные теории и концепции. - М.: Аспект пресс, 2010.
4. Беленко С. Д. Кадры пресс-службы: Парадигмы междисциплинарного подхода / С. Д. Беленко // Материалы международной конференции «Связи с общественностью: образование и карьера». – М., 1998. - С. 4-5.
5. Блек С. Введение в паблик рилейшн / С. Блек. – Ростов-н / Д: изд-во «Феникс», 1998. – 320 с.
6. Больц Н. Азбука медиа. - М.: Издательство «Европа», 2011.
7. Вилегжанин Д. А. Теория и практика паблик рилейшн: Учебное пособие / Д. А. Вилегжанин. – Иваново: ГФУП «Издательство «Иваново», 2003. – 332 с.
8. Давидов Ю. С. Болонский процесс и новые реформы росского образования / Ю. С . Давидов // Педагогика. – 2005 . – № 7. – С. 3-11.
9. Кинелев В. Г. Фундаментализация униве рситетского образования / Высшее образование России. – № 4. – 1994. – С. 6-13.
10. Моисеева В. Развитие российского рынка связей с общественностью. // Маркетинг и маркетинговые исследования в России. 1997. №5.
11. Шибанова Ю. В. Влияние новой медиасреды на деятельность служб по связям с общественностью региональных органов власти // Коммуникативные практики СМИ: история, теория, функционирование: Сборник научных статей кафедры журналистики / Под редакцией О. Н. Савиновой. – Нижний Новгород, 2015. – С. 93-98.
12. Шишкина М. А. Паблик рилейшн в системе социального управления / М. А. Шишкина . – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-т, 1999. – 444 с.

УДК: 796.011.3

доктор педагогических наук, профессор Сайкина Елена Гавриловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук Смирнова Юлия Владимировна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ АДАПТИВНОГО ФИТНЕСА В ЗАНЯТИЯ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ ОСАНКИ

Аннотация. В представленном материале выявлены основные проблемы занятий по лечебной физической культуре с детьми, имеющими отклонения в состоянии здоровья на современном этапе. Приведены данные анализа научных исследований по вопросам применения средств фитнеса в работе с занимающимися различных нозологических групп. Дано обоснование внедрения адаптивного детского фитнеса в процесс занятий по лечебной физической культуре. Рассмотрено содержание фитнес-программы коррегирующей направленности «Лечебно-профилактический танец». Раскрыты возможности оздоровительного влияния музыкального сопровождения и танца в сочетании с упражнениями лечебной физической культуры, на физическое и психическое состояние занимающихся. Также выявлена острая необходимость профилактики и коррекции нарушений осанки у современных школьников, в связи с чем предложено применение программы лечебно-профилактического танца. Экспериментально доказана эффективность оздоровительного влияния данной программы на состояние осанки детей.

Ключевые слова: фитнес, фитнес-технологии, лечебная физическая культура, специальная, подготовительная медицинская группа, осанка, лечебно-профилактический танец, коррекция нарушений.

Annotation. In the presented material the main problems of classes in medical physical culture with children with deviations in the state of health at the present stage are revealed. The data of the analysis of research on the use of fitness tools in working with various nosological groups are presented. Given the rationale for the introduction of adaptive children's fitness in the process of classes in medical physical culture. Considered the content of the fitness program correcting focus "Therapeutic and prophylactic dance." The possibilities of health effects of music and dance, in combination with the exercises of therapeutic physical culture, on the physical and mental state of the students are revealed. The urgent need to prevent and correct posture disorders in modern schoolchildren has also been identified, and therefore the use of a program of therapeutic and preventive dance has been proposed. Experimentally proved the effectiveness of the health effects of this program on the state of the posture of children.

Keywords: fitness, fitness technology, therapeutic physical culture, special, preparatory medical group, posture, therapeutic and preventive dance, correction of disorders.

Введение. Занятия фитнесом вызывают интерес самого широкого круга занимающихся, разных социальных групп, независимо от пола, возраста и состояния здоровья. Идеалы психического и физического здоровья, молодости, красоты, успешности, пропагандируемые в нём, оказывают своё влияние на мировоззрение как здоровых, так и имеющих различные отклонения в здоровье детей и подростков.

Внедрение фитнес-программ и отдельных технологий в детские специальные (коррекционные) учреждения и в занятия лечебной физической культурой могут быть весьма эффективны для решения ряда проблем данного контингента занимающихся.

В последние годы в научных публикациях различных авторов рассматриваются проблемы применения различных фитнес-технологий в работе с детьми, имеющими отклонения в состоянии здоровья. Физическая реабилитация детей с функциональными изменениями опорно-двигательного аппарата с использованием фитболов широко представлена в работах И.М. Степановой; Т.В. Левченковой; Г.Г. Лукиной; А.А. Потапчук; С.В. Кузьминой и др. [4].

Появившиеся в последние годы научные статьи позволяют говорить о том, что применение фитнес-технологий в сфере лечебной и адаптивной физической культуры детей и подростков успешно содействует решению ее целей и задач. Занятия фитнесом могут давать не только оздоровительный, лечебно-профилактический и коррекционный эффект, но и предоставить занимающимся широкие возможности самоактуализации, самопознания, социализации, что особенно важно для этого контингента занимающихся.

Детский фитнес можно рассматривать как общедоступную, высокоэффективную, эмоциональную систему целенаправленных оздоровительных занятий разной направленности с целью повышения физических кондиций, профилактики заболеваний и укрепления состояния здоровья, физического развития детей и подростков на добровольной основе, исходя из интересов занимающихся.

Всё это требует нового методологического подхода к управлению программно-целевым развитием фитнеса, особенно в детской и подростковой среде. Используя в полной мере огромный социально-оздоровительный потенциал фитнеса в профилактике различных заболеваний, гиподинамии, мы получаем наименее затратный и наиболее результативный рычаг форсированного оздоровления детей дошкольного и школьного возраста.

Особого внимания заслуживает тот факт, что существующие программы по лечебной физической культуре тесно взаимосвязаны по своей идеологии с целевыми установками детского фитнеса и, в частности, с фитнес-программами коррекционной направленности.

Изложение основного материала статьи. В последнее время коррекционные программы детскому фитнесу, в которых музыкальное сопровождение, физические упражнения и танец являются основой, стали востребованными среди специалистов по физической культуре, фитнесу и лечебной физической культуре. Следует подчеркнуть, что такие программы обладают комплексным и весьма эффективным воздействием на занимающихся и позволяют совершенствовать ряд жизненно значимых для реабилитации данного контингента занимающихся в медицинских, психомоторных, психологических и социальных аспектах.

Однако следует подчеркнуть, что работа специалиста по детскому фитнесу в таких учреждениях будет иметь, помимо стандартных, и свои специфические особенности, обусловленные характером нарушений в состоянии здоровья ребенка и огромной ответственностью за эффективность применения отобранных

специалистом фитнес-технологий. Следует отметить, что в последнее время в проведении занятий по лечебной физической культуре с детьми наблюдаются различные проблемы.

Во-первых, занятия по лечебной физической культуре проводят в основном медицинские работники, которые не имеют специального физкультурного образования и, к сожалению, не владеют методикой преподавания. Они имеют недостаточный двигательный запас, а арсенал специальных упражнений у них весьма мал. В связи с этим наблюдается определенный шаблон в подборе упражнений и их проведении, все это приводит к однообразию занятий, снижению интереса у детей к выполнению упражнений, что сказывается на их эффективности.

Во-вторых, отсутствие музыкального сопровождения, инновационных физкультурно-оздоровительных технологий, игровых моментов, современного инвентаря и оборудования на занятиях усугубляет поставленные проблемы.

В-третьих, большинство занятий по лечебной физической культуре в коррекционных учреждениях проводятся по авторским, не имеющим научного обоснования программам, в которых отсутствует система занятий. Поэтому, рассматривая пути применения научно-обоснованных, адаптированных к данному контингенту занимающихся фитнес-программ и технологий в системе специального (коррекционного) образования, можно определить, что и в подготовке специалиста по детскому фитнесу для этой сферы появятся соответствующие требования. На это обращают внимание многие авторы, предлагая ввести специализацию по «Адаптивному фитнесу» в структуру подготовки специалистов по физической культуре в высших учебных заведениях [2].

В связи с этим, детский фитнес, обладая большим потенциалом оздоровительного и профилактико-коррегирующего воздействия на занимающихся, должен пополняться научно-обоснованными методиками и технологиями, разработанными специалистами-профессионалами для детей, имеющих отклонения в состоянии здоровья, детей-инвалидов, что даст возможность внедрения эффективных специализированных программ и реабилитационных фитнес-технологий в систему лечебной и адаптивной физической культуры.

Фитнес-технологии в лечебной физической культуре могут с успехом использоваться для коррекции и профилактики различных нарушений опорно-двигательного аппарата и, в частности, нарушений осанки, плоскостопия, близорукости глаз и др. во всех ее организационных формах: как в процессе основных физкультурных занятий по лечебной физической культуре, так и в режиме дня и в дополнительных фитнес-услугах (в качестве дополнительных образовательных программ как группового, так и персонального формата занятий).

Известно, что одним из самых распространенных и пролонгированных заболеваний у детей и подростков являются нарушение осанки. Как указывают авторы, количество детей с данными отклонениями в Санкт-Петербурге за последние 30 лет увеличилось в 3 раза [1]. В среднем, четыре ребёнка из пяти имеют нарушения осанки. По результатам исследования многих авторов, увеличилась частота выявления тяжелых форм сколиоза, интенсивно нарастают проявления дистрофических изменений опорно-двигательного аппарата, в том числе и ранний остеохондроз, распространённость плоскостопия составляет на сегодня 40% [3].

Следует констатировать, что в последние годы статистика практически не меняется. Осанка во многом определяет нормальное функционирование важнейших органов и систем организма и является одним из главных слагаемых здоровья ребёнка. Её нарушения отрицательно сказываются на работе сердечно-сосудистой, дыхательной и нервной систем организма.

В этой связи актуальность проблемы поиска эффективных средств и методов формирования правильной осанки, коррекции и профилактики ее заболеваний, увеличения двигательной активности как значимого фактора интеллектуального, эмоционального и физического развития ребенка, является несомненной.

В процессе поиска современных технологий, способных эффективно решать указанные проблемы, преподавателями кафедры гимнастики и фитнес-технологий РГПУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург) разработана программа по лечебно-профилактическому танцу (ЛПТ) для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, основой которой является танец, музыка и коррегирующая гимнастика. Программа в течение многих лет проходила апробацию и имеет научное обоснование, представленное в научных работах различных авторов и в учебно-методическом пособии, которое выпускается большим тиражом (с 2005-2016гг.) на всю Россию [6].

В программу ЛПТ входят образные танцевальные комплексы упражнений, которые имеют специальную направленность и решают определённые лечебно-профилактические задачи, в том числе, направленные на укрепление опорно-двигательного аппарата, оздоровление различных функций и систем организма ребёнка. Программный материал в основном ориентирован на детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, отнесённых по состоянию здоровья к подготовительной и специальной медицинской группе. В то же время, комплексы упражнений ЛПТ можно применять в адаптивной физической культуре, при работе с детьми, имеющими отклонения в состоянии здоровья, с детьми-инвалидами.

Основными средствами ЛПТ являются упражнения общеразвивающей и специальной направленности.

Упражнения общей направленности включают: строевые упражнения, общеразвивающие упражнения при ходьбе на месте и в передвижениях, беге, прыжках, упражнения суставной гимнастики, на растягивание и расслабление мышц и танцевальные упражнения. Комплексы физических упражнений общей направленности содействуют развитию мышечной силы (формируют «мышечный корсет»), выносливости, подвижности в различных суставах и других двигательных способностей, то есть решаются задачи общей физической подготовленности занимающихся.

Упражнения специальной направленности включают: упражнения для формирования и закрепления осанки, профилактики плоскостопия, гимнастику глаз, упражнения дыхательной гимнастики, упражнения на фитболах, которые позволяют индивидуализировать лечебно-воспитательный процесс и корректировать имеющиеся нарушения осанки.

Все упражнения ЛПТ объединены в законченные, образные танцевальные композиции, которые выполняются под специально подобранную музыку в определенном темпе и ритме, преимущественно поточным способом. Это служит отличительной чертой данной программы и способствует её высокой эффективности в решении поставленных задач и эмоциональной привлекательности для занимающихся.

Известно, что музыка и танец имеют большое оздоровительное значение и могут применяться в терапевтическом и психотерапевтическом лечении, а также для коррекции и профилактики различных заболеваний у детей дошкольного и школьного возраста.

Следует особо подчеркнуть, что все современные фитнес-технологии неразрывно связаны с музыкой. При этом музыкальное сопровождение само по себе является многогранным и тонким инструментом психофизиологического воздействия на организм человека. Неправильное применение этого средства не только резко снижает его эффект, но зачастую делает его бессмысленным и даже вредным. Музыка по-разному воздействует на организм человека в зависимости от характера музыкального произведения, воспринимаемого через темп, ритм, динамические оттенки, акценты, тембр и другие средства музыкальной выразительности, а также от возраста занимающихся и темперамента [5].

Специфика генезиса нарушений осанки и опорно-двигательного аппарата такова, что существенное влияние на возникновение заболеваний данного профиля оказывают негативные эмоции, психологическое напряжение, приводящие к мышечному зажиму, в том числе и мышц, служащих корсетом позвоночнику. Помочь в преодолении этих затруднений может грамотно подобранное музыкальное сопровождение.

Танец также имеет большое оздоровительное и воспитательное значение. Танцевальные упражнения не требуют специальных снарядов, длительной подготовки, определённой площадки, они прививают занимающимся культуру движений: правильную постановку рук, ног, туловища, то есть формируют правильную, красивую осанку, умение сочетать движения в различных плоскостях, с различной амплитудой, определять точность положений звеньев тела, координационную целесообразность движений.

Музыка и танец имеет психотерапевтическое значение. В последнее время направления танцевальной психотерапии, основная цель которой - помочь детям с неустойчивой нервной системой, эмоционально перегруженным, пользуются большой популярностью. Отдельные приёмы танцетерапии также вошли в арсенал средств программы ЛПТ.

Таким образом, музыка и танец, в сочетании с гимнастическими упражнениями и специфическими упражнениями лечебной физической культуры являются, на наш взгляд, тем уникальным сплавом средств, который необходим для укрепления, коррекции и профилактики различных заболеваний организма ребенка, в том числе и одного из самых распространённых - нарушений осанки.

Для обеспечения правильной осанки следует гармонично развивать силу различных мышечных групп, формировать умения напрягать и расслаблять мышцы в покое и в движении, дифференцировать мышечно-суставные ощущения по степени усилий, распределять положения отдельных частей тела в пространстве, содействовать развитию гибкости суставов.

Для решения поставленных задач в программе ЛПТ представлено большое разнообразие упражнений, направленных на формирование правильной осанки, профилактику и коррекцию её нарушений. Для упорядочения все упражнения разделены на отдельные группы и подгруппы, сходные по воздействию и направленности решения педагогических задач, что позволяет быстрее ориентироваться в их многообразии и рационально использовать их в целях программы ЛПТ на занятиях с детьми.

В зависимости от педагогических задач все упражнения, направленные на формирование и профилактику нарушений осанки, распределены на четыре основные группы. К первой относятся упражнения, направленные на создание представления и формирование правильной осанки. Ко второй - упражнения на укрепление мышц, развитие силы и формирование мышечного корсета. В третью входят упражнения на закрепление и совершенствование навыка правильной осанки. Все три группы упражнений взаимосвязаны, так как *формируют навык правильной осанки*.

Четвертую группу составляют коррекционные упражнения, направленные на исправление различных нарушений осанки. Для решения определенной педагогической задачи следует выбрать необходимые упражнения, входящие в ту или иную группу упражнений ЛПТ. К ним относятся: упражнения в равновесии; упражнения с предметами (гимнастическая палка, мяч, обруч, скакалка и др.); упражнения на снарядах (гимнастическая скамейка, гимнастическая стенка и др.); упражнения хореографии и танцев; строевые упражнения; упражнения на фитболах; упражнения на дыхание (укрепление межрёберных мышц); упражнения на самовытяжение; подвижные игры, направленные на формирование осанки и прикладные упражнения (бег, ходьба, лазание, висы и др.); упражнения на расслабление, растягивание и самомассаж.

В связи с этим необходимо отметить, что все представленные группы упражнений имеют большое значение для формирования правильной осанки. Они могут использоваться как в различном сочетании, так и в специальных танцевальных комплексах упражнений, представленных в программе для решения определённых задач. При выборе средств ЛПТ необходимо учитывать: совпадение механизма лечебного действия этих средств с ожидаемым влиянием на организм занимающихся; выделение конкретных лечебно-профилактических задач; возраст занимающихся, принадлежность к медицинской группе (основная, подготовительная, специальная), диагноз заболевания; психомоторное развитие занимающихся.

Освоение данной программы помогает естественному развитию организма ребёнка, морфологическому и функциональному совершенствованию и коррекции его отдельных органов и систем, а также профилактике и коррекции различных заболеваний осанки.

Проведенные педагогические эксперименты в разных учреждениях с детьми дошкольного и школьного возраста показывают положительные результата. Статистически достоверный прирост наблюдается в показателях силы мышц спины, брюшного пресса, гибкости, скоростно-силовых качествах, статической выносливости. Также следует отметить результаты осмотра осанки врача-ортопеда. В результате было определено, что в экспериментальных группах (занимающихся в течение года и имеющих различные нарушения осанки) по средним показателям 54% у занимающихся не выявлено нарушений; у 31% детей диагноз снимается частично снят диагноз и только у 15% занимающихся диагноз остается без изменений, видимо двухразовых занятий в течение года для данного контингента недостаточно (Рис. 1) [4].

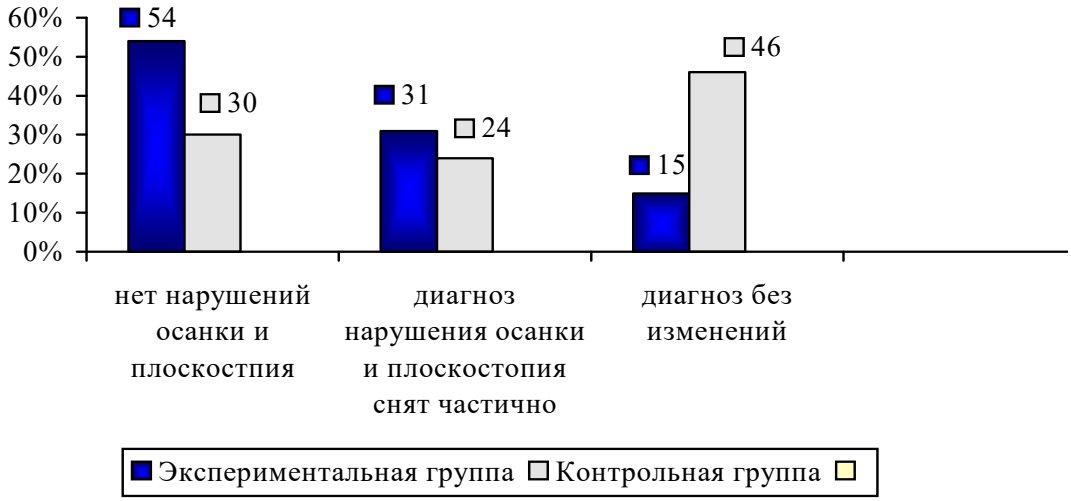


Рисунок 1. Средние показатели изменений состояния осанки и плоскостопия после серии педагогических экспериментов

Выводы. Разнообразие применяемых средств и многогранность воздействия упражнений программы «Лечебно- профилактический танец» находит самое широкое применение в практике работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, имеющими отклонения в состоянии здоровья, а также с детьми-инвалидами, как в общеобразовательных учреждениях, так и в специальных медицинских центрах, фитнесс-клубах, учреждениях дополнительного образования.

Программа лечебно-профилактического танца «Фитнес-Данс» является инновационной, востребованной и пользуется большой популярностью у специалистов по физической культуре, детскому фитнесу (по данным опроса слушателей курсов повышения квалификации). В течение 7 лет в институте дополнительного образования РГПУ им. А.И. Герцена по ней проводятся курсы повышения квалификации и переподготовки специалистов. Она включена в учебные дисциплины студентов, обучающихся в институте по физической культуры и спорта по направлениям: «Физическая культура», «Физкультурное образование», «Адаптивная физическая культура».

Литература:

1. Лукина Г.Г., Семёнова Т.В. Профилактика нарушений осанки у детей 5-6 лет средствами фитбол-гимнастики // Актуальные вопросы физической культуры детей дошкольного возраста: Сборник научно-методических трудов. - СПб.: Белл, 2004. - С. 121-125

2. Панфилов О.П., Борисова В.В., Артамонова Л.Л., Фризен А.В. Специализация «Адаптивный фитнесс» в структуре подготовки специалистов по физической культуре // Подготовка специалистов по физической культуре в условиях модернизации образования: матер. Всерос. науч.- практ. конф., посвящ. 210-летию РГПУ им. А.И. Герцена и 60-летию фак-та физ. культуры. - СПб.: Стратегия будущего, 2006. - 282 с.

3. Потапчук А.А., Матвеев С.В., Дидур М.Д. Лечебная физическая культура в детском возрасте. - СПб.: Речь, 2007. - 464 с.

4. Сайкина Е.Г. Фитнес в модернизации физкультурного образования детей и подростков в современных социокультурных условиях: монография. - СПб.: Образование, 2008. - 301 с.

5. Смирнова Ю.В. Психорегуляция в занятиях физическими упражнениями с музыкальным сопровождением: монография. - СПб.: Арт-Экспресс, 2017. - 168 с.

6. Фирилёва Ж.Е., Сайкина Е.Г. Лечебно-профилактический танец «Фитнес-Данс»: учебное пособие. - СПб.: Детство-пресс, 2016. - 384 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат исторических наук, доцент Сайфутдинова Гузель Борисовна
Казанский государственный энергетический университет (г. Казань),
Казанский федеральный университет (г. Казань);
доктор исторических наук, профессор Титова Татьяна Алексеевна
Казанский федеральный университет (г. Казань)

МУЗЕЙ ВУЗА – КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ОРИЕНТИР ДЛЯ СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ

Аннотация. Музеи являются центрами сохранения, изучения культуры и наследия. Одна из главных задач музеев заключается в актуализации экспозиции в культурном и образовательном значении. Экспозиции музея предназначены для интеллектуального прочтения истории. Музеи вузов представляют собой особый ряд музеев, поскольку они дают информацию для студенческой молодежи и являются образовательным ориентиром для сохранения культурного наследства, связанного с формированием различных видов деятельности и признаны вызывать интерес в первую очередь в профессиональной области. Музей истории Казанского государственного энергетического университета обращается к потребностям студентов, магистрантов и абитуриентов и представляет историю энергосистемы и энергетического образования региона.

Ключевые слова: музей университета, история образования, высшие учебные заведения, образовательное программное обеспечение.

Annotation. Museums are centers of conservation, study of culture and heritage. One of the main tasks of museums is to update the exposition in the cultural and educational sense. Museum expositions are intended for intellectual reading of history. University museums are a special series of museums, because they provide information for students and are an educational guide for the preservation of the cultural heritage associated with the formation of various activities and are of interest primarily in the professional field. The History Museum of the Kazan State Energy University addresses the needs of students, undergraduates and applicants and presents the history of the region's energy system and energy education.

Keywords: university museum, history of education, higher educational institutions, educational software.

Введение. Музей вуза представляет область образовательной и воспитательной деятельности, которые реализуются посредством практического применения в системе высшего образования, сквозь культуру вуза, его научно-технический потенциал, формируют и пропагандируют традиции университета, ведут просветительскую работу. Образовательная функция университетского музея для обучающейся молодежи имеет особое значение, поскольку является формой получения знаний и способствует развитию их личности.

Изложение основного материала статьи. Музей вуза – это коллекция, фонды, выставки, изучение и исследования, которые поддерживают академическое обучение, не только как коммуникационный аспект, но и как особую аудиторию, связанную с учебной и внеучебной работой. Государственная политика в сфере образования направлена на включение в образовательный процесс – воспитание. В действующем законе «Об образовании», образование названо единым целенаправленным процессом воспитания и обучения… [1]. Важнейшим компонентом музея вуза является его востребованность у студенческой аудитории. Исходя из этого, необходимо рассмотреть особенности модернизации экспозиций и оснащения вузовских музеев современными средствами трансляции с использованием информационно-коммуникативных технологий и социальных сетей. Важную роль в процессе образования и воспитания обучающихся несут именно музеи, как трансляторы знаний и духовных ценностей. Музейная экспозиция – пространство, соединяющее визуальный ряд и историческую реконструкцию эпохи.

Музей является структурным подразделением университета и участвует в образовательном процессе [2, С. 133-139]. Отличительной особенностью музейного собрания по истории вуза – это участие в его формировании ветеранов вуза – современников эпохи. В наше время музей вуза – это средство трансляции историко-культурного наследия. Как пишет Л. З. Боголепова: «На основе музейных предметов и сведений о нематериальном историко-культурном наследии научно-педагогической интеллигенции должна создаваться объективная картина формирования и развития высшего профессионального образования» [3, С. 12-17].

Исторически университеты являются прямыми предшественниками средневековых университетов, от них унаследована структура, в виде учебного процесса и научной деятельности, которая стремится сохранить традиционную дисциплинарную форму и суть образования. Мы согласны с В. П. Арзамасцевым в том, что «хранящиеся в фондах музейные предметы и представленные в музейной экспозиции выступают знаковыми компонентами информационной системы с определенным смыслом, предполагающим понимание со стороны посетителя» [4, С. 134-135].

Формирование вузовских музейных экспозиций в Казани связано с основанием первого высшего учебного заведения в Казанской губернии – Казанского императорского университета, учрежденного в 1804 г. Университет стал центром образования, науки, просвещения и культуры. В нём формируется ряд научных направлений и школ: математическая, химическая, медицинская, геологическая, геоботаническая, лингвистическая [5, С. 255-257]. Музей университета хранит уникальные исторические коллекции, представляющие собой историко-культурное наследие региона, в результате, как метко отмечено в [6] университетское образование дает системные, рациональные знания и профессиональные компетенции, которые формируются через активную работу сознания. Музейное образовательное пространство привлекает эмоции и чувства посредством погружения в определенную эпоху или историческую ситуацию. Сегодня музей вуза играет ключевую роль в приобретении знаний и эмоциональном переживании молодого поколения студентов, оставаясь центром сохранения культурных традиций учебного заведения. Именно музей позволяет актуализировать патриотические чувства молодежи через визуализацию информации.

Концепция экспозиции музея вуза тесно связана с развитием истории музееведения и социальным заказом общества [7]. В конце XIX века музеологию как научную дисциплину впервые представил директор дрезденского музея «Зеленые своды» Иоганн Георг Теодор фон Грассе, это произошло в 1883 году, когда ученый опубликовал статью в издававшемся в Дрездене (Саксония) «Журнал по музеологии и антиквароведению», где писал о необходимости признать музеологию наукой [8, С. 17-21]. В тот период в исторической науке господствовала позитивистская эпистемология и литературно-исторический подход к первоисточникам (то есть анализ, ориентированный на подлинность документов). Первые историки ориентировались на критическое восстановление текстов представленных в музейных экспозициях, и повествовательную реконструкцию прошлого. В этот исторический период можно было уже говорить о музееведении, как сфере культурной жизни, о становлении музейной науки. Распространяется учение философа-утописта Н. Федорова, в учении которого рассматривается идея «патрификации», то есть мысленное, а затем и реальное воскрешение всех когда-либо живших поколений отцов. Музей есть «высшая инстанция, которая должна и может возвращать жизнь». Музей занимается собиранием под видом старых вещей «душ отошедших». Это не собрание вещей, но собрание лиц… [9]. В начале XX века появилось направление на объяснение качественных изменений с помощью количественных преобразований в музейных коллекциях. Позже музееведы переориентировались на опыт обычных людей и повседневную жизнь, что привело к переходу от повествования общих исторических событий к описанию в экспозиции истории отдельной группы, основанной на ее отличительных особенностях. На западе в эпоху постмодернизма, музееведение как наука стала использовать концептуальные инструменты и методы культурологии, где сюжет имел повествовательную направленность. В России в советский период возобладал взгляд на музей как на политпросветкомбинат [9]. После войны с образованием Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры музееведение обретает международное официальное признание. В 1977 г. был создан Международный комитет по музеологии (ИКОФОМ) который официально признал музеологию научной и академической дисциплиной и заложил международную платформу для

теоретических разработок в этой области. Исследователь из Чехословацкой советской социалистической республики (ЧССР) З. Странский впервые разработал развернутое определение музееведения и такое понятие как «музейная ценность». Благодаря деятельности Странского ЧССР стала первой страной, где музееведение было включено в круг научных дисциплин. Сейчас музееведение считается развивающейся наукой. Складывается сеть особых музееведческих учреждений, музеологи объединяются в отдельное профессиональное сообщество.

В настоящий период основой исторической методологии в музееведении является разнообразие методов и стремление давать суждения об исторических представлениях и повествованияхс учетом места и времени. Ретроспективная этнография дает возможность соотнести историю группы, региона и эпохи и представить информацию в увлекательной форме, тому способствуют и достижения техники, такие как – кинематограф. Практика показала, что это специальный образовательный аудиовизуальный носитель и, при правильном использовании он может выявить неизвестные аспекты, вызвать дискуссию и предоставить область знаний и восприятия исторического источника. Молодые люди в большей степени развивают способность понимать (общую или образовательную) историю через изображение и, будучи очень знакомы с технологиями, они положительно настроены на внедрение технологий в педагогической практике, в том числе и в музейном деле. Как известно, каждая образовательная инновация напрямую зависит от среды ее применения. То же касается высоких музейных технологий, которые делают проще динамику восприятия информации через визуализацию и потому использование персонального компьютера (ПК) теперь широко распространено в музееведении, например, онлайн-музеи, где образовательная музейная программа использует музейные коллекции и представляет собой оригинальные конструкции, существенно отличающиеся от классического академического подхода, который основан на описании исторических событий с использованием кода языка. Использование ИКТ в музеях онлайн позволяет через музейную коллекцию сообщать посетителю музея (в данном случае студенту) информацию для индивидуального прочтения, в более востребованной для молодежи форме. Именно онлайн – музей в настоящее время является наиболее развивающимся направлением в музееведение.

Музей истории Казанского государственного энергетического университета (КГЭУ) принадлежит к категории музеев вуза. Он был основан в 2003 году, с целью внести вклад в подготовку студентов и преподавателей для восполнения пробела в сфере изучения истории энергетики и становления энергетического образования региона. Музей университета создан с целью сохранения истории развития университета, формирования национальной гордости студентов, сотрудников университета, бережливого отношению к истории и культуре, укреплению взаимосвязей между учебными заведениями и организациями региона.

Основными задачами музея являются:

- Содействие повышению образованности студентов, сотрудников, населения. Изучение, осмысление, хранение истории и культуры развития университета в целях развития интеллектуальных, моральных, культурных и творческих возможностей студентов, воспитания у них национальной гордости, приобщения их к национальной и общечеловеческой культуре, сохранения корпоративных университетских традиций и ритуалов, патриотическое и идеологическое воспитание.
- Проведение культурно образовательной, воспитательной и идеолого-патриотической работы среди студентов, родителей, сотрудников, населения региона.
- Популяризация музейных коллекций.
- Проведение культурно-образовательных и идеолого-патриотических мероприятий.
- Открытие, наполнение и сопровождение рубрики музея на сайте университета.
- Организация встреч студентов и сотрудников университета с ветеранами университета, выпускниками с целью популяризации обучения и сохранения традиций и истории университета.

В 2018 году музей КГЭУ был полностью реконструирован, отличительной чертой художественного проекта новой экспозиции является ориентация экспозиции на «высокие музейные технологии». При оформлении экспозиции музея используется система экскурсионного аудио сопровождения с помощью автоматического запуска трансляции контента экскурсии на трех языках: русском, татарском, английском. В зале музея представлен экран-панель-транслятор для видео лекций; для трансляции фотодокументов по истории кафедр и подразделений используются пять (по количеству десятилетий истории КГЭУ) горизонтальных электронных витрин-панелей в центре зала; в экспозиции (как интерактивный элемент) применяется карта-инсталляция «Энергетика Республики Татарстан». Отличительными чертами научного проекта являются: историко-хронологический принцип оформления экспозиции, охватывающий период с 1895 года по 1967 гг. (зал № 1) и с 1968 года по настоящее время (зал № 2). Зал № 2 в свою очередь поделен на пять хронологических этапов по пяти десятилетиям истории вуза. Таким образом, достигается цель – музей центр формирования концепции истории энергетики и единственного высшего учебного заведения энергетического профиля региона. Через экспозиционную работу (экскурсии), научно-просветительскую (научный кружок «Наследие Казани»), патриотически-поисковую – воспитательную (поисковый отряд «Поисковая тропа»), профориентационную (углубленное изучения курса «Введение в специальность»), музей является центром корпоративной культуры Университета.

Экспозиция начинает повествование с первых лекций по физике, прочитанных профессором Николаем Ивановичем Лобачевским в 1819 году в Казанском Императорском университете, которые были посвящены «…электричеству, магниту и свету». Открывает экспозиционный ряд выпущенная в конце XIX века бельгийским акционерным обществом «Газ и электричество города Казани» - акция. Акция, как и Устав (макет которого представлен в предметном ряду музея) – правоустанавливающие документы этой компании занимавшейся строительством и эксплуатацией первой общественной электрической станции, газового завода и электрических сетей в Казани. Разрешение на начало работы данного общества в Казани, подписанное императором Николаем II, было получено 31 декабря 1899 года. Одно из центральных мест в экспозиции занимает оригинал студенческого билета Казанского энергетического института (КЭИ) принадлежавшего Сергею Матвеевичу Донскому. КЭИ как высшее учебное заведение существовало с 1930-1933 гг., в экспозиции также представлена фотография первого выпуска энергетиков тепломеханического факультета КЭИ. Еще один подлинник в экспозиционном ряду музея - рукописные лекции учебного курса «Электрические станции», курс читал управляющий РЭУ «Татэнерго» и основатель кафедры электрические станции в КФ МЭИ Виктор Константинович Шибанов. Украшением экспозиции стали награды Виктора

Константиновича Шибанова, в том числе Орден Красной Звезды и Орден Великой Отечественной войны второй степени, любезно предоставленные музею дочерью В. К. Шибанова профессором нашего университета Татьяной Викторовной Лопуховой.

В оформлении экспозиции использованы фотографии и документы различных эпох, которые отражают содержание и динамику развития энергетики региона и историю вуза. Книги, представленные в экспозиции, давно стали библиографической редкостью.

К настоящему времени коллективом создано несколько тематических экспозиций, опубликовано более двадцати научных статей, сформированы фонды. Первым этапом становления музея КГЭУ стало активное формирование фонда: сбор коллекций, составление картотек, изучение истории вуза и истории энергетики Республики Татарстан. Сотрудниками музея были организованы встречи выпускников вуза, передвижные выставки выездных экспозиции, выставки к юбилейным датам вуза. В этот период фонды постоянно пополнились. Направление деятельности расширялось, музей стал профилироваться как музей истории вуза и энергетики региона.

Музей вуза имеет определенную специфику, что отражается и на направлениях работы, определяющими являются вопросы воспитания, образования, просвещения, научная работа, поисковая, профориентационная. В музее вуза проходят учебные занятия по дисциплине «Введение в специальность», военно-патриотические мероприятия «встреча поколений» и др.

В настоящее время коллектив музея истории КГЭУ продолжает работу по сбору фонда музея, новые поступления – это подарки выпускников, студентов, преподавателей, ректората. Ежегодно собрание музея пополняется благодаря поисковой и выставочной работе. Состав фонда разнохарактерный, это – личные вещи, фотографии, документы, предметы быта, художественные произведения, государственные награды, монографии, технические приборы и др. Экспозиционная работа музея университета реализовывается в выставочном режиме, что позволяет вести просветительскую деятельность. За период существования музея реализовано более тридцати различных тематических выставок, посвященных отдельным историческим вехам в энергетике региона, а также презентации выставок, посвященных творчеству сотрудников и работников вуза: «О выдающихся руководителях КГЭУ». Музей истории КГЭУ ведет активную просветительскую и воспитательную работу со студенческой молодежью, различные массовые мероприятия, встречи преподавателей и студентов, абитуриентов. Ярким событием музейной жизни стала презентация выставки «Сергей Матвеевич Донской – о времени и о себе…» (о выдающемся энергетике республики Татарстан). В музее студенты узнают много нового о вузе, что помогает трансляции традиций вуза новому поколению энергетиков. Коллектив музея участвует в издание научных и методических материалов. Методистами музея был произведен сбор материалов по истории КГЭУ для монографии, посвященной первому директору Казанского филиала МЭИ Фарелю Закировичу Тинчурину к 80- летию со дня рождения; монографии по истории вуза к сорокалетию и к пятидесятилетию организации.

Экскурсионная работа ведется ежедневно, музей принимает посетителей, основным контингентом являются студенты КГЭУ, абитуриенты, а также сотрудники, работники, выпускники и гости КГЭУ не только из России, но и других стран. Динамика экскурсионной деятельности с каждым годом возрастает.

Военно-патриотическая деятельность занимает особое место в работе музея. Ежегодно на площадке музея проводятся мероприятия, посвященные Победе в Великой Отечественной войне: «Великая Победа: мир отстояли, мир сохраним!». Вот уже несколько лет в рамках музея экспонируются предметы военного времени с мест захоронения село Любань, ленинградской области, связанных с деятельностью студенческого поискового отряда «Поисковая тропа» КГЭУ.

Научно-исследовательская работа музея истории КГЭУ традиционно ведется в рамках: «История энергетики и энергетического образования в Республике Татарстан». В настоящее время авторами на основе источниковедческих материалов готовится к изданию научная статья, охватывающая историю развития профессионально-технического образования в Татарстане в XX–XXI вв. на примере истории КГЭУ, ведется научное описание фонда. Сотрудники музея посещают мероприятия, организованные Государственным музеем Республики Татарстан, музеем истории Казанского национального исследовательского технического университета им. Туполева. Музеем истории казанского федерального университета.

Научная деятельность со студентами на базе музея ведется в рамках научно-исторического кружка «Наследие Казани», сотрудники музея создали портал открытой страницы (паблик) в социальной сети ВКонтакт (https://vk.com/ historyplanettatarstan). На портале студенты и работники вуза могут ознакомиться с новыми материалами экспозиции, историческими документами и научно-популярными трудами, буклетами и монографиями, посвященными истории вуза и энергетике Татарстана. Работа группы носит многогранный характер. На протяжении многих лет сотрудники музея щедро делятся своими знаниями с коллегами-музееведами, оказывают конкретную практическую и теоретическую помощь в создании экспозиций, например, музей КНИТУ в сотрудничестве с музеем КГЭУ построил экспозицию, посвященную выпускнику КНИТУ и первому директору КГЭУ Фарелю Закировичу Тинчурину. На этапе внедрения в деятельность вузовского музея инновационных технологий создана коммуникативная разработка, организованная в форме аудиолекций и мастер-классов.

Выводы. В настоящее время музей КГЭУ – это современный, модернизированный, содержательный и привлекательно оформленный, с демонстрацией и внедрением последних технических и научных достижений, привлечением инновационных методик исторический зал, посвященный энергетической промышленности и энергетическому образованию региона. Музей КГЭУ в своей научно-практической деятельности приоритетное место уделяет внедрению в экспозиционную практику современных моделей коммуникации, формируя технологичное пространство стремясь к введению коллекционных материалов в виртуальное обозрение информационного пространства через web-сайты и социальные сети. В планах музея создание электронной базы данных и виртуальных экскурсий.

Литература:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [электрон.текстовые данные]. – Режим доступа: http://www.nkj.ru/archive/ articles/6770/ (дата обращения: 11.01.2018)

2. Сайфутдинова Г.Б. Формирование инновационных моделей музея вуза (музей казанского энергетического университета) / Г. Б.Сайфутдинова // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-4. С. 133-139.

3. Боголепова Л. З. Музеи истории вузов: концепция комплектования коллекций на современном этапе / Л. З. Боголепова // Вестник КемГУ. 2011. № 4. С. 12-17.
4. Арзамасцев В. П. Государственный музей-усадьба В. Г. Белинского / В. П. Арзамасцев, Е. А. Грачев // Саратов: Приволж. кн. изд-во; Пенза: Пенз. отд-ние, 1985. 127 с.
5. Вишленкова Е. А., Малышева С. Ю., Сальникова А. А. TerraUniversitatis: Два века университетской культуры в Казани / Е. А.Вишленкова,С. Ю.Малышева,А. А. Сальникова // Казань: Изд-во Казан.ун-та, 2005. 500 с.
6. Мельникова Г. Ф. Музеи университета как фактор поликультурного воспитания молодежи / С. И. Гильманшина// Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21133 (дата обращения: 24.01.2019).
7. Павлова Н. Н. Музейный маркетинг: новый формат // Музей и его аудитория. Маркетинговая стратегия: сборник трудов творческой лаборатории «Музейная педагогика» кафедры музейного дела АПРИКТ. М.: Изд-во ИКАР, Вып. 7. 2006.
8. Ананьев В. Г. И. Г. Т. Фон Грассе и его роль в развитии музеологии второй половины XIX в. / Е. Н. Метелкин // Теоретические основы музеологии. № 2. С. 17-21.
9. Возникновение и становление музейной науки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://moscow-museums.ru/vozniknovenie-i-stanovlenie-muzeynoi-nauki/21133 (дата обращения: 24.01.2019).

Педагогика

УДК 371
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Саутиева Фатима Белановна
Ингушский государственный университет (г. Магас)

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ РЕГИОНАЛЬНО – НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА

Аннотация. В статье рассматривается научные проблемы в совершенствовании современных эстетического воспитания школьников на основе глубокого изучения и восприятия культурно-исторического наследия устного народного творчества Республики Ингушетия. Особо подчеркивается, роль устного народного творчества в формировании и совершенствовании эстетического воспитания учащихся школ на базе оптимального привлечения педагогического потенциала фольклора.
Ключевые слова: эстетическое воспитание, совершенствование концепции, устное народное творчество, фольклор, школьники, традиции, творчество.
Annotation. The article discusses research problems in the improvement of modern concepts of aesthetic education of pupils on the basis of deep study and perception of cultural and historical heritage of the peoples of Ingushetia. Emphasizes the role of folklore in the formation and improvement of the aesthetic education schools on the basis of the optimal involvement of the pedagogical potential of folklore.
Keywords: aesthetic education, improvement concepts, oral literature, folklore, students, traditions, creativity.

Введение. Сегодня в условиях социально-экономических и общественно-политических преобразований, происходящих в обществе, народы нашей страны получили возможность обращения к ценностям традиционной регионально-национальной культуры. Это связанно с растущим интересом к данной проблеме не только со стороны ученных педагогов, но и необходимостью ее глубокого осмысления и практического решения.

В потоке общекультурных ценностей все чаще звучит тема национально-региональной культуры, народного творчества, заботы об охране народных ремесел, попытки возрождения своеобразия традиционной, национальной культуры в частности, фольклора, утраченной и забытой в предметом мире. В основе эстетической и регионально культурной общности лежат вырабатывавшиеся на протяжении веков характерные представления людей об окружающем мире, которые влияют на художественные особенности предметно-пространственной среды того или иного этноса и региона. Воспитание детей должно проходить с помощью приобщения к общечеловеческому через национальное, родное. Об этом в свое время так сказал В.Г. Белинский: «Кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит и человечеству» [1, с. 48].

Изложение основного материала статьи. Ключевая задача современных концепций образования решается созданием условий в педагогическом творческом самоопределении подрастающего поколения в сфере исторических развивающейся культуры, по средствам приобщения детей к ценностям национальной культуры. Бесспорно устное народное творчество есть феномен национальной культуры. Иновационность традиции и новаторство, все необходимые культурные нравственные эстетические ценности, устремленность в перспективу развития делают его важной составляющей в социологической характеристики общества.

Сказанное порождает необходимость дальнейшего совершенствования художественного образования, эстетического воспитания учащихся на основе широкого освоения и глубокого восприятия культурно-исторического и этно-педагогического наследия человечества.

«Современный народный фольклор – сложный конгломерат старого и нового репертуара, коллективного и индивидуального творчества, традиции и новаторства. Современный фольклор включает в себя богатое традиционное наследие, и вместе с тем новый или обновленный фольклор, новые песни, частушки, ритуалы новых праздников, новые народные представления и игры, порождённые современной действительностью» [4, с. 23]. Эти слова Э.В. Померанцевой можно отнести так же и к ингушскому современному фольклору. На территории Ингушетии традиционное народное творчество в его основных жанрах частично сохранилась на достаточно высоком уровне. Создаются новые произведения с новой тематикой, с новым содержанием, живет и развивается народное творчество в различных жанрах и художественных формах. Устное народное творчество пользуется такими жанрами традиционного наследия, как лирическая песня, четверостишие, пословица и поговорка, загадка, сказка, анекдот, устный рассказ.

Роль устного народного творчества в современной жизни и использование его потенциала в развитии духовно-нравственной эстетической культуре учащихся делают проблему изучения традиционного

народного фольклора в общеобразовательных школах чрезвычайно актуальной. Сосредоточение в произведениях фольклора разнообразного систематизированного ценностного материала, изучение и определение его специфических возможностей считаются первоочередными в процессе эстетического воспитания школьников.

Устное народное творчество ингушского народа являлось философским осмыслением окружающего мира, носителем фольклоризированной истории, кладезем мудрости, умным и чутким воспитателем, хранителем истоков гибкого и выразительного языка народа**.**

Руководитель проекта семитомной Антологии И.А. Дахкильгов говорил о том, что теперь у читателей нашей республики и за ее пределами появится возможность иметь целостное представление об ингушском фольклоре, причем, в стадиальном его развитии, начиная от древнейших произведений допозднейших [2, с. 44]. Ингушскому фольклору присущи жанровое многообразие, эстетическая глубина, гибкость и богатство родного слова**.**

Заурбек Мальсагов был одним из основоположников ингушской письменности, говорил о фольклоре, как о живом инструменте, очень чувствительном к изменениям, происходящим в обществе и отражающим их. Фольклор, как живая струна, реагировал и сам менялся вместе с окружающей действительностью [5, с. 748].

В устном народном творчестве ингушского народа отражена душа народа, его поэтика, его отношение к жизни, его добро, думы, чаяния. Когда знакомишься с фольклором народа, начинаешь понимать, что это за народ, о чем думали эти люди в историческом прошлом, к чему стремились, чего желали. В фольклоре нашли отражение дружеские взаимоотношения предков с Россией и со всеми соседними народами.

Первый ингушский профессор Дошлуко Мальсагов писал.

«Произведения фольклора могут пролить яркий свет на различные моменты истории. Сопоставляя произведения устного творчества ингушей с творчеством других народов, устанавливая между ними связь, прослеживая пути и этапы распространения «странствующих сюжетов», мы можем выяснить очень многое из неизвестного прошлого» [3, с. 175].

Живительный дух фольклора проникает в человека с младенчества. Он сопровождал наших предков от колыбельной песни до песни вечного упокоения. Поэтому мы всегда с особым добрым чувством относимся к бесценным творениям народного искусства.

На современном этапе развития общества многие аспекты освоения специфики народного творчества, в частности, фольклорных традиций, изучены в школе недостаточно полно и глубоко.

Необходимо, начиная с раннего периода обучения, постепенно знакомить учащихся с традиционными особенностями различных произведений фольклора и изучать их влияние на художественно-эстетическое воспитание школьников. Изучение, анализ и обобщение деятельности многочисленных школ Ингушской Республики показывает, что специфика использования традиций ингушского фольклора в совершенствовании современной концепции эстетическом воспитаний школьников пока еще не нашла себе подобающего места в учебных программах дисциплин эстетического цикла. Это отчасти объясняется недостаточной разработанностью и отсутствием чёткой методики целенаправленной работы по использованию особенности традиций ингушского устного народного творчества в совершенствовании художественно-эстетическом воспитании школьников.

Весьма примечательно, что воспитательный потенциал ингушского фольклора является верным средством познания жизни детей, он не только значителен, но и актуален, и перспективен. Педагогическое осмысление фольклорного наследия ингушского народа должно способствовать сохранению и формированию художественной культуры и, прежде всего, эстетического воспитанию школьников.

На основе достаточно длительного опыта преподавательской работы, как в школе, так и в вузе, а также изучение трудов ученых-исследователей и педагогов-практиков России и Ингушетии в области преподавания изобразительного искусства разработана предлагаемая концепция совершенствования системы эстетического воспитания в школах Республики с учетом регионально-национальных традиций и особенностей устного народного творчества Ингушетии.

Научная концепция стратегии совершенствовании эстетического воспитания младших школьников включает следующие компоненты: цель, область применения вектор развития, ведущая педагогическая линия, культурные условия, системы внедрения и перспективы совершенствования.

Концепция эстетического воспитания младших школьников с учетом особенности народного творчества должна пройти путь от научной идеи до ее широкого внедрения педагогическую практику, этап внедрения результатов исследования в практику общеобразовательных школах в рамках предмета «Изобразительное искусство» необходимо провести с применением информационно – коммуникативных технологий: вебинары, видео-лекции, видео-выступления на различных региональных конференциях.

Основные базовые элементы концепции заключаются в следующем:

1) Социальный опыт и педагогическая теория и практика неоспоримо свидетельствует, что ключевыми, факторами формирования человеческой личности были и остаются в комплексе национальная, географическая, социальная среда, конкретный для данного народа или региона уклад жизни и быта, традиционно сложившиеся виды трудовой деятельности, местные ремесленные и художественные промыслы, национальный язык, фольклорные и эстетические традиции, эстетические критерии оценки объектов, как мирового, так и локального художественного материала, религиозное наследие.

2) Необходимо пробудить интерес к малой Родине и дать понять, что малая Родина, Республика Ингушетия включает в себя все условия жизни, развития и воспитания детей: территорию, климат, организацию общественной и социальной жизни, особенности языка, быта, культуры, субкультуры, традиции фольклора, обычаев в разные исторические времена.

3) Рассматривая историю методов обучения народному творчеству со строго методологических позиций, считаем, что наиболее верным направлением его развития является веками выработанная народная педагогическая традиция основывающаяся на положениях классической Российской, Европейской и восточной философии, методологии и эстетики.

4) Наличие у каждого народа, народности и этнической группы Ингушетии собственной исторически сложившейся неповторимой культуры, отработанной системы эстетических и художественных ценностей.

5) Веками накопленный традиционный эстетический опыт устного народного творчества – уникальная в своем роде школа эстетического воспитания вкуса, естественного формирования оценочных критериев.

Нельзя недооценивать и педагогический потенциал этого наследия: ориентацию на воспитания таких качеств, как усидчивость, трудолюбие, остроумие, мудрость, душевная щедрость, аккуратность, внимание и восприимчивость.

6) Устное народное творчество в целом и особенно Республики Ингушетия необходимо рассматривать не только как основной формирующий компонент общего художественного образования и эстетического воспитания, но и как основополагающую базовую часть глубинного пласта культуры данного региона, органически связанную с историей, фольклором, другими видами и жанрами народного искусства.

7) Необходимость развития и совершенствования современных концепций художественного образования и эстетического воспитания учащихся средствами устного народного творчества обусловлена не только определенными сложившимися теоретическими предпосылками, но и непосредственно длительной практикой преподавания комплекса этих дисциплин в национальной – в данном случае ингушской школе.

8) Главное направление данного выше указанного процесса повышение эффективности эстетического воспитания неукоснительное внимание к традиции народного творчества конкретного региона, что логически связанно с новыми педагогическими и воспитательными задачами, основанными на требованиях времени.

9) Сказанное подтверждает необходимость в разработке соответствующей гибкой, применяемой в различных национальных культурных регионах, при условии необходимой локальной корректировки, методической системы современных концепций художественного образования и эстетического воспитания, экспериментальный пример и представлен в настоящей работе.

10) В преподавании изобразительного искусства необходимо стоять на позициях диалектического подхода к соотношению национальных и интернациональных факторов – традиции и исторически сложившихся форм художественной деятельности, и вместе с тем многовекового опыта международной художественной культуры.

11) Художественно-эстетическое образование во всей своей последовательности -от детского сада до вуза - должно быть основано на педагогической преемственности: каждая фаза должна логически переходить в следующую. И на всех этапах этого процесса, как общегосударственном, так и региональном и локально-национальном уровне, оно должно синтезировать народное и профессиональное искусство – важнейшие составляющие единого учебного процесса, способствующего обеспечить полноценное художественное эстетическое развитие личности учащегося.

12) Содержание эстетического и художественного образования нужно строить, строго учитывая особенности традиции народа, с детства знакомого учащимся народного искусства; не исключая при этом как можно более широкого ознакомления с общемировым художественным опытом.

13) Чтобы правильно построить учебно-воспитательный процесс художественно-эстетического образования с учетом регионально-национальных традиций, необходимо учитывать отношения этих понятий: общее и местное. От понимания красоты родной песни, лаконичной мудрости народного слова учащийся должен перейти к следующим этапам: пониманию и правильному восприятию культуры и искусства своего и на этой основе соседних народов, далее мировой-художественной культуры. Именно таким представляется путь познания мировых культурных, эстетических этических ценностей.

14) Главным, определяющим суть педагогического процесса, по нашему убеждению, должно стать использование в школьной преподавательской работе как сложившихся традиций местного художественного творчества так и поколениями выработанных методов его передачи от учителя к ученику**.** Важно выделить и творчески освоить методику, применяемую педагогами, добившимися оптимальных результатов в преподавании рассматриваемого предмета в России и конкретно в Ингушетии.

15) Необходимо постоянная продуманная пропаганда художественных достоинств ингушского устного народного творчества и на основе конкретного анализа фольклорных произведений выработка у учащихся понимания основополагающей ценности народного творчества.

Важно соблюдать естественную, органическую преемственность современных концепций художественного образования и эстетического воспитания на всех возрастных этапах – дошкольный период, школа, вуз, практическое стажирование.

16) Необходимость при разработке и практическом применении современных концепций системы художественного образования и эстетического воспитания учащихся, обязательно учитывать сложившиеся традиции народной педагогики, веками выработанные принципы и стилистические особенности национального и локального устного народного творчества.

17) Актуальность разработки наиболее эффективной методике современных концепций всестороннего эстетического воспитания учащихся специальных условиях уникального, разработанного по культурным традициям Ингушетии с использованием сложившихся традиций устного народного творчества в частности фольклора.

18) И, наконец, логическим завершением концепции является разработка дифференцированной методической системы обучения изобразительному искусству в обще образовательных школах Республики Ингушетии которая должна учитывать, органически и гармонически сочетать обучающие и воспитательные компоненты федерального уровня с конкретно-региональными, ассимилировавшими, вобравшими в себя многовековые традиции народного творчества.

Выводы. Таким образом, построенные на этих базовых методических элементах и принципах предлагаемая современной концепции методическая система эстетического воспитания с оптимальным использованием средств устного народного творчества может дать положительные результаты. Обязательным условием при этом является неукоснительный учет региональных художественных традиций и эстетических принципов народного творчества.

Под этим следует понимать многогранную, тщательно продуманную работу по обогащению общепринятой методике обучения наиболее продуктивными народными педагогическими приемами и эстетическими принципами критериями и выработку на этой основе соответствующий методической системы обучения изобразительному искусству, направленной не только на компенсацию недостающих знаний, умений но и навыков на максимально плодотворное использование того лучшего в общей эстетической и художественной подготовке, что органически унаследовано из окружающего быта, тысячелетнего художественного опыта предков.

Основная задача предлагаемой методической системы обучения средствами устного народного творчества может быть сформулирована следующим образов. Тщательно сохраняя, поддерживая и развивая

все имеющиеся у учащегося художественные задатки, знания, умения и навыки, воспитанные и привитые на базе местных художественных эстетических традиций наследие предков развивать и поднимать на более высокий уровень современных концепций художественного образования и эстетического воспитания школьников Республики Ингушетии. Нами разработано достаточно эффективная концепция художественного образования и эстетического воспитания школьников с учетом регионально-национальных традиций устного народного творчества.

Также к условиям и факторам, наиболее традиционно сложившимся в данном регионе и активно влияющим на плодотворное художественное образование эстетическое воспитание можно отнести: социальные; экономические; природные: климатические и географические; исторически и этнически сложившиеся народные традиции; приемы региональной народной педагогики; демографические, хозяйственно-бытовые особенности; культура и искусство народов данного конкретного региона.

Литература:

1. Белинский В.Г. Избранные статьи. – М.: Детская литература, 1992.
2. Дахкильгов И.А. Антология ингушского фольклора. Том 10. «Притчи, пословицы, поговорки, кицаш. – Нальчик, 000«Тетрограф», 2012.
3. Корзун В.Б., Мальсагов Д.Д., Ошаев Х.Д. Основные этапы развития ингушской литературы. - Грозный: ЧИКИ, 1963.
4. Померанцева Э.В. Мифологические персонажи в русском фольклоре. – М.: «Наука», 1975.
5. Семенов Л.П. МальсаговЗ.К. (Биографическая справка) // Литературная энциклопедия. - М., 1932. Т. VI.

Педагогика

УДК: 378.2

магистрант Свиридова Дарья Владимировна
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)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности формирования семантического поля детей с общим недоразвитием речи. Описаны результаты экспериментального исследования по выявлению особенностей формирования лексического развития детей в условиях нормального и нарушенного речевого развития в процессе онтогенеза.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольники, лексико-семантическая сторона речи, семантическое поле.

Annotation. The article discusses the features of the formation of the semantic field of children with general speech underdevelopment. The results of an experimental study to identify the characteristics of the formation of the lexical development of children in conditions of normal and impaired speech development in the process of ontogenesis are described.

Keywords: general speech underdevelopment, preschoolers, lexico-semantic side of speech, semantic field.

Введение. Речь – высшая психическая функция, определяющая уровень речевого и умственного развития ребенка. Исследования последних десятилетий, посвященных детской речи, направлены на изучение общих языковых категорий, ведущее место среди которых занимает анализ лексико-семантических конструкций (А.Р. Лурия, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.Н. Шаховская). Анализ речевой продукции дошкольников с общим недоразвитием речи свидетельствует о значительных трудностях в использовании семантических единиц, что выражается в стереотипных ответах, неадекватных семантических заменах, стойком аграмматизме [1 ,3, 8].

Многочисленные исследования в области логопедии и смежных наук доказывают, что специфика нарушений лексики определяется структурой речевого дефекта, уровнем речевого недоразвития, возрастом, а также социально-культурными факторами [5].

Процесс развития семантических полей является неотъемлемым компонентом формы речевой деятельности. Формирование семантического поля определяет эффективность учебно-коррекционной работы. Однако вопросы, непосредственно связанные с проблемами формирования и развития семантического поля у детей с ОНР, разработаны недостаточно [2].

Мало произведено исследований по вопросу развития семантического поля как средства коррекции речевого нарушения. Специальные исследования особенностей формирования семантического поля у детей не решают всего круга вопросов, связанных с проблемой речевого недоразвития. Поэтому вопросы изучения особенностей формирования семантического поля детей с общим недоразвитием речи и определения путей преодоления нарушения приобретают особую актуальность (Р.И. Лалаева, Л.В. Лопатина, Н.В.Серебрякова, Л.Г. Парамонова, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Н. Шаховская) [4, 6].

Изложение основного материала статьи. Проведенный теоретический анализ литературы по данной проблеме выявил ряд особенностей лексики детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, которые легли в основу нашего экспериментального исследования [7].

Целью исследования стало выявление особенностей лексического развития детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и детей с общим недоразвитием речи, сравнение и анализ полученных результатов обследования с целью выявления отклонений в развитии лексики у детей с общим недоразвитием речи и последующей разработки коррекционной программы.

Базой исследования выступило муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение города Нижнего Новгорода. Экспериментом были охвачены 40 детей, среди которых 20 имели логопедическое заключение – «общее недоразвитие речи III уровня».

При комплектовании экспериментальной группы учитывались возраст, отсутствие дефекта в интеллектуальном развитии, речевой дефект.

Для исследования использовались следующие диагностические методики изучения лексической стороны речи:

- методика обследования словарного запаса детей И.А. Смирновой. Включает в себя задания, целью которых является: изучение состояния номинативного словаря, глагольного, атрибутивного (качественных, относительных, притяжательных прилагательных), словаря числительных, словаря предлогов, а также изучение состояния лексических парадигм (синонимов и антонимов), словаря существительных, обозначающих части тела и предметов.

Вся методика разделена на 2 блока: понимание и употребление слов номинативного лексического значения; выявление состояния структурного аспекта лексических значений слов. 1 блок включает в себя 5 заданий (64 пробы), 2 блок включает 4 задания (42 пробы).

- методика исследования лексики Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломаха. Также разделяется на 2 блока: изучение состояния пассивного и изучение состояние активного словаря. Данная методика состоит из заданий, целью которых является: изучение словаря конкретных существительных, обобщающих понятий, существительных, обозначающих части тела или предметов, профессии, словаря числительных, прилагательных и антонимов. Блок изучения активного словаря состоит из 56 проб, блок изучения пассивного словаря – из 30 проб.

- методика изучения словарного запаса детей М.А. Поваляевой. Является более узкой в отличие от предыдущих методик, направлена на выявление способности детей быстро подбирать наиболее точные слова, употреблять обобщающие слова. Включает в себя 4 пробы, целью которых является: изучение состояния словаря обобщающих понятий, антонимов, синонимов и словаря прилагательных.

Исследование проходило индивидуально с каждым ребёнком. Детям логопедической группы и детям из группы общего развития были предложены одни и те же задания. Для оценки успешности выполнения заданий использовалась бальная система, предложенная в данных диагностических методиках. Результаты экспериментального исследования фиксировались в протоколе, осуществлялся перевод полученных данных в процентные показатели.

Всё исследование лексической стороны речи включало 217 проб. Каждая проба оценивается в отдельности, затем высчитывается сумма баллов за все задания.

Оценка заданий производилась по следующим критериям: 2 балла - правильное выполнение задания, 1 балл – ребенок затрудняется, поиск с помощью логопеда, 0 баллов – отказ или далёкая словесная замена (по методикам Смирновой И.А. и Серебряковой Н.В., Соломаха Л.С.); верный выбор оценивается 1 баллом, неверный - 0 баллов (часть заданий по методике Поваляевой М.А.).

Детям предлагалось выполнить задания, целью которых являлось следующее:

1. Оценка состояния пассивного словаря.
2. Оценка состояния активного словаря: номинативного, глагольного, атрибутивного, словаря числительных, предлогов, существительных, обозначающих части тела и предметов, профессии.
3. Изучение способности извлечения слова из семантического поля.
4. Оценка умения подбирать синонимы и антонимы.
5. Определение уровня понимания лексических значений слов.

Полученный материал был подвергнут количественному и качественному анализу. Оценивая качественные показатели, основное внимание уделялось анализу характера допускаемых ошибок, причин их появления, учитывались умения подбирать синонимы, антонимы, умения извлекать слова из семантических полей, уровень понимания лексических значений и связей внутри семантического поля.

Результаты исследований словарного запаса детей с ОНР III уровня по методике И.А. Смирновой показали, что наименьшее количество баллов встречается при выполнении заданий, связанных со словарем предлогов, а также заданий на подбор синонимов. С помощью предлогов дети старались выражать только пространственные отношения. В целом, показатели по всем заданиям данной методики не достигали высокого уровня. Можно предположить, что причинами этого являются случайный характер ассоциаций у детей, малый объем семантического поля, а также ограниченное количество связей внутри поля.

В то время как результаты исследований словарного запаса детей с нормальным речевым развитием по методике И.А. Смирновой показали разницу количественных показателей данной исследуемой группы с предыдущей. Все предложенные задания выполнены детьми верно и результаты достигают высокого уровня развития.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большинство детей с ОНР III уровня (85%) имеют средний уровень лексического развития, 15% детей данной группы имеют низкий уровень, дети, достигшие высокого уровня по данной методике, отсутствуют. Что касается детей с нормальным речевым развитием, то большинство из них (95%) имеют высокий уровень и лишь 5 % - средний. Это свидетельствует о том, что у дошкольников с ОНР III уровня уровень систематизации лексики и организации семантических полей снижен, а развитие этих процессов отстает от развития их в норме.

Результаты исследований лексики детей с ОНР III уровня по методике Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломаха.

При выполнении заданий на изучение состояния активного словаря было зарегистрировано, что количественные результаты ниже, чем при выполнении тех же заданий на изучение пассивного словаря. Связано это с расхождением в объеме пассивного и активного словаря. Дети понимают значение многих слов, объем их пассивного словаря близок к норме, однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения. Также необходимо отметить затруднения при выполнении заданий на подбор обобщающих понятий у детей данной группы, что отражает медленный темп развития словаря и увеличение его в основном за счет слов конкретного значения.

Анализируя данные, полученные при изучении детей нормативного развития можно констатировать, что все дети выполнили задания на высоком уровне, у них не регистрируется расхождение между активным и пассивным словарем, не выявлено трудностей при выполнении заданий.

Успешность выполнения заданий детьми с ОНР III уровня ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием. Хотя уровень выполнения заданий данной методики у детей с ОНР III уровня выше, чем по предыдущей методике. Здесь наблюдаются дети, достигшие высокого уровня, но большинство детей так же не достигли уровня выше среднего, однако по результатам отсутствуют дети с низким уровнем выполнения заданий. Вариативность уровней выполнения заданий у детей с ОНР III уровня сохраняется, а у детей с нормальным речевым развитием она выражена еще меньше, чем по результатам методики Смирновой И.А. Это можно объяснить тем, что в методике Серебряковой Н.В., Соломаха Л.С. изучается не только состояние активного, но и пассивного словаря, а у детей с ОНР III уровня особенности развития лексики характеризуются значительным расхождением объема пассивного и активного словаря. Именно поэтому можно отметить расхождения в уровнях выполнения заданий детьми с ОНР по результатам проведенных методик.

Также следует отметить, что в процессе проведения данной методики были зарегистрированы некоторые особенности словаря детей с ОНР III уровня: дети пытались замещать слова (42%), в частности, прилагательные, невербальными средствами – жестами. Наблюдались частые паузы, размышления (37,2%). Отмечалась бедность в выражениях качественных признаков, однообразие синтаксических конструкций, бедность и неточность высказываний, а именно - отсутствовала полнота и развёрнутость, сокращались признаки описания (35%).

Таким образом, дети с ОНР III уровня (65%) имеют средний уровень лексического развития, 35% детей данной группы достигли высокого уровня, а дети, достигшие низшего уровня по данной методике, отсутствуют. Что касается детей с нормальным речевым развитием, то все они (100%) имеют высокий уровень. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что объем пассивного словаря у детей с ОНР III уровня приближен к норме.

При изучении словарного запаса по Поваляевой М.А. было выявлено, что детям с ОНР III уровня сложнее давались задания на подбор синонимов, чем задания, целью которых было подобрать антонимы. С заданиями на классификацию понятий дети справились хорошо. Однако, выполнение заданий на группировку слов, семантически далеких, вызывало определенные трудности. Практически вся группа детей справилась с выполнением заданий данной методики на среднем уровне. При подборе синонимов дети называли семантически близкие слова, слова-антонимы, повторяли исходные слова с частицей «не». Наличие специфических ошибок в ответах детей с ОНР связано с трудностями актуализации слов, недостаточным пониманием значений слов, несформированностью связей внутри семантического поля.

Количественные данные по этой же методике, полученные в группе детей с нормальным речевым развитием свидетельствовали об успешном выполнении и достигли высокого уровня.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что практически все дети с ОНР III уровня (95%) имеют средний уровень лексического развития, лишь 5% детей данной группы достигли низкого уровня, а дети, достигшие высокого уровня по данной методике не были зарегистрированы. Что касается детей с нормальным речевым развитием, то все они (100%) имеют высокий уровень. Полученные данные свидетельствуют об отставании детей с ОНР III уровня в развитии лексики от нормы. У детей с ОНР отмечается бедность и качественное своеобразие лексики, нарушение процесса тематического и семантического отбора слов при речевых высказываниях.

Опираясь на экспериментальные данные, было высчитано количество детей, относящихся к различным уровням лексического развития. Наибольшее количество детей с ОНР III уровня достигли среднего уровня лексического развития в отличие от детей с нормальным речевым развитием, большинство из которых тиражировали результаты высокого уровня.

Обработанные данные, то есть средние процентные показатели по результатам всех проведенных методик позволяют сделать вывод о том, что большинство исследуемых детей с ОНР III уровня (50,4 %) имеют средний уровень лексического развития, незначительная часть (6,7%) – низкий уровень и 11,7% детей достигли высокого уровня. Что касается группы детей с нормальным речевым развитием, то практически все (98,4%) имеют высокий уровень лексического развития и лишь 1,7% - достигли среднего уровня.

По результатам проведенного эксперимента поставленные цели были реализованы - выявлены особенности лексического развития детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и детей с общим недоразвитием речи.

Выводы. В результате полученных данных можно сделать вывод о разнообразном характере ошибок, допускаемых детьми. Результаты исследования пассивного словаря свидетельствуют о том, что выполнение задания испытуемыми характеризуется неуверенным или ошибочным соотнесением предъявляемых слов с предметными картинками. Определённая часть предложенных слов была неизвестна детям, часто слово отсутствовало в их пассивном словаре. Это говорит о недостаточной дифференциации значений слов внутри семантического поля у шестилетних дошкольников с ОНР III уровня. У детей с нормальным речевым развитием отказов от заданий не было, а ошибочных ответов отмечается менее половины.

Анализируя результаты выполнения детьми, можно выделить следующие специфические особенности активного словаря дошкольников с ОНР III уровня: бедность; недостаточность развития процессов обобщения; нарушения семантического выбора слов; пассивный словарь значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно; словарь ограничен пределами обиходно - бытовой лексики и тематики.

Выполнение заданий на подбор синонимов и антонимов требовало от дошкольников определённой активности при поиске слова с одинаковым или противоположным значением, сформированности в речи и систематизированности определённых синонимических или антонимических рядов.

У половины детей с ОНР III уровня слова-стимулы не вызывают каких-либо ассоциаций. Испытуемые не могут построить семантическое поле, поскольку в ответ на слова-стимулы у них не возникают соответствующие ассоциации по типам антонимии и синонимии. У детей обнаружены очень низкие результаты при подборе ассоциаций на слова – стимулы, испытуемые часто не устанавливали адекватные смысловые связи.

При подборе синонимов у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР, наблюдаются большие затруднения. В большинстве случаев дети либо отказываются от ответов, либо повторяют данные слова.

У детей с ОНР вместо синонимов чаще наблюдаются повторы заданного слова, слова связанные со словом - стимулом синтагматическими связями, или просто отказы ответа.

Большинство ошибочных ответов у детей с ОНР III уровня и у детей с нормальным речевым развитием имеют сходный характер. Это указывает на общность формирования парадигматических отношений у детей.

Поэтому необходима разработка и реализация системы коррекционной работы по развитию лексической стороны речи у детей с ОНР III уровня с учётом структуры речевого дефекта.

Литература:

1. Арутюнова Н.Д. К проблеме функциональных типов лексического значения // Аспекты семантических исследований. - М.: Наука, 1990. – С. 150-249.
2. Жулина Е.В. Рысина Н.С. Авторские логостихи в дифференцированной коррекции лексических нарушений у старших дошкольников с ОНР // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-1. С. 120-123.
3. Лесун Е.Л. Отечественные подходы к проблеме изучения и развития семантических полей у дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы коррекционно-развивающей педагогики в современном образовании. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Новокузнецк: Изд. ИПК, 2003. С. 83-85
4. Лурия А.Р., Виноградова О.С. Объективные исследования динамики семантических систем // Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования. - М.: Наука, - 1971. - С. 27-63.
5. Медведева Е.Ю. Особенности работы по обогащению лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с нарушением речи // Вестник Мининского университета. - 2014. - №3. - С. 21-24.
6. Медведева Е.Ю., Ольхина ЕА. Своеобразие семантического развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. Сер: Педагогика и психология.-сборник научных трудов. - Ялта., 2018. Вып. 59-4, С. 68-71.
7. Свиридова Д.В., Медведева Е.Ю. Особенности лексико-семантической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Сборник научных трудов. - Ялта, 2018. Вып. 59-4, С. 234-237.
8. Серебрякова Н. В., Парамонова Л. Г. Особенности организации семантических полей у детей с общим недоразвитием речи // Изучение Межвузовский сборник. - Л., - 1986. – С. 41-47.

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, ст. преподаватель Сергеева Елена Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Дистанционное образование по математике – новая, современная востребованная технология, которая помогает сделать обучение более качественным и доступным. Создание дистанционного обучения математике актуально, имеет широкое практическое значение. Дистанционное образование появилось уже во многих вузах страны. Сегодня элементы дистанционного обучения необходимо вводить и на очном обучении, поэтому в вузах сейчас появились образовательные порталы, где преподаватели выкладывают лекционный и практический материал для студентов, проводят онлайн-консультации, общаются со студентами по изученным темам в чатах. Современное дистанционное образование имеет много преимуществ, но есть и недостатки. Самый существенный из них заключается в том, что дистанционное образование подойдет только для целеустремленных, мотивированных на учебу молодых людей, так как им приходится много самостоятельно заниматься.

Ключевые слова: дистанционное образование, математика, электронный образовательный портал, проект.

Annotation. Distance education in mathematics is a new, modern, popular technology that helps to make learning more qualitative and affordable. The creation of distance learning mathematics is relevant, has a wide practical value. Distance education has already appeared in many universities of the country. Today, the elements of distance learning should be introduced in full-time education, so the universities now have educational portals, where teachers spread lecture and practical material for students, conduct online consultations, communicate with students on the topics studied in chat rooms. Modern distance education has many advantages, but there are also disadvantages. The most significant of them is that distance education is suitable only for purposeful, motivated young people, because they have a lot of self-study.

Keywords: distance education, mathematics, e-learning portal, project.

Введение. Всем известно со школьной скамьи, что "Математика – царица всех наук...". Это знаменитое высказывание принадлежит известному немецкому ученому 18—19 веков Карлу Фридриху Гауссу. Математика во все времена была, есть и будет, основополагающей наукой и ее роль в обществе будет лишь расти.

В современном обществе образование проходит красной нитью через всю жизнь человека: садик – школа – вуз (колледж) – курсы повышения квалификации, самообразование. Без базовой математической подготовки ни на одном из этих этапов не обойтись. Особенно актуальна хорошая качественная математическая подготовка для будущих специалистов в области математики, физики, экономики, финансов, информатики, техники и т.д.

Если рассмотреть современные образовательные стандарты для технических и экономических специальностей вузов, то мы увидим, что количество аудиторных часов, отводимых на изучение математики, снижено, по сравнению с предыдущими образовательными стандартами. Как же быть, каким образом студенты вузов должны получить качественную математическую подготовку за минимальное количество аудиторных часов? Как быть, если человек хочет учиться в вузе, но не может посещать каждый день занятия в силу проблем со здоровьем или потому что работает? Здесь на помощь приходит дистанционное

образование. До настоящего времени в нашей стране была очень популярна заочная форма обучения, когда студенты и преподаватель встречались два раза в год на сессиях. Студенты прослушивали небольшой курс установочных лекций, получали от преподавателя печатный материал по рассмотренным темам для дальнейшего изучения, а дальше по полгода учились самостоятельно. Сейчас с развитием компьютерных технологий, распространением сети Интернет наряду с заочным обучением появилось дистанционное обучение.

Изложение основного материала статьи. Система дистанционного обучения в вузе — это форма обучения, базирующаяся преимущественно на самостоятельном получении студентами знаний, компетенций по различным темам, преподаватель лишь направляет студентов и консультирует. Взаимодействие преподавателя и студентов осуществляется с помощью телекоммуникационных технологий и ресурсов сети Интернет. Дистанционное обучение предусматривает использование широкого спектра как традиционных, так и новых информационных технологий.

А для чего, где и когда возникло дистанционное обучение?

Сначала в конце 18 века в странах Европы возникает "корреспондентское обучение", связано это с развитием почтовой связи. При этом обучении ученики получали учебные материалы по почте, самостоятельно обучались, а затем сдавали экзамены педагогу или писали научную работу. В России такое дистанционное обучение появляется значительно позже, к концу 19 века.

Эпоха радио и телевидения вносит много усовершенствований в дистанционное обучение. При их использовании аудитория обучающихся возрастает во много раз. Но, у такого обучения было 2 существенных недостатка: во-первых, учащийся был привязан ко времени выхода передачи, и поэтому в силу ряда обстоятельств не всегда мог ее посмотреть, а во-вторых, отсутствовала обратная связь учащегося и педагога.

Первый в мире университет дистанционного образования появился в Великобритании в конце шестидесятых годов двадцатого века. Это был Открытый Университет Великобритании, который сразу завоевал популярность среди студентов за счет невысокой цены и наличия большого количества свободного времени у студентов. Немного позже подобные университеты появились во многих странах Европы [4].

С появлением персональных компьютеров в 80-х годах началась новая эра дистанционного обучения студентов. Первые компьютерные обучающие программы были выполнены в виде различных игр. В 1988 был запущен советско-американский проект «Школьная электронная почта», в котором участвовали американские школьники и школьники экспериментальных школ Москвы и Санкт-Петербурга. Но, официальной датой появления дистанционного обучения в России принято считать 30 мая 1997 года, после выхода приказа № 1050 Минобразования России, разрешающего осуществлять дистанционное обучения в сфере образования [4].

С развитием компьютерных технологий и сети Интернет дистанционное обучение опять выходит на новый уровень. В наши дни, наверное, нет ни одной школы, ни одного вуза, где дистанционно не изучаются хотя бы отдельные темы, отдельные задания. Благодаря Интернету появились огромные возможности использования дистанционного обучения, значительно большие, чем при использовании радио и телевидения. Интернет технологии позволяют общаться и получать обратную связь от любого студента, как далеко от преподавателя он бы ни находился. Появилась возможность, благодаря «быстрому Интернету» проводить онлайн семинары (вебинары) для обучающихся.

При дистанционном образовании в вузе необходимо создание доступной информационной и учебно-научно-образовательной среды; формирования «самообучающихся» электронных образовательных модулей, ориентированных на использование информационных технологий.

Дистанционное образование по математике – новая, современная востребованная технология, которая помогает сделать обучение более качественным и доступным. Создание дистанционного обучения математике актуально, имеет широкое практическое значение. Дистанционное образование появилось уже во многих вузах страны. Сегодня элементы дистанционного обучения необходимо вводить и на очном обучении, поэтому в вузах сейчас появились образовательные порталы, где преподаватели выкладывают лекционный и практический материал для студентов, проводят онлайн консультации, общаются со студентами по изученным темам в чатах. В случае пропуска занятия по болезни или по другим уважительным причинам, студент выходит на образовательный портал и изучает самостоятельно материал, пропущенный на занятии, проверяет полученные знания в ходе выполнения контрольных и тестовых заданий на портале.

Современное дистанционное образование имеет много преимуществ, например такие как:

1) индивидуализация учебного процесса по максимуму,
2) дифференцированный подход к каждому студенту,
3) разнообразие образовательных услуг, которые обеспечивает дистанционная форма обучения,
4) гибкость организационной структуры дистанционного обучения дает возможность совмещения образования с другими видами деятельности,
5) самостоятельный выбор темпа обучения; и многое другое.

При дистанционном обучении происходит ориентация студентов на процесс самообразования, и здесь кроется самая большая проблема. Не все студенты готовы к процессу самообразования. Многие студенты лучше посмотрят интересный для них фильм, проведут свободное время с друзьями, родственниками и т.д., чем займутся самообразованием. Дистанционное образование подойдет только для целеустремленных, мотивированных на учебу молодых людей, и вот в этом заключается большой существенный недостаток дистанционного образования.

Еще одной проблемой дистанционного образования в вузе является низкий уровень школьной подготовки по предмету. Хорошо подготовленным студентам достаточно объяснить основы темы, даже если им не совсем ясна картина нового знания в целом, то в процессе работы по образцам они, опираясь на развитую интуицию, логическое мышление, информацию в Интернете, могут разобраться с непонятными вопросами. Слабые студенты часто самостоятельно разобраться с новым материалом не могут, у них не получается самим найти ответы на возникающие вопросы, они справляются с работой только если есть четкий алгоритм выполнения действий и абсолютно похожие разобранные задания.

Если студент, приходя в вуз, имеет слабую математическую подготовку, то ему непонятно на занятии, а значит и не интересно, и при этом неважно, в какой форме проходит обучение: очно или дистанционно. Для

того, чтобы заинтересовать студента математикой, показать ее практическое применение мы используем в дистанционном обучении проекты.

Мы под проектом понимаем самостоятельную творческую работу студента, выполненную по заданной теме самостоятельно или в группе при консультировании педагога [1, 2].

А проектирование – это процесс разработки заданной темы и его фиксации в какой-то форме – в виде буклета, альбома, макета, мультимедийной презентации и т.д. [1, 2].

По нескольким крупным темам, изучаемым за семестр, студенты получают задание по выполнению проекта. Часто эти проекты нацелены на то, чтобы показать применение изученного материала по математике в жизни и смежных дисциплинах. При работе над проектом у студентов есть тема проекта, перечень основных моментов, которые должны быть отражены в проекте, а дальше они свободны в выборе формы и содержания проекта. Проекты могут быть выполнены лично или в группе. Перед началом работы над проектом, студентам должны быть известны четкие критерии оценивания проекта. Применяя проекты при изучении математики, мы мотивируем студентов на учебный процесс, заинтересовываем их в получении знаний, ведь, учеба для них тогда имеет существенный личностный смысл. Выполненные проекты студенты присылают на образовательный портал, для предварительного ознакомления преподавателю. Возможно, преподаватель посоветует внести какие-либо коррективы в проект. Затем у студентов есть время доработать свой проект. По результатам работы над проектами проводятся онлайн-семинары, на которых студенты защищают свою работу.

Выводы. Дистанционное образование очень разнообразно по способам реализации содержания обучения, соответствующего учебным программам. Многообразие форм занятий, методов и средств обучения, использующихся при дистанционном курсе математики, помогает достигать поставленных целей обучения. При дистанционной системе обучения можно использовать следующие формы занятий: лекции, «он-лайн» семинары (вебинары), лабораторные занятия, контрольные работы, тесты, «он-лайн» зачеты и экзамены, консультации (в чате), самостоятельные работы и др. Мы считаем, что в будущем дистанционное обучение будет востребовано еще больше, чем сейчас.

Для того, чтобы математика не воспринималась студентами абстрактно, чтобы заинтересовать студентов заниматься математикой, мы среди заданий еще используем проекты, тем более, что специалисты, вышедшие из стен вузов, знакомые с творческой, проектной работой, легче находят «свое место» в современном мире, более компетентны на профессиональном уровне, имеют выше конкурентоспособность на рынке труда.

Литература:

1. Сергеева, Е. В. Интеграция проектного и компетентностного подходов в математическом образовании студентов технических университетов. / Е. В. Сергеева // Вестник ПГЛУ. – 2010. – № 2, С. 281-285.

2. Сергеева, Е. В. Критерии, определяющие уровень развития математической компетентности студентов. – [Электронный ресурс] / Е. В. Сергеева // Мир науки: Интернет – журнал. – 2016. – Т.4. – № 1.– Режим доступа: http://mir-nauki.com/PDF/37PDMN116.pdf

3. Сиденко, А. С. Метод проектов: история и практика применения / А. С. Сиденко // Завуч. – 2003. –№ 6. – С. 96-111

4. Хуторский, А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов /А.В. Хуторской // Современная дидактика. Учебник для вузов серия: учебник нового века. – М., 2017.

5. Чечель, И. Д. Исследовательские проекты в практике школы / И. Д. Чечель // Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. – М.: Сентябрь, 1998. – С. 83-128.

6. Dewey, J. How we think: a restatement of the relationship of reflecting thinking to the educative process // The later works of John Dewey. Vol. 8. Carbondale, 1933.

7. Kilpatrick, W. H. Dewey's Influence on Education // P. A. Shipp & L. E. Hahn (eds.) The Philosophy of John Dewey. Illinois, 1989.

Педагогика

УДК 377

доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник НИЦ-2 Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва)

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТРЕНЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СИЛОВОГО ТРОЕБОРЬЯ

Аннотация. Статья посвящена методическим аспектам, связанным с трудностями подготовки обучающихся по силовому троеборью, в связи с отсутствием тщательно проработанной методики процессов овладевания и оттачивания техники упражнений. Рассматриваются общие принципы на которых строится тренировочный процесс в силовом троеборье и делается остановка на каждом. Описываются различные основные методы применяемые в учебно-тренировочном процессе по силовому троеборью и создают правильное представление у обучающихся о технике выполнения упражнений. Определено, что выбор методов и приемов подготовки в силовом троеборье зависит от мастерства обучающихся, квалификации тренера-преподавателя и его творческой активности. Говорится, что двигательные навыки занимают в человеческой жизни серьезное место. Доказывается, что понятия двигательных умений и навыков, имеют непосредственное отношение к практическим сторонам способностей совершения двигательных действий. Сделаны выводы, что от характера и особенностей двигательных действий, а также специфики и необходимого уровня проявления физических качеств, зависят главные задачи обучения в силовом троеборье.

Ключевые слова: обучающиеся, спортивное мастерство, силовое троеборье, принципы обучения, методы обучения, двигательные действия.

Annotation. The article is devoted to the methodological aspects associated with the difficulties of training students in power triathlon, due to the lack of a well-developed methods of mastering and honing the technique of

exercises. The General principles on which the training process is based in the power triathlon and stops at each. Describes the various basic methods used in the training process for power triathlon and create the correct understanding of the students about the technique of exercise. It is determined that the choice of methods and techniques of training in the power triathlon depends on the skill of students, the qualification of the trainer-teacher and his creative activity. It is said that motor skills occupy a serious place in human life. It is proved that the concepts of motor skills are directly related to the practical aspects of the ability to perform motor actions. It is concluded that the main tasks of training in power triathlon depend on the nature and features of motor actions, as well as the specifics and the necessary level of manifestation of physical qualities.
Keywords: students, sports skills, power triathlon, principles of training, teaching methods, motor actions.

Введение. Для обучающихся, находящихся на начальных этапах и путях повышения спортивного мастерства, где тренировки содержат в себе изучение нового и оттачивания усвоенного, используют определение учебно-тренировочное занятие. Обучение и тренировка - являются неотъемлемыми сторонами учебно-тренировочного процесса. Обучающиеся, добившиеся высоких уровней спортивного мастерства, тренируются в рамках уровня профессиональной подготовки [5].

Слабыми звеньями технической подготовки силовых троеборцев являются овладевание и оттачивание техники упражнений, в связи с тем, что отсутствует важная, глубоко проработанная методика данных процессов.

Приобретение умений и их преобразование в прочный навык - является главным направлением обучения в силовом троеборье. Двигательный навык в силовом троеборье охарактеризовывается осознанием, прочностью, автоматизмом, подвижностью, а также вариативностью. Прочность двигательных навыков в силовом троеборье основана условно-рефлекторными связями, упроченными большим количеством повторений. Исходя из целей, вариативность позволяет менять по ходу форму отточенных движений и связанные с ними психо-физиологические качества в пределах конкретной тематики [9].

В силовом троеборье обучение технике выполнения упражнений сопряжено с изучением различных двигательных действий, а учебно-тренировочный процесс строится основываясь на главных принципах спортивной деятельности и базируется на общебиологических принципах происхождения двигательных умений и навыков, имея свою специфику.

Оттачивание правильной техники выполнения движений в силовом троеборье осуществляется во всем тренировочном процессе обучающихся и является важной составляющей роста его тренировочного мастерства.

Изложение основного материала статьи. Педагогической основой в обучении и тренировках являются дидактические принципы, выражающие методические аспекты педагогического процесса, являющиеся при реализации образовательных и воспитательных вопросов, обязательными [1, 6].

К ним относятся принципы:

- осознанности и активности;
- наглядности;
- доступности и индивидуального подхода;
- системности;
- динамичности.

Принцип осознанности и активности. Результат учебно-тренировочного процесса в силовом троеборье, определяется во многом тем, как осознанно и как активно сами обучающиеся относятся к делу. Понимание смысла поставленных задач и нестандартное отношение к ним ускоряют обучение, а также благоприятствуют результативности. Чрезвычайно важно, для воплощения данного принципа, уметь тренеру-преподавателю силового троеборья, через слово, заинтересовать обучающихся предметом, изучаемый материал объяснять доходчиво, научить пониманию его целей и задач, запустить процесс самообучения и самовоспитания.

Принцип наглядности. Наглядность в силовом троеборье конкретно относится к обучению, она способна ускорить о чем-либо представление и облегчить усвоение материалов. Она подразумевает широкое применение зрительных и звуковых анализаторов. В силовом троеборье зрительное восприятие играет важную роль при обучении. В сознании обучающихся оно дает объективное представление техники. Важным среди методов наглядности является образцовое выполнение движений самим тренером-преподавателем силового троеборья или лучшим обучающимся. Выполнение осуществляется в целом, далее по элементам, затем вновь полностью. Элементы техники, зачастую, лучше воспринимаются с использованием рисунков, плакатов, фото и видео съемки, макетов.

Наглядность, играет крайне серьезную роль в силовом троеборье, при изучении соревновательных упражнений, так как деятельность обучающихся в основном носит практический характер. Основными средствами, обеспечивающими соблюдение данного принципа являются: рисунки, плакаты, фотографии, схемы, показ упражнений и краткое объяснение, просмотр различных видео и фильмов с выступлениями чемпионов по силовому троеборью.

Принцип доступности и индивидуального подхода. Данный принцип в силовом троеборье показывает правильное распределение изучаемых материалов во всем периоде обучения новых технических приемов и тренировочных нагрузок.

Учитывая данный принцип следует выстраивать обучение и воспитание в зависимости от возможностей и особенностей обучающихся, их пола и возраста, уровня их мастерства. Важное значение данного принципа объясняется тем, что в силовом троеборье интенсивным воздействиям, подвержены жизненно-важные функции организма. Следует распределять изучаемый материал так, чтобы для усвоения и без угроз для здоровья, он был посилен. Непосредственно от длительности усилий, координационной сложности и интенсивности, зависит доступность физических упражнений. Оптимальная мера доступности, означает полное соответствие возможностей с трудностями.

В данном случае, под индивидуальным подходом следует понимать такой процесс тренировок и такое применение его форм, средств и методов занятий, при которых воплощается индивидуальный подход к обучающимся. Индивидуальные особенности обучающихся не исключают общих свойств с другими атлетами. Поэтому принцип индивидуального подхода возможно совместить с общими требованиями к педагогическому процессу в силовом троеборье [4].

Суть принципа системности в силовом троеборье в регулярных, последовательных и взаимосвязанных тренировках и чередованием нагрузок и отдыха. Регулярные тренировки обеспечивают несоизмеримо больше эффекта, чем периодические. Небольшого перерыва достаточно, для начала угасания наработанных условно-рефлекторных связей, снижения уровня функциональных возможностей обучающихся и возможно регресс некоторых морфологических показателей. Бессистемное, хаотичное преподнесение материалов затрудняет и замедляет обучение. Следует выстраивать учебно-тренировочные занятия таким образом, чтобы технические основы выполнения соревновательных упражнений изучались на начальном этапе, а далее необходимо обучать по элементам, продвигаясь от более значительных к менее важным заданиям. Данная система позволяет рационально готовить обучающихся к соревнованиям и повышать их техническое мастерство [2].

Принцип динамичности является главным в системе подготовки по силовому троеборью. Он построен на накопленных количественных изменениях, которые предшествуют качественным сдвигам. Применение максимальных нагрузок, если следовать этому принципу обучения, проходит безболезненно, что в итоге положительно сказывается на результате. Интенсивно при этом развиваются сила, выносливость и скорость.

В силовом троеборье, не применяя на тренировках больших и максимальных нагрузок, невозможно добиться высоких результатов. В том случае когда нагрузки не выходят за пределы меры, когда наступает переутомление, то чем выше объемность нагрузки, тем более прочны и значительнее адаптационные процессы [7, 10]. Интенсивные нагрузки в данном случае содействуют восстановительным и сверхвосстановительным процессам.

Освоение вышеуказанных принципов обучения в силовом троеборье, тем самым, идет в процессе овладения знаниями теории, практических умений и навыков и составляет комплексный тренерско-педагогический процесс.

В ходе изучения практических навыков и техники в силовом троеборье используют всевозможные методы, целевая задача которых заключается в создании правильного и запоминающегося представления о выполнении упражнений. В силовом троеборье, из указанных и применяемых методов ни один не может в отдельном порядке обеспечить эффективное обучение техническим нюансам.

Основные методы обучения, применяемые в силовом троеборье: словесный, наглядных средств, упражнений, целостных упражнений, расчлененных упражнений, комбинированного и программированного обучений, применения технических средств, сопряженный, игровой, соревновательный, проверки мастерства [8, 13].

Словесный метод. При обучении технике в силовом троеборье, слово используется для оказания помощи в ходе выполнения упражнений, сопровождая разъяснениями, указаниями, заданиями, оценками, обсуждениями и отчетами. Слова нужны для того, чтобы показать обучающимся правильность соотношения между элементами упражнений. Разбор выполняемых упражнений при беседе, позволяет оценивать результаты обучения и ставить задачи на дальнейшие занятия. Слова обязаны являться точными и понятными. Нельзя проводить тренировки в силовом троеборье не объясняя упражнений тренером-преподавателем, не делая словесных замечаний по устранению ошибок в техническом выполнении упражнений [11, 16]. Подсказки и напоминания во время выполнения упражнений способны помочь сделать движения более правильными, проявлению мышечной силы или расслаблению. Наряду с обычным объяснением, тренер-преподаватель силового троеборья может применять и образное объяснение, используя ранее приобретенные навыки для этого.

Метод наглядных средств. Зрительное восприятие в силовом троеборье и зрительно-двигательные ощущения, создают в сознании обучающихся наиболее объективное представление о технике. Сюда относится показ видео, показ упражнений обучающимися более высокого мастерства, применение наглядных пособий, в виде рисунков, фотографий, схем, и т.д.

Воздействовать на двигательную сферу обучающихся главным образом позволяет метод упражнений. Он позволяет постепенно формироваться двигательным образам упражнений, двигательному умению, а вследствие навыку. Данный метод применяют в совокупности с вышеизложенными методами. Метод упражнений применяется как в целостном виде, так и расчлененного выполнения упражнения.

Метод целостных упражнений. По возможности изучаются действия в цельном виде с выделением деталей. Он актуален при обучении простым упражнениям.

Метод расчлененных упражнений применяют при разучивании двигательных действий в разобранном виде. К примеру, упражнение разделяется по фазам и обучающиеся отрабатывают каждую фазу отдельно, а затем в целом. Метод применим в обучении, в тренировках, при улучшении техники упражнений.

Применение комбинированного метода позволяет более целесообразнее регулировать нагрузки и отдых. Он позволяет поддерживать физическую работоспособность, положительные эмоции, психологический настрой. Данный метод является наиболее эффективным, объединяющим методы целостных и расчлененных упражнений.

При применении метода программированного обучения, обучающиеся занимаются по оптимальным программам годовых, месячных и недельных тренировочных планов с конкретно программированными упражнениями и точно дозированной нагрузки по объему и направленности.

Метод применения технических средств, позволяет методически грамотно показывать упражнения и нюансы их выполнения. Наиболее ценно например, использовать видео или фото камеры с дальнейшей демонстрацией обучающимся их исполнения техники упражнений. Важность данного метода в силовом троеборье заключена в возможности воспроизводить движения в динамике и в замедленном темпе, останавливаясь на отдельных фазах.

В различных вариантах подготовки, в силовом троеборье, сопряженный метод характеризуется решением нескольких тренировочных задач, к примеру улучшение физических качеств и оттачивание двигательных действий.

От сочетаний различных видов подготовки, зависят варианты сопряженного метода: физическо-техническая подготовка; тактико-техническая подготовка; физическо-тактическая подготовка и так далее. Ключевая особенность сопряженного метода в силовом троеборье заключена во всестороннем подходе к решению тренировочных задач [3].

Игровой метод используется в силовом троеборье в начале изучения движений и для развития отдельных способностей. Позволяет совершенствовать ловкость, самостоятельность, быстроту ориентировки,

инициативность, а также способствует повышению эмоциональности занятий. Главной особенностью игрового метода в силовом троеборье является переключение мотивационных и двигательных установок.

Соревновательный метод в силовом троеборье заключается в выполнении упражнений в приближенных к соревнованиям условиях. Он воспитывает морально-волевые и физические качества обучающихся, для подготовки к соревнованиям. В совершенствовании всех сторон мастерства обучающихся заключаются нюансы соревновательного метода [3].

И наконец метод проверки мастерства в силовом троеборье, применяют при проходках, прикидках, соревнований, повседневных наблюдений, зачетов по теории спорта.

Выбор методов и приемов в силовом троеборье зависит от мастерства обучающихся, квалификации тренера-преподавателя и его творческой активности.

Двигательные навыки и умения занимают в человеческой жизни серьезное место. На этот счет, говорил основоположник отечественной педагогики К. Д. Ушинский (1867), что человек без способностей к навыкам, не продвигался бы в своем развитии. Главное в двигательных умениях заключается в активном творческом мышлении, которое направлено на производство и анализ движений. Степенью освоенности, главным образом а также вариантами управления со стороны сознания обучающихся, различны между собой умения и навыки.

Двигательные умения - отражают уровень владения двигательными действиями, когда управление движениями ведется при активной мыслительной роли [17].

В силовом троеборье сущность двигательных умений различна:

– когда умения превращают в навыки (при необходимости достижения совершенства техники владения двигательными действиями);

– когда двигательные умения выработаны без превращения в навыки, являясь вспомогательными [19].

Первоначальные двигательные умения возникают в процессе формирования двигательных действий.

Понятия двигательные умения и двигательные навыки, имеют непосредственное отношение к техническим сторонам способностей совершения двигательных действий.

Двигательные навыки являются базой новым умениям. Если двигательная деятельность базируется на разнообразных и крепко закрепленных навыках, она может быть успешна. В силовом троеборье это определяет мастерство обучающихся [18]. В связи с этим, двигательные умения и навыки прежде всего зависят в силовом троеборье от степени владения действиями.

Двигательные навыки отражают степень владения действиями, когда управление движениями ведется автоматизировано, не требуя прицельного на них внимания [17].

Знание естественных закономерностей, которые формируют двигательные умения и навыки, способствует эффективному обучению. Двигательные умения являются типичными формами реализации двигательных возможностей обучающихся, которые выражаются способностями осуществления двигательных действий основываясь на неавтоматизированных конкретно-направленных операциях [18]. Диапазон двигательных навыков ограничен и разнообразен в упражнениях. Правильность движений может быть нарушена если забыть какую-то деталь, а умение может исчезнуть совсем, при перерыве всего в несколько недель. Отсюда качество навыков будет зависеть от способностей обучающихся и условий, где эти навыки были сформированы.

Двигательные умения и навыки в силовом троеборье в определенном значении обоюдно перетекают друг в друга. Наряду с этим стоит иметь в виду их специфику, их несводимость друг с другом и их различную значимость в повседневной жизни и в силовом троеборье. Двигательные навыки, как высшая стадия владения двигательными действиями, носят исключительное значение в силовом троеборье.

От характера и особенностей двигательных действий, а также специфики и необходимого уровня проявления физических качеств, зависят главные задачи обучения в силовом троеборье. Двигательные умения и двигательные навыки проявляются как в процессе, так и в результате изучения двигательных действий [14, 15]. В связи с тем, что двигательные действия, сформированные многократными повторениями и доведенные до автоматизма, превращаются в двигательные навыки, в цнс друг за другом проходят три фазы течения нервных процессов.

– в первой соединяются в цельное действие отдельные элементы движения.

– вторая характеризуется улучшением координации, концентрацией возбуждения, ликвидацией излишка движений.

– третья характеризуется высокой степенью координации, стабилизацией и автоматизма движений.

В обучении двигательным действиям значительную роль имеют взаимодействие и перенос, выработанных или формируемых одновременно навыков. В силовом троеборье проявляются положительные и отрицательные переносы навыков:

- положительный - когда уже сформированный навык благоприятствует, облегчению и ускорению процесса формирования нового навыка;
- отрицательный - когда уже имеющийся навык мешает процессу формирования нового двигательного навыка.

Выводы. Обучение и овладение двигательными навыками в силовом троеборье являются важной составляющей подготовки обучающихся и ведутся в нескольких этапах. Работа на этих этапах имеет определенные черты, которые отражаются в особенностях освоения задач, а также применяемых средствах и методах.

Процесс обучения в силовом троеборье можно подразделить на самостоятельные и одновременно связанные между собой и взаимовлияющие звенья.

Три этапа подготовки обучающихся выделяет В. Н. Платонов:

– первый - начальное изучение (создаются общие представления о двигательных действиях и формируются установки на овладение ими, устраняются грубые ошибки);

– второй - углубленное изучение (уточняется представление о закономерностях двигательных действий, совершенствуются координационные структуры элементов движений, обеспечивается соответствие личным особенностям обучающихся);

– третий - фиксирование и последующее оттачивание (навык устаканивается, улучшается целесообразная изменчивость действий согласно личных особенностей обучающихся, в том числе и при максимальном проявлении двигательных качеств) [12].

В свою очередь разделить подготовку обучающихся на пять стадий рекомендуют Г. Штарк и Schnabel [12].

- стадия формирования первых представлений о двигательных действиях и установок на их обучение;
- стадия заложения первоначальных умений, соответствующая первым этапам изучения действий;
- стадия где двигательные действия выполняются совершенно;
- стадия стабилизирования навыков, соответствующая этапу закрепления двигательных действий;
- стадия в которой достигается вариативный навыка и его воплощение захватывает полный период.

Так как невозможно в большинстве случаев, выполнять сложные двигательные действия с первой попытки, следует применять метод расчлененных упражнений. Данный метод однако применяется только в тех случаях, когда возможно выделить относительно самостоятельные части движений на основе грамотного анализа их техники с использованием частной задачи. Метод расчлененных упражнений помогает на начальных этапах обучения преодолевать психологические барьеры, уменьшить физические затраты и избежать закрепления существенных двигательных ошибок.

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. Виноградов Г. П. Атлетизм: Теория и методика тренировки: Учебник для высших учебных заведений. - М.: Советский спорт, 2009. - 328 с.: ил.
4. Дворкин А. С. Силовые единоборства. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. - 382 с.
5. Дворкин Л. С. Тяжелая атлетика: Учебник для вузов / К. С. Дворкин; 1-я и 2-я главы - Л. С. Дворкин, А. П. Слабодян. - М.: Советский спорт, 2005. - 600 с.
6. Мухин М.И. Миссия новой школы – изменение личностной сущности человека // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2013. Т. 2. № 2 (3). С. 61-66.
7. 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
8. 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
9. Назаренко Ю. Ф. Методика обучения соревновательным упражнениям в силовом троеборье (пауэрлифтинг) / Ю. Ф. Назаренко, С. Ю. Те, С. В. Матук; Сибирский ГУФК. - Омск, 2003. - 44 с.
10. Мухин М.И. Духовно-нравственное воспитание – основа формирования взрослеющей личности // Воспитание школьников. 2014. № 7. С. 3-12.
11. Мухин М.И., Мошнина Р.Ш., Фоменко И.А. Профильное обучение как стратегическое направление модернизации образования // Профильное обучение: вопросы теории и практики Сборник статей. Москва, 2005. С. 5-21.
12. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. - К.: изд-во Олимпийская литература, 2004. - 808 с.
13. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании всесторонне развитой личности // Педагогика. 1991. № 9. С. 104-110.
14. 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.
15. 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.
16. 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.
17. Теория и методика физической культуры: Учебник / Под ред. проф. Ю. Ф. Курамшина. - 2-е изд. - М.: Советский спорт, 2004. - 464 с.
18. Теория и методика физического воспитания. Учебник для ин-тов физ. культуры / Под общей ред. Л. П. Матвеева и А. Д. Новикова. - Изд. 2-е, испр. и доп. (в 2-х т.). - М.: ФиС, 1976. - Т. I. - 304 с.: ил.
19. Физическая культура: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. В. Д. Дашинорбаева. - 2-е изд. перераб. - Улан-Удэ: изд. ВСГТУ, 2007. - 229 с.

УДК: 378.147: 811.1

кандидат экономических наук, старший преподаватель Сизова Юлия Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова" (г. Москва);
старший преподаватель Беляева Нина Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова" (г. Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕАДАПТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ НАУЧНОЙ СТАТЬИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются цели и особенности преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, затрагиваются основные проблемы, с которыми могут столкнуться студенты в процессе обучения и факторы успешного овладения иностранным языком. Обосновывается идея эффективности неадаптированных текстов научных статей по направлению подготовки студентов, служащих дополнительной мотивацией в развитии профессиональной речевой компетенции. Анализируется жанр научной статьи и основные критерии отбора аутентичных статей по выбранной специальности. С целью предотвращения языковых барьеров, которые могут возникнуть у студентов на начальном этапе обучения, предлагаются упражнения, методические приёмы и общие рекомендации для каждого этапа и вида чтения при работе с аутентичным текстовым материалом в группах, где иностранный язык не является профильным.

Ключевые слова: научная статья, неадаптированные тексты, профессиональная коммуникация, профессионально ориентированные тексты, речевые навыки, обучение чтению, виды чтения, иностранный язык.

Annotation. The paper considers the goals and features of teaching a foreign language in a non-linguistic university; it treats the main issues students may face and the factors of successful foreign language mastering. The idea of the effectiveness of authentic professionally oriented articles which serve an additional motivation in professional competence development is being justified. The genre of the scientific article and the main criteria authentic articles selection are analyzed. In order to prevent language barriers that students may have at the initial stage of training, exercises, teaching methods and general recommendations for each stage and type of reading are offered when working with authentic text material in non-linguistic groups.

Keywords: scientific article, authentic texts, professional communication, professionally oriented texts, language skills, reading instruction, types of reading, foreign language.

Введение. В настоящий момент профессионально-ориентированный подход в обучении иностранным языкам – в частности, английскому как языку международного общения – выступает одной из важнейших задач высшего образования вне зависимости от направления подготовки будущих специалистов. Цель изучения иностранных языков в неязыковых вузах опирается, прежде всего, на парадигму компетентности. Функция иностранного языка при этом «состоит в опосредованном влиянии иноязычной компетенции на профессиональную компетентность специалиста» [1, с. 548].

Наиболее значимые особенности преподавания иностранного языка для неязыковых вузов заключены в программе, составленной под руководством С.Г. Тер-Минасовой в 2009 году. Данное руководство определяет не только основные принципы, структуру программы и количество отведённых часов, но и цели преподавания. Основная цель, согласно документу, заключается в «повышении исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладении студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнёрами, а также для дальнейшего самообразования» [8, с. 5].

Изложение основного материала статьи. В настоящий момент профессионально-ориентированный подход в обучении иностранным языкам – в частности, английскому как языку международного общения – выступает одной из важнейших задач высшего образования вне зависимости от направления подготовки будущих специалистов. Цель изучения иностранных языков в неязыковых вузах опирается, прежде всего, на парадигму компетентности. Функция иностранного языка при этом «состоит в опосредованном влиянии иноязычной компетенции на профессиональную компетентность специалиста» [1, с. 548].

Наиболее значимые особенности преподавания иностранного языка для неязыковых вузов заключены в программе, составленной под руководством С.Г. Тер-Минасовой в 2009 году. Данное руководство определяет не только основные принципы, структуру программы и количество отведённых часов, но и цели преподавания. Основная цель, согласно документу, заключается в ««повышении исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладении студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнёрами, а также для дальнейшего самообразования» [8, с. 5].

В связи с повышенным вниманием к профессиональной коммуникации в современной лингводидактике появилось понятие «язык для специальных целей» или LSP (Language for specific purposes), то есть «специфическая разновидность национального языка, которая применяется в профессиональной сфере общения» [5, с. 167].

В условиях ограниченного объёма аудиторных часов, отводящихся, как правило, для изучения иностранного языка в неязыковых вузах, преподаватель берёт на себя ответственность за подбор материала, направленного на развитие определённых знаний и умений. Однако существуют проблемы, с которыми преподаватели и студенты неязыковых вузов неизбежно сталкиваются в процессе обучения:

1) отсутствие у студентов необходимой мотивации;

2) ограниченный объём времени, которое студенты готовы потратить на изучение языка, отдавая предпочтение профильным предметам;

3) неумение организовывать самостоятельный процесс обучения [2, с. 290].

К важнейшим факторам успешного изучения иностранного языка можно отнести возрастные и психологические особенности студентов, их творческие и умственные способности, а также результативность методики обучения. Вся самостоятельная деятельность студентов должна проходить под контролем преподавателя, чьё наблюдение обеспечивает регулярность и систематичность работы. Немаловажную роль играет равномерность в распределении объёма учебных материалов, призванная предотвратить перегрузку учащихся. Кроме того, мотивация, согласно Г.В. Роговой является «важнейшей пружиной процесса овладения иностранным языком, обеспечивающей его результативность» [6, с. 6]. Несмотря на то, что мотивация определяется, прежде всего, стремлением самих студентов к овладению языком, преподаватель может опосредованно повлиять на неё, создавая необходимые предпосылки для развития личной заинтересованности в изучении языка.

Поскольку формирование навыков чтения научных текстов по определённой специальности и извлечения из них необходимых сведений является одной из главных задач обучения иностранному языку, обучение должно вестись на основе специально отобранных текстов, удовлетворяющих набор критериев. Текстовый материал должен быть не только аутентичен и профессионально ориентирован, но также способен вызывать профессиональный интерес и создавать положительную мотивацию со стороны учащихся. Зачастую факторами, повышающими интерес студентов, являются коммуникативная направленность материала, страноведческая насыщенность, актуальность материала и разнообразие тем, а также наличие различных точек зрения, которые могут подтолкнуть к дискуссии и значительно повлиять на развитие других видов речевой деятельности – в частности, говорения.

Если суммировать ключевые идеи, мы склонны согласиться с мнением М.М. Степановой, которая выделяет три основных критерия для отбора текстового материала в неязыковых классах:

1) аутентичность текста;

2) содействие созданию положительной мотивации;

3) тематическая и профессиональная направленность, соответствующая интересам учащегося [7, с. 282].

Доступность и посильность также выступают важнейшим принципом при выборе материала. Если на первом курсе обучения целесообразно подбирать статьи из популярных газет и журналов, ориентированные на массового читателя и удовлетворяющие общему уровню языковой компетенции учащихся, то на последующих этапах специализированные тексты, которые студенты могут использовать для самостоятельного чтения и написания реферативных работ, представляются наиболее оптимальными.

Проблема разнообразия жанров научного стиля и их особенностей поднималась в трудах Р.С. Аликаева, Н.М. Краевской, Н.М. Разинкиной, И.Ю. Тарасовой, однако наиболее полную классификацию можно найти у Е.С. Троянской, которая относит научную статью к ядерной (основной) группе жанров, образующих ядро и определяющих специфику стиля [9, с. 9]. Письменные жанры, принадлежащие к данной группе, являются наиболее продуктивными для обучения, поэтому научная статья представляется нам необходимой для включения в содержание обучения научной речи студентов неязыковых специальностей.

Привлечение актуального неадаптированного текстового материала по интересующей студентов тематике позволяет сделать процесс обучения более осознанным, значимым. Чтение неадаптированных научных текстов не только расширяет профессиональный словарный запас учащихся, но также помогает развить навык анализа аутентичного материала и раскрыть коммуникативные способности. Современные методы преподавания иностранного языка с использованием неадаптированных текстов научных статей развивают необходимую студенту способность к быстрому восприятию и оценке информации [10, с. 24].

Для облегчения языковых барьеров, которые могут возникнуть у студентов на начальном этапе, целесообразно применить комплекс упражнений, направленный на понимание текста и навык критического осмысления прочитанного. Исследователи традиционно выделяют три основных этапа работы с аутентичным материалом: дотекстовый этап (pre-reading); непосредственно текстовый этап (reading); послетекстовый этап (after reading).

Каждый из перечисленных этапов характеризуется своими целями и задачами, а значит, и собственными методическими приёмами. Задания, предваряющие работу с текстом научной статьи, прежде всего, направлены на активизацию грамматических навыков и восприятие новой специальной лексики. Важную роль на данном этапе играет наглядность: преподаватель может продемонстрировать визуальный материал – фото, видео или слайды презентации, – непосредственно связанные с текстом единой темой. Кроме того, могут использоваться наводящие вопросы, работа с заголовком и подзаголовками, если они присутствуют в тексте статьи, фонетические упражнения и задания на развитие лексических навыков.

На втором этапе студентам необходимо использовать различные виды чтения для извлечения необходимой информации из текста. Под чтением, как правило, понимается рецептивный вид речевой деятельности, направленный на извлечение информации, содержащейся в тексте, включая воссоздание авторского замысла. Виды чтения, в свою очередь, являются последовательностью действий, обусловленных целью и характеризующихся «специфическим сочетанием приёмов смысловой и перцептивной переработки материала, воспринимаемого зрительно» [4, с. 292]. Исследователи предлагают несколько различных классификаций видов чтения. Для примера, С.К. Фоломкина выделяет ознакомительное, изучающее, просмотровое и поисковое чтение [10, с. 11-20].

Целью ознакомительного чтения является понимание основного содержания текста (степени полноты понимания – 70-75%). Среди исследователей существует мнение, что с ознакомительного чтения следует начинать обучение чтению при работе с неадаптированным текстовым материалом, поскольку оно является наименее сложным. К полезным упражнениям для данного вида чтения относятся: вопросы по основному содержанию текста (весьма распространены multiple-choice exercises и true-false questions), работа с планом (составление или исправление предложенного плана текста) и словарные упражнения, направленные на запоминание дефиниций и перевода терминов.

Изучающее чтение предполагает понимание учащимся всего текста (степень полноты понимания – до 100%), при этом оно в большей степени направлено на усвоение и запоминание информации, которая имеет непосредственное значение или профессиональный интерес для студента. Именно информация, а не языковой материал выступает объектом изучения в данном случае. Для проверки усвоенного материала преподаватель может использовать следующие задания: письменный перевод текста, вопросы, касающиеся детального содержания, аннотация или краткий реферат на основе прочитанного, а также составление наглядных схем, таблиц или графиков, если данный тип задания позволяет выбрать материал статьи.

Просмотровое чтение используется для первичного ознакомления с материалом и направлено на получение общего представления о тексте: например, в ситуации, когда необходимо принять решение, соответствует ли информация заданной цели, несёт ли в себе определённую ценность. Сделать это помогают опорные предложения и ключевые фразы, однако данный вид чтения требует от студента достаточного уровня владения иностранным языком. Среди распространённых заданий выделяются следующие: определение темы статьи (на просмотр текста, как правило, отводится 3-4 минуты), поиск ответов на поставленные вопросы, просмотр аннотаций и определение, какие из статей относятся к нужной проблеме, а какие затрагивают иную проблему и т.д.

Наконец, поисковое чтение заключается в беглом поиске определений, формулировок или конкретных данных, представляющих интерес для студента. Разница между просмотровым и поисковым чтением заключается в том, что в первом случае студент составляет общее впечатление о статье, а во втором – опирается лишь на отдельные слова и фразы, вырванные из контекста, ориентируясь на которые, решает, содержит ли статья необходимые сведения. В данном случае могут использоваться такие упражнения как подбор фактов, относящихся к заданной теме, нахождение имён, названий и чисел, а также краткие ответы на вопросы, данные перед текстом.

Говоря о применяемой на практике последовательности видов чтения, наиболее эффективным представляется вариант «ознакомительное – изучающее – просмотровое – поисковое». При отборе аутентичного материала необходимо учитывать особые критерии: тексты научных статей должны в полной мере соответствовать уровню подготовки учащихся – как профессиональному, так и языковому.

Возвращаясь к этапам работы с неадаптированным текстом научной статьи, отметим, что послетекстовый этап играет значимую роль в развитии продуктивных речевых навыков, таких как письмо и говорение. Здесь преподаватель может предложить парную или групповую работу для обсуждения плана текста, аннотации или краткого содержания, а также обсуждения вопросов, затронутых авторами статей. Наконец, в качестве письменного задания может использоваться реферативный перевод или эссе с изложением основных идей статьи и собственной точки зрения учащегося.

При владении студентами иностранным языком на необходимом уровне, дополнительные задания могут заключаться в аналитическом обзоре нескольких статей, объединённых общей темой. Данный вид проектной работы имеет ряд положительных моментов: приобретение новых языковых навыков, развитие критического мышления, самостоятельность в выборе темы исследования или, наоборот, навыки работы сотрудничества, если проект носит групповой характер.

В заключение мы можем предложить следующие виды учебной деятельности для работы с неадаптированными текстами научных статей в неязыковых классах:

1) повышение мотивации студентов к самостоятельным видам работы с научными источниками, ознакомление учащихся с сайтами, онлайн-библиотеками и прочими ресурсами для поиска актуальных статей по направлению подготовки, а также развитие мыслительных процессов с целью успешного усвоения языкового материала;

2) стимулирование поиска индивидуальных подходов и приёмов обучения, которые лучше всего сочетаются со стилем обучения студентов и влияют на темп и успешность овладения иностранным языком в условиях неязыкового вуза;

3) знакомство студентов с интерактивными формами деятельности при освоении большого объёма текстового материала, от которого в той или иной степени зависит результат их профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, рассмотрев основные цели обучения иностранным языкам в неязыковых вузах и наиболее частые проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся в процессе усвоения языкового материала, мы пришли к выводам, что неадаптированные тексты научных статей стимулируют достижение успеха в изучении выбранной специальности и непосредственно самого иностранного языка, поскольку мотивируют студентов, пробуждая интерес благодаря естественному, а не надуманному содержанию [11, с. 98].

Задача преподавателя заключается в обеспечении отбора удовлетворяющих критериям текстов и организации эффективных заданий, направленных на развитие речевых умений и навыков студентов, необходимых в профессиональном общении. Данный подход закономерно приведёт не только к овладению навыками самостоятельного чтения и повышению уровня владения языком, но и к усилению профессиональной направленности при обучении иностранным языкам в высших учебных заведениях.

Литература:

1. Алмабекова О.А. Изменение целей при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку в условиях нового социального заказа // Fundamental Research. – 2012. – №3. – С. 548-552.

2. Артамонова Г.В. Проблемы в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Вектор науки ТГУ. – 2015. №3-2 (33-2). – С. 289-294.

3. Благонравова М.А. Совершенствование навыков чтения как фактор иноязычной коммуникативной компетенции // Профессиональное лингвообразование Материалы девятой международной научно-практической конференции. Уварова Наталья Львовна, Рыбалко Татьяна Григорьевна. - 2015. - С. 23-27.

4. Лебедева И. С. Творческая и практическая значимость заданий при обучении чтению студентов технического вуза / И. С. Лебедева // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: материалы пятой Междунар. науч.-практ. конф. – Самара: ПГСГА, 2010. – 636 с.

5. Левандровская Н.В. Основные направления и методы в обучении авиационному английскому языку (ААЯ) как языку для специальных целей (LSP) // Теория и практика общественного развития. –2014. – № 18. – С. 167-170.

6. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

7. Степанова М.М. Отбор текстов для домашнего чтения при обучении английскому языку на неязыковых факультетах // Иностранные языки и инновационные технологии в образовательном пространстве технического вуза: Сб. науч. ст. по проблемам высшей школы. – Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2009. – С. 282–285.

8. Тер-Минасова С.Г. (ред.) «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа. – М.: Министерство образования и науки РФ, 2009. – 24 с.

9. Троянская Е.С. Особенности жанров научной литературы и отбор текстов на различных этапах обучения научных работников иностранному языку // Функциональные стили: лингвометодические аспекты. – М.: Наука, 1985. – С. 189-201.
10. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 2005. – 255 с.
11. Gilmore A. Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning // Language Teaching, 2007. – Vol. 40 (2). – P. 97-118.

Педагогика

УДК 378.147
старший преподаватель кафедры специальной подготовки
института развития Симоненко Александр Сергеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Сибирская пожарно-спасательная академия»
Государственной противопожарной службы Министерства
Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным
ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий» (г. Железногорск)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА МЧС РОССИИ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКА

Аннотация. Обучение в высшем учебном заведении системы МЧС России, погружение в определенную образовательную среду оказывает большое влияние на формирование личности сотрудника МЧС России. Нравственное воспитание, выполнение служебных обязанностей, а также сам процесс учебы помогают комплексно и всесторонне готовить специалистов для МЧС России. Не менее важным моментом является процесс психологической адаптации к служебно-учебной среде вуза МЧС России для последующего формирования новых знаний, умений и навыков.
Ключевые слова: образовательная среда, вуз МЧС России, нравственное воспитание, профессиональная культура, обучение, профессиональные ценности, ценностные ориентации, восприятие.
Annotation. The learning process at a higher educational institution of the EMERCOM of Russia, the immersion in a certain educational environment has a great influence on the personality formation. Moral education, performance of official duties, and the learning process itself help to prepare specialists for the EMERCOM of Russia thoroughly. The process of psychological adaptation to the military educational environment of the University of EMERCOM of Russia is also important for the subsequent formation of new knowledge and skills.
Keywords: educational environment, University of EMERCOM of Russia, moral education, professional culture, learning process, professional values, value orientations, perception.

Введение. Современная действительность, неостанавливающийся научный прогресс, развитие новых технологий требуют адекватного и своевременного ответа на возможные риски, связанные с различными чрезвычайными ситуациями, катастрофами и стихийными бедствиями. В связи с этим, особую актуальность приобретает вопрос о профессиональной подготовке специалистов, занимающихся вопросами ликвидации последствий таких ситуаций.

Изложение основного материала статьи. Министерство Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (далее МЧС России) – государственная структура, в задачи которой входит реализация государственной политики в сфере надзора и контроля в области гражданской обороны, защиты населения и территорий от различных стихийных бедствий, ликвидации последствий, а также обеспечение пожарной безопасности и безопасности на водных объектах [1].

Складывающаяся объективная реальность ставит перед МЧС России задачу постоянного повышения профессионального уровня своих сотрудников и работников. При этом речь идет не только о развитии и совершенствовании отдельных профессиональных компетенций, а о формировании высокого уровня профессиональной культуры в целом. В связи с этим видится целесообразным рассмотреть понятие «профессиональная культура».

Данный термин появился в современной педагогической науке в восьмидесятых годах прошлого столетия. Многие явления и процессы обучения и воспитания рассматривались в педагогике с точки зрения культурологического подхода. Во многом это и определило появление такого понятия. Но, несмотря на такие интенсивные процессы в области изучения профессиональной деятельности специалистов с точки зрения культурологического подхода, до настоящего времени единого мнения о том, что такое профессиональная культура специалиста, не существует. Хотя, при этом, точки зрения многих исследователей являются достаточно содержательными, но при этом не окончательными.

Так, по мнению ряда авторов (Л.И. Лурье [2], Н.Я. Соколов [3]), профессиональная культура – производная от общей культуры человека, определенная подсистема.

Несколько иной точки зрения придерживаются ученые, понимающие под профессиональной культурой совокупность правил, норм и моделей поведения специалиста в условиях специфики определенной профессиональной деятельности [4; 5].

Таким образом, проанализировав точки зрения ученых, под профессиональной культурой специалиста будем понимать деятельность и поведение человека, основанные на общей культуре человека, в совокупности с его отношением к выполнению определенных норм, правил и требований к профессии.

Однако, исходя из области исследования, наибольший интерес представляют работы, связанные с изучением особенностей формирования профессиональной культуры сотрудников МЧС России.

Безусловно, общая культура человека, его воспитанность, интеллект, отношение к делу, к окружающим имеют большое значение в становлении будущего сотрудника МЧС России. Однако особенности любой профессии оказывают воздействие на формирование личности специалиста. Профессиональная деятельность сотрудника МЧС России связана с постоянным риском, с постоянной готовностью помочь человеку в беде,

работая в условиях постоянной опасности и неочевидности. Такие характеристики служебной деятельности подчеркивают тот факт, что только подготовленный с профессиональной и моральной стороны человек способен выдерживать такие нагрузки и достойно выполнять свой долг.

Особенности формирования профессиональной культуры сотрудников МЧС России исследовались в работах Ахватовой Ю.Р. [6], Белозерских А.В. [7], Деккерта Д.В. [8], Пашаян К.К. [9], Шленкова А.В. [10], и др. Общий анализ позволяет сделать о том, что все авторы отводят ключевую роль профессиональной подготовке сотрудника в ведомственных образовательных организациях МЧС России. Несмотря на то, что ученые исследуют проблему формирования профессиональной культуры с различных позиций и в различных аспектах, единым для них остается педагогическая составляющая. Именно процесс обучения и воспитания играет важную роль в становлении личности сотрудника МЧС России и формировании его профессиональной культуры. Образование для сотрудника является серьезной базой, на основе которой профессиональная культура формируется дальше в процессе служебной деятельности. При этом, говоря об образовании в целом, нельзя не сказать об образовательной среде в частности.

Образовательная среда является базовым понятием средового подхода в педагогике. Данный подход направлен на формирование и развитие специалиста через специально создаваемую среду. Исследователи, занимающиеся проблемами средового подхода достаточно полно и всесторонне рассматривали особенности образовательной среды. Так, Э.Ф. Зеером анализировались вопросы профессионально-образовательного пространства личности [11], Ю.С. Мануйлов рассматривал влияние среды на воспитание человека [12], а Г. Г. Шек полагал, что средовой подход в педагогике является педагогической инновацией [13].

Соглашаясь с мнениями известных ученых отметим их важность и значимость, поскольку личность всегда находится в центре воздействия образовательного пространства. Вся система подготовки, обучение, воспитание, имеют направленное воздействие на личность обучающегося, как с педагогической, так и с психологической точек зрения. Образовательная среда, а также определенная служебная специфика подготовки оказывают воспитательной воздействие на личность молодого сотрудника МЧС России. Уровень профессиональной подготовки во многом определяет в последующем степень готовности сотрудника к риску, переработкам, работе на грани возможного и невозможного, умению сочувствовать людям и выполнять свои функциональные обязанности основываясь на высоких нравственных позициях. Во многом это и определяет специфику образовательной среды ведомственных образовательных организаций МЧС России. Другой ее немаловажной характеристикой является многогранность. Будущий сотрудник должен быть не просто «узким» специалистом по одному из направлений деятельности, а охватить как можно больший объем знаний и умений, так как спасатель – это статус любого сотрудника и работника системы МЧС России. В этой связи необходимо уделять особое внимание профессиональному отбору в систему МЧС России. Образовательная среда способна повлиять на формирование личности будущего сотрудника, но при этом, уже сформировавшийся во многом молодой человек должен быть готов к такой среде.

Профессиональный отбор в ВУЗ системы МЧС России осуществляется по трем критериям: нравственно-этическому, медицинскому и образовательному. Данные показатели являются впоследствии определяющими на протяжении всей службы сотрудника. Для характеристики специфики процесса подготовки в ВУЗе МЧС России, обратимся к нравственно-этическому и образовательному цензу. При этом, характеризуя образовательную среду с позиций указанных цензов и учитывая ее особенности, будем характеризовать ее не только как учебную, но и как служебно-учебную [14, с. 29].

Нравственное воспитание сотрудников МЧС России является архиважным, поскольку деятельность ведомства направлена на помощь людям. Умение выполнять любые действия с ценностных позиций, наличие высокого чувства долга, приоритет чужой жизни, а не своей и действия во имя спасения людей являются ключевыми для сотрудника МЧС России.

Нравственное воспитание в ВУЗе МЧС России является специально организованным педагогическим процессом, направленным на целенаправленное развитие личности сотрудника, через формирование нравственных убеждений, этических знаний, чувств, привычек и качеств [15]. В рамках учебного процесса, на дисциплинах гуманитарного профиля, молодой сотрудник получает теоретическую базу в виде знаний основ профессиональной этики, установок поведения, нормативных моментах этики. При выполнении практических заданий на дисциплинах технического профиля не менее важным моментом является умение преподавателя заострить внимание обучающегося на этической составляющей деятельности. Учебная составляющая в такой ситуации носит теоретический характер, а служебная – прикладной. Так, в процессе несения службы в суточных нарядах по институту у обучающегося вырабатывается чувство дисциплины, товарищества и ответственности перед своими коллегами. Все те моральные нормы и ситуации, которые обсуждаются на занятиях по гуманитарным дисциплинам в процессе служебной деятельности находят свое выражение. Окончательное закрепление их происходит на учебной практике, в процессе несения службы в составе пожарного караула. Характеризуя нравственное воспитание сотрудника МЧС России в рамках служебно-учебной среды ведомственного вуза следует обратить особое внимание на процесс интериоризации. Именно воплощение, реализация моральных установок, норм этики в поведение обучающегося в конкретных служебных либо бытовых обстоятельствах ситуациях могут свидетельствовать об эффективности среды обучения. Роль преподавателей и командиров в этом процессе очень существенная, так как слушатели, курсанты и студенты должны быть активно вовлечены в данную деятельность под определенным контролем.

Выполнение служебных обязанностей с ценностных позиций является ключевой характеристикой профессиональной культуры. Ценностный компонент в ее структуре играет ведущую роль. Ценностные ориентации – это то, что обучающийся демонстрирует в конкретной ситуации, в условиях дефицита времени и пространства.

Особую важность ценностного подхода к формированию профессиональной культуре подтверждает исследование Б.Ю. Гогохия [16]. Так, ученый, рассматривая сущность и основные компоненты профессиональной культуры сотрудника МЧС России, проводит педагогический анализ ценностей профессиональной деятельности, заостряет внимание на особой роли и возможностях вуза МЧС России в формировании ценностного отношения к профессиональной культуре. Автор исследует такие аспекты служебно-учебной среды, как профессиональная подготовка, участие в поисково-спасательных работах, социально-психологический климат коллектива через процесс формирования ценностного отношения к профессиональной деятельности. Соотношение служебной деятельности в совокупности с учебным

процессом, привитие нравственных ценностей и трансформация их в ценностные ориентации в деятельность способствуют активному формированию профессиональной культуры сотрудника МЧС России. Следует согласиться с данной точкой зрения, поскольку она подтверждает тезис о том, что в любой профессии главное – морально-нравственная составляющая, а успех в деятельности более чем на восемьдесят процентов зависит от этой составляющей.

Говоря о взаимосвязи служебного и учебного элементов в образовательной среде вуза МЧС России нельзя не обратить внимание на психологическую составляющую. Субъект образовательного пространства вуза должен быть готов к ее восприятию или с помощью командиров и преподавательского состава как можно быстрее к ней адаптироваться. Психологическая составляющая является тем звеном, которое способствует динамичному функционированию служебно-учебной среды вуза МЧС России, связывает воедино процессы службы и обучение в одно звено – образование. Восприятие образовательной среды вуза МЧС России курсантом, слушателем либо студентом через деятельность, мотивацию, потребности является одним из серьезных факторов психологической безопасности [17].

Вопросы восприятия, адаптации и психологической безопасности служебно-учебной среды вуза МЧС России способствуют активному и гармоничному становлению и развитию личности сотрудника МЧС России.

Таким образом, рассмотрев вопросы морально-нравственного ценза, а также психологическое восприятие среды обучающимися, обратимся к следующему элементу исследования - образовательному цензу.

Хотя нравственное воспитание и занимает ключевую позицию в вопросе формирования профессиональной культуры сотрудника МЧС России, вопросы образования в целом играют также определенную роль. Педагогическая составляющая, о чем говорилось в начале статьи, играет большую роль в формировании профессиональной культуры сотрудника МЧС России. Исследования последних лет в этой области имеют достаточно четкую средовую направленность. Получение новых специальных знаний, формирование умений и навыков приобретает особую эффективность в образовательной среде вузов МЧС России. Несмотря на то, что данные рассматривают различные компетентностные аспекты будущей профессии, они вносят большой вклад в модернизацию системы обучения и подготовки специалистов МЧС России. Так, И.А. Кевлов рассматривает компьютерно-информационная среда вуза МЧС России и ее возможности в организации самостоятельной работы [18], Н.В. Шкроб анализирует проблемные вопросы формирования коммуникативной компетентности курсантов вузов МЧС России [19], отдельные исследователи анализируют вопросы формирования профессиональной культуры переподготовки и повышения квалификации сотрудников государственного пожарного надзора [20; 21]. Вместе с тем, следует заметить, что несмотря на ярко выраженную компетентностную направленность вышеперечисленных исследований, все они проводились с учетом особенностей образовательной среды вуза МЧС России.

Выводы. Таким образом, образовательная среда вуза МЧС России в виде служебно-учебной среды и представленная в совокупности процессов воспитания и обучения, оказывает серьезное влияние на формирование профессиональной культуры сотрудников МЧС России. Нравственное воспитание, привитие профессиональных ценностей, формирование ценностных ориентаций и их реализация в процессе учебы и службы ,а также профессиональные знания, умения и навыки способствуют более эффективному формированию профессиональной культуры и отдельных ее компонентов в процессе обучения в организациях высшего образования МЧС России.

Литература:

1. Указ Президента РФ от 11.07.2004 N 868 (ред. от 24.10.2018) "Вопросы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий". Режим доступа: http://base.garant.ru/187212.

2. Лурье, Л.И. Формирование культуры военного образования в процессе реформирования армии / Л.И. Лурье // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 9. – С. 56 – 59.

3. Соколов, Н.Я. Профессиональная культура юристов. Понятие. Сущность. Содержание: учебное пособие / Н.Я. Соколов. – М.: Проспект, 2014. – 320 с.

4. Буева, Л.П. Культура, культурология и образование [Текст] / Л.П. Буева // Вопросы философии. – 1994. – № 2. – С. 25 – 27.

5. Видт, П.Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы / П.Е. Видт // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 3 – 7.

6. Ахватова, Ю.Р. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления сотрудников ГПС МЧС России: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.Р. Ахватова. – СПб., 2011. – 22 с.

7. Белозерских, А.В. Модель блочно-модульного обучения в вузе для развития интеллектуальных способностей к профессиональной деятельности у будущих сотрудников ГПС МЧС России / А.В. Белозерских // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – СПб., 2010. – № 7. – С. 12 – 17.

8. Деккерт, Д.В. Особенности формирования профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России / Д.В. Деккерт // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск, 2012. – № 4. – С. 48-57.

9. Пашаян, К.К. Педагогические условия формирования деонтологической компетентности сотрудников МЧС России в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / К.К. Пашаян. – СПб., 2012. – 150 с.

10. Шленков А.В. Соответствие личностных особенностей выпускников вузов Государственной противопожарной службы МЧС России профессиограммам основных должностей пожарной охраны. // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – СПб., 2009. – № 2. – С. 101 – 106.

11. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н.А. Демидова, 2002. – 126 с.

12. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ю.С. Мануйлов. – М., 1998. – 56 с.

13. Шек, Г.Г. Средовой подход как педагогическая инновация и условия его освоения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Г.Г. Шек. – Елец, 2001. – 28 с.

14. Деккерт, Д.В. Формирование профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России в организации дополнительного профессионального образования. – Монография. – Челябинск. – Изд-во Цицеро, 2016. – 135 с.
15. Солнцев, В.О. Нравственное воспитание сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России в процессе профессиональной подготовки / В.О. Солнцев // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – СПб, 2009. – № 4 (44). – С. 119-124.
16. Гогохия, Б.Ю. Формирование ценностного подхода к профессиональной деятельности у сотрудников МЧС России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Б.Ю. Гогохия. – СПб., 2008. – 146 с.
17. Илларионов, С.Н. Восприятие образовательной среды субъектом как фактор формирования его психологической безопасности: на примере студентов ВУЗов и курсантов ГПС МЧС России: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / С.Н. Илларионов. – Иваново, 2005. – 226 с.
18. Кевлов, И.А. Компьютерно-информационная среда самостоятельной работы обучающихся в вузах МЧС России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.А. Кевлов. – СПб., 2012. – 175 с.
19. Шкроб, Н.В. К вопросу о формировании коммуникативной компетентности курсантов высших образовательных учреждений МЧС России / Н.В. Шкроб // Сибирский пожарно-спасательный вестник. – Красноярск. – 2018. – №2 (9). – С. 64-69.
20. Асеев, И.М. Методическое обеспечение дополнительного профессионального образования сотрудников государственной противопожарной службы в ВУЗАХ МЧС России: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.М. Асеев. – СПб., 2017. – 27 с.
21. Симонова, О.С. Педагогическое сопровождение профессиональной адаптации сотрудников федерального государственного пожарного надзора: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.С. Симонова. – Челябинск, 2016. – 200 с.

Педагогика

УДК 378.147

старший преподаватель Сиротова Анна Александровна
Мытищинский филиал Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана
(национальный исследовательский университет)» (г. Мытищи)

ПРИМЕНЕНИЕ БАЗОВЫХ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОМ ИНТЕГРИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация. Данная статья посвящена адаптации классических педагогических приемов, применимых для преподавания иностранного языка, для ситуаций предметно-языковой интеграции. Автор рассматривает две группы приемов: применимые на стадии разминки, до начала фактического занятия и используемые непосредственно во время занятия. В каждой группе приводятся примеры использования приемов на материале предметно-языкового интегрированного занятия в неязыковом вузе. В заключении делается вывод о том, что несмотря на специфику предметно-языкового интегрированного обучения при подборе средств и методов можно обращаться к широкому выбору классических лингводидактических приемов, присущих коммуникативному подходу к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL, лингводидактические приемы, коммуникативный подход, преподавание английского языка, ELT.

Annotation. This article is devoted to the problem of adapting classical for English Language Teaching (ELT) pedagogical techniques for the context of content and language integrated learning (CLIL). The author studies two groups of techniques: used at the very beginning of a lesson at a warm-up phase, and methods used while the lesson. Each group of techniques is supplied with practical examples of their implementation in CLIL-lessons in a non-linguistic university. In the conclusion it is summarized that despite the peculiarities of CLIL in using methods and techniques a CLIL teacher can address the wide range of classical ELT techniques and adapt them for the purposes of integrated learning.

Keywords: content and language integrated learning, CLIL, linguo-didactic techniques, communicative approach, English language teaching, ELT.

Введение. Несмотря на тот факт, что основная идея предметно-языкового интегрированного обучения (Content and language integrated learning – CLIL) – изучение иностранного языка как средства получения знаний по предметной дисциплине, или иными словами, преподавание предметного содержания с помощью и используя иностранный язык – далеко не нова, преподаватели и исследователи по всему миру стали все чаще обращаться к ней за последнее десятилетие. Возможно, это следствие образовательных вызовов современности, где наряду с глобализацией нам приходится сталкиваться с постоянно меняющимся миром, где мы каждый день должны актуализировать однажды полученные знания. В этой связи владение профессионально-ориентированным иностранным языком приобретает все большее значение. Так или иначе, у преподавателей существует потребность в применении интегративных технологий обучения, а интеграция с иностранным языком отвечает мировым тенденциям. Однако, несмотря на растущее желание образовательных организаций применять интегрированные методы обучения, в частности предметно-языковое интегрированное обучение, процесс его внедрения и практической реализации все еще остается довольно проблематичным. Исследователи [1, 2] пишут, что несмотря на привлекательность и указанные преимущества CLIL, до сих пор нет четких рекомендаций для педагогов о том, как конкретно воплощать его в жизнь. Еще одной значимой проблемой на пути к повсеместному его распространению является нехватка подготовленных педагогов, которые бы желали и умели работать в условиях новой парадигмы. Более того, даже преподаватели, уже рискнувшие испытать на себе все преимущества и недостатки практики CLIL, также высказывают желание получать конкретные рекомендации о том, как адаптировать их стиль преподавания под нужды предметно-языковой интеграции. Стать CLIL-педагогом может как преподаватель-предметник, так и педагог-лингвист, владеющий предметным знанием. В любом случае, если мы

рассматриваем предметника, начавшего вести свои занятия в формате CLIL, то мы сталкиваемся с тем, что он владеет приемами преподавания своей дисциплины, предметного содержания, а также имеет высокий уровень владения иностранным языком. Но при этом абсолютно не владеет даже базовыми приемами лингводидактики. В ситуации, когда за CLIL берется преподаватель-лингвист, проблем, казалось бы, меньше, однако, в любом случае он нуждается в помощи при адаптации своих классических приемов под CLIL.

Таким образом, *целью данной статьи* является ознакомить педагогов-предметников и педагогов-лингвистов с базовыми лингводидактическими приемами, характерными для коммуникативного подхода к преподаванию иностранного языка, которые доказали свою эффективность и применимость для достижения двойного фокуса CLIL – язык + предмет. Сразу оговоримся, что мы осознаем специфику предметно-языкового интегрированного обучения, а также необходимость применения особых приемов, таких как «метод обучающей поддержки» (scaffolding), для того, чтобы помочь обучающимся справиться с растущей когнитивной нагрузкой, а также сложностями в овладении языковым материалом.

Стоит отметить, что приемы, обсуждаемые в данной статье ни в коей мере, не могут считаться исчерпывающими или директивными, а также не могут считаться полноценной заменой профессиональным программам подготовки CLIL-педагогов. Их задача – предоставить преподавателям, уже практикующим или желающим попробовать CLIL простой набор рекомендованных приемов, работающих на эффективное внедрение данного подхода.

Изложение основного материала статьи. Итак, для того, чтобы эффективно реализовывать предметно-языковое интегрированное обучение и достигать благодаря ему двойной цели – формировать интегрированные иноязычные предметно-ориентированные знания и навыки у студентов, педагог должен быть вооружен целым рядом лингводидактических приемов, причем его репертуар может состоять как из специализированных CLIL-техник, так и из базовых методик, хорошо знакомых любому преподавателю английского языка как иностранного (ELT).

Как известно, процесс планирования и реализации занятия по иностранному языку можно условно разделить на три стадии: до занятия, во время занятия и после занятия, то есть, иными словами что именно педагог делает на каждой из этих ступеней для достижения своей педагогической цели – донесения предметного содержания через иностранный язык. Следовательно, было решено сгруппировать приемы и техники, которые мы будем обсуждать ниже, по схожей схеме, для облегчения процесса их практического применения на соответствующем этапе.

Рассмотрим *первую группу приемов*, реализуемых непосредственно перед началом изучения основного материала, в рамках *разминки*. Зачастую многие педагоги в угоду экономии времени исключают эту стадию из своего занятия, сразу переходя «к делу». Однако, это не совсем верно, поскольку от первой стадии может зависеть успех или неудача всего занятия целиком. Дело в том, что этот этап выполняет ряд важных функций: пробуждает интерес студентов к будущей теме занятия, помогает им настроиться и подготовиться психологически к работе с предметным содержанием на иностранном языке и повышенной когнитивной нагрузке, а также позволяет преподавателю предварительно оценить наличие или отсутствие фоновых знаний по заданной теме у студентов и скорректировать дальнейший ход занятия. Также на этом этапе педагогу необходимо продумать, каким образом он будет создавать особую познавательную и эмоциональную среду на занятии, которая будет побуждать обучающихся к активной познавательной деятельности и участию в процессе обучения. Два приема, которые мы рассмотрим в этой группе более подробно – это 1) использование средств визуализации и 2) создание условий для мини-исследований.

1. Использование средств визуализации.

Прежде всего, сюда относятся так называемые «реалии» - реальные предметы, используемые в качестве наглядных пособий, для того, чтобы обеспечить мгновенное понимание незнакомых лексических единиц. Помимо быстроты и легкости, возможность увидеть, потрогать предмет положительно влияет на запоминание данного понятия и снимает возможные проблемы с использованием данной терминологии на следующей стадии.

Средства мультимедиа также могут использоваться для предварительного ознакомления с ключевой лексикой. Более того, правильное использование мультимедийных средств позволяет расширить их применение и организовать с их помощью групповое обсуждение вопроса или дебаты.

Приведем пример использования короткого вводного видеоролика с последующими заданиями. В рамках изучения темы «Распространение семян» студентам 1-го курса направления подготовки «Ландшафтная архитектура» перед началом изучения основного текстового материала было предложено ознакомиться с коротким 13-секундным видеороликом, демонстрирующим распространение семени одуванчика (https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=tn1gCVqgxgA, автор Missouri Botanical Garden, USA [5, 6]). Задания перечислены в Таблице 1.

Таблица 1

Как работать с короткими видеороликами на этапе разминки

Цель	Задание
- пробудить интерес к теме занятия - выявить фоновые знания по предмету - выявить фоновые знания по языку	Посмотрите видеоролик, назовите растение. Можете ли вы назвать процесс, который он демонстрирует?
- установить наличие ил отсутствие знаний по терминологии и предметному содержанию - подготовить студентов к получению информации из текста	Мозговой штурм: вспомните все существующие виды распространения семян (работа в группах), проверка всей группой, на доске понятийная карта из ответов студентов

2. Создание условий для мини-исследований.

Для того, чтобы внести разнообразие в традиционные формы проведения занятий иногда преподаватель прибегает к моделированию ситуаций, вымышленных или реальных проблем для студенческого проекта. Ключевой целью данного типа заданий является овладение студентами навыков построения логических рассуждений. Вместо того, чтобы преподаватель каждый раз прибегал к объяснению новых теорий и вводу

новых понятий, студентам предлагается работать в команде и постичь это самостоятельно. Смоделированная преподавателем ситуативная задача заставит обучающихся активировать все свои фоновые знания по предмету и языку, а также привлечь свой личный жизненный опыт и понимание текущего материала для того, чтобы коллегиально прийти к одному умозаключению по представленной проблеме и грамотно его аргументировать. Подобные задания ориентированы на студента и обладают высокой коммуникативной активностью. Во время поиска решения проблемы студентам приходится использовать иностранный язык в максимально приближенной к реальной ситуации общения, в заданном предметном контексте. Их задача по сути – сделать интеллектуальную догадку и обосновать свой выбор, естественно под контролем преподавателя. Во время аргументации педагог должен оценить глубину владения предметным знанием, а также уровень владения иностранным языком. Подобные задания не только тренируют навыки критического мышления и творческие способности, но также и развивают языковые навыки (сравнения, сопоставления, предположения и т.д.).

Приведем пример моделирования ситуации для той же группы студентов (табл. 2).

Таблица 2

Моделирование ситуации для творческого проекта

Ситуация: Ваш заказчик хочет разместить у себя на участке четыре растения, указанные ниже.			
Схизахирум метельчатый (Little Bluestem)	Кизил цветущий (Flowering Dogwood)	Ель ситхинская (Sitka Spruce)	Ель Энгельмана (Englemann Spruce)
Подумайте, могут ли они находиться рядом. Рекомендовали бы ли вы данное решение и почему? На какие растения их можно было бы заменить?			

Теперь рассмотрим *вторую группу приемов*, реализуемых непосредственно во время изучения основного материала. Это центральная часть самого занятия, на котором собственно и происходит обучение по методике CLIL. Прежде чем приступать к ней, необходимо удостовериться, что предыдущий этап был успешно пройден, обучающие были введены в тематику занятия, их фоновые знания и личный опыт были активизированы, а сами они настроены на извлечение новой информации. Во время презентации нового предметного знания педагог может опираться на любые известные ему стили и подходы, но зачастую на этом этапе студенты сталкиваются с трудностями понимания языкового материала. Все затруднения, связанные с учебно-научным языком, должны устраняться незамедлительно или даже до их возникновения. В этом педагогу помогают следующие лингводидактические приемы: 3) составление таблиц 4) расположение заданий в соответствии с таксономией Б. Блума 5) использование метода «Я-Ты-Мы» или «Думай-обсуждай-делись» для сложных задач.

3. Составление таблиц, схем, алгоритмов, фреймов.

Для того, чтобы привлечь внимание студентов к определенной грамматической форме или даже скорее к фразам, относящимся к функциональному языку, можно применять таблицы и схемы. Они позволяют визуально систематизировать информацию, не прибегая к подробным объяснениям, что вполне соответствует видению языка как средства получения и выражения информации. Таблица должна включать в себя конкретные примеры, а ниже обобщение, необходимое для осмысления структуры студентом и последующего применения ее уже в другом контексте. В таблице 3 схематично изображен страдательный залог (Passive Voice) для ситуативной работы.

Таблица 3

Страдательный залог в настоящем времени

plants	are	pollinated	by	insects
pollen	is	distributed		wind
seeds	are	delivered		water
WHAT	(to be)	ACTION (V3)		WHOM

4. Расположение заданий в соответствии с таксономией Б. Блуа

Согласно таксономии Б. Блума, вопросы можно разделить на 6 подгрупп в связи с их когнитивной нагрузкой: запоминание, понимание, применение, анализ, оценка и создание [3]. Первые три подгруппы относятся к мыслительным навыкам низкого порядка (Low order thinking skills - LOTs, а последние три – высокого (High order thinking skills – HOTs). Задания, относящиеся к LOTs, требуют от студента навыков узнавания знакомой информации и работы с фактами. Задания, адресующие к HOTs, предполагают создание студентом чего-то нового, а также работу со сложными и абстрактными понятиями. На предметно-языковом интегрированном занятии преподавателю необходимо верно расположить вопросы и задания, начав с LOTs и после этого переходить к HOTs. Пример вопросов можно увидеть в таблице 4.

Таблица 4

Примеры вопросов по таксономии Б. Блума

Запоминание (LOTs)	What is pollination?
Понимание (LOTs)	Is bee an animal pollinator? Why?
Применение (LOTs)	How does it pollinate flowers?
Анализ (HOTs)	What conclusion can we make after the comparison of these animal pollinators?
Оценка (HOTs)	How effective is each method of pollination?
Создание (HOTs)	What could we do if there were no animal pollinators?

5. *Использование метода «Я-Ты-Мы» или «Думай-обсуждай-делись».*

Автором данной дидактической методики считается Ф. Лиман [4], который полагал, что учебный материал должен презентоваться в виде проблемы или задачи, которую студенты будут решать в несколько этапов. На первом этапе «я» или «думай» каждый работает над задачей индивидуально, выстраивает свои предположения. Далее, на стадии «Ты» или «Обсуждай» обучающиеся работают в паре и сравнивают свои умозаключения друг с другом. И наконец на этапе «Мы» или «Делись» происходит объединение пар в группы и коллективное обсуждение найденных решений, а также выработка общего ответа. На предметно-языковом интегрированном занятии преподаватель может столкнуться с ситуацией, когда на заданный вопрос нет ответа, причем по разным причинам, часть студентов действительно не знают ответа, часть не чувствует себя достаточно уверенно, чтобы дать ответ на иностранном языке. В подобных случаях стратегия «Я-Ты-Мы» работает отлично. Также, ее преимущество в легкости применения. Пример такой работы увидите в таблице 5.

Таблица 5

Пример работы по методике «Я-Ты-Мы»

Подготовительная стадия	Преподаватель задает вопрос: *Talking about global warming, what do you think: have there been periods warmer than now in the past? If so, when did such periods occur and what are the proofs?*
Стадия «Я»	Обучающиеся работают индивидуально, делают записи на листе бумаги. Преподаватель отводит на это до 5 минут. На данном этапе можно ошибаться, строить предположения, выявлять «пробелы» в знаниях.
Стадия «Ты»	Студенты работают в парах. Сравнивают свои заметки, обсуждают, соглашаются или не соглашаются друг с другом. Критически оценивают свои предложения и предложения партнера. Задача – сформулировать общий ответ на пару.
Стадия «Мы»	Пары объединяются в группы, по той же схеме обсуждают ответы и приходят к общему решению.
Финальная стадия	Преподаватель обобщает материал, комментирует работу групп, дает обратную связь.

Выводы. Приведенные выше лингводидактические приемы хорошо подходят для применения на предметно-языковом интегрированном занятии с акцентом на язык (language-led), или по мягкой модели (soft-CLIL). Они не являются новыми для преподавания английского языка (ELT) по коммуникативному подходу, и доказали свою эффективность за долгие годы успешного применения. Однако в данной статье автором была наглядно продемонстрирована возможность их адаптации для задач предметно-языковой интеграции. Приведенные пять приемов рекомендованы для использования педагогам-лингвистам и предметникам, начинающим реализовывать принципы CLIL на своих занятиях. Несомненно, существует еще масса классических лингводидактических приемов, которые можно адаптировать под CLIL. Данная статья может служить отправной точкой для этого направления исследований в методологии предметно-языковой интеграции.

Литература:

1. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
2. Dalton-Puffer C., Llinares A., Lorenzo F., Nikula T. “You can stand under my umbrella”: Immersion, CLIL and bilingual education. Applied Linguistics, 35(2), 2014. P. 213-218.
3. Krathwohl D. R. A revision of Bloom’s Taxonomy: An overview. Theory into Practice, 41(4), 2002. P. 212-218.
4. Lyman F. "Think-Pair-Share: An Expanding Teaching Technique." MAA-CIE Cooperative News 1.1, 1987. P. 1–2.
5. Missouri Botanical Garden official webpage. URL: http://www.mbgnet.net/index.html (Дата обращения: 30.01.2019)
6. Missouri Botanical Garden YouTube channel. https://www.youtube.com/channel/UCBlU3klPjdRE1mQM8EXht1g (Дата обращения: 30.01.2019)

УДК:378.2

соискатель ученой степени кандидата педагогических наук Смирнова Валерия Ризаевна
Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
государственный технический университет имени Г. И. Носова (г. Магнитогорск),
преподаватель
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
«Магнитогорский педагогический колледж» (г. Магнитогорск);
доктор педагогических наук, профессор Савва Любовь Ивановна
Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
государственный технический университет имени Г. И. Носова (г. Магнитогорск);
старший преподаватель, аспирант Гасаненко Светлана Александровна
Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
государственный технический университет имени Г. И. Носова (г. Магнитогорск)

КЛАССИФИКАЦИЯ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Аннотация. В статье приведена классификация методологических подходов исследования самоопределения личности в зависимости от такого классификационного признака, как сфера познания. Рассмотрено, что в философии самоопределение личности человека изучается учеными, как правило, на основе аксиологического, культурологического, онтологического, экзистенционального подходов. В социологии методологической основой самоопределения личности в социуме чаще всего выступают социокультурный, системный, гендерный, адаптационный. При исследовании этого феномена в психологии наиболее чаще выбирается в качестве методологической основы личностно - ориентированный и акмеологический подходы. Что касается педагогических наук, здесь самоопределения обучающихся изучается в точки зрения деятельностного и интегрирующего подходов. В данной научной статье определено назначение отдельных рассмотренных подходов применительно к выбору стратегии изучения самоопределения личности. Раскрыты особенности и отличительные признаки применения подходов как методологии исследования в разных сферах научного познания. Описано на конкретном примере, что при исследовании нравственного самоопределения обучающихся будущих педагогов в педагогическом колледже может быть выбраны в качестве методологической основы совокупность таких подходов из разных сфер познания, как системный, культурологический, деятельностный и интегрирующий.

Ключевые слова: самоопределение, сфера познания, методологические подходы, классификационный признак, классификация методологических подходов, компоненты.

Annotation. The article presents the certain classification of methodological approaches to the personal self-determination study, depending on such a classification feature as the field of knowledge. It is considered that in philosophy, personal self-determination of an individual, is studied by scientists on the basis of axiological, culturological, ontological and existential approaches. In sociology, the methodological basis of personal self-determination of an individual in the society, is mostly studied on the basis of sociocultural, system, gender-based and adaptive approaches. In psychology, person-centered and acmeological approaches are more often chosen as the methodological basis in the study of this phenomenon. In pedagogical sciences, self-determination of students is studied in terms of activity and integrative approaches. This scientific paper defines the purpose of the certain approaches considered in relation to the choice of a strategy for studying personal self-determination. The application of the given approaches as a research methodology in various fields of scientific knowledge, their specifics and distinctive features are revealed. With a specific example it is described that while studying moral self-determination of future teachers in the pedagogical college, students can choose a complex of given approaches as a methodological basis from different fields of knowledge, such as systemic, cultural, activity and integrative.

Keywords: self-determination, field of knowledge, methodological approaches, classification criteria, classification of methodological approaches.

Введение. Самоопределение в модифицированном обществе представляет собой сложный и весьма важный процесс, направленный на формирование личности для полноценной жизни в обществе. Поэтому вопрос самоопределения подрастающего поколения особенно важен в педагогической деятельности. В любом изыскании, и, в частности, в педагогическом, ученому важно определиться с выбором той или иной стратегии изучения данного феномена. А для этого исследователю необходимо знать, какие существуют методологические подходы, какова их классификация, какие подходы можно разумно выбрать при исследовании того или иного процесса, связанного с самоопределением личности. Так как самоопределение – объект исследования философской, социологической, психологической, педагогической науки, поэтому посчитали целесообразным рассмотреть классификацию существующих подходов с точки зрения такого классификационного признака, как сфера.

Целью исследования является систематизация, анализ и выявление классификации методологических подходов в исследовании самоопределения личности в разных сферах на основе классификационного признака – сфера научного познания.

Использованы следующие материалы и методы исследования: анализ, синтез, интерпретация, систематизация, обобщение, сравнение.

Изложение основного материала статьи. Принимая во внимание отличия методологических подходов, применяемых в исследовании процесса самоопределения человека, считаем необходимым систематизировать, а затем классифицировать существующие подходы в разных научных сферах. Такая стратегия даст возможность наиболее подробно понять сущность и основные признаки самого понятия «самоопределение личности», сравнив сведения гуманитарных наук в разных сфере научного изучения.

Итак, представим отдельные стороны проанализированных нами особенностей некоторых наиболее часто применяемых методологических подходов применительно к исследуемому явлению.

Аксиологический подход к исследованию самоопределения предполагает жизнь человека, наделенную смыслом и наличием ценностей, где совершается взаимосвязь индивида и общества. В этом подходе

ценности представляют основную значимость в развитии личности, на долгое время, устанавливая собою главные качества личности, её основу, её нравственность, её мораль.

Аксиологический аспект к изучению самоопределения содержит в себе три ключевых компонента, изображенные на рис. 1.

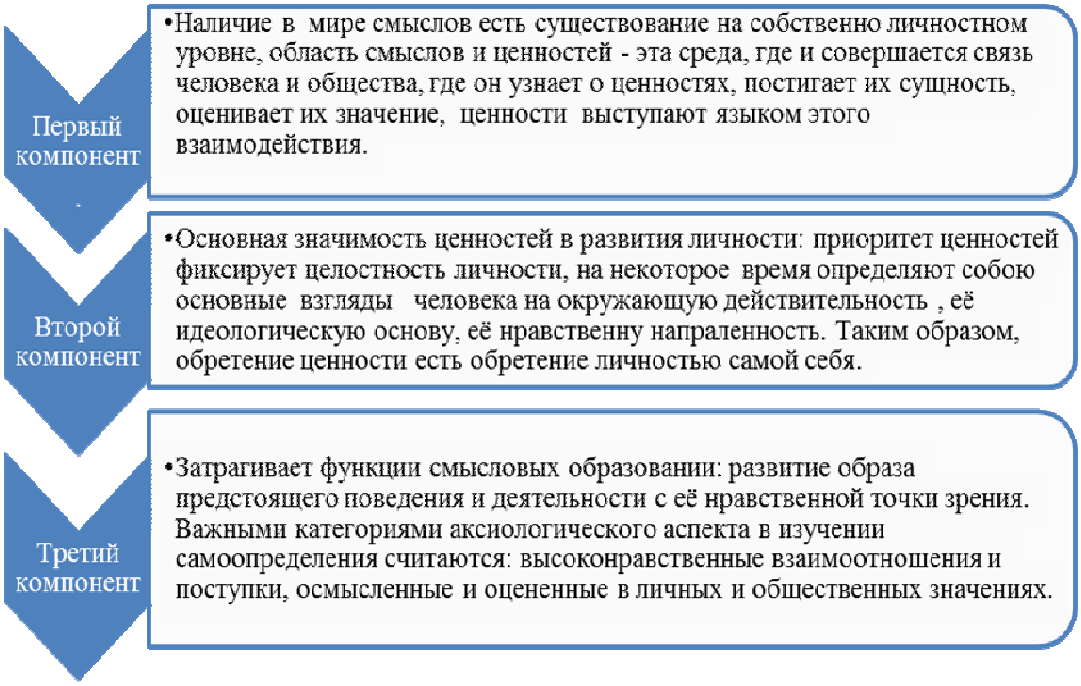


Рисунок 1. Компоненты, раскрывающие аксиологический подход в изучении самоопределения личности

Итак, приобретение моральных устоев формирует становление человека как личности.

В.Ф. Сафин и другие ученые, учитывают взаимосвязь ценностей как конструирующую схему в формировании самоопределения личности [8].

Культурологический подход - данный аспект, гарантирует исследование самоопределения, как ряд определений, как «культура», «культурные образцы», «нормы и ценности», «культурная среда», «культурная деятельность и интересы». Этот подход является базисной гуманистической точкой зрений, которая расценивает культуру как среду существования индивида.

К важным философским проблемам принадлежит духовная жизнедеятельность индивида и эти ключевые ценности, какие находятся в базе его жизни: самореализация, соблюдение моральных норм в обществе.

Ценностные ориентиры, обеспечивающие жизнедеятельность индивида – это здоровый образ жизни, обеспечение безопасности, финансовый доход, взаимоотношения в социуме, содействующие реализации как личности и независимости её выбора. Нравственные ценности индивида – это комплекс устойчивых правил и общепризнанных норм поведения в социуме.

Каноны нравственности находились в мифологических и церковных концепциях каждого сообщества. И нравственные ценности существовали неразделимо с церковными концепциями.

Христианство рекомендовало концепцию нравственных ценностей, исходящую с евангельского события, в которой главной ценностью делается влюбленность в Господа и «приготовление души к вечной жизни». В период Ренессанса создается гуманность как общефилософская и моральная концепция, показывающая личность и его созидательную самореализацию в свойстве высочайшей ценности.

Нравственные ценности представляют большое значение в жизнедеятельности личности. К примеру, пообещав кому-либо, то уже невозможно никак не осуществить данное обязательство, так как в наблюдениях данного лица твоя личность становится не внушающим доверие, на которого невозможно понадеяться, а данное обстоятельство противоречит моральным ценностям. Близкие, приятели, и другие окружающие люди - это социум. И по этой причине необходимо ценить их доверие, дорожить дружбой, а, если не придерживаться, важных моральных законов поведения, мы никак не сможем жить и развиваться.

Важнейшим обстоятельством нравственности индивидуума считается его независимость, вероятность нравственного самоопределения. В отсутствии свободы выбора, как особенном механизме регуляции межличностных отношений, невозможно нравственное самоопределение. В случае если мы ровным счетом ничего никак не выбираем согласно собственной воле, мы никак не независимы. Тематика независимости как выбора воплощена в христианстве, а именно в независимом решении христианина в его выборе дороги добра или зла. Православие отталкивается от того, что желание индивида независимо, в таком случае самостоятельный выбор, который никак не представляет собой результат детерминирующих её факторов. Личность способна принять простертую ему руку Христа, или уйти от православной поддержки и помощи, избрав другую дорогу [6].

Онтологический подход рассматривает и исследует самоопределение как непрерывный поиск человеком определенного смысла своей жизнедеятельности. Проблема исследования смысла жизни как общефилософской группы имеет старую историю. Еще в античной философии человек рассматривался как составляющая космической гармонии. Ученые раздумывали над критериями красивых отношений между людьми, исполняющейся в согласии с Вселенной. В средние века меняется направление мысли на суть и

предназначение человека. В Средние века в европейской философии приобретает значение жизни индивида в служении Богу. Священное, божественное является важным условием самоопределения индивидуума, всех его творческих возможностей. Исследователи средневековья дают оценку значению существования в контексте самоопределения внутренней субстанции самосознания. Немецкие ученые в философии объединяли смысл существования с нравственными проблемами, с моральным объяснением идеализма. Их деятельность включают в себя широкий исторический, комплексный, оценочный методы рассмотрения.

Рассмотрим экзистенциальный подход, который, позиционирует самоопределение с «выбором», определяя его как выбор задуманного самим человеком пути жизнедеятельности. Многие исследователи акцентируют внимание в процессуальном и субъектном нраве самоопределения, проявляющимся в отношении к условиям. Многочисленные авторы научных работ подчёркивают результативные качества процесса самоопределения, причисляя его к результату выбора. Как замечает Т.В. Синюгина, общественная сфера никак не обусловливает действия субъекта, а дает условия с целью выбора этого либо другого вида действия. Самоопределение как общественный процесс предполагает то, что индивид реализовывает серию выборов» [11].

Социоструктурный подход как методологическая основа дает возможность определить воздействие на общественные, жизненно важные, профессиональные и прочие ориентиры индивидуумов различных социоструктур - просветительной, финансовой и других, раскрыть взаимосвязь, которая свойственна этому общественному процессу в различных его стадиях – с момента постановки цели вплоть до ее осуществления.

Адаптивный подход обнаруживает характерные черты приспособления разных общественных компаний к нынешним обстоятельствам, виды адаптационного действия и условия их благополучности. Самоопределение юношей и девушек изучается как период приспособления к независимому существованию в ходе определения своей социальной роли в процессе жизнедеятельности. Социально - психологические нюансы приспособления стали объектом изучения многих авторов.

Главное условие системного подхода - расценивать индивида «как целостное существо» в различных взаимоотношениях с обществом[9]. С точки зрения А.В. Брушлинского, теория системного подхода содержит в себе деятельностный аспект, так как связь индивида с миром происходит в абстрактной, или в фактической форме [5].

Личностно ориентированный подход определяет суждения, которые отражают нюансы в области формирования человека, какие прежде сохранялись за рамками эмоционального рассмотрения. К подобным суждениям необходимо причислить представление «потребность», «Я - концепция», «самоопределение личности» либо «личностное самоопределение», часто используемое в современном мире в психологии и педагогической литературе. Этот аспект предполагает признания особенности человека, её умственной и моральной свободе в процессе самоопределения. Данный аспект подразумевает опору в воспитании на природные задатки и креативных возможностей человека, формирование с этой целью определенных обстоятельств [4, 9, 10].

В работах К.А. Абдульхановой – Славской самоопределение подразумевается как самодетерминация личности, которая функционирует, находясь преломленной самим индивидом, посредством «внутренних условий» [1]. Итак, выявляется активность индивида, его индивидуальность в ходе общественной детерминации личностного сознания.

Сущность деятельностного подхода в умении к самоопределению, которое выражается и формируется в деятельности. Категория деятельностного аспекта у Б.Г. Ананьева рассматривается обширно и содержит в себе определения «труд», «общение», «познание» [2].

В этом аспекте, деятельность представляется как база, способ и главное требование формирования самоопределения. Деятельностный аспект базируется на убеждении в положительные возможности лица, в его безграничные креативные способности непрерывного формирования, самопознания и самосовершенствования. Значительным при этом считается активность человека, её необходимость в самоопределении рассматриваются не изолировано. Они формируются только в обстоятельствах отношений с людьми, созданных согласно принципу общения, что является сутью методологии гуманистической педагогики.

Интегрирующий аспект при исследовании самоопределения обозначает реализацию принципа интегрирования (организации) в каждой составляющей педагогического процесса, гарантирует единство и системность этого процесса по отношению к отождествлению человека и общества. Интегрирующие процессы считаются действиями качественного переустройства единичных компонентов концепции либо целой концепции. Интегративный аспект в изучении самоопределения определен взаимопроникновением компонентов разных областей наук. Педагогическое интегрирование предполагает комплекс взаимозависимых частей: субъектов, содержания, средств, методов, процессов, требуемых с целью формирования координационного и направленного педагогического воздействия в процесс формирования самоопределения обучающихся. Основателем интегрированного подхода в педагогике считается североамериканский исследователь, преподаватель Д. Дьюи [7].

Итак, классификацию подходов, выявленных учеными в качестве методологической основы исследования самоопределения личности в зависимости от такого классификационного признака как сфера познания, можно схематично представить рис. 2.

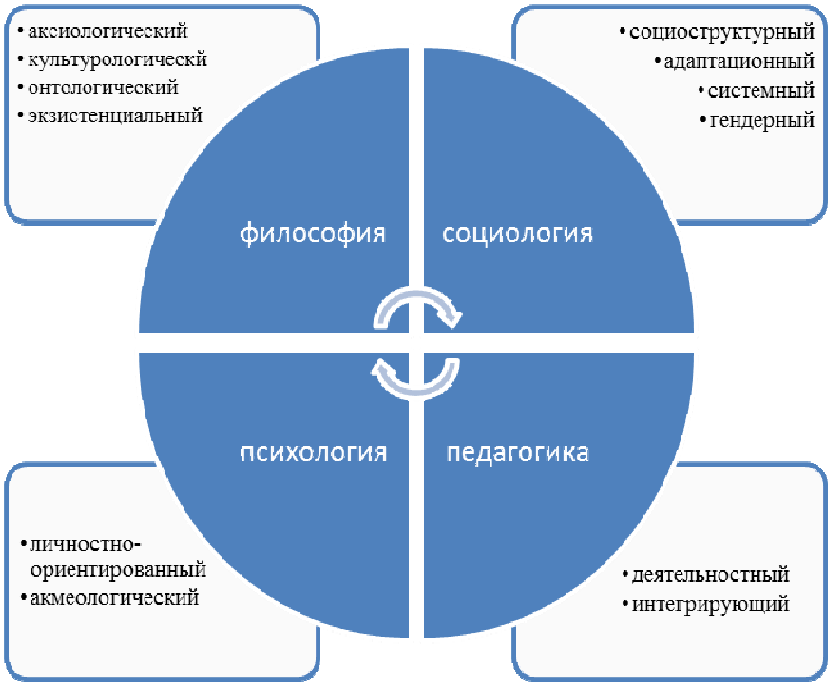


Рисунок 2. Классификация методологических подходов в изучении самоопределения личности в зависимости от сферы познания

Выводы. Таким образом, в зависимости от выбранной стратегии автор может использовать совокупность тех или иных подходов по самоопределения личности. Так в нашем исследовании, посвященном нравственному самоопределению обучающихся педагогического колледжа, данная классификация помогает выбрать и остановиться на совокупности таких подходок, как: системный, культурологический, деятельностный и интегрирующий. Это связано с тем, что для нас важно вывить отдельные компоненты изучаемого процесса как составной части профессиональной подготовки, определить связь между данными компонентами, объединяющую процесс в единое целое. Далее необходимо проследить, как и какие виды учебной и внеучебной деятельности влияют на самоопределение будущих педагогов. Кроме того, уточнить, какие межпредметные связи должны прослеживаться и учитываться преподавателями в составлении программ, выборе форм и методов, заданий, совместной деятельности со студентами для получения положительного результата. Кроме того, с точки зрения культурологического подхода в процессе исследования важно выявить пути формирования социокультурной среды, направленной на формирование у студентов вполне определенных культурных норм, культурных образцов и ценностей. Именно эти стратегии, могут быть центральными для выбора тактических вопросов исследования – выявлении и разработки педагогических условий и методики их реализации.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1989. - 155 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Избр. психол. труды: В 2-х т. Т. I. – М.: Педагогика, 1980 – 232 с.
3. Афанасьев В.Г. Системность и общество. М.: Политиздат, 1980. - 368 с.
4. Борытко Н.М., Моложавенко, А.В., Соловцова, И.А. Методология психолого-педагогических исследований. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 284 с.
5. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: Институт практической психологии. 1996. - 392 с.
6. Бубер Мартин. Два образа веры. 1995 (дата обращения: 22.12.2018 г.)
7. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской; под ред. (и с предисл.) Н.Д. Виноградова. — М.: Мир, 1915. - С. 202.
8. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения // Психологический журнал, 1984, №4. С. 65-74; С. 68
9. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
10. Сластенин В.А. , Каширин В.Р. Психология и педагогика. – Москва: Изд. центр «Академия», 2004. – 480 с.
11. Синюгина Т. В. Жизненное самоопределение студентов технических вузов среднего российского города: дис. ... канд. социолог. наук. – Новочеркасск: Южно-российский гос. тех. ун-т., 2008. – 168 с.

УДК:378.2

аспирант Смирнова Валерия Ризаевна
Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
государственный технический университет имени Г. И. Носова (г. Магнитогорск),
преподаватель
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
«Магнитогорский педагогический колледж» (г. Магнитогорск);
доктор педагогических наук, профессор Недосекина Алевтина Григорьевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Челябинской
области Магнитогорская государственная консерватория (академия) имени М. И. Глинки (г. Магнитогорск);
доцент, кандидат педагогических наук Егорова Маргарита Анатольевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Челябинской
области Магнитогорская государственная консерватория (академия) имени М. И. Глинки (г. Магнитогорск)

НРАВСТВЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ, ЕГО СУЩНОСТЬ И ВИДЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема нравственного самоопределения личности; представлены результаты сравнительных характеристик подходов к исследованию данного феномена учеными разных областей, анализ которых показал необходимость изучения как самостоятельного типа, обладающего собственной структурой, критериями оценки и сферой влияния.

Ключевые слова: нравственное самоопределение, самодетерминация, ценностные ориентиры, саморегуляция, формирование позиции, нравственные представления, выбор.

Annotation. The article deals with the problem of moral self-determination of personality; presents the results of comparative characteristics of approaches to the study of this phenomenon by scientists of different fields, the analysis of which showed the need to study as an independent type with its own structure, evaluation criteria and sphere of influence.

Keywords: moral self-determination, self-determination, values, self-regulation, position formation, moral ideas, choice.

Введение. Проблема самоопределения в нашем мире актуальна издавна. Причиной является постоянная смена проблем, которыми характеризуется общество. Сегодня педагоги сошлись во мнении в необходимости введения культуры самоопределения личности в характеристику базисной культуры обучающегося. В данной взаимосвязи работа преподавателей направлена не только на обучение и воспитание студентов, но и создание благоприятных условий с целью формирования у них к возможности самоопределению.

К возрастным трудностям самоопределения молодого поколения на сегодняшний день прибавляется разнообразие непростых общественных трудностей, которые связаны с изменениями в Российском государстве. Если совершается внезапная смена идеологий в обществе, если доходит вплоть до взаимоисключения значимого ранее и отторгаются определенные классические высоконравственные и мировоззренческие понятия, а новые подвергаются сомнению, то безрезультатными становятся многие общепринятые стандарты прошлого поколения.

Самоопределение в нынешнем модифицированном обществе представляет важным нюансом индивидуального формирования жизнедеятельности любого лица.

Но, сегодня период, когда теория самоопределения никак не доведена до логического изучения, не основан подходящий категориальный аппарат, отчетливо никак не обосновано само представление «самоопределение».

Изложение основного материала статьи. В основной массе трудов самоопределение подразумевается как вступление молодёжи в разнообразные области социума. При этом недостаточно изученными остаются вопросы, в какой степени данное вступление на самом деле считается самоопределением, в какой степени выбор считается независимым и осмысленным, какие условия становятся характеризующими в ходе выбора? В основной массе научных трудов этот вопрос изучается, в главном его смысле, как профессиональное самоопределение, а прочие его разновидности крайне редко делаются объектом изучения.

В науке самоопределение представлено, как объект внимания и предмет изучения философии, социологии, психологии, педагогики. Существуют разнообразные трактовки парадокса самоопределения, в абсолютном значении оно трактуется как процесс, взаимосвязанный с независимостью выбора и ценностными ориентациями. Преобразование определения «самоопределение», возникает вследствие большого количества нюансов его трактовки, которые совершаются в рамках одного термина и нескольких определений (инвариантность термина), то, что потребует у теоретика, а также практическая деятельность педагога максимального интереса к контексту используемого определения и непременного уточнения термина. Использование контекстуального расклада в двух значениях: исторический и в рамках дискурсивного анализа (лингвистический/семантический подход). Опираясь на вышеописанные определения, нам, возможно, подвести итог и расширить представление об исследуемом явлении как самоопределение.

Учитывая различные аспекты в понимании природы, разнообразия механизмов и нюансов самоопределения индивидуума, мы считаем необходимым, разграничить философский, социологический, психологический и педагогический подходы к самоопределению. Данная стратегия позволит более детально изучить интересующий нас процесс, анализируя и сопоставляя научные аспекты в интересующей теме изучения.

Философы ищут решение проблемы о сути личности, о сущности процесса самоопределения. В философии, где рассматривалась сложность личности, имеется собственное своеобразное понимание о самоопределении. Данная сложность рассматривалась в русле классических проблем - то что значение человеческого существования, а кроме того в рамках проблем о независимости свободы, миропонимания, задачи взаимоотношения индивида и общества.

С.Л. Рубинштейн особенно акцентировал внимание не только на взаимозависимость личности с факторами и обстоятельствами существования, но и взаимозависимость существования с личностью. Человек представляет собой субъект существования. Судьба личности, согласно суждению С.Л. Рубинштейна,

находится в зависимости её суда над собою. Самоопределение беспрепятственный выбор личностью собственной судьбы, реализованная самодетерминация, представляющую собою систему социальной детерминации.

Согласно К.А. Абульхановой - Славской, самоопределение - понимание человеком собственного мировоззрения, которое создается внутри концепции взаимоотношений. Как формируется концепция взаимоотношений (к общественному субъекту, к собственной роли в обществе и другим людям), от этого зависит самоопределение и общественная активность индивида.

Итак, проанализировав научные взгляды, возможно, сделать заключение, то, что самоопределение в социологии – это результат фактического вхождения личности в установленные общественные структуры, категории и области жизнедеятельности. Уровень вхождения в общественные структуры считается «критерием» самоопределения.

В психологии самоопределение установлено расценивать в «чистом виде», в отличие от социологии и педагогики, в каком месте самоопределение с показателем, показывающим взаимосвязь установленной области жизнедеятельности и взаимоотношений (жизненное, профессиональное, социальное). В литературе описано мнение, специалиста по психологии, что в самоопределении занимает главную очередь процесс и психологические механизмы, которые определяют вступление индивида в общественные структуры.

Социологи оценивают самоопределение как результат вхождения в определенную общественную сферу. Отличие в том, что психологический аспект определяет индивидуальный уровень, а социологический – поколенческий, коллективный, в таком случае идет разговор об индивиде социума.

Со стороны психологии самоопределение исследуется как существенное выражение психологического формирования человека, интенсивный отбор способов формирования, совершенствования себя как человека. В этой науке под самоопределением индивида подразумевается сознательный акт раскрытия и принятия своей роли в проблемных ситуациях. «Самоопределение считается отправной точкой развития индивидуальной взрослости, заключающимся в выборе человеком своей роли в разнообразных общественных взаимоотношениях» [3, с. 46].

Соответственно, в интенсивной деятельности человека в так называемом «самостроительстве» акцентировал изучение и А.Н. Леонтьев, поясняя, что на любом жизненном повороте человеку следует от чего- то избавляться, а что-то утверждать в себе, и все без исключения необходимо выполнять, а не подвергаться воздействию окружающей среды.

Самоопределение подразумевается А.Н. Леонтьевым как полная рефракция общепризнанных мерок и ценностей находящейся в окружающей среде (обстановке), итог – выбор вида деятельности, которые человек делает своим [2].

Основным фактором, через призму коего рассматривается все без исключения развитие индивида в юношеские годы, принято считать, что «нормативный кризис идентичности». Основной проблемой, перед индивидуумом в молодые годы, согласно Эриксону, считается формирование эмоций идентичности в противовес ролевый неопределенности индивидуального "Я". В изысканиях индивидуальной идентичности индивид принимает решения, которые считаются для него значимыми, и формирует конкретные мерки оценивания собственного действия и действия иных людей. Данный процесс сопряжен с пониманием своей значимости и компетентности.

Общенаучный подход педагогики к вопросу самоопределения в сопоставлении с философским и психологическим подходами состоит в анализе не только лишь в онтологическом, но и организационно - деятельностном аспекте, перспективой управления данным процессом, надзор, направленность течение в установленное русло [1].

Вплоть до последнего периода в российской педагогической концепции и практике выделялась и оснащалась только область профессионального самоопределения, в нравственном и политическом воспитании самоопределение носило незначительный и декларативно - демонстративный вид. Это объясняется тем, что вопрос о целостном ценностном жизненном самоопределении при авторитарном государстве ставится, не мог.

Н. В. Седова изучает данное явление как процедуру формирования и осуществление концепции взглядов индивидуума о цивилизованном месте, о собственном месте и цивилизованном содержании общения в данном месте. Культурное самоопределение сопряжено с непрерывным подбором индивидуумом различных конфигураций цивилизованной деятельной и настоящей ориентированности личных цивилизованных заинтересованностей, с их дальнейшей модификацией и формированием. Оно появляется вследствие общения с иными членами общества поначалу в месте определенной субкультуры (в семье, референтной команде, в ближайшем окружении) и считается итогом их взаимодействия, таким образом, и толчком к новейшим конфигурациям социокультурных взаимоотношений.

«Определение ценностных ориентиров — обязательный факт культурной самоидентификации человека, получения ею вида человека культуры. В ходе обучения не навязываются, какие либо ценности, а только формируются условия с целью их узнавания, понимания и выбора (интериоризации), то, что стимулирует к этому выбору и впоследствии внутреннюю самооценку своих действий и поступков» [3, с. 59].

Непосредственно выбор дает возможность сопоставить внешние условия и внутренние побуждения-потребности человека. Выбор основное условие свершения независимости в самоопределении личности — сформированное, глубокое изучение индивидуальных и объективных обстоятельств условий ситуации; данная работа, нацеленная на результат поставленной цели.

Связь выбора с категорией независимости акцентирует внимание на дуальную натуру самоопределения, что находится в зависимости от «внешней детерминации» и внутренних обстоятельств («самодетерминация»). Данные условия определяют независимость выбора. Независимость проявляется в способности выбирать, высказывать собственное мнение, она заключается в деятельности, направляемой не обстоятельствами, а внутренними побуждениями. Обстоятельства выбора и процедура её развертывания обозначают «квантом» самоопределения личности в ходе обучения.

На значимости подготовки обучающихся к самоопределению акцентирует внимание Н. Е. Щуркова, выдвигая собственное правило философского обучения, когда формируется способность видеть за фактом явление жизни, за феноменом существования выявлять её закономерности, за беспристрастными закономерностями различать основные принципы человеческой жизни [6].

В педагогике самоопределение представлено как управляемый процесс формирования позиции субъекта жизнедеятельности, общения, деятельности, самосознания, помогающей усваивать социальные нормы, ценности, принятые в обществе.

По мнению Савва Л.И., «взаимосвязь самоопределения с такими формами саморазвития как самостоятельность, самореализация, самоутверждение, самосознание, самооценка, самоуважение, саморегуляция - это есть процесс освоения личностью своего места в обществе, где-то у него получается, а где-то встречаются препятствия. Для того чтобы обучающийся был готов к преодолению затруднений в жизни необходимо педагогическое сопровождение развитием рефлексивных умений личности » [7, с. 198].

Исследование научной литературы показывает разнообразные точки зрения экспертов сравнительно установления определения самоопределения. Их осознание демонстрирует, то, что все без исключения исследователи, так или иначе, объединяют самоопределение лица с ходом беспрепятственного выбора им своей позиции, собственного жизненного пути.

Преобразование определения «самоопределение», возникновение большого количества нюансов его трактовки (расширение и вариативность понятия) совершается в рамках одних и тех же определений (инвариантность термина), то, что потребует с теоретика и практическая деятельность педагогики максимального интереса к контексту используемого определения и непрерывного уточнения понятийного аппарата. Опираясь на показанные определения, нам желательно подвести итог и расширить исследуемое явление самоопределения.

С нашей точки зрения, самоопределение - активный, постоянный процесс и результат самостоятельного поиска человеком общественного, профессионального, индивидуального статуса в мире в течение его жизнедеятельности. Выбор считается одним из основных звеньев данного процесса как влияние, которое обладает отличительной чертой, многократно повторяясь, воздействуя на улучшение у человека возможностей без помощи других принимать решения.

Исследователями «обнаружены разнообразные разновидности самоопределения: социальное, жизненное, профессиональное, гражданское, политическое, нравственное и др. И все же абсолютно во всех контекстах видов самоопределения подразумевается авторами как процедура и итог выбора человеком своей позиции, целей и средств самореализации в определенных условиях существования; главная система приобретения и проявления личностью внутренней независимости» [5, с. 57].

Таким образом, соглашаясь с некоторыми отличиями в данных аспектах, мы никак не предрасположены их сравнивать. С нашей точки зрения, научная предпосылка в представлении сути и элементов самоопределения располагается в русле единого междисциплинарного подхода, на стыке разных наук.

Система развития самоопределения в культуре изучена многими учеными. Они считают, что, осваивая цивилизацию, индивид не только формируется, улучшается, но и внедряет в нее что-то новое, собственное. Во взаимосвязи с этим осваивание культуры как концепции ценностей предполагает собою, во-первых, формирование личности, ее самоопределение и, во вторых, формирование ее как творческой натуры.

Социоструктурный аспект дает возможность определить воздействие на общественные, жизненные, профессиональные и прочие ориентации людей разных общественных структур – просветительной, финансовой, территориальной и др., обнаружить закономерности, свойственные этому общественному процессу в различных его стадиях – с развития общественных, профессиональных, и иных жизненных целей вплоть до их осуществления.

Адаптационный аспект обнаруживает характерные черты приспособления разных общественных групп к окружающим обстоятельствам, виды адаптационного действия и условия их благополучности. Самоопределение молодёжи рассматривается как стадия приспособления к независимому существованию в ходе социализации.

Главное условие системного подхода - расценивать личность как индивида в различных его взаимоотношениях к находящемуся вокруг обществу – к семье, товарищам, общественным учреждениям и т.д. Брушлинский А.В. считает, что теория системного подхода содержит в себе деятельный аспект, так как связь личности с обществом происходит посредством творческой или практической деятельностью.

Гендерный подход обнаруживает взаимозависимость жизненных установок, действий, мотивов, нужд, заинтересованностей индивидов от их сексуальной идентификации. Значимым итогом данных изучений является заключение, что гендер никак не считается единой группой, которая бы создавала абсолютно всех представителей сильного пола и девушек одними и теми же.

Ученые подмечают, что противоречия гендерного представления настоящего общества, в базе которых лежат обычные семейные системы и практическая деятельность репрезентации новейшего вида взаимоотношений полов, влияют на процедуру самоопределения молодого поколения, что выражается, в огромной консервативности гендерных взглядов (стандартов) у юношей/мужчин, а также в доминировании новейших эгалитарных ориентаций у девушек/женщин. Для нашего изучения немаловажно, что молодёжным группам, пребывающим на исходных позициях в «зрелую» жизнь, характерно установленное половое равенство, направленное на динамичность в действиях и на готовность достичь преуспевания в жизни.

Выводы. Невзирая на разницу в систематизации типов самоопределения, мы сделали вывод, что у исследователей максимальный интерес вызывает личностное и профессиональное самоопределение. Таким образом, возможно, установить обстоятельство, что в систематизации нравственное самоопределение, представляющее основное звено нашего изучения, никак не обусловливается как независимый тип самоопределения критерии оценки и область воздействия, а считается только составляющей частью другого типа. С этим утверждением мы можем выразить свое согласие только частично. Бесспорно, любой тип самоопределения способен, а иногда и обязан, обладать высоконравственной нацеленностью, иметь как базу гуманистического миропонимания. Но, сегодня формирование нравственного самоопределения личности вызывает трудности, оно перестает исполнять только дополнительную значимость и акцентируется в самостоятельный тип, обладающий собственной структурой, критериями оценки и сферой влияния.

Таким образом, нравственное самоопределение считается важным, однако довольно не исследованным феноменом педагогической науки, что доказывает значимость нашего изучения.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1989. - 155 с.
2. Брушлинский А.В. Психология субъекта. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2003. 272 с.

3. Губанова М. И. Система формирования готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников: дис. ... д-ра пед. наук / М. И. Губанова; Кемеровск. гос. ун-т. – Кемерово, 2004. с.; С. 77-78.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Наука, 1975 - 303 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. II. М.: Педагогика, 1989. 328 с.
6. Савва Л.И., Акманова С.В., Недосекина М.А., Масленникова О.Е., Яковлева Л.А., Москвина А.А., Злыднева Т.П. Условия гуманитаризации высшего профессионального образования: монография / Под ред. Л.И. Савва. – Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова, 2008. – 462 с. ISBN: 978-5-86781-561-5.
7. Савва Л.И., Сайгушев Н.Я., Веденеева О.А. Педагогика в системно-образном изложении: уч. пособие. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорский Дом печати, 2015. – 129 с.
8. Савва Л.И., Сайгушев, Веденеева О.А., Солдатченко А.Л., Рабина Е.И., Царан А.А., Веденеев И.А. Профессионально-личностное становление студента вуза: монография / Под ред Л..И. Савва. – Уфа: ООО «Аэтерна», 2015. – 298 с.
9. Щуркова Н. Е. Новые характеристики современного воспитания // Педагог.№ 1. 1998. [URL документ]. http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/ pedagog_1/articl11.html. (дата обращения 22.01.2019).
10. Gnevek O.V., Savva L.I., Saigushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Shepilova N.A.The role of the reflexive orientation of training in the formation of a positive attitude toward learning of trade by future marketers // Man in India. 2017. Vol. 97. № 21. P. 195-217.

Педагогика

УДК: 378

старший преподаватель Спиридонова Майя Егоровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДОВ

Аннотация. Актуальностью данной статьи являются вопросы дифференцированного подхода в конкретизации целей, задач, содержания и способов организации учебно-воспитательного процесса к обучению и формирования ключевых компетентностей студентов на основе учета индивидуальных способностей и потребностей. Ведущим в исследовании является индивидуальный подход к учащимся в соответствии с уровнем их способностей и возможностей с целью определения их профессиональной ориентации, максимального развития каждой личности на всех этапах обучения. Материалы статьи представляют практическую ценность для формирования компетенций и повышению качества образования. Результаты исследования могут использоваться для методологического обоснования и в разработке индивидуальных учебных программ обучения.
Ключевые слова: дифференцированный подход, дифференцированное обучение, индивидуализация, компетентность, вариативность обучения, продуктивные технологии и методы.
Annotation. Relevance of this article are questions of the differentiated approach in a specification of the purposes, tasks, contents and ways of the organization of teaching and educational process to training and formations of key competences of students on the basis of accounting of individual abilities and requirements. The leader in this research is individual approach to students according to the level of their abilities and opportunities for the purpose of definition of their vocational guidance, the maximum development of each personality at all grade levels. Materials of article provides practical value for formation of competences and to improvement of quality of education. Results of a research can be used for methodological justification and in development of individual training programs of training.
Keywords: the differentiated approach, the differentiated training, individualization, competence, variability of training.

Введение. Цель статьи заключается в возможности дифференцированного подхода в конкретном образовательном учреждении и технологии осуществления индивидуального подхода к студентам в соответствии с уровнем их способностей и возможностей с целью определения их профессиональной ориентации, максимального развития каждой личности на всех этапах обучения. Формирование принципиально новой системы непрерывного образования, предполагает постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей удовлетворения, развития творческих компетентностей, готовности к переобучению обучающихся и связано, прежде всего, с необходимостью разработки современного содержания, созданием условий для индивидуализации, дифференцированного, разноуровневого обучения.

Изложение основного материала статьи. При выявлении сущности дифференцированного подхода к обучению студентов целесообразно опираться на следующие трактовки ученых.

К.Г.Селевко определяет дифференциация обучения(дифференцированный подход в обучении) – это:

1) создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента;

2) комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах [5].

И.С. Якиманская различает дифференцированное обучение и дифференцированный подход в обучении. В первом случае она предлагает рассматривать социально-экономические, правовые, организационно-управленческие, дидактические аспекты обучения. Во втором случае речь идет о научной разработке дифференцированного подхода к каждому ученику для решения проблем отбора, формирования и коррекции развития личности в избранной области обучения [8].

В условиях классно-урочной системы большая роль отводится идеи дифференцированного обучения, которая предполагает учет индивидуальных способностей и потребностей и проявляется в конкретизации целей, задач, содержания и способов организации учебно-воспитательного процесса и требует разнообразия,

вариативности обучения. Индивидуальные образовательные программы и индивидуальные учебные планы, основанные на индивидуализации дифференциации образования и учитывающие интересы и способности личности, могут стать условием формирования компетенций. Для выработки наиболее точного определения компетентности рассмотрим следующие трактовки ученых.

Под «компетентностью» В.Г. Веселова понимает совокупность интериоризированых (универсальных) способностей, освобожденных от какого-либо психологического и педагогического контекста, в котором они возникли. «Освоение индивидом каких-либо систем действий, способов применения знаний для эффективного и адекватного использования их вне зависимости от условий, свидетельствует о сформированности компетентности». Компетенция же определяется автором как область ответственного применения компетентности человека [1].

По определению В.В. Краевского «компетенция» является результатом и может рассматриваться как интегральная характеристика качества подготовки учащихся, их способность целевого, осмысленного применения комплекса знаний и способов деятельности [3].

По определению теоретика компетентностного подхода А.В. Хуторского, компетенция – это готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации [6]. Компетентность – это способность к деятельности в определенной личностно-значимой ситуации. Определив, понятие компетенция, следует выяснить ее иерархию. Хуторской А.В. предлагает трёхуровневую иерархию компетенций: - ключевые – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования; - общепредметные – относятся к определённому кругу учебных предметов и образовательных областей; Интерес ученых к формированию компетентности обусловлен быстрым устареванием информации, чем заканчивается цикл обучения в средней школе или высшем учебном заведении. Из этого следует, что овладение студентами комплексом знаний, умений и рядом компетенций, в частности коммуникативной компетентностью позволит им в любой момент найти и отобрать нужную информацию по интересующей его проблеме, осознанно и целенаправленно развивать свою активность, самостоятельность, творчество.

Формирование компетентностей студентов обусловлено реализацией не только обновленного содержания образования, создания условий для развития и самореализации студентов; но и адекватных методов и технологий обучения, которые обеспечивали усвоение продуктивных знаний, умений; развитие потребностей пополнять свои знания на протяжении всей жизни. Формирование иноязычной компетенции - одна из целей при обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку. В общем контексте европейских тенденций глобализации Совет Культурной Кооперации образования для Европы определил те основные ключевые компетенции, которые в результате образования должны освоить молодые специалисты. Соответственно и цель образования стала соотноситься с формированием ключевых компетенций, что отмечено в «Концепции модернизации российского образования. Одной из основных компетенций является коммуникативная компетентность, которая рассматривается как способность человека действовать в конкретной жизненной ситуации, выстраивать общение и взаимодействие с другими людьми. Коммуникативная компетентность относится к базовым компетентностям современного человека.

Использование продуктивных методик и технологий обучения и реализация его влияет на достижение такого результата обучения, как компетентность.

Нами исследованы возможности дифференцированного подхода в конкретном образовательном учреждении и технологии осуществления индивидуального подхода к студентам в соответствии с уровнем их способностей и возможностей с целью определения их профессиональной ориентации, максимального развития каждой личности на всех этапах обучения. Организация индивидуальной деятельности студентов апробировались в группах института физической культуры и спорта. Были разработаны индивидуальные учебные программы. Особенностью изучения иностранных языков студентами в области физической культуры и спорта является заучивание огромного количества профессиональной лексики, а именно терминов. Количество часов при этом предусматривается сравнительно небольшое. Необходимо учитывать тот факт, что при поступлении результаты ЕГЭ по английскому языку не требуются, вследствие этого уровень знания английского языка у студентов очень низкий. Соответственно, для того, чтобы студент освоил иностранный язык, необходимо прежде всего большое внимание уделить грамматическим правилам, а также фонетическому строю языка, изучению же лексического материала времени остается очень мало.

При овладении профессиональной лексикой совершенствуются навыки устной и письменной речи, расширяется кругозор студентов, развивается познавательная активность учащихся. Были использованы исследовательский метод, дискуссии, мозговой штурм, технология "критического мышления", интерактивные, групповые формы и методы, коллективный способ обучения. С позиций компетентностного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетенций. Под ключевыми компетенциями подразумеваются способности личности справляться с самыми различными задачами. С учетом данных позиций выделяют следующие группы ключевых компетенций: Ценностно-смысловые компетенции. Общекультурные компетенции. Учебно-познавательные компетенции. Информационные компетенции. Коммуникативные компетенции. Социально-трудовые компетенции. Компетенции личностного самосовершенствования. Одним из важнейших компонентов компетентностного подхода является использование информационно-коммуникационных технологий. Информационная технология (компьютерная технология) - это процесс подготовки и передачи информации студенту. В настоящее время в рамках учебного процесса применяются следующие методы обучения с использованием ИКТ: Метод проектов; Метод информационного ресурса; Дидактические игры. Метод проектов позволяет вовлечь каждого студента в активную познавательную деятельность. Одним из способов такой самостоятельной работы является обучение в сотрудничестве, работая парами или группами. Применение ИКТ при этом методе оказывается намного эффективнее, чем объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы. Студенты, работая в группах, разрабатывают план совместных действий, находят источники информации, способы достижения целей, распределяют роли, выдвигают и обсуждают идеи. Все студенты оказываются вовлеченными в познавательную деятельность. Обучение в сотрудничестве позволяет овладеть элементами культуры общения в коллективе и элементами управления. Данные технологии развивают творческую активность, формируют мыслительную деятельность, учат школьников отстаивать свою точку зрения, помогают добиться глубокого понимания материала. Методами сравнительного анализа статистических данных, характеризующих функционирование образования, анкетного опроса, тестирования,

сочинения, оценок, наблюдения и эмпирического обследования были охвачены студенты первого и второго курсов.

Результаты. Для контроля качества знаний иноязычной профессиональной лексики, осваиваемой самостоятельно, были проведены тесты в конце каждого семестра, которые выявили следующие результаты: I этап (I семестр) - 26,3% качества знаний; по результатам анкетирования, проведенному среди студентов, было определено, что на начальном этапе освоения специальной лексики происходит формирование таких профессионально-важных качеств как ответственность, решительность, настойчивость, терпимость, работоспособность. По итогам тестирования и анкетирования в конце II этапа (II семестр) получены следующие результаты: качество знаний - 34,8%, формирование профессионально-важных качеств — самостоятельность, внимательность, самоконтроль, коллективизм, общительность. Итог III этапа (III семестр) — качество знаний — 46,7% формирование профессионально-важных качеств — уверенность в себе, оптимизм, добросовестность, вежливость, требовательность к себе. Заключительный IV этап, который включает в себя IV семестр выявил следующие результаты: качество знаний — 62,5%, формирование профессионально- важных качеств — целеустремленность, инициатива, наблюдательность, предусмотрительность, эмоциональная устойчивость, демократичность.

Мы используем системный подход к изучению иностранного языка, который имеет по своей сути поэтапную и постоянную отработку специальных терминов, постепенный переход студентов на изучение терминологических словосочетаний, текстов по специальности, а затем, превосходно выучив и отработав в различных ситуациях лексический и грамматический минимум, выступлений студентов на занятиях с докладами на иностранном языке по теме научных исследований.

С целью формирования и совершенствования всех компонентов профессионального становления будущих учителей физической культуры и тренеров в процессе изучения иностранного языка, разработано учебно-методическое пособие «For reading» на английском языке для студентов института физической культуры и спорта. Все пособие снабжено глоссарием, который содержит терминологическую лексику.

Каждый текст пособия снабжен глоссарием, студенты сначала знакомятся с терминами, преподаватель помогает им осознать и запомнить порядок формирования и перевода терминологических словосочетаний, которые студенты определяют затем в тексте с последующим его переводом. Т.о. студенты имеют возможность не только научиться правильно определять в тексте специальную лексику, использовать ее в устной, а затем и письменной речи, но и углубить свои знания по профилирующим предметам.

У студентов присутствует положительный настрой на изучение и совершенствовании знаний по гуманитарным предметам, что проявляется в желании дополнительных занятий по иностранному языку. В каждом виде самостоятельной работы четко формулируется познавательная (теоретическая и практическая) задача. Она, с одной стороны, выступает в познавательной деятельности студента основанием для регуляции собственными познавательными или практическими действиями в соответствии с осознанной целью предстоящего выполнения самостоятельной работы, с другой – позволяет преподавателю вовремя обнаружить непреодолимое для студента препятствие, и тем самым целенаправленно управлять индивидуальным познанием обучающегося при достижении цели деятельности. Преподаватель, зная уровень подготовки каждого студента, определяет по степени сложности конкретное задание для каждого, систематически контролируя его. Для дифференцированного обучения мы использовали элементы программированного обучения. Это были программированные операционные карты по грамматике и терминологической лексике, а также программа по обучению переводу с использованием словаря. Студенты работали самостоятельно в дифференцированном диапазоне. Такой вид работы позволил развить ряд навыков в более короткие сроки, чем при традиционной методике.

В целом же самостоятельная работа с предварительным обучением приемам работ имела несколько положительных моментов: позволила индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, предоставила определенную свободу творчества, дисциплинировала и способствовала повышению заинтересованности и сознательности в овладении языком. Основной задачей преподавателя на интерактивных формах преподавания является направление деятельности студентов на достижение целей занятия. Если пассивные методы представляют собой, по сути, авторитарный стиль взаимодействия, то активные, в том числе интерактивные, предполагают демократический стиль, основанный на равноправных отношениях между его участниками (обучающим и обучающимися). В ходе таких занятий преподаватель должен уметь учитывать мнение и уровень индивидуального развития каждого студента, избегать критики, создавая атмосферу доброжелательности и заинтересованности.

В этом случае каждый студент сможет высказать свое мнение, не опасаясь критики. Кроме того, он приобретет необходимый опыт общения, то есть начнет развивать свои коммуникативные умения, заключающиеся в умении воспринимать чужую точку зрения, умении участвовать в дискуссии и вырабатывать совместное решение. Многолетняя практика преподавания позволяет сделать вывод, что не все интерактивные методы в одинаковой степени могут быть применимы при обучении дисциплин разного профиля. Кроме того, необходимо учитывать дефицит времени, отведенного на преподавание ряда предметов. Вместе с тем внесение определенных корректив в стандартные методики интерактивных методов обучения, позволит использовать их в практике преподавания большинства дисциплин, что будет способствовать формированию ключевых компетенций у будущих специалистов, оптимизируя их социализацию и профессиональную адаптацию. В процессе обучения учитываются индивидуальные особенности каждого обучающегося, объединенные в дифференцированные подгруппы студентов с одинаковым уровнем знаний.

Проблеме внедрения индивидуально-дифференцированного подхода обучения посвящены работы Н.М.Жуковой [2], Е.И.Николаева [4], М.В.Шнейдерман [7] и др. Н.М.Жукова разрабатывает критерии повышения эффективности индивидуализации и дифференциации обучения в вузах. Е.И.Николаев выявляет рациональные педагогические условия для эффективной организации индивидуально-дифференцированного подхода обучения иностранному языку, предлагает педагогическую технологию реализации системы индивидуально-дифференцированного подхода обучения, обеспечивающую рост успеваемости и самостоятельности обучающихся при овладении иностранным языком. М.В.Шнейдерман определяет критерии системной дифференциации знаний, как средства индивидуализации обучения учащихся, особенности образования обучающихся в условиях дифференциации.

Пути реализации коммуникативной компетенции студентов состоят в том, что формы, методы и приемы работы направлены на то, чтобы содержание учебного материала было источником для самостоятельного поиска решения проблемы.

Выводы. В результате исследования сделаны выводы о том, что тема организация индивидуальной деятельности учащихся способствует повышению степени обученности, степени сформированности умственных действий, повышению общего уровня саморегуляции учащихся. Большая роль отводится идеи дифференцированного подхода, которая предполагает учет индивидуальных способностей и потребностей и проявляется в конкретизации целей, задач, содержания и способов организации учебно-воспитательного процесса и требует разнообразия, вариативности обучения. Индивидуальные образовательные программы и индивидуальные учебные планы, основанные на индивидуализации, дифференциации обучения и учитывающие интересы и способности личности, способствуют формированию компетенций и повышению качества образования.

Литература:

1. Веселова В.Г. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя в условиях широкой социальной конкурентности. Автореферат диссерт. Канд. псих,наук. - М, 1983. - с. 16.
2. Жукова Н.М. Индивидуализация и дифференциация обучения студентов в вузе. Дисс….канд.пед.наук. - М., 2006 г.
3. Краевский В.В. Основы обучения: Дидактика и методика [текст]: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - с. 352.
4. Николаев Е.И. Дифференциация как педагогическая технология повышения интереса к знаниям: На примере обучения иностранному языку в неязыковом вузе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Якут. гос. ун-т им. М.К. Аммосова. - Якутск, 2005. - 15 с.
5. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. М.: НИИ школьных технологий , 2005. -с.288.
6. Хуторский А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования - М.: Педагогика, 2003. №5.
7. Шнейдерман М.В. Системная дифференциация знаний как средство индивидуализации обучения учащихся. Дисс.канд.пед.наук, - М., 2003 г.
8. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. М.: 2000.

Педагогика

УДК:377;37.01

аспирант Степанян Гаянэ Генриховна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ И МЕДИЙНАЯ СРЕДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СПО

Аннотация. В статье рассматривается соотношение понятий «информационная культура»,«медиакультура» и «медийная среда», обращается внимание на необходимость формирования медиакультуры у учащихся школ и колледжей посредством организации системы медиаобразования. Предлагается обсуждение и раскрытие одного из педагогических условий формирования медиакультуры - создание в учреждениях среднего профессионального образования образовательного пространства, ориентирующего студента на достижение личностного результата.

Ключевые слова: информационная культура, медийная культура, медиа-проект, медийная среда, медиабезопасность ,учащиеся, среднее профессиональное образование, учебные заведения.

Annotation. The article considers the relation between the ideas of information culture and media culture, media safety, media environment it draws attention to the need of media culture formation among the students of schools, colleges and universities by means of media culture education system creation. The article offers to discuss and identify one of the pedagogical conditions of their forming - providing the secondary professional education colleges with educational environment which encourages students for personal achievements.

Keywords: information culture, media culture, media safety, media project, educational institution, college students, secondary professional education.

Введение. В современном обществе человек находится под воздействием непрерывных потоков информации, в том числе передаваемой по каналам масс-медиа. Средства массовой коммуникации создают вокруг каждого из нас особое информационное поле, под воздействием которого формируются социальные, моральные, художественные, интеллектуальные ценности и интересы. Современный человек настолько привык к огромному количеству информации, объем которой постоянно увеличивается, что не представляет себе жизни без медиа. Медиаинформация способна одновременно воздействовать и на слух, и на зрение, синтезируя в себе практически все накопленные человечеством способы общения. Поэтому для современного человека очевидна необходимость в следующих компетенциях: восприятие информации, понимание значения аудиовизуальных образов, и, как следствие, более компетентное и свободное обращение с информационными потоками, ориентировка в них. Помимо цифровой грамотности новому обществу необходимы компетенции в информационно-медийной грамотности: способность к работе в непрерывно изменяющемся мире; уметь учиться на протяжении всей жизни; научиться производить знание, а не быть лишь его потребителями.

Современный период развития цивилизации характеризуется переходом от общества индустриального к обществу информационному. Новый тип общества базируются на информации и знаниях, внедрении информационных технологий, что нашло отражение в соответствующих официальных документах [1]. Одновременно с процессом трансформации социума происходит зарождение и развитие новой формы культуры – информационной.

Эта относительно новая реальность, однако само понятие «информационная культура», введенная в научный оборот, достаточно хорошо изучена философами, культурологами, социологами [2-5; 11].

Информационная культура обладает сложной структурой. Одной из её составляющих является медийная культура, представляющая способ освоения человеческим индивидом действительности с помощью средств массовой информации. С изучением этого вопроса все не просто. С одной стороны, отдельные элементы медийной культуры достаточно проработаны, описаны и известны широкой аудитории. С другой стороны, исследование медийной культуры современного человека единичны, несмотря на актуальность и значимость, а специальные способы её формирования на практике реализуются редко.

Несомненная актуальность и недостаточность исследований медийной культуры личности в информационном обществе, определили авторский интерес к проблеме.

Цель работы состоит в определении теоретико-методологического подхода к описанию информационно-образовательной и медийной среды образовательного пространства учащихся школы и СПО.

В соответствии с целью, намечено решить следующие **задачи:**

1)уточнить содержание ключевых понятий: «информационная культура», «медийная культура», «медийная среда», «информационная безопасность»;

2)описать двойственность трактования медийной культуры как части информационной культуры и составляющей информационной безопасности личности;

3)рассмотреть возможности формирования медийной культуры учащихся и студентов СПО.

Изложение основного материала статьи. В условиях информатизации современных обществ особую актуальность приобретает формирование информационной культуры личности.

Появление термина «информационная культура» в отечественной науке связано с работой Г. Г. Воробьева «Информационная культура управленческого труда» [12]. С этого момента формируется многообразие подходов и концепций, классификаций, выражающихся в многочисленных определениях информационной культуры.

Так, информационная культура рассматривается в диапазоне от максимально абстрактных определений, вытекающих из лексического сочетания слов понятия («область, связанная с функционированием информации в обществе», «степень совершенствования работы человека с информацией»), до попыток наполнить его конкретным смыслообразующим содержанием. Одно из первых функциональных определений информационной культуры связано с появлением учебников по информатике, носит выраженный прикладной характер. Позднее их заимствовали, дополнив и применив в социально-гуманитарном знании.

Так, «информационная культура понимается как достигнутый уровень организации информационных процессов, степень удовлетворения потребности людей в информационном общении. Это уровень создания, сбора, хранения, переработки и передачи информации и в то же время как деятельность, направленная на оптимизацию всех видов информационного общения, создание наиболее благоприятных условий для того, чтобы ценности культуры были освоены человеком, вошли органично в его образ жизни» [9].

«Будучи неотъемлемой частью культуры, информационная культура неразрывно связана со «второй социальной природой» человека. Она является продуктом его разнообразных способностей, выступает содержательным аспектом субъектно-объектных отношений, зафиксированных при помощи различных материальных носителей. При этом субъектом понимается человек или социальная группа – носитель предметно-практической деятельности и познания; под объектом – то, на что направлена указанная деятельность субъекта».

В зависимости от субъекта, который выступает носителем информационной культуры, её, можно рассматривать на трех уровнях [9]:

1. Информационная культура личности.

2. Информационная культура отдельных групп сообщества (определенного социума, нации, возрастной или профессиональной группы).

3. Информационная культура общества в целом.

В данной работе будет рассматриваться информационная культура личности, как основа для её дальнейшего формирования на групповом уровне и уровне социума.

Рассматривая информационную культуру с точки зрения структуры, выделяют различные области проявления в соответствии с областями информационной деятельности [8]. Исходя из данного методологического посыла, можно определять в качестве структурных компонентов информационной культуры СМИ и СМК (аудиовизуальная культура), как способ освоения мира и его отражения.

Одновременно, СМИ и СМК выступают видом профессиональной деятельности, общения индивидов друг с другом, способом переработки и интерпретации поступающей информации. Как писал В.А. Возчиков, СМИ и СМК есть «специфический способ освоения действительности, использующий различные знаковые коды, который обеспечивает наиболеё адекватное отражение реальности … формирование социокультурной картины мира с помощью различных образов, генерируемых традиционными и электронными средствами массовой информации» [3, С. 10]. По мнению исследователя, это и есть одна из возможных характеристик медиакультуры, к которой надо добавить ёщё одну – безопасность получаемой и перерабатываемой информации с целью адекватного отражения действительности. Тогда справедливо говорить о соприкосновении в структурных компонентах информационной культуры и медиакультуры или о том, что медийная культура является частью информационной культуры.

Как часть информационной культуры, медийная культура связная с умением анализировать и понимать средства массовой информации и коммуникации, общаться с ними, то есть, умение слышать и слушать, смотреть и видеть, читать и понимать прочитанное. В тоже время её выделяют как самостоятельный, специфический вид культуры. За однозначностью её трактования, понятной не специалисту, не скрыть сложности её как явления [7].

Как специфическая область культуры медийная культура включает в себя «культуру передачи информации и культуру её восприятия; может выступать и системой уровней развития личности, способной воспринимать, анализировать, оценивать тот или иной медиа текст, заниматься медиа творчеством, усваивать новые знания посредством медиа» [10, С. 10-11].

Обращаясь к интерпретации медиакультуры, следует обратиться к позиции Е. И. Кузнецовой, считающей, что медиакультура как социальный феномен может трактоваться в широком и узком смысле [11, С. 10-11].

В широком смысле это социальная среда, активно коммуницирующая посредством символического обмена, который реализует взаимодействие между различными подсистемами общества [11, С. 10-11].

В узком смысле медийная культура представляет собой «механизм культурной деятельности, проявляющийся в каждом когнитивном акте, посредством медиальных и символических форм реализующий внутренние образные репрезентации. Воспроизводящие на сенсорном уровне объекты внешнего мира, и формирующие те взаимосвязи, в которых единичное становится элементом целостной системы, обретая форму упорядоченности в процессе духовного постижения и толкования бытия, формирующего соединительную ткань социума» [11, С. 10-11].

Таким образом, медийная культура представляет собой новое качественное состояние информационной культуры, её развитие на основе современных информационно-коммуникативных технологий.

Бесспорно, медиа имеют огромные потенциальные возможности для повышения общекультурного и образовательного уровня, создают реальные условия для самообразования, повышения квалификации, расширения кругозора, развития самостоятельного мышления, творческих способностей. Однако средства массовой коммуникации могут способствовать и духовному, нравственному, эстетическому кризису личности. Влияние средств массовой коммуникации на формирование коммуникативной, информационной, социальной, эстетической культуры человека, его социальных, моральных, художественных, интеллектуальных ценностей и интересов может быть, как положительным, так и негативным [6, С. 79-85].

Так, к негативным последствиям можно отнести и манипулирование сознанием и поведением индивида, предоставление не достоверной, наносящей вред информации и проч. Таким образом, медийная культура должна стать основанием для информационной безопасности, как отдельного индивида, так и общества в целом.

Под информационной безопасностью понимается защищенность от внешнего воздействия, недопустимость использования информации во вред. В этой связи медиакультура представляет собой часть информационной безопасности.

Такое двойственное положение медийной культуры актуализирует потребность в её формировании многократно.

Для формирования медийной культуры общества и каждого человека необходим целый комплекс мероприятий. Основная их часть может и должна проходит в учебных заведениях.

1) Для формирования медийной культуры учащихся и студентов необходим целый комплекс мероприятий, который должен быть направлен на создание «медийной среды» в школе или колледже ,поскольку создание данных условий необходимо для работы с современными технологиями. Такая работа способствует адаптации учащихся к быстро изменяющимся социальным условиям и необходима для успешной реализации познавательных и профессиональных задач.

Сегодня много формулировок понятия «медийная среда», но мы придерживаемся формулировки, где «медийная среда образования» — это новая формирующаяся открытая среда в современном информационном обществе, ядром которой является информационно-образовательная среда, а окружением – инфраструктура образовательной и профессиональной деятельности человека в мире без границ. В этой открытой среде происходит формирование у будущих специалистов качеств и умений, таких, как информационная активность и медиаграмотность, умение мыслить глобально, способность к непрерывному образованию и решению творческих задач, готовность работать в команде, коммуникабильность и профессиональная мобильность, гражданское сознание и правовая этика – всего, что так необходимо современному человеку.

Особого внимания требуют субкультуры, появившиеся в студенческой медиасреде: геймеры, меломаны, киноманы, абстрагированного от реальных ценностей мира и тут необходимо чуткое и умелое руководство педагогического коллектива для включения учащихся и студентов в медиапроектную деятельность.

По мнению автора, начинаться подобная работа должна со школы, как в рамках урочной, так и внеурочной деятельности. Так, автором разработана программа внеурочной деятельности, в рамках которой происходит медиаобразование учащихся старших классов общеобразовательных школ. Программа предполагает формирование медийной культуры посредством развития медиакомпетентности.

Данная программа предполагает как теоретический, так и практический опыт получения, поиска, размещения, компилирования информации; формирование навыков исследовательской деятельности, навыков работы с программным обеспечением и сетевыми ресурсами; возможностей медиатехнологий по организации, упаковке и обобщению ценностной и личностно-значимой информации. Главное - критическое отношение к информации и избирательности её восприятия (медиабезопасность), наличие коммуникативной компетенции во всех видах общения.

Итоговой работой по завершении курса служит групповой медиа-проект с публичной защитой в форме показа на школьном медиа фестивале с вручением премий в различных номинациях.

Здесь следует несколько слов сказать о медиа-проекте.

Медиа-проект – периодическое Internet-издание в формате видеоблога, размещенного на отдельном сайте. Схема релиза: сюжет выкладывается на сайте, в социальных сетях, даётся его анонс с прямой ссылкой. Цель – достижение необходимой узнаваемости за счет посещения сайта. Позже видео выкладывается в социальные сети.

Периодичность выпусков – два – три коротких выпуска в месяц.

Выпуски посвящают потенциально интересным культурным площадкам города; происходящим событиям в доступной и привлекательной для молодежи манере. Каждый выпуск, сопровождаемый текстовой аннотацией, длиной до четырёх минут состоит из репортажа на месте события, обсуждения, информационного повода в студии. Хронометраж выбран как наиболее популярный и привлекательный для просмотра в социальных сетях среди молодой аудитории. Так, для ребят были освещены в видеоблогах молодежные кафе, арт-пространства города, «Джазовая филармония», «Дом кино» и многое другое.

Последующая работа должна вестись в средне-специальных и высших учебных заведениях, являясь, с одной стороны продолжением начатой работы, с другой – подготовка к квалификационным работам.

Для формирования медийной культуры в медийной среде необходим целый комплекс мероприятий:учащиеся и студенты смогут адаптироваться к условиям информационного общества только в том случае, если оно станет обществом, в котором обучение происходит в течение всей жизни. Важность формирования культуры общения со СМИ, которая способствовала бы органичному вхождению в развивающееся информационное общество, не вызывает сомнения, и во многом пути решения данной проблемы лежат в педагогической плоскости.

Выводы:

1. Информационное общество базируется на информации и знаниях, внедрении информационных технологий. Основными понятиями, связанными с его существованием, являются «информация», «информационная культура».

2. Обращение к различным составляющим информационной культуры показали ее как сложное образование, включающее в себя элементы медиакультуры.

Медийная культура (медиакульутра) представляет собой новое качественное состояние информационной культуры, ее развитие на основе современных информационно-коммуникативных технологий. Как специфическая область информационной культуры, медийная культура включает в себя «культуру передачи информации и культуру её восприятия; может выступать и системой уровней развития личности, способной воспринимать, анализировать, оценивать тот или иной медиа текст, заниматься медиа творчеством, усваивать новые знания посредством медиа».

3. Влияние средств массовой коммуникации на формирование коммуникативной, информационной, социальной, эстетической культуры человека, его социальных, моральных, художественных, интеллектуальных ценностей и интересов может быть, как положительным, так и негативным. К негативным последствиям можно отнести и манипулирование сознанием и поведением индивида, предоставление не достоверной, наносящей вред информации и проч. Таким образом, медийная культура должна стать основанием для информационной безопасности, как отдельного индивида, так и общества в целом. Такое двойственное положение медийной культуры актуализирует потребность в её формировании многократно.

4. В наше время только в медийной среде может происходить подготовка специалиста сегодняшнего дня, готового к работе в условиях XXI века, соответствующего современным требованиям работодателя, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, умеющего перерабатывать большие объемы информации и выделять главное, способного применять на практике полученные знания, владеющего навыками командной работы, имеющего желание постоянно учиться, целеустремленного и нацеленного на карьеру и владеющего своей профессией, готового к профессиональному карьерному росту. Для этих целей необходим целый комплекс мероприятий: люди смогут адаптироваться к вызовам времени только в том случае, если медийная образовательная среда станет тем местом, в котором обучение происходит в течение всей жизни и во многом пути решения данной проблемы лежат в педагогической плоскости.

Литература:

1. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 N 313 (ред. от 17.06.2015) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Информационное общество (2011 - 2020 годы)» // [Электронный ресурс], Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162184/

2. Антонова, С.Г. Информатизация и информационная культура личности / С.Г. Антонова // Информационная культура личности: прошлое, настоящеё, будущеё. Международная научная конференция. − Краснодар – Новороссийск, 11-16 сентября, 1996. – С. 50-51.

3. Возчиков В. А. Философия образования и медиакультура информационного общества: автореф. дис. … д-ра филос. наук: 09.00.11 – социальная философия. – СПб., 2007.

4. Вохрышева, М.Г. Формирование науки об информационной культуре / М.Г. Вохрышева // Проблемы информационной культуры: Сб. ст. Вып. 6: «Методология и организация информационно-культурологических исследований». – М.: Магнитогорск, 1997. – С. 48-63.

5. Гриценко, С. В. Информационная культура личности и её роль в современном обществе / С.В. Гриценко. – Пермь: ПГСХА, 2005.

6. Груцо, Е.И. Медиаобразование как фактор развития личности в условиях перехода к информационному обществу / Е.И. Груцо // Материалы международной конференции [Электронный ресурс], Режим доступа: http://www.pws-conf.ru/nauc_hnaya/lss-2009/153-smi-mediakultura/7303-mediaobrazovanie-kak-fakt.html

7. Гук, А.А. Информационная и медийная культура: грани сопряжения на современном этапе / А.А. Гук // Вестник КемГУКИ, 2013, № 24. – С. 79-85.

8. Информационная культура – понятие, сущность, структура // [Электронный ресурс], Режим доступа: http://gigabaza.ru/doc/92475.html

9. Кальченко, Ю.В. Развитие информационной культуры / Ю.В. Кальченко, С.И. Коурова // [Электронный ресурс], Режим доступа: http://www.rae.ru/forum2012/pdf/2695.pdf

10. Кириллова, Н. Б. От медиакультуры к медиалогии // Культурологический журнал, 2011, № 4 (6), [Электронный ресурс], Режим доступа: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/98.html&j_id=8

11. Кузнецова, Е. И. Медиальность и медиакультура как факторы динамики социальной среды: автореф. дис. … д-ра филос. наук: 09.00.11 – социальная философия. – Нижний Новгород, 2010.

12. Пронина, Л.А. Информационная культура как фактор развития информационного общества / Л. А. Пронина// Аналитика культурологии, 2008, № 10, [Электронный ресурс], Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-kultura-kak-faktor-razvitiya-informatsionnogo-obschestva

УДК:378: 377:371.134

старший преподаватель Сулейманов Эрнест Сейдаметович
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);
старший преподаватель Эреджепов Марлен Керимович
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ АВТОТРАНСПОРТНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье раскрываются вопросы, связанные с формированием профессиональной компетентности бакалавров автотранспортного профиля. Обосновывается необходимость выделения перечня компетентностей, требуемых для осуществления профессионально-педагогической деятельности в среднем профессиональном образовании (СПО) при подготовке специалистов среднего звена. Определено содержание технической, общекультурной, дидактической, психологической, коммуникативной, мониторинговой и рефлекторной компетентностей преподавателя СПО.

Ключевые слова: компетентностный подход, бакалавр, автотранспортный профиль, профессиональная компетентность, преподаватель, среднее профессиональное образование (СПО).

Annotation. The article reveals issues related to the formation of professional competence of bachelors of the motor transport profile. The necessity of highlighting the list of competencies required for the implementation of professional and pedagogical activities in secondary vocational education (SVE) in the preparation of middle-level specialists is substantiated. The content of technical, general cultural, didactic, psychological, communicative, monitoring and reflex competencies of the teacher of secondary vocational education has been determined.

Keywords: competence approach, bachelor's degree, motor transport profile, professional competence, teacher, secondary vocational education (SVE).

Введение. Изменения, происходящие в экономике России, диктуют новые требования к подготовке специалистов различных сфер деятельности, в том числе и автомобильной. Сегодня востребованы высококомпетентные специалисты, легко входящие в современное пространство социально-производственных отношений и продуктивно адаптируемые в нем. Рынок труда, требует эффективного взаимодействия учебных заведений с предприятиями-работодателями и этим самым обуславливают необходимость изменения целей, содержания, форм и методов обучения и естественно повышения качества образования в целом.

В последние годы произошли существенные изменения и в содержании высшего профессионального образования, которые отобразились и в системе подготовки специалистов для автомобильной отрасли. Выпускник вуза обязан обладать соответствующей компетентностью в широкой предметной области, соответствующим комплексом профессиональных компетентностей, профессиональной мобильностью, что соответствует требованиям рынка интеллектуального труда. Следовательно, образовательный процесс в высшей школе обязан обеспечивать формирование у обучающихся знаний, умений, навыков, личностных и профессиональных качеств, которые будут гарантами их трудового становления как специалиста, профессионала.

Разные аспекты компетентностного подхода исследовали Б.Д. Ельконин, Дж. Равен, C.Short и др., компетентностный подход в образовании рассматривали И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, Г.К. Селевко и др.; формирование профессиональной компетентности изучали В.А. Адольф, Т.Г. Браже, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, В.В. Ягупов, и др.

Однако, вопрос формирования профессиональной компетентности бакалавров автотранспортного профиля не являлся предметом отдельных исследований.

Целью статьи является анализ сущности компетентностного подхода и на этой основе определение видов и содержания перечня компетентностей бакалавров автотранспортного профиля, необходимых для осуществления будущей профессионально-педагогической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Идея компетентностного подхода в педагогике зародилась в начале 80-х годов прошлого века и прошла несколько этапов развития. И. А. Зимняя, обобщая научные исследования по данной проблеме, выделила три этапа развития: первый этап (1960–1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат понятия «компетенция», а также предпосылки разграничения категорий «компетентность», «компетенция»; второй этап (1970–1990 гг.) характеризуется использованием этих категорий в теории и практике обучения; третий этап (1990–2001 гг.) утверждение компетентностного подхода в теории, практике и активное его использование в образовательной сфере [2, с. 34–42].

Анализ научных исследований позволил выявить различные взгляды на содержание компетентностного подхода.

В педагогических источниках понятие «*подход»* используется как совокупность идей, принципов, методов, лежащих в основе решения проблем. По мнению Е. Я. Коган, это принципиально новый подход, который требует пересмотра отношения с позиции учителя к обучению учащихся; должен привести к глобальным изменениям от изменения сознания до изменения методической базы [3, с. 38].

По мнению Н.В. Яксы, компетентностный подход отображает интегральное проявление профессионализма, в котором объединяются элементы общей и профессиональной культуры, опыта педагогической деятельности и педагогического творчества, которые конкретизируются в определенной системе знаний, умений, готовности к профессиональной деятельности [12, с. 28].

Компетентностный подход рассматривается как современный коррелят множества более традиционных подходов (культурологического, научно-образовательного, дидактоцентрического, функционально-коммуникативного и др.).

В образовании компетентностный подход рассматривается через идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования [1, с. 19].

Компетентностный подход по мнению В.В. Ягупова, предусматривает наличие комплекса умений личности для решения различных проблем [10, с. 48].

В компетентностном подходе выделяют два базовых понятия – *«компетентность»* и *«компетенция».* Вопросам анализа этих понятий посвящены труды Е.В. Бондаревской, А.А. Деркача, И.А. Зимней, Н.Ф. Талызиной и др.

В педагогике сущность понятия «компетентность» рассматривается в разных аспектах. Так, в энциклопедии образования указано, что «компетентность» (лат. – competentia) круг вопросов, в которых человек хорошо разбирается [11, с. 408]. Компетентность, по мнению М. А. Чошанова, это не просто овладение знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях, овладение оперативными и мобильными знаниями [8, с. 59]. Дж. Равен под компетентностью понимает социальную способность человека, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной отрасли, которая включает узкопрофессиональные знания, умения, навыки и готовность нести ответственность за свои действия [5, с. 209]. Шире раскрывает суть понятия «компетентность» В.В. Ягупов, который считает, что это «подготовленность (теоретическая и практическая), способность (интеллектуальная, деятельностная и субъективная), наличие позитивных отношений и сформированных качеств личности и их готовность (профессиональная, личностная, психологическая) как субъекта деятельности к определенному виду деятельности» [10, с. 51].

Для формирования профессиональных компетентностей бакалавров автотранспортного профиля имеют важное значение концепции компетентностей, сформулированных Эдмундом Шортом:

- первая концепция компетентности трактует ее как поведение или действие;
- вторая концепция компетентности – компетентность овладения знаниями и умениями. Восприятие компетентности таким способом означает выбирать и знать, что именно делать и что выбрать;
- третья концепция рассматривает компетентность как ступень или уровень способностей, который считается достаточным;
- в структуре четвертой концепции компетентность определяют, как качество человека. Задачей данного вида компетенций является определение характерных черт компетентности человека в целом [9, с. 8–12].

Следовательно, на основе изложенного можно сделать вывод, что компетентность предусматривает интеграцию знаний, практических действий и компетенций, необходимых для осуществления соответствующей профессиональной деятельности.

Сущность компетентностей составляют различные виды компетенций. Некоторые авторы рассматривают понятие «компетенция» и «компетентность» как личностную характеристику, связанную с определенной деятельностью. Рассмотрим подходы к содержанию этой категории.

Так, А. В. Хуторской считает, что компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной и продуктивной деятельности [7].

В энциклопедии педагогического образования компетенция рассматривается как круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; круг чьих-то полномочий, прав [11].

По мнению некоторых ученых, термин компетенция отражает конкретные знания, качество подготовки выпускника, обозначает его интегральные характеристики [10,11]. То есть, использование этого термина для оценки качества подготовки выпускника позволяет оценить профессиональную, личностную, социальную подготовленность с ориентацией на требования рынка труда.

Как показал анализ различных литературных источников, наиболее часто рассматриваются ключевые и профессиональные компетенции. Термин «ключевые компетенции» указывает на то, что они являются «ключом», основой других компетенций, носят надпрофессиональный, надпредметный характер. Ключевыми называют компетенции, которые относятся к общему содержанию образования и являются универсальными, независимо от специальности, следовательно, создают основу для специфических компетенций [7].

В педагогической теории рассматривается понятие *профессиональной компетентности.*

Так, В. А. Сластенин профессиональную компетентность расценивает как интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалиста, отражающую уровень знаний, умений, опыта, достаточных для осуществления целей данного рода деятельности [6, с. 49].

Профессиональная компетентность, по мнению А.К. Марковой, это овладение педагогом знаний, умений и их нормативных свойств, необходимых для осуществления педагогической деятельности [4].

В состав профессиональной компетентности входят профессиональные компетенции, которые рассматриваются как круг вопросов, к решению которых личность подходит, обладая широкими познаниями и опытом; как совокупность общепрофессиональных (инвариантных) и специальных профессиональных компетенций.

Помимо профессиональных компетенций, в образовательной практике используются общепрофессиональные компетенции, характерные для широкого круга профессий и специальные профессиональные компетенции, обеспечивающие конкретизацию общепрофессиональных компетенций при их привязке к конкретной области.

Исследуя теоретические и методические аспекты профессиональной деятельности будущих педагогов профессионального обучения, ученые выделяют различные виды профессиональной компетентности, в том числе: психологическую, определяющую уровень профессионально значимых качеств личности, необходимой для осуществления педагогической деятельности; аутопсихологическую компетентность – умение осознавать цели, содержания и результаты деятельности; дидактическую – направленную на выбор и структурирование содержание научно-технической информации, диагностику реализации целей, сопоставление результатов обучения; специальную (техническую) компетентность рассматривают через наличие технических знаний, способность творческого решения технических и технологических заданий, через трансформацию технической информации в педагогическую систему [4, 6].

Учитывая требования ФГОС, а также содержание будущей профессиональной деятельности бакалавров автотранспортного профиля, нами был определен перечень необходимых профессиональных компетентностей:

- *техническая (специальная).* Так как данная компетентность является основой осуществления профессиональной деятельности будущих преподавателей профессионального обучения, то к системе технических знаний и умений можно отнести: знания об устройстве и принципах действия различных

модификаций автомобилей, узлов и агрегатов; знания по анализу рабочих процессов в агрегатах и механизмах автомобиля; способность выявлять различные виды неисправностей узлов и агрегатов автомобиля; использование современных приборов и диагностических комплексов для проведения контроля состояния узлов и агрегатов автомобиля, методов и средств определения экологических характеристик автотранспортных средств; знания о содержании и проведении технического обслуживания, текущего, среднего и капитального ремонтов; способность проводить монтаж и демонтаж основных узлов и механизмов автомобиля; умения применять оптимальные многокритериальные решения по замене или ремонту неисправных узлов и агрегатов автомобиля; использование программно-целевых методов управления автотранспортным предприятием, автосервисом; выполнение необходимых расчетов по определению стоимости услуг автосервиса, амортизации оборудования с использованием современной электро-вычислительной техники.

- *общекультурная компетентность* рассматривается как наличие стойких систем духовных, моральных и культурных ценностей будущих преподавателей;

- *дидактическая компетентность* рассматривается как интегрированное единство теоретической и практической готовности будущего преподавателя профессионального обучения к осуществлению профессионально-педагогической деятельности в СПО. Высоким уровнем дидактической компетентности педагогов является наличие у него методологических знаний, теоретических основ педагогической деятельности, владение современными формами, методами, средствами и технологиями обучения;

- *психологическая компетентность* предусматривает владение будущими преподавателями профессионального обучения основами общей психологии труда, инженерной и педагогической психологии, психологических основ профессионально-педагогической деятельности и профессиональной подготовки, обучающихся СПО в целом;

- *методическая компетентность* – предусматривает проектирование, организацию и управление учебно-воспитательным процессом в вузе. Будущий преподаватель профессионального обучения должен уметь разрабатывать учебно-планирующую документацию; излагать содержание учебного материала с учетом требований дидактических принципов обучения; выбирать и использовать в своей деятельности различные комбинации организационных форм и методов обучения; применять методики с использованием инновационных производственных и педагогических технологий, разрабатывать структуры и содержания различных типов и видов учебных занятий в СПО. Методическая компетентность предполагает, что преподаватель владеет в полной мере общеметодологическими знаниями, способами и методами научного исследования, организацией процесса исследования на различных этапах педагогического эксперимента;

- *коммуникативная компетентность* предусматривает формирование высокого уровня знаний о закономерностях общения, межличностных отношений, овладение принципами толерантности, использование средств интеркультурного взаимодействия, способность к эмпатии, самоконтролю, формирования культуры вербального и невербального взаимодействия;

- *мониторинговая компетентность*. Практикой доказано, что любая деятельность, в том числе и педагогическая носит мониторинговый характер. Так как объектом мониторинга в СПО является учебно-воспитательный процесс, уровень сформированности профессиональных знаний и умений, развитие творческих способностей обучающихся, то основными методами педагогического мониторинга являются наблюдение, опрос, беседа, тестирование, которые и позволяют получить реальную информацию о субъектах учебного процесса. Следовательно, мониторинговая компетентность позволяет педагогу на основе полученной информации принимать управленческие решения по проектированию дальнейших действий, касающихся повышения качества профессиональной подготовки специалистов в автотранспортной области;

- *рефлексивная компетентность*. Современный педагог профессионального обучения должен уметь не только реализовать свой потенциал в подготовке конкурентоспособных специалистов различного профиля, но и осуществлять рефлексивные самопознания. С помощью педагогической рефлексии можно на основе фиксации полученных результатов выполнить анализ своих действий, осознать свой индивидуальный уровень профессионализма, наметить последующие действия, касающиеся учебно-воспитательного процесса и выполнить корректирование намеченных действий.

Следовательно, в состав профессиональной компетентности бакалавров автотранспортного профиля входит система необходимых компетентностей, а именно: техническая, общекультурная, дидактическая, психологическая, методическая, коммуникативная, мониторинговая и рефлексивная, которые взаимодействуют между собой и направлены на интеграцию содержания профессиональной и педагогической деятельности.

Выводы. Таким образом, проведенный анализ содержания понятий «компетентостный подход», «компетентность» и «профессиональная компетентность» позволил определить комплекс компетентностей, входящих в состав профессиональной компетентности бакалавров автотранспортной отрасли, необходимых для осуществления будущей профессионально-педагогической деятельности в СПО, связанную с подготовкой специалистов среднего звена конкурентоспособных на рынке труда.

В дальнейшем намечено проведение исследования в области совершенствования методики профессионального обучения бакалавров автотранспортного профиля.

Литература:

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – 10 сентября. – http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm. – В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.
3. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования / Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / Под ред. А.В. Великановой. – Самара: Профи, 2001 г.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; пер с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
6. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000 –512 с.

7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.
8. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособие. / М.А. Чошанов – М.: Народное образование, 1996. – 157 с.
9. Шорт Э. Концепция компетенции: ее правильное и неправильное использование в образовании / Эдмунд Шорт // Journal of Teacher Education. – 1985. – Vol. 36. – №2. – P. 2-6.
10. Ягупов В.В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, які формуються у системі професійно-технічної освіти / В.В. Ягупов // Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи: зб. наук. пр. / [редкол.: В.О. Радкевич (голова) та ін.] – К.: Ін-т проф. техн. Освіти НАПН України, 2012. – Вип. 2. – С. 45-49
11. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В.Г. Кремень; [заст. голов. ред. О.Я Савченко, В.П. Андрущенко]. – К.: Юрінком Інтер, 208. – 1040 с.
12. Якса Н.В. Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону: [монографія] / Н.В. Якса. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 568 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Суханова Надежда Тимофеевна
Нижегородский архитектурно-строительный университета (г. Нижний Новгород);
студент Добровкин Владислав Иванович
Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

МЕСТО АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ РАБОЧИХ МЕСТ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования автоматизированных рабочих мест в системе среднего образования. Проводится анализ существующих программных решений на рынке программного обеспечения по автоматизации среднего образовательного учреждения. Проводятся функциональные возможности АРМ классного руководителя.

Ключевые слова: автоматизированное рабочее место, программное обеспечение, электронный журнал, электронный дневник, автоматизированная информационная система, информационная система, информационная среда.

Annotation. The article deals with the use of automated workplaces in the system of secondary education. The analysis of existing software solutions in the market of software for the automation of secondary educational institutions. Conducted functionality of the classroom ARM.

Keywords: automated workplace, software, electronic journal, electronic diary. automated information system, information system, information environment.

Введение. На всех этапах развития человечества, стояла задача хранения, обработки и обмена информацией. Первые автоматические системы управления, которые были нацелены на автоматизацию конкретных нужд производства не имели взаимодействия с пользователем. С целью обеспечения взаимодействия между автоматическими системами управления и человеком, потребовалась реализация автоматических рабочих мест (АРМ). Первые АРМ позволяли осуществлять небольшой набор функций, таких как ввод информации в ЭВМ, возможность вывода на экран ЭВМ [4].

В настоящее время, АРМ нашли широкое применение в различных сферах человеческой деятельности. При этом не исключением являются и образовательные учреждения.

Повсеместное внедрение информационных систем, модули которых позволяют автоматизировать деятельность каждого отдельного сотрудника, значительно повысили качество обработки данных. Базы данных, которые лежат в основе автоматизации каждого компьютерного процесса, стали надежным и эффективным средством представления и структуризации данных [6, 7]. СУБД позволяют работать с большим объемом данных, реализовывать их физическое представление, поисковые запросы по данным, различные выборки по критериям. Деятельность учителя, который испокон веков являлся хранителем информации, безусловно, больше всего нуждалась в упрощении ведения документации путем внедрения в образовательные учреждения АРМ.

Цель статьи заключается в проведении анализа АРМ, предлагаемых для сферы образования. В том числе исследовать основные функции АРМ, выполнить сравнительный анализ наиболее представительных из них на наш взгляд. Рассмотреть уровень информатизации Ветлужской СОШ, Краснобаковского района, Нижегородской области и возможности автоматизации деятельности классного руководителя в частности.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время разработчики в сфере информационных технологий предлагают большой спектр АРМ для системы образования. Рассмотрим некоторые из них, которые на наш взгляд достойны особого внимания.

Программное решение от информационно-вычислительного центра «АВЕРС», позволяет частично автоматизировать деятельность образовательного учреждения. В своей основе, информационная система содержит в себе программные решения по автоматизации рабочих мест директора, секретаря, завуча, учителя, медицинского работника, библиотекаря. Система полностью интегрирована со школьными процессами [5]. Имеется единая база данных, которая содержит в себе информацию об учителях, учениках, расписании, учебном плане и учебной нагрузке. Автоматизированная информационная система «АВЕРС», позволяет вести делопроизводство, вести расчет базисного плана по учебной нагрузке, формировать отчеты по успеваемости учащихся за неделю, месяц, четверть, учебное полугодие. Также система позволяет вести аналитику, позволяющую отслеживает зависимость некоторых факторов, таких как, категория преподавателя, количество учебных часов, посещаемость, на качество знаний учащихся. Подсистема «Здоровье», позволяет вести учет состояния здоровья не только учащихся, но и всего рабочего коллектива учебного заведения, своевременно планировать профилактические мероприятия и диспансеризацию [2].

Еще одна система, которая нацелена на автоматизацию рабочего места работника школьного учреждения, от лаборатории информационных технологий «БАРС» система «Школьный офис», которая позволяет организовывать необходимые для налаживания учебного процесса АРМ [5].

Внедрение системы «Школьный офис» позволяет добиться автоматизации в следующих сферах деятельности образования:

- повышение информационной культуры административного аппарата;
- автоматизация подсистем управления;
- создание информационной среды;
- планирование и просмотр общешкольных мероприятий;
- ведение административно-финансовой деятельности;
- наполнение единой базы данных АРМ по направлениям: «Учителя», «Дневник», «Медицина», «Родители», которые доступны локально и в режиме онлайн при установлении Интернет соединения.

При изучении существующего программного обеспечения в сфере образования, стоит выделить систему от 1С разработчиков «1С:ХроноГраф Школа 2.5». Система имеет централизованную базу данных и служит для администрирования деятельности в общеобразовательных учреждениях. Внедрение системы позволяет автоматизировать основные аспекты учебного процесса, такие как:

- планирование учебного процесса;
- ведение документооборота общеобразовательного учреждения;
- импорт и экспорт данных, в MS Excel, MS Word;
- связывание участников процесса обучения;
- формирование отчетных документов, как из настраиваемых форм, так и форм, определенных государственным образцом [3].

Система имеет различные модули для каждой категории участников учебного процесса:

- директор;
- учитель;
- классный руководитель;
- секретарь;
- делопроизводитель;
- документовед.

Большинство общеобразовательных учреждений Российской Федерации используют для автоматизации рабочего процесса цифровую образовательную платформу «Дневник.ру». Электронный портал нацелен не только на автоматизацию учебных процессов, но и позволяет организовать взаимодействие между школой, учащимися и их родителями в режиме онлайн, 7 дней в неделю, 365 дней в году. Базовый функционал системы является полностью бесплатным для каждого из пользователей ресурсом. Система полностью заменяет привычные всем журнал учителя и дневник школьника. Единая информационная база, позволяет вести учет успеваемости, календарное планирование, задавать домашнее задание. Каждый учитель имеет свой личный кабинет, при такой работе в системе, платформа «Дневник.ру» является АРМ учителя [3].

У каждого класса, есть классный руководитель, который имеет доступ ко всем записям о своем классе. При подведении итогов за четверть, полугодие, год, классному руководителю больше не приходится заполнять большое количество документации. Вся информация хранится на сервере и при необходимости, позволяет сформировать отчет, за конкретный промежуток обучения.

Система Дневник.ру включает в себя три основных модуля:

- дистанционное обучение;
- управление документооборотом школы;
- социальная сеть между зарегистрированными участниками веб-портала.

Рассмотрев современные решения по автоматизации рабочих мест в сфере образования, для каждого из предложенных решений были выделены свои «плюсы» и «минусы». Сравнительная характеристика программного обеспечения для автоматизации общеобразовательных учреждений приведена в Таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика функциональных возможностей АРМ в сфере образования

Функциональные возможности	АВЕРС	БАРС	1С:ХроноГраф Школа 2.5	Дневник.ру
Планирование учебных занятий	Ведение расписания, отмена занятий	Только ведение расписания	Ведение расписания, учет нагрузки на преподавателя	Ведение расписания занятий, возможность отмечать замену преподавателя
Единая БД	БД, основных модулей системы	Единая БД отсутствует. связь только между учеными модулями	Централизованная БД. Позволяет связать информацию между каждым модулем системы	Единая БД. Информация синхронизируется с сервером в режиме онлайн
Доступ в режиме онлайн	Доступ в режиме онлайн, а также локальный	Доступ в режиме онлайн	Автономная ИС, доступ как локально, так и в режиме онлайн	Доступ к ресурсу только в онлайн-режиме
Импорт и экспорт данных	Только экспортирование информации для печати	Отсутствие экспорта данных, импорт расписания, дополнительной информации	Наличие импорта и экспорта данных	Отсутствие импорта данных. Расписание вводится в ручную в системе
Дополнительные модули	Модуль «Дневник» и «Родитель». Есть возможность подключения модулей «Библиотека» «Мед. работник»	Дополнительный модуль «Электронный журнал»	Отсутствуют модули связи между родителем и учеником. Наличие дополнительных модулей по кадровому учету, школьному инвентарю, библиотеке	Система включает в себя необходимые модули для качественного ведения документации, общения в пределах ресурса, а также «Дневник», «Электронный журнал»
Учет дополнительных секций	Возможность отмечать школьника по дополнительным секциям в системе	Отсутствует возможность вести учет посещения дополнительных школьных секций	Отсутствует возможность учета школьников по посещению дополнительных секций	Имеется система учета дополнительных секций, только из числа внесенных в систему

Сравнительная характеристика АРМ в сфере образования показала, что ни одна система не предоставляет комплексного решения для автоматизации всех аспектов деятельности образовательного учреждения. Несмотря на то, что системы позволяют частично автоматизировать деятельность того или иного сотрудника образовательного заведения, все они имеют свои недостатки. Так, например, при использовании ИС «АВЕРС», выявлено, что система нацелена на автоматизацию основной деятельности школы, но при этом не имеет возможности автоматизации деятельности классного руководителя, система «1С:ХроноГраф Школа 2.5» позволяет вести учет школьной деятельности, но нет возможности предоставления данных по успеваемости, посещению, домашнему заданию для родителей и самих обучающихся в школе детей.

С проблемами автоматизации и внедрения рассмотренной ранее системы Дневник.ру столкнулась и МАОУ Ветлужская СОШ, Краснобаковского района, Нижегородской области. Внедрение системы Дневник.ру в Ветлужской школе началось с 2015 года. На первом этапе внедрения, система служила только для выставления оценок и не автоматизировала работу педагогического состава, а лишь усложняла ее так как к заполнению журнала бумажного, добавилась его электронная версия.

Второй этап внедрения пришелся на 2017 год, в этот период начальные классы школы полностью перешли на ведение документации, журналов, дневников в системе Дневник.ру, среднее и старшее звено по-прежнему вело двойную документацию, но к выставлению оценок добавилось ведение тем уроков. Окончательный переход школы к автоматизированному процессу работы произошел в 2018 году.

Администрирование веб-ресурса Дневник.ру в Ветлужской школе ведется секретарем. Секретарь отвечает за наполнение ресурса контентом, определяет права пользователей в системе, составляет расписание, вносит корректировки, а также выдает пароли. Распределение ролей в системе, определяет доступ к модулям системе. Так, для учителя предметника доступно внесение и корректировка информации только по своему предмету, а классному руководителю доступен только просмотр и формирование отчетов по предметам своего класса. Так как ведется обработка личных данных участников системы, родители учащихся пишут заявление о разрешении обработки личных данных. К заявлению прикрепляется копия первой страницы паспорта для родителя и копия свидетельства о рождении для школьника и СНИЛС. После этого секретарь регистрирует пользователя и выдает ему логин и пароль для входа в систему Дневник.ру. Несмотря на то, что система автоматизирует большинство процессов учебного плана, система имеет некоторые минусы:

– для того, чтобы сформировать отчет, электронная страница должна быть полностью заполнена. Это не представляет особо труда для молодых преподавателей, которые обладают высокой информационной культурой. Но для преподавателей, которые близки к выходу на пенсию, переход на автоматизированный учет, не облегчил профессиональный труд, а зачастую сделал его только тяжелее.

– отсутствие импорта данных. Вся информация, вне зависимости от ее объемов вносится вручную;

– выставление оценок и заполнение тем, доступно только в течение двух недель, если для учителя сложно работать с автоматизированной системой он не может уложиться в план, который диктуется системой;

– логические недоработки, которые постепенно исчезают с каждым обновлением ресурса.

Рассмотрев принципы работы, действующих ИС было выявлено, что все программное обеспечение, предназначенное для автоматизации общеобразовательных учреждений разработаны по типовым должностным инструкциям и нуждаются в доработке как с учетом специфики конкретного образовательного учреждения, так и с учетом требований пользователей информационной системой.

Для устранения возникших проблем по автоматизации рабочего места классного руководителя в Ветлужская СОШ, принято решение о разработке АРМ классного руководителя в МАОУ Ветлужская СОШ.

Функциональные возможности АРМ направлены на автоматизацию следующих функций:

– хранение, добавление, редактирование, удаление данных об учащихся;

– хранение и редактирование карт здоровья школьника;

– хранение, добавление, редактирование и удаление данных о родителях школьника;

– быстрый поиск с применением фильтров и дополнительных параметров;

– учет посещаемости, с возможностью фильтрации пропусков по уважительной и неуважительной причинам;

– учет успеваемости с возможностью формирования отчетов по заданному периоду;

– учет оплаты по питанию в школьной столовой;

– учет инструктажа по технике безопасности;

– учет участия школьников в конкурсах и различных олимпиадах;

– учет посещения дополнительных секций и кружков;

– учет проведения классных часов и внеурочных мероприятий с классом;

– учет работы с родителями обучающихся [2].

При это отчеты, которые формируются в системе по каждому из пунктов доступны для вывода на печать.

Таким образом, разработка и последующее внедрение АРМ классного руководителя в МАОУ Ветлужская СОШ позволит автоматизировать рабочее место классного руководителя, а гибкий интерфейс и простота работы в программе, станем неотъемлемым плюсом для старшего поколения школы.

АРМ в сфере образования – это шаг в будущее. Несмотря на то что, сегодня автоматизированные системы являются непривычным видом учета информации, пройдет время и привычный для всех школьный журнал станет экземпляром школьных музеев. Более 70 % школ перешли на АРМ. Главной целью систем образования объединить все общеобразовательные учреждения в одну общую структуру. При грамотном использовании систем, которые предлагают современные разработчики программного обеспечения, можно достигнуть больших результатов. Главное помнить, что функционирование АРМ может дать численный эффект только при условии правильного распределения функций нагрузки между человеком и программным обеспечением. Тогда АРМ действительно станет средством повышения не только производительности труда работника сферы образования, но и его социальной комфортности.

Выводы. Анализ, который был проведен в ходе исследования существующего программного обеспечения в сфере образования, позволил выявить основные слабые места предлагаемых решений. Рассмотрев на примере Ветлужской СОШ основные проблемы по использованию и ведению автоматизированной информационной системы Дневник.ру, была показана необходимость разработки и последующего внедрения АРМ классного руководителя Ветлужской СОШ.

Литература:

1. Воспитательная работа классного руководителя в 5-6 классах // Т. И. Галкина, В. В. Котельникова. - Ростов н/Д.: Феникс, 2008 г. - 313 с.

2. Дневник.ру [Электронный ресурс]: URL https://dnevnik.ru/features#/teachers (дата обращения 31.01.2019)

3. Стебелев П.Н., Саганенко А.А., Новикова Т.Б. Разработка инициации проекта по созданию АРМ специалиста // Современная техника и технологии. 2016. № 11. Ч. 2 [Электронный ресурс]. URL: http://technology.snauka.ru/2016/11/11410 (дата обращения: 1.02.2019).

4. Школа образования «Барс» [Электронный ресурс]: URL https://школа.образование33.рф/auth/login-page (дата обращения 31.01.2019)

5. Электронная школа «Аверс» [Электронный ресурс]: URL http://www.avers-edu.ru/index/0-5 (дата обращения 31.01.2019)

6. Суханова Н.Т. Методические аспекты преподавания материалов распределенной обработки данных в современных информационных системах. // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 12 [Электронный ресурс]. URL: http://web.snauka.ru/issues/2016/12/76521 (дата обращения: 31.12.2016).

7. Суханова Н.Т. Место электронных образовательных ресурсов в процессе формировании единого образовательного пространства учебного заведения. // Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Материалы XII международной научно-практической конференции. – Н.Новгород: НГПУ Мининский университет, 2014. – с. 62-69.

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент Сухонина Наталья Сергеевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Музыкальными элементами, которые воздействуют на психику человека в процессе восприятия, являются ритм, тон, мелодия, гармония, тембр. С детьми с ограниченными возможностями здоровья применима концепция музыкально-образной терапии, которая основывается на благоприятном влиянии на душевное состояние ребенка слуховых и зрительных образов, имеющих разный эмоциональный окрас. Выраженная функциональность музыки способна успешно влиять на смену эмоционального состояния детей. Методами активной музыкальной терапии являются инструментальная импровизация, вокальная групповая терапия, двигательная импровизация под классическую музыку, танцевальная групповая терапия. Главными музыкальными видами деятельности, в рамках которой происходит восприятие музыки, является ее исполнение и творчество.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, музыкальная терапия, активная и рецептивная музыкальная терапия, музыкальные элементы, музыкорисование, пантомима, эмоциональное состояние, мастер-классы.

Annotation. Musical elements that affect the human psyche in the process of perception are rhythm, tone, melody, harmony, timbre. With children with disabilities, the concept of music-shaped therapy is applicable, which is based on a favorable impact on the mental state of the child of auditory and visual images with different emotional color. The expressed functionality of music able to influence the change of the emotional condition of the children. Methods of active music therapy are instrumental improvisation, vocal group therapy, motor improvisation to classical music, dance group therapy. The main musical activities in which there is a perception of music, is its performance and creativity.

Keywords: children with disabilities, music therapy, active and receptive music therapy, musical elements, music drawing, pantomime, emotional state, master classes.

Введение. Действие музыки на человека с древности использовалось у многих народов для борьбы с болезнями. Она являлась дополнительным средством лечения и коррекции психофизических недостатков. Музыкальная терапия прошла долгий путь развития. На всех этапах своего становления она была тесно связана с культурой общества. Представления о возможностях музыки в процессе исцеления людей, как души, так и тела, находят свое отражение в старинных мифах, философских взглядах, естественнонаучных исследованиях.

Формулировка цели статьи. В статье рассматриваются средства воздействия музыкальной терапии, а также ее система методов, которые возможно использовать в процессе работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала статьи. Принципиальными музыкальными элементами, которые воздействуют на психику человека в процессе восприятия, являются ритм, тон, мелодия, гармония, тембр. Кратко охарактеризуем данные элементы.

Ритм - это начальный и фундаментальный элемент музыки. Изначально музыка первобытных людей состояла только из ритма и была лишена как таковых мелодичных оттенков, т.е. конкретных музыкальных звуков. Ритм как неотъемлемый музыкальный элемент достаточно сильно влияет на тело человека и его эмоции. Человеческая жизнь – не что иное, как взаимосвязь таких ритмов как ритм дыхания, ритм сердца, ритм разных мышечных движений, ритм различных функций тела и т.д.

Человеческие состояния имеют также разные по сложности ритмы: ритм бодрости и депрессии; чередование горя и радости; силы и слабости и т.д. Чувствительность к музыкальному ритму индивидуальна в зависимости от того или иного переживаемого личностью состояния.

Восприятие ритма всем организмом обусловливается пятью главными элементами:

1. Чувство времени.
2. Чувство интенсивности.
3. Чувство звукового изображения.
4. Чувство двигательного изображения.
5. Двигательный импульс ритма.

} Сенсорные носители ритма

Ритм, являясь биологическим принципом продуктивности – это важное условие прогресса и успеха.

Следующим музыкальным элементом, влияющим на музыкальное восприятие, является тон. Любой музыкальный звук имеет свое собственное качество, которое нельзя обозначить словами. Последовательность звуков является более эффективной при восприятии, так как эффект каждого звука увеличивается по сравнению с другими звуками разной высоты.

Мелодия предполагает комбинацию ритмов, тона, акцентов. Именно мелодия выражает эмоции человека, оставляя сильные и многоаспектные впечатления, пробуждая чувства, образы, влияя на нервную систему и на все жизненные функции человека.

Гармония в отличие от мелодии, которая образуется как последовательность звуков, – это всегда одновременное звучание. Одновременно взятые звуки (вокальные или инструментальные) создают аккорды. Благодаря соответствующей вибраций аккордов результатом становится гармоническое объединение или диссонанс, последний из которых негативно отражается на психике человека.

Тембр – своеобразная окраска музыкальных звуков. Разница в природе и структуре разных музыкальных инструментов, включая человеческий голос, дает звуку определенное качество, которое трудно обозначить словами, так как оно вызывает определенный эмоциональный отклик. Мастерская комбинация разных инструментов может создать мощное психологическое влияние.

Музыка способна влиять на человека всегда. Отрицательный или положительный характер будет иметь данное влияние, зависит от многих факторов. Так, вредные эффекты музыки на тело и ум имеют место благодаря разным причинам. Самым главным является природа или качество музыки. Также имеет место и объем прослушиваемой музыки, комбинация и последовательность разных жанров, и то личное состояние слушателя в момент прослушивания музыки. Музыкальное произведение, негативно влияющее на одного человека, вызывая раздражение, может не иметь такого влияния на другого человека. Сегодня известны приемы аранжировки концертной программы, когда разные и зачастую противоположные впечатления, которые переживаются непосредственно, один за другим, часто порождают конфликтные эмоции. Часто на концертах седативный эффект одного произведения бывает разрушенным возбуждающей природой другого, веселый характер третьего затмевается депрессивным влиянием четвертого и т.д. Сверх большой объем музыки на слушателя во время концерта может вызвать нервное расстройство и переутомление психики.

Музыкальные произведения, которые включают частые диссонансы, не имеют формы, характеризуются нерегулярностью ритма, вызывают чрезмерное возбуждение человека. Музыка способна повышать эмоциональное состояние, которое не способствует творческой деятельности, ослабляет характер.

Однако при правильном использовании музыка может обладать и мощным терапевтическим свойством. Изучение восприятия музыки показывает, что меланхолики любят серьезную, грустную гармонию, флегматики – высокие женские голоса, сангвиники и холерики – танцевальную музыку, которая отвечает их жизненным биоритмам. Молодым людям нравится быстрая ритмичная музыка, которая всегда может компенсировать недостаток двигательной активности. Люди преклонного возраста отдают предпочтение плавным лирическим мелодиям, которые благоприятно влияют на психику.

Л.С. Выготский [2] считал, что положительные эмоции при прослушивании музыки не являются чистой рецепцией, а наивысшей деятельность психики. Происходит разрядка болезненных и неприятных аффектов, они исчезают, превращаются на противоположные. Эстетическая реакция сводится к сложному превращению чувств (катарсис). Отсюда видно, что музыка является сильным средством разрядки нервной энергии.

Большое физиологическое влияние на кардиоваскулярную систему имеют минорные тональности: диссонансы, низкие и высокие тона. Минорные тональности вызывают «депрессивный» эффект; быстрый пульсирующий ритм – негативные эмоции; «мягкие» ритмы успокаивают; диссонансы будоражат; консонансы успокаивают. Под действием музыки меняется тонус мышц и моторная реакция, уменьшается время двигательной активности, повышается лабильность в зрительном анализаторе, улучшается память и чувство времени.

Человек, который находится в стадии депрессии, не воспринимает веселой музыки, которая еще более усиливает стресс, активизируя переживания и препятствуя восприятию веселого. Напротив, тихая, успокаивающая музыка, плавная минорная в это время будет способствовать начальному установлению музыкального контакта, улучшая его настроение, отвлекая от переживаний.

Таким образом, музыка, как правило, касается таких явлений, которые лежат за пределами музыки. Это означает, что музыка является носителем значения, которое выходит за ее рамки. Она отличается по сравнению с другими системами коммуникации тем, что имеет возможность особым эмоциональным путем передавать закодированные в ней познавательные значения.

Музыкальная символика очень сложна. Она пронизывает все составляющие создаваемого звука: инструменты, ритм, тон, гармонию и форму.

Музыкальная терапия – это контролируемое использование музыки в лечении, реабилитации, образовании и воспитании детей и взрослых, страдающих от соматических и психических заболеваний [2].

Музыкальная терапия – это форма клинико-медицинского лечения, которая по своей сути принадлежит к отрасли психотерапии. Как общий терапевтический признак музыкальной терапии действуют специфические диагностические критерии ее использования.

Одними из основных целей музыкотерапии является:

– активизация социально-коммуникативных взаимодействий на невербальном уровне;

– развитие и дифференциация способности к эстетическим переживаниям.

Музыкальная терапия широко использует средства и методы, которые присутствуют в рамках других психотерапевтических подходов: психоанализ, аутогенная тренировка и др. С детьми с ограниченными возможностями здоровья применима концепция музыкально-образной терапии, которая основывается на благоприятном влиянии на душевное состояние ребенка слуховых и зрительных образов, имеющих разный эмоциональный окрас. Главными музыкальными видами деятельности, в рамках которой происходит восприятие музыки, является ее исполнение и творчество. Творческая деятельность по своей природе интегративная, так как является опытом выражения жизненного пути человека и его природных индивидуальных способностей. В процессе музыкального творчества происходит более полное познание человеком самого себя, своих возможностей, формируются средства невербального контакта с окружающим миром более полная идентификация с ним.

Музыкальная терапия включает активную и рецептивную деятельность. В связи с этим можно дифференцировать одноименные методы музыкальной терапии, приведенные на рисунке 1.

Рисунок 1. Система методов музыкальной терапии

Методами активной музыкальной терапии являются:
– инструментальная импровизация;
– вокальная групповая терапия;
– двигательная импровизация под классическую музыку;
– танцевальная групповая терапия.

Метод рецептивной музыкальной терапии характеризуется использованием музыкальной коммуникации в форме репродуктивно-рецептивного действия.

Несмотря на то, что восприятие музыки возможно даже для неподготовленного слушателя, музыкальный язык все же должен отвечать возрасту ребенка.

Музыкальная терапия, проводившаяся в рамках четырех мастер-классов социального проекта «Открытые сердца» охватывала детей с ограниченными возможностями разного возраста: от 6 до 14 лет. Длительность занятия предполагала один час. Были применены методы как активной, так и пассивной музыкальной терапии.

К основным видам работ в процессе проведения мастер-классов следует отнести следующее:
– музыкально-двигательные игры и упражнения;
– пение;
– игра на музыкальных инструментах;
– восприятие музыки;
– дыхательные упражнения;
– пантомима;
– рисование под музыку.

В рамках проведения мастер-классов по арт-терапии с детьми с ограниченными возможностями здоровья разной возрастной категории мы применяли активную и рецептивную формы музыкотерапии. Участники прослушивали специально подобранные музыкальные произведения, а затем проговаривали собственные переживания, воспоминания, мысли, ассоциации, фантазии, возникающие у них в ходе прослушивания. На одном занятии прослушивалось, как правило, три произведения или музыкальных фрагмента, каждый из которых был длительностью по 10-15 минут.

Программы музыкальных произведений строились на основе постепенного изменения настроения, динамики и темпа с учетом их различной эмоциональной нагрузки.

Нами был предложен пакет программ классической музыки для регуляции психоэмоционального состояния:

1. Уменьшение чувства тревоги и неуверенности: Ф. Шопен «Мазурка», «Прелюдии», И. Штраус «Вальсы», А. Рубинштейн «Мелодии».

2. Уменьшение раздражительности, разочарования, повышение чувства принадлежности к прекрасному миру природы: Л. Бетховен «Лунная соната», «Симфония A-moll».

3. Для общего успокоения: Л. Бетховен «Симфония № 6», часть 2, И. Брамс «Колыбельная», Ф. Шуберт «Аве Мария», Ф. Шопен «Ноктюрн G-moll», К. Дебюсси «Свет луны».

4. Снятие симптомов напряженности в отношениях с другими людьми: И. Бах «Концерт D-moll для скрипки», «Кантата 21»; Б. Барток «Соната для фортепиано»; А. Брукнер «Месса A-moll».

5. Для уменьшения головной боли, связанной с эмоциональным напряжением: В. Моцарт «Дон Жуан», Ф. Лист «Венгерская рапсодия», А. Хачатурян сюита «Маскарад».

6. Для поднятия общего жизненного тонуса, улучшение самочувствия, активности, настроения: П. Чайковский «Шестая симфония», 3-я часть; Л. Бетховен увертюра «Эдмонд»; Ф. Шопен «Прелюдия 1, опус 28»; Ф. Лист «Венгерская рапсодия 2».

7. Для уменьшения злобности, зависти к успехам других людей: И. Бах «Итальянский концерт».

Главным критерием выбора музыкальных произведений для пассивной терапии является их гармонизирующее, седативное воздействие.

В качестве примера упражнений пассивной музыкальной терапии можно привести упражнение «Картинки настроения».

Цель: научить распознавать эмоции.

Ход упражнения.

Детям предлагался набор из шести карточек с изображением основных эмоций. Для лучшего восприятия и понимания иллюстраций учащимися мы предлагали изображения детских лиц с мимикой: радости, гнева, грусти, удивления, внимания и задумчивости. После прослушивания музыкальной пьесы детям предлагалось выбрать одну из картинок, которая наилучшим образом соответствовала бы характеру звучания музыки.

Важным составляющим упражнения является проговаривание вслух всех эмоциональных состояний упражнения. Возможна такая ситуация, в ходе которой дети при прослушивании одного и того же музыкального произведения демонстрируют две разные картинки. В этой связи необходима коррекция детского эмоционального состояния; выяснения, что же на самом деле чувствует ребенок в момент звучания мелодии, нравится ли она ему.

Для характеристики музыкальных состояний мы предлагали наборы полярных обозначений:

– веселый – грустный;
– бодрый – утомленный;
– довольный – сердитый;
– спокойная взволнованная;
– смелая – трусливая;
– медленная – быстрая.

В качестве музыкального материала в данном упражнении возможно использование следующих произведений:

1. Бах И. «Прелюдия до мажор».
2. Бах И. «Шутка».
3. Брамс И. «Вальс».
4. Вивальди А. «Времена года».
5. Гайдн И. «Серенада».
6. Кабалевский Д. «Клоуны».
7. Кабалевский Д. «Петя и волк».
8. Лядов А. «Музыкальная табакерка».
9. Моцарт В. «Маленькая ночная серенада».
10.Моцарт В. «Турецкое рондо»
11. Мусоргский М. «Картинки с выставки».
12. Рубинштейн А. «Мелодия».
13. Свиридов Г. «Военный марш».
14. Чайковский П. «Детский альбом».
15. Чайковский П. «Времена года».
16. Чайковский П. «Щелкунчик» (отрывки из балета).
17. Шопен Ф. «Вальсы».
18. Штраус И. «Вальсы».

Данное упражнение удобно тем, что подходит детям как дошкольного, так и школьного возраста, что удовлетворяло требованиям мастер-классов в условиях разновозрастной группы.

Известно, что воздействие на детей музыки в процессе терапии происходит в нескольких направлениях:

1. Музыка всегда выступает сильным невербальным эмоциональным стимулом, которая способа в некоторой степени раскрепощать, снимать напряжение, неловкость.
2. Влияние музыки на умственную деятельность, появление фантазий, безусловно.
3. В случае сознательного восприятия с помощью выразительных средств появляется возможность реализовать различные комбинации совместной деятельности: слушание-рисование, слушание-рассказ, слушание-танец, слушание-драматизация.

Выраженная функциональность музыки способна успешно влиять на смену эмоционального состояния детей. Можно предложить дифференцировать музыкальные произведения по их направленности на эмоциональный фон ребенка:

При негативных психических состояниях показано использовать:

1. Р. Вагнер «Песня вечерних звезд» из оперы «Тайнгейзер».
2. К. Дебюсси. Море. Лунный свет.
3. И. Брамс Колыбельная и др.

При симптомах утомления:

1. И.С. Бах Кофейная кантата.
2. Б. Бриттен Питер Граймс.
3. Г.Ф. Гендель Музыка на воде и др.

При тревожных состояниях:

1. Ф. Шопен Прелюдии.
2. И. Штраус Вальсы.

3. Ф. Шуберт Веселые песни.
4. Дж. Верди Мелодические арии из опер.

Еще одним видом работы в рамках проведения мастер-классов было музыкорисование (рисование под музыку). Оно является спонтанным выражением чувств и эмоций ребенка в данный конкретный момент. Идея об объединении рисования с музыкой возникла при обучении ритмичному черчению, которое преподавал в Гамбурге учитель черчения Карл Петерс.

Для рисования под музыку следует выбирать с четко очерченной ритмической структурой, с понятными и яркими акцентами (чередованием сильной и слабых долей), а также запоминающейся мелодией. Желательно провести общую ритмическую подготовку к музыкорисованию с целью выявления определенных реакций на музыку у всех участников. А выбор соответственной музыки усилит данный эффект. Использованные нами классических вальсы И. Штрауса, К. М. Вебера, П.И. Чайковского отвечали поставленным требованиям.

Следующий вид работы, который является эффективным средством снятия психического напряжения и утомляемости – пантомима. Она не требует специальных пластических навыков, что особенно актуально для категории лиц с ограниченными возможностями здоровья. Пантомимическая имитация движений может вызывать определенные настрои и изменять эмоциональное состояние. Музыкальный материал должен характеризовать действия, динамично и эмоционально обогащать пантомиму.

Выводы. В современной коррекционной педагогике «терапия» с помощью музыки является главным инструментом для вызова необходимых изменений в эмоциональном состоянии ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Правильный подбор музыкальных произведений будет способствовать коррекции умственного, эмоционального и физического развития. Выбор непосредственных средств и методов поможет активизировать социально-коммуникативные взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья.

В процессе мастер-классов по музыкальной терапии у детей с ограниченными возможностями здоровья возможно развитие сенсорных, моторных, речевых и умственных способностей. Благодаря этой комплексной деятельности у детей складываются полимодальные образы, которые лежат в основе художественного развития и влияют на формирование индивидуальных творческих способностей.

Литература:

1. Ворожцова О.Д. Музыка и игра в детской психотерапии / О.Д. Ворожцова. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2004. – 88 с.
2. Лигита Страмкале. Использование идей Л.С. Выготского в музыкальной педагогике // Обучение и развитие: современная теория и практика. Материалы XVI Международных чтений памяти Л.С. Выготского. – 2015. http://www.persev.ru/bibliography/ispolzovanie-idey-ls-vygotskogo-v-muzykalnoy-pedagogike

Педагогика

УДК 37.035

кандидат психологических наук, доцент Талипова Олеся Азатовна
Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирясова (г. Казань);
кандидат педагогических наук Гатауллина Резеда Фарвазовна
Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирясова (г. Казань);
студент Богданова Айгуль Миннегалимовна
Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирясова (г. Казань)

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье предлагаются пути эффективного управления процессом формирования патриотических чувств у старшеклассников. Подчеркивается, что из сферы современного образования упускается важная сторона патриотического воспитания – внеклассная работа. Предлагается модель управления процессом формирования патриотических чувств у старшеклассников.

Ключевые слова: патриотизм, патриотические чувства, патриотическе чувства, Родина, Отечество, старшеклассники, школа, внеклассная работа.

Annotation. The article suggests ways to effectively manage the process of formation of patriotic feelings among high school students. It is emphasized that the important aspect of patriotic education - extracurricular work - is missing from the sphere of modern education. A model of managing the process of formation of patriotic feelings among high school students is proposed.

Keywords: patriotism, patriotic feelings, patriotic feelings, Motherland, Fatherland, high school students, school, extracurricular work.

Введение. Проблему патриотического воспитания подрастающего поколения можно считать одной из самых актуальных в педагогической науке вообще и в региональной педагогике в частности. Остроту ей придают те обстоятельства, которые происходят в настоящее время во всем мире, и в России в частности:

- распространение различных воззрений националистического, шовинистического толка с искаженной интерпретацией понятий «Родина», «Отечество», «Гражданство», Патриотизм» и т.д.

- резкое снижение показателей психического здоровья современных школьников. О.А.Талипова и Р.Ф. Гатауллина пишут : «Отклонения здоровья у современных детей на сегодняшний день достигают очень высоких показателей. Около 90% школьников имеют подобные нарушения со значительным количественным приростом в средних классах» [4, С. 466].

Отсутствие действенных идеалов в последнее время не позволяет разработать концепцию, позволяющую педагогам решить, какого гражданина сейчас необходимо воспитывать, на формирование каких личностных качеств необходимо обратить внимание. Наблюдающаяся в Российской Федерации напряженная ситуация вызывает озабоченность у учителей, воспитателей, ученых, государственных и общественных деятелей, которые уверены в том, что именно патриотическое воспитание – это важное средство формирования гражданского общества, поддержания единства и целостности нашей страны.

У проблемы патриотического воспитания имеются глубокие исторические корни. Еще древнегреческие мыслители (Аристотель, Сократ и другие) актуализировали вопросы патриотического воспитания молодежи. Велика роль в решении проблемы патриотического воспитания Г.В. Белинского, Н.М. Добролюбова, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др. Общетеоретическое значение для выявления педагогических аспектов патриотического воспитания имеют труды А.В. Мудрика, П.И. Пидкасистого, В.А. Сластенина и др.

В русле нашего исследования заслуживают внимания диссертационные исследования З.М. Абдулмуталимовой, А.А. Гайфутдинова, Л.Н.Котруца, М.М.Кудрявцева, В.П.Лукьяновой, С.М.Науменкова, В.В.Поповой, Г.Г.Терентьевой, И.В. Ширенкиной и др., в которых представлены организационно-педагогические условия повышения эффективности патриотического воспитания в образовательных системах.

Однако, несмотря на широкое освещение вопроса патриотического воспитания в педагогических, историко-философских источниках эта проблема в настоящее время нерешена.

Недостаток четко продуманной системы мероприятий во внеклассной работе по патриотическому воспитанию старшеклассников, органической связи ее с общешкольным планом приводит к снижению эффективности воспитательных усилий педагогического коллектива. Организация патриотического воспитания школьников без учета местных условий, своеобразия школ с многонациональным составом учащихся ослабляет силу её влияния на личность.

В процессе анализа психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований других авторов, мы выявили противоречие между потребностями старшеклассников в новых, актуальных формах внеклассной и внеурочной патриотической работы в школе, построенных с ориентацией на национальные и культурно-исторические традиции и преимущественной их ориентацией на абстрактные формы внеклассной работы.

Возникает проблема: при каких педагогических условиях будет обеспечено эффективное управление процессом формирования патриотических чувств у старшеклассников?

Поэтому нами была поставлены цель, заключающаяся в выявлении и обосновании педагогических условий повышения эффективности управления процессом формирования патриотических чувств у старшеклассников.

Гипотезой исследования выступило предположение, что управление процессом формирования патриотических чувств у старшеклассников будет более эффективным, если:

- в СОШ будет реализована модель управления процессом формирования патриотических чувств у старшеклассников;
- в рамках реализации модели будет проводиться регулярный мониторинг развития формирования патриотических чувств учащихся;
- для проведения работы по формирования патриотических чувств у старшеклассников будет широко использоваться потенциал внеклассной работы;
- отбор содержания работы по патриотическому воспитанию старшеклассников в условиях полиэтнического региона Республики Татарстан будет строиться на основе единства общего и особенного, выделения в качестве системообразующего фактора общероссийских культурно-исторических традиций.

Теоретико-методологической основой исследования выступили общетеоретические положения педагогической науки о воспитании патриотизма, дружбы народов, веротерпимости. Фундаментальные положения о социальной сущности человека Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева и др.); Для исследования проблемы мы также опирались на данные диссертационных исследований З.М. Абдулмуталимовой, А.А. Гайфутдинова, Л.Н.Котруца, М.М.Кудрявцева, В.П.Лукьяновой, С.М.Науменкова, В.В.Поповой, Г.Г.Терентьевой, И.В. Ширенкиной и др.

В соответствии с целью были выбраны следующие методы исследования: методы теоретического анализа - сравнительно-сопоставительный, моделирование; методы изучения и обобщения проверенного педагогического опыта; диагностические методы - анкетирование; экспериментальные методы - констатирующий, формирующий, и контрольный этапы эксперимента.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ оказывает, что понятия «Отечество», «патриотизм» и «патриотическое воспитание», «патриотические чувства» имеют множество толкований, и их понимание зависит от многих факторов, например, от исторической эпохи, от социальной принадлежности учёных и педагогов, от идеологических, религиозных, национальных, культурных установок и стереотипов и т.д. Мы согласны с общим определением патриотизма, которое дано президентом России В.В. Путиным, особо актуализирующим наше исследование: «Это источник мужества, стойкости, силы народа. Утратив патриотизм, связанные с ним национальную гордость и достоинство, мы потеряем себя как народ, способный на великие свершения».

Чувственный уровень патриотического сознания основывается на эмоциональном отношении человека к Отечеству, его истории, культурным традициям своего народа. Патриотическое чувство, понимание роли патриотизма формируется благодаря знанию наших корней, изучению культурно-исторических традиций своей малой и большой Родины и когда человек способен отдавать себе отчет в том, что должна получить Родина от него лично. Поэтому детей необходимо учить уважать себя, ценить достоинство своего «Я», благодаря знанию родного языка, родной культуры, истории малой Родины, а также нашей великой России.

Проблема патриотического воспитания старшеклассников в условиях современной школы становится все более актуальной. В системе образования Российской Федерации сегодня сложились определенные направления, формы и методы патриотического воспитания учащихся, способствующие формированию у них чувства патриотизма, гражданского самосознания, политической культуры. К числу наиболее эффективных формам и методов работы по патриотическому воспитанию старшеклассников относят политинформации, чтение и анализ художественной литературы, просмотр художественных фильмов с последующим обсуждением, литературные вечера, читательские конференции, диспуты, дискуссии, беседы, лекции.

Однако, изучение и анализ состояния патриотического воспитания старшеклассников в общеобразовательных школах позволили выявить основные недостатки, из-за которых воспитательное воздействие школы во многих случаях оказывается малоэффективным, к ним можно отнести:

- отсутствие четкой целевой установки на воспитание таких высоконравственных качеств личности, как патриотизм, гражданственность у учащихся старшего школьного возраста в процессе внеклассной работы;

- недостаточно глубокое понимание учителями целей и задач патриотического воспитания во внеклассной работе;

- слабое владение учителем методикой патриотического воспитания во внеклассной работе.

Поэтому нами было организовано и проведено собственное экспериментальное исследование по проблеме управления процессом формирования патриотических чувств у старшеклассников. Основной базой исследования, на которой проводились констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента выступило Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №29» Нижнекамского муниципального района Республики Татарстан.

В качестве контрольной группы выступили учащиеся 10-х классов также в количестве 24 человек из Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №28» Нижнекамского муниципального района Республики Татарстан.

Экспериментальная работа проходила в III этапа:

I – констатирующий этап эксперимента - осуществлена подборка и систематизация психодиагностических методик для выявления особенностей патриотических чувств старшеклассников, проведено обследование, выявлен уровень развития патриотических чувств старшеклассников из экспериментальной и контрольной группы.

II – формирующий этап эксперимента - проведена работа по реализации модели управление процессом формирования патриотических чувств у старшеклассников из экспериментальной группы.

III – контрольный эксперимент - осуществлена качественная и количественная обработка результатов исследования, подведены итоги исследования, сформулированы выводы об эффективности реализованной модели.

Для диагностики уровня развития патриотических чувств старшеклассников нами был сформирован комплекс психодиагностических методик, анкеты: «Ценностные ориентации в сфере патриотических чувств», «Патриотизм сегодня», «Оценка гражданского самосознания».

На первом этапе эксперимента было установлено, что у многих испытуемых из контрольной и экспериментальной групп уровень развития патриотических установок неудовлетворительный. Они не проявляют интереса к истории своей Родины, национальной культуре, традиционной религии, национальным символам, родной природе, родному городу, своей стране. Эти ребята ответили, что если бы у них была такая возможность, то я обязательно бы уехали из России жить в другую страну. Им не интересно изучать традиции, обычаи и праздники своей национальной культуры. Они не испытывают чувство гордости за свою страну, когда на международных соревнованиях при вручении спортсменам медалей звучит гимн России. Они не считают, что участие в выборах является исполнением гражданского долга. Они не считают, что всеобщая воинская обязанность (служба юношей в армии) связана с защитой Отечества и исполнением гражданского долга.

Поэтому нами была разработана модель управления формированием патриотических чувств у старшеклассников. Модель включала различные направления формирования у старшеклассников чувства патриотизма во внеклассной деятельности. Модель была реализована на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №29» Нижнекамского муниципального района Республики Татарстан.

Цель модели - формирование патриотических чувств у старшеклассников, проявляющихся в чувстве национальной гордости, любви к своему Отечеству и народу. Эта цель может быть достигнута при условии эффективной системы управления процессом формирование патриотических чувств у старшеклассников в СОШ.

Задачи:

- создать условия для получения и расширения знаний школьников о России (история, традиции, культур и т.д.).

- воспитание у школьников любви к своей малой родине.

- воспитание у старшеклассников активной жизненной позиции.

- воспитание у школьников интернациональных чувств.

Поставленные задачи на наш взгляд могут быть решены в процессе внеклассной работы, если содержания работы по патриотическому воспитанию старшеклассников в условиях полиэтнического региона Республики Татарстан будет строиться на основе единства общего и особенного, выделения в качестве системообразующего фактора общероссийских культурно-исторических традиций.

Для решения поставленных задач использовалось сложившееся социально-педагогическое пространство МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №29» НМР РТ. При планировании работы учитывались Государственная Программа по патриотическому воспитанию на 2016-2021гг., традиционные общешкольные, муниципальные, всероссийские мероприятия, связанные с юбилейными и государственными датами; положения о муниципальных, всероссийских конкурсах.

Основные принципы:

- целостно-смыслового равенства. У педагогов и воспитанников должна быть общая цель, увлекательная общая деятельность, похожие взгляды на ценности человечества и др.

- непрерывности и системности воспитательного воздействия.

- концептуальный принцип совместного образования (демократизации, гуманизации, регионализации).

- учёт закономерностей психофизиологического развития, обеспечение личностно-ориентированного подхода к воспитанию старшеклассников.

- организации и самоорганизации (активности учащихся, их мотивированности, готовности к сотрудничеству, способности к творческой деятельности и коммуникативности).

- развития – путь воспитательной системы в соответствии со следующими ступенями: возникновение, становление, период зрелости и преобразование.

Сама модель управления процессом формирования патриотических чувств у старшеклассников представлена в таблице 1

Таблица 1

Модель управления процессом формирования патриотических чувств у старшеклассников

Блок целеполагания
Цель - формирование патриотических чувств у старшеклассников. Задачи: - создать условия для получения и расширения знаний школьников о родной стране. - воспитание у школьников любви к своей малой родине. - воспитание у старшеклассников активной жизненной позиции. - воспитание у школьников интернациональных чувств.

Организационно – содержательный блок					
Содержание работы со старшеклассниками во внеурочной деятельности				Содержание работы с педагогическим коллективом	
мониторинг развития формирования патриотических чувств учащихся	спортивно-патриотичес-кие мероприятия	Общешкольный конкурс патриотической песни	читательские конференции	составление плана и проведение родительских собраний	конкурс на лучшую методическую разработку
чтение и анализ художественной литературы	политинфор-мации	просмотр художественных фильмов с последующим обсуждение	литературные вечера	оформление информационных стендов	участие в конкурсах по данной проблеме
диспуты	дискуссии	лекции	беседы	разработка программ патриотичес-кого воспитания	беседы, консультации

Результативный блок		
Высокий уровень развития патриотических чувств старшеклассников	Удовлетворительный уровень развития патриотических чувств старшеклассников	Неудовлетворительный уровень развития патриотических чувств старшеклассников

Реализация разработанной модели, стала возможной благодаря проведению работы одновременно в двух направлениях:

I. Работа с педагогическим коллективом с целью оптимизации процесса формированию формирование патриотических чувств у старшеклассников.

II. Работа с учащимися 10-го класса по формированию у них патриотических чувств.

В рамках работы с педагогическим коллективом проводилась:

- разработка программ по патриотическому воспитанию старшеклассников;
- разработка и реализация плана мероприятий, по формированию патриотических чувств у старшеклассников;
- разработка методических рекомендаций по проблеме формирования и развития личности патриота;
- разработка форм, методов и средств патриотического воспитания;
- изучение и обобщение передового опыта в области патриотического воспитания для его внедрения в практику патриотической работы;
- выпуск газет;
- конкурс на лучшую методическую разработку;
- создание мультимедийной презентации по деятельности школы;
- участие в конкурсах по данной проблематике.

Учителям и классным руководителям нами был предложен примерный план проведения внеклассных мероприятий по патриотическому и гражданскому воспитанию учащихся.

Родительское собрание на тему: «Воспитание детей в духе патриотизма, дружбы народов, гражданственности» (конец октября).

Родительское собрание на тему: «Патриотическое и гражданское воспитание детей в вашей семье» (опыт семейного воспитания) (февраль).

Мероприятия по реализации модели представлены в приложении 4.

Основные направления реализации модели управления процессом формирования патриотических чувств у старшеклассников:

- политинформации,
- чтение и анализ художественной литературы патриотической тематики,
- просмотр художественных фильмов патриотической тематики с последующим обсуждением,

- литературные вечера патриотической тематики,
- читательские конференции патриотической тематики,
- диспуты патриотической тематики,
- дискуссии патриотической тематики,
- беседы патриотической тематики,
- спортивно-патриотические мероприятия,
- конкурс патриотической песни,
- лекции патриотической тематики.

Учителям и классным руководителям нами был предложен примерный план проведения внеклассных мероприятий по патриотическому воспитанию учащихся.

Выводы. Ожидаемые результаты и их социальная и воспитательная значимость. Результатом реализации разработанной нами модели должно быть:

1. В школе как в образовательной системе:
- создается система патриотического воспитания;
- обогащается содержание патриотического воспитания;
- в систему патриотического воспитания вовлекаются представители всех субъектов образовательной деятельности.

2. В образе старшеклассника:
- в духовно-нравственной сфере: осознание старшеклассниками главных жизненных ценностей и ориентиров, умение опираться на них в практической деятельности;
- в познавательной сфере: получение и расширение знаний школьников о России и Татарстане (история, традиции, культур и т.д.);
- в историко-краеведческой: переосмысление своей роли в судьбе Родины, развитие чувства гордости за свою сопричастность к событиям прошлого;
- в социальной: стремление к самореализации в пространстве российского государства, формирование активной жизненной позиции; знание и соблюдение норм правового государства.

Конечный результат реализации программы мы видим в том, что у старшеклассников будет активная гражданская позиция и развитое патриотическое сознание, являющиеся основой личности гражданина России.

Литература:

1. Галимова, Р.З. Влияние религиозной идентичности и толерантности на межличностные отношения / Современные гуманитарные практики гармонизации межнациональных и межрелигиозных отношений. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 71-76.
2. Гатауллина, Р.Ф. Образовательный потенциал гуманитарных практик и технологий в ВУЗЕ по формированию культуры межнациональных и межрелигиозных отношений / Современные гуманитарные практики гармонизации межнациональных и межрелигиозных отношений. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 76-79.
3. Козаморова, М., Талипова, О.А. Гендерная идентичность студентов колледжа / Социально-экономические и гуманитарные практики инновационного развития России. Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов, учителей и ученых. 2017. С. 167-168.
4. Талипова, О.А., Гатауллина Р.Ф. Психологическое здоровье учеников средних классов школы как фактор адаптации к процессу обучения/ проблемы современного педагогического образования. – 2018. - №59-4. С. 466-469.
5. Терентьева, Г.Г. Патриотическое воспитание старшеклассников в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин: на материале исторического краеведения: дис канд. пед. наук. – Чебоксары, 2008. – 283 с.
6. Ширекина, И.В. Патриотическое воспитание старшеклассников во внеклассной работе: на материале Республики Дагестан : дис канд. пед. наук. – Махачкала, 2007. – 204 с.

Педагогика

УДК:373.21

кандидат педагогических наук, доцент Тращенкова Светлана Александровна
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

РАЗВИТИЕ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ МЕТОДОМ ДИАГНОСТИКИ «МАЛЫШКОВОЕ РЕПЕТИТОРСТВО»

Аннотация. Актуальность и популярность раннего развития ребенка в современном мире набирает обороты. Это связано с тем, что то, что раньше детям давалось с легкостью, сейчас вызывает трудности и требует профессиональной помощи. В статье представлен авторский подход к развитию педагогической компетентности родителей детей раннего возраста через реализацию программы «Малышковое репетиторство», включающей профессиональную авторскую диагностику, практические рекомендации, консультации и вебинары. Методика позволяет отследить зоны интересов ребенка и ориентировать его развитие в данном аспекте.

Ключевые слова: внутренняя мотивация дошкольников, внешняя мотивация дошкольников, зоны интересов ребенка, межпоколенные отношения, детско-взрослые сообщества.

Annotation. The relevance and popularity of early child development in the modern world continue to accelerate. This is due to the fact that what was previously easy for children, now causes difficulties and requires professional help. This article also presents the author's approach to the development of pedagogical competence of young children's parents through the implementation of the program "Tutoring for kids", including professional original diagnostics, practical recommendations, advice and webinars. The technique allows to track the child's areas of interest and orient his development in this aspect.

Keywords: internal motivation of preschool children, an external motivation of preschool children, areas of interest of the child, intergenerational relations, children-adult communities.

Введение. В современном мире актуальность и популярность раннего развития находится на пике, и это неслучайно. Изобилие детских игрушек, пособий и новомодных методик приводит родителей к постоянной гонке за тем, чтобы не упустить что-то важное. В эпоху интернета, мамы и папы находятся в информационной перегрузке, они готовы верить непроверенным методикам и зачастую своим усердием приносят вред детям. Таким образом, они снимают свою собственную тревожность и укрепляют свои родительские силы в своих же глазах.

К сожалению, многие методики имеют лишь коммерческие цели, и никак не гуманно-педагогические. Авторы этих проектов понимают, что современная мама серьезно отличается от своей собственной мамы, и уж тем более от бабушки. Это мамы другого поколения. И если жизни ее мамы и бабушки хоть как-то похожи, то современная семья живет иначе. А значит, что обмен опытом затруднен.

В статье представлена методика, позволяющая отследить зоны интересов ребенка и ориентировать его развитие в данном аспекте.

Изложение основного материала статьи. Проблемы нарушения интеллектуального развития у детей в последние годы привлекает все большее внимание не только педагогов, психиатров и психологов, но и неврологов и педиатров. Согласно статистике всемирной организации здравоохранения и современным исследованиям, доля детей, имеющих нарушения умственного развития, составляет 15% детского населения планеты и продолжает увеличиваться [6; 7; 8].

Наше время можно назвать новым поколением, с новыми детьми и новыми подходами.

– Современный ребенок лишен такого социального опыта, какой был у его родителей. Ушла не только культура двора, но и самостоятельности стало меньше;

– Современный ребенок не имеет возможности познавать мир естественным путем, и поэтому его знакомят с живой природой искусственно. Если раньше мы проводили в деревне целое лето, то сейчас ребенок видит коров, кур и других животных лишь на карточках или в контактных зоопарках;

– То, что раньше давалось с легкостью, нативным способом, сейчас требует особой подготовки. И выглядит это так, что современный родитель находится в поиске пособий для того, чтобы показать ребенку простые истины;

– Уровень тревожности у современных детей на таком высоком уровне, как не было еще никогда в истории. И это связано с тем, что мы живем в бешеном ритме. Ребенка постоянно поторапливают, все нужно делать быстро (одеваться, садиться в машину, ехать на развивашки и т.д.);

– Уходят в сторону межпоколенные отношения, а значит теряются традиции семьи. Наши бабушки знали около сотен песен, пальчиковых игр (современная мама знает лишь «сороку-воровку»), пествований и всего того, что развивало речь, мелкую моторику и создавало ребенку условия эмоциональной безопасности;

– Коммуникация стала цифровой (социально-интернетной). Проще скачать стихи в сети, чем просить помощь у бабушек. А это нарушает семейные связи;

– Безопасность современных детей начинается с самого роддома, когда в одной люльке более пяти замков защиты. Современный ребенок практически лишен опыта естественных последствий, потому его мир слишком идеален.

Все эти пункты являются трудностями семьи, и поэтому маркетологи используют их как «болевые точки» для монетизации этих проблем. Многие методики не просто вредны, но и опасны для детей. Когда из ребенка растят «гения с пеленок», теряется пластичность мозга. Мы видим мгновенные результаты, но не задумываемся о последствиях. Нейропсихологи доказали, что раннее обучение не имеет отношения к раннему развитию. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования запрещает искусственное ускорение или замедление в развитии детей.

Современные родители стали меньше наблюдать за детьми, и все больше действовать, порой, не задумываясь о последствиях. Все больше на первый план выходит внешняя мотивация.

Говоря о многообразии детско-взрослых сообществ, важно предусматривать реализацию следующих ключевых принципов Национальной стратегии действий в интересах детей (Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. No761): «защита прав каждого ребенка», «максимальная реализация потенциала каждого ребенка», «сбережение здоровья каждого ребенка».

Результаты исследования Т.Л.Кузьмишиной демонстрируют «наличие взаимосвязи между особенностями детско-родительского взаимодействия и манипулятивным поведением дошкольников» [4, с. 80], и причиной тому излишний акцент на внешней мотивации.

Мы создали методику «Малышковое репетиторство», которая помогает отследить зоны интересов ребенка. Все дети рождаются внутренне мотивированными, как поддержать эту мотивацию? Конечно, через интересы ребенка. Внутренняя мотивация отличается от внешней тем, что человек получает удовольствие от процесса, а значит, естественным образом становится увлеченным. Внешняя мотивация предполагает награду (оценка, наклейка, мультик и т.д.). И таким образом, внешне мотивированный ребенок закрывает не свои потребности, а потребности взрослых.

Методика «Малышковое репетиторство» включает в себя диагностику шести аспектов, одинаково важных и значимых для ребенка (крупная моторика, мелкая моторика, речь и мышление, зрительное восприятие, слуховое восприятие, социальные навыки, самостоятельность и эмоциональный интеллект), анализ успехов и неудач, а также практические рекомендации (игры и упражнения) для развития каждой сферы.

Это комплексный, гармоничный подход. Основная идея пособия – ежемесячно отслеживать рост малыша, и ориентироваться на его зону интересов, а не сравнивать ребенка с ровесниками. Таким образом, практически с самого детства ребенок начинает рефлексировать и осознавать свою собственную ценность и значимость.

Для простоты обработки мы составили шаблонные домики, которые символизируют рост ребенка. Каждый месяц домики наполняются кирпичами.

Первые годы жизни – это фундамент, и чем прочнее этот фундамент, тем крепче на него сядут кирпичи. Многие родители начинают заниматься чтением и письмом с ребенком, у которого нет фундамента. И тогда дом начинает рушиться. Чаще всего, это негативные последствия становятся заметны на этапе начальной школы. Поэтому, даже если ребенок естественным путем уходит вперед, важно помочь ему укрепить тот самый фундамент. От него зависит прочность дома. Если пофантазировать, то можно представить, что крыша – это уже школьные годы, и потом человек украшает свой дом (или строит заборы, ландшафтные дизайном и

т.д.) личностным ростом, курсами, интересами, профессиональным ростом и т.д. Кирпичи – это новые умения ребенка.

Кирпичи – это умения, и они прочно строятся лишь тогда, когда осуществляется подход от простого к сложному. При такой «постройке» можно избежать дальнейшие школьные трудности, психологические проблемы и даже логопедические занятия. Это возможность увидеть, в каких сферах малыш может быть успешен без особых затрат, потому что мы исходим от интересов ребёнка. А то, что ребёнку интересно, обычно даётся и развивается с особой лёгкостью, и конечно, развивается внутренняя мотивация.

Для среза уровня развития ребенка, нами создана таблица «норм» (от 1 до 48 месяцев). Нормативы таблицы составлены на основе анализа и сопоставления результатов исследований С.Герхарда, Г.Домана, Н.А.Зайцева, М Ибука, Э.Кипхарда, С.К.Монтанаро, М.Монтессори, Б.П.Никитина, В.А.Сухомлинского и др. [1; 2; 3; 4; 5]. Слово «норма» специально берем в кавычки, потому что нормой мы называем то, что 90% детей в этом возрасте делают. Но мы все ориентируемся не на нормы, а на интересы ребенка. По результатам первичного среза определяется уровень актуального развития ребенка, он необходим для того, чтобы отследить в каком направлении развивается малыш, что ему дается с особой легкостью, а что вызывает трудности. На основе таблицы составляется диаграмма развития, которая наглядно показывает, какие умения и навыки сформированы, а какие наоборот – требуют усиленного внимания и дополнительных упражнений.

Далее, родители самостоятельно проводят занятия со своим ребенком. Рекомендуется проводить 2-3 занятия в неделю, продолжительностью 45 минут (в первый год жизни желательно разбивать занятие по 10-15 минут в течение всего дня).

Так, для детей первого месяца жизни «Малышковое репетиторство» включает следующий набор упражнений.

Крупная моторика: детская рука берется в ладошку, по спирали опускаем руку от плеча к ладошке; аналогичное упражнение проводится с ногами; поднятие - опускание рук; скрещивание рук на груди (сверху чередуем правую, левую руку); сгибание - разгибание ног в коленях поочередно и вместе; сгибание ног в коленях, выполнение кругов, держа ноги за колени; держим ноги за стопы, сгибание ног; большой палец правой руки держим ниже пупка, выполняем круговые движения по животу ребенка; поглаживания по спине (от шее к ягодицам одной стороной ладони, в обратную сторону другой стороной ладони). Все упражнения выполняются 20 раз.

Мелкая моторика: массаж пальчиков рук (снизу вверх), круговые движения с внутренней и с тыльной стороны ладони; соединяем большой палец с указательным, средним, безымянным, мизинчиком (3 раза); легкий массаж между пальчиков; круговые движения по внутреннему и наружному своду стопы; массаж пальцев ног; нажимаем на внешнюю часть стопы (пальчики сгибаются), проводим от пяточки к пальцам (пальчики разгибаются). Все упражнения выполняются 20 раз.

Зрительное восприятие и причинно-следственные связи: игры с погремушкой (низко - высоко, близко - далеко); прослеживание за погремушкой глазами: вверх - вниз - вправо - влево; черно-белые картинки; игрушки-хваталки; наблюдение за движущимися игрушками (едет машинка, летит самолетик).

Слуховое восприятие: прослушивание классической музыки (И.С.Бах, Л.В.Бетховен), звуки природы (шум моря).

Речь и мышление: чтение книг, пение песенок (ребенок наблюдает за артикуляцией).

Социальные навыки: эмоциональные разговоры с ребенком на разные темы.

В 1,5-3 месяца усложняем упражнения или добавляем новые.

Крупная моторика: разведение рук в стороны и сведение с легким надавливанием на боковые и передние отделы грудной клетки; массаж рук и ног; поглаживание спины от готовы к ягодицам и обратно; массаж животика (по часовой стрелке); в положении лежа на боку разгибание спины (поглаживание вторым и третьим пальцем по обеим сторонам позвоночника);отталкивание ножками от руки взрослого или от мячика; ползание на животе отталкиваясь от рук взрослого; приседания (берем ребенка подмышки и поднимаем - опускаем касаясь стопами плоскости; из положения лежа на животе поднимаем на колени и на ноги.

Мелкая моторика: кладем и удерживаем руки ребенка на различных предметах; массаж пальцев на руках и ногах; круговые движения на ладонях и стопах; игры с сенсорной перчаткой.

Зрительное восприятие и причинно-следственные связи: лежа на животе со спины малыша двигаем яркую погремушку в разные стороны; изменяем мимику (строим рожицы) удерживая контакт глаз с ребенком; игры с предметами «далеко - близко».

Слуховое восприятие: игры с шуршащими игрушками.

Речь и мышление: активно артикулируя и соблюдая контакт глаз с ребенком проговариваем слоги: агу, ха, прр, ффф, ух, га-га-га.

Социальные навыки: эмоциональные контакты с ребенком, вызываем улыбку, радость, положительные эмоции; максимальный тактильный контакт (носим на руках, прижимаем к семе, обнимаем и т.д.).

В 3-4 месяца «Малышковое репетиторство» включает следующее.

Крупная моторика: дыхательные упражнения; массаж всего тела; повороты на бок и живот с помощью взрослого; «парение» на животе, на спине; сгибание и разгибание ног.

Мелкая моторика: массаж рук, каждого пальчика. ладони; массаж рук и стоп ежиками разной плотности; игры с сенсорными игрушками; игры на захват ребенком различных предметов.

Зрительное восприятие и причинно-следственные связи: наблюдение за игрушкой из положения лежа на спине, на животе; надевание на руки и на ноги больших, мягких, звучащих браслетов (с их помощью ребенок начнет замечать и узнавать свои руки).

Слуховое восприятие: прослушивание классической музыки; игры с погремушками с различным наполнением; хлопаем в ладоши (ждем реакцию ребенка).

Речь и мышление: агуканье, чтение стихов и сказок с контактом глаз; активно артикулируя проговариваем звуки: ха, прр, о, ффф, ух, га-га-га.

Социальные навыки: социальный контакт с мамой и папой.

Малышковое репетиторство в 4-6 месяцев включает следующее.

Крупная моторика: дыхательные упражнения; массаж всего тела; сгибание рук к плечам; сгибание ног; «парение» на животе, на спине; поэтапное поднимание ребенка.

Мелкая моторика: массаж рук, ног; сенсорный массаж рук и стоп; игры с сенсорными игрушками; игры на захват ребенком различных предметов; браслеты из различных материалов.

Зрительное восприятие и причинно-следственные связи: наблюдение за игрушкой из положения лежа на спине, на животе; наблюдение за медленно передвигающимися предметами.

Слуховое восприятие: прослушивание классической музыки; колыбельные песни и песни от членов семьи; шуршащие предметы (с разных сторон).

Речь и мышление: пение песен с активной артикуляцией; чтение стихов с эмоциями, гримасами; повторение слогов и звуков с контактом глаз; разговариваем с ребенком так, чтобы он издавал звуки в ответ; предложение ребенку прорезывателей, слингобусов, игрушек для ротовой полости.

Социальные навыки: контакт глаз в любой деятельности; вызывание у ребенка положительных эмоций (улыбка, смех, хихиканье).

Для родителей предполагается две формы проведения занятий: индивидуальная – в виде консультаций, где родителям даются практические рекомендации, и групповая — со слушателями вебинаров. Тематика вебинаров определяется в соответствии с заявками родителей и на основе обобщения материалов результатов индивидуальных занятий. Примеры тем вебинаров: «Нет / нельзя и подавляющие послания», «Малышковое репетиторство с позиций ребенка», «Плохое поведение. Скандалы и капризы», «Как ходить с малышами на культурные мероприятия», «Как вовлечь папу в активное воспитание», «Как выбрать детский сад», «Ранее развитие и раннее обучение», «Счастливое и успешное родительство», «Формируем понятия «большой-маленький», «больше-меньше» и т. д.

Выводы. Две тысячи детей уже занимаются по этой методике, и родители отмечают, что данный способ помогает не только в развитии ребенка, но и в семейных отношениях и в укреплении межпоколенных связей.

Хочется закончить цитатой Уильяма Эллери Чанинга, которая отражает выводы статьи: «Для воспитания ребенка требуется более проникновенное мышление, более глубокая мудрость, чем для управления государством».

Литература:

1. Баранов А.А. Изучение качества жизни в медицине и педиатрии / А.А. Баранов, В.И. Альбицкий, И.В. Винярская // Вопросы современной педиатрии. - 2005. - Т. 4, № 2. - С. 7-12.

2. Безруких М.М. Трудности обучения младших школьников, имеющих нарушение психического здоровья: По материалам обследования провед. в школе № 138 г. Москвы / М.М. Безруких, С.П. Ефимова, Е.Н. Юркевич // Мир психологии. - 2003. - № 4. - С. 211-218.

3. Бочарова Е.А. Медико-социальные факторы риска в формировании отклонений в психическом и речевом развитии в детском возрасте / Е.А. Бочарова, П.И. Сидоров и др. // Российский вестник перинатологии и педиатрии. - 2007. - № 4. - С. 39-42.

4. Брязгунов И. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью в практике педиатра / И. Брязгунов, А. Кизяева // Врач. - 2011. - № 11. - С. 49-53.

5. Кузьмишина Т.Л. Манипулятивное общение между детьми дошкольного возраста и их родителями в современной семье // Проблемы современного образования. - 2018. - №3. - С. 80-88.

6. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Румянцева А.В., Зиновьева С.Д., Афонина В.В., Романова К.А. Готовность педагогов дошкольного образования к управлению детско-родительскими сообществами в условиях инклюзивной среды // Психолого-педагогическое сопровождение детей особой заботы. Коллективная монография. Ульяновск, 2017. С. 43-51.

7. Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Донина И.А., Зиновьева С.Д., Тращенкова С.А. Детско-родительское сообщество как фактор развития дошкольника // Психология взаимоотношений в контексте развития личности. Коллективная монография. Ульяновск, 2017. С. 82-90.

8. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Александрова Н.В., Раянова Э.Т., Задворная М.С., Николашкина В.Е. Образовательная депривация студентов: теоретический аспект // Профессиональные компетенции в высшей школе. Коллективная монография. Ответственные редакторы А.Ю. Нагорнова, Т.Б. Михеева. Ульяновск, 2018. С. 67-81.

Педагогика

УДК:378.2

доктор педагогических наук, доцент Федосеева Ирина Александровна
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);
начальник кафедры военной педагогики и психологии Зотов Александр Александрович
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);
старший преподаватель кафедры военной педагогики и психологии Сочивкин Михаил Петрович
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

НРАВСТВЕННОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙВОЕННОСЛУЖАЩИХ РОСГВАРДИИ

Аннотация. В данной статье рассмотрена необходимость формирования профессиональных ценностей через нравственность как основу. Рассматриваются идеи, взгляды на ценности мыслителей разных лет до современных представителей власти и военачальников. Поднимается проблема формирования профессиональных ценностей и мировоззренческой ориентации через качественную подготовку военнослужащих.

Ключевые слова: нравственность, формирование, ценности, профессиональные ценности, военнослужащие, общество.

Annotation. This article discusses the need for the formation of professional values through morality as a basis. Ideas, views on values of thinkers of different years to modern representatives of the power and military leaders are considered. The problem of formation of professional values and world Outlook orientation through high-quality training of military personnel is raised.

Keywords: morality, formation, values, professional values, military, society.

Введение. Сегодня проблема формирования ценностей, мировоззренческой ориентации человека, в том числе военнослужащего, осознание им своей роли в обществе, ответственности за свои поступки и выбор форм своей деятельности становятся определяющими. В связи с переходом на Росгвардию, остро стоит вопрос о качественной подготовке военнослужащих, подъёме авторитета войск национальной гвардии. В подтверждении приводим слова генерала армии Виктора Золотова – «Росгвардия должна стать брендом всех правоохранительных структур, а любое упоминание о войсках должно ассоциироваться исключительно с законом и справедливостью» [4].

С такой же постановкой проблемы воспитания нравственности и патриотизма как основ консолидации общества и укрепления государства на форумах различного уровня неоднократно выступал президент РФ В.В. Путин. Верховный главнокомандующий подчеркивал, что искажение национального, исторического, нравственного сознания приводит к катастрофе целых государств, к их ослаблению, распаду в конечном итоге, лишению суверенитета и к братоубийственным войнам [2]. Примерами являются Югославия, Чехословакия, Молдавия, Украина и др.

Изложение основного материала статьи. Изучению природы ценностей уделяли внимание Аристотель, И. Кант, Р.Г. Лотце, Платон, Сократ, их определению и классификации В. Брожик, М. Варош, Д.А. Леонтьев, П.Е. Матвеев, В.П. Тугаринов, М. Шелер и др. Вопросы формирования нравственных ценностей нашли отражение в трудах Н.В. Батаковой, В.П. Бездухова, В.А. Бобрышева, М.Н. Губачева, А.М. Иванова, О.П. Калмыкова, Э.М. Молчан, И.В. Москаленко, Н.В. Падеро, Е.Л. Поднебесных, А.В. Попова, Н.В. Ситкевич и др. Решение задач обеспечения эффективной и надежной защиты страны от угроз ее безопасности невозможно без формирования ценностей офицерского корпуса. Об этом в своих выступлениях (2016г., 2017г.) неоднократно подчеркивал директор Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации генерал армии В. Золотов.

Прежде чем рассматривать выше указанную проблему, укажем на неоднозначность толкования понятия «ценности».

Так, И. Кант выявил различие представлений о ценностях «должных и сущих». М.С. Каган, рассуждая о ценностях, «относит не только все то, что есть значимого в природе и что становится ценной частью культурного бытия человека, но и то, что составляет результат ментальных действий». Н.И. Лапин рассматривает ценности сквозь призму представления человека о нормах поведения. В.Н. Сагатовский с ценностями связывает жизненные ориентиры человека. По мнению Д.А. Леонтьева ценности составляют ядро внутреннего мира личности.

В контексте нашего исследования профессиональные ценности обусловливают поступки, действия, смысл и образ жизни военнослужащих, курсантов, выполняя интегрирующую связь между ценностно-познавательной (ценностная оценка), ценностно-мотивационной (ценностная установка) и ценностно-поведенческой (ценностные ориентации) подсистем в системе общей детерминации личности и общества.

Историко-педагогический анализ литературы свидетельствует о том, что на Руси нравственные ценности всегда являлись внутренним регулятором жизнедеятельности человека, лежали в основе его воспитания.

Для русского человека воспитание всегда находилось в неразрывной связи со смыслами, ценностями духовной культуры, которые порождались всем ходом исторического развития общества, бережно сохранялись и передавались от одного поколения к другому. Это подтверждают высказывания известных людей всего мира: «Русские люди добросовестно и безвозмездно трудятся, если в обществе есть нравственная идея, праведная цель» – Фридрих Гегель, немецкий философ; «Концепция добронравия – жить по-совести – это по-русски» – Уинстон Черчилль, премьер-министр Великобритании; «Русскость – это мировоззрение справедливого жизнестроя» – Станислав Лем, польский писатель; «Ради праведной идеи русские люди с радостью трудятся, даже находясь в заключении, и тогда они не чувствуют себя узниками, – они обретают свободу» – Адам Смит, шотландский экономист и философ и т. п. [5].

Данным вопросам посвящены литературные памятники русской культуры: руководство по правилам этикета «Юности честное зерцало, или Показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов»; «Истинное понятие о чести» (протоиерей А.М. Иванцов (Платонов)); «Наставления сыну» (Г. Теплов); «Духовная моему сыну» (В.Н. Татищев); «Младшему сыну Андрею – в день его рождения» (Н.М. Карамзин) и др.

Так, И.Т. Посошков пишет: «Так, сын мой, осмотрительно живи, чтобы не только человекам, но и скотам мил ты был. Никогда праздно, сын мой, не сиди… Работай всею правдою, без лености и лукавства… Не золотом, не серебром подобает нам себя украшать, но в воинском деле – храбростью, в судейском – правосудием, в купечестве – праведным и твердым словом и товаром не обманным, мастеровым же людям – в тщательном художестве…» (из «Завещания Отеческого» 1705 г.). В работе «Наставления сыну Г.Н. Теплов обращается к нравственным качествам подрастающего поколения, он пишет: «Будь добросердечен. Первое и главное для всей жизни человеческой – счастие – сердце праводушное… Опасайся быть корыстным на вред ближнему… Будь храбр, а не забиячлив… Служба добродетельная Отечеству, верность Государю и благотворение ближнему – те одни юности и старости до гроба сопутствуют…».

Проблеме формирования ценностных ориентиров курсантов военных институтов и офицеров Российской армии посвящены труды: О.М. Алексеенко, С.П. Галченко, В.Н. Ксенофонтов, П.В. Петрий, Е.В. Смирнов и др.

Впервые о воспитании «новой породы» мы встречаем в системе кадетского образования XVIII в. Создавая систему воспитания в кадетском корпусе, И.И. Бецкой ориентирует на добродетелей, которым должны соответствовать будущие офицеры: «утверждать сердце в похвальных склонностях, возбуждать в них охоту к трудолюбию и чтоб страшились праздности как источника всякого зла и заблуждения; научить пристойному в делах и разговорах поведению, учтивости, благопристойности, соболезнованию о бедных, несчастливых и отвращению от всяких предерзостей; обучать их домоводству во всех оного подробностях и сколько в оном есть полезного; особливо же вкоренять в них собственную склонность к опрятности и чистоте» [1].

В системе подготовки офицерского корпуса И.И. Бецкой мечтает о людях «свободных от пороков современного общества», с улучшенными нравами. При этом нравственное воспитание по его мнению, должно доминировать над умственным. «…не делай другим того, чего себе не желаешь; поступай с другими так, как хочешь, чтобы с тобой поступали; не делай зла и не досаждай никому; не лги; никогда не будь празден. «особую породу людей». Воспитание И.И. Бецкой рассматривает в контексте физического,

физически-морального, морального, и учения. Физическое воспитание очень важно, так как в здоровом теле живет здоровый дух. Физическо-моральное воспитание основывается на мысли, что праздность есть мать всех пороков, а трудолюбие – отец всех добродетелей. Несмотря на многие несовершенства, кадетский корпус пользовался большой популярностью. Из его стен вышли выдающиеся полководцы – П.А. Румянцев, А.В. Суворов, М.И. Кутузов, а также известные русские писатели М.М. Херасков, А.И. Сумароков и др.

Анализируя выше сказанное, можно выделить центральную идею, которая объединяет философов, мыслителей, ученых в единую системность. Этой ключевой идеей является глубокая нравственная основа, которая отражает многосторонность бытия России, проявляясь в принципах жизнедеятельности русского человека.

Содержание ценностей людей, посвятивших себя служению Отечеству, складывалось на протяжении нескольких столетий на основе формирующихся представлений о целостности России, опыта защиты ее интересов и независимости, героических подвигов российской армии и народа, базирующихся на чувстве патриотизма, воинского долга, дисциплинированности, чести, товариществе, самоотверженности и др. Во все исторические времена духовные ценности военнослужащих превалировали над другими ценностями личности и являлись главным показателем нравственного облика воина, профессионала своего дела.

Сегодня в период нарастания процессов глобализации, современная система социально-экономических и идеологических отношений поставила Россию перед осмыслением своего места в мире, в том числе в области образования (воспитания). Такой подход опосредован навязыванием Запада универсальных «общечеловеческих ценностей», сопровождающийся разрушением Отечественного культурного генома, размыванием понятия «нравственность», уничтожением духовной основы как фундамента Российского государства. Метко выразил свое отношение к ситуации академик В. Голубев, говоря о принятии двух установок людьми «служение себе» и «служение людям». По его мнению, первая соответствует западному человеку, с его прагматизмом, вторая – российскому менталитету, мировоззрению русского человека.

Анализ литературы свидетельствует о том, что постулат «служение людям» ярко проявлялся в воспитательной системе военных специализированных учреждений, на полях сражений. Как сказал в своё время генерал от инфантерии Корнилов Л.Г. «Душу – Богу! Сердце – женщине! Жизнь – Отечеству! Честь – никому!». И в этом суть – русского офицера, яркие примеры «служения людям» представлены в отечественных фильмах разных лет: «Офицеры», «Брестская крепость», «Батальоны просят огня», «Командир корабля», «Честь товарища», «В зоне особого внимания», «Тяжёлая вода» и т. п.

На протяжении всей Российской истории, наша страна постоянно сталкивалась с внешней агрессией и внутренними усобицами. То, что Россия не пропала с политической карты как государство, во многом заслуга народа, закалявшегося на протяжении многих сотен лет, в нелёгкой климатической, экономической и политической обстановке, в процессе само идентичного, духовного и нравственного развития, опираясь на традиционные ценностные ориентиры [6].

Сила русской армии во все времена, базировалась на духовных качествах и профессиональных ценностях личного состава. К их числу относились: патриотизм, мужество, храбрость, воинственность, благородство, дисциплина, исполнительность, сознание своего долга Отечеством, самоотверженность, самопожертвование; веру в свои силы, в начальников и в свою военную среду, самодеятельность, находчивость, решимость, бодрость, выносливость, и другие [7].

Духовно-нравственные ценности военнослужащих составляли основу проявления героизма в годы Великой Отечественной войны: при обороне Брестской крепости, под Москвой, Ленинградом, Сталинградом, Курском. Так, свыше 100 тысяч военнослужащих рядового и командного состава войск награждены государственными наградами, 286 из них удостоены звания Героя Советского Союза, более 98 тысяч солдат и офицеров отдали свои жизни в боях за Родину.

Героизм мы наблюдаем при выполнении военнослужащими воинского долга за время пребывания в Республике Афганистан. Войска охраняли колонны, везущие в города и кишлаки топливо и продовольствие, извлекали и уничтожали душманские мины и фугасы, проявляя мужество, офицерскую честь, достоинство, самоотверженность, великодушие. Многие солдаты, сержанты и офицеры части награждены советскими и афганскими орденами и медалями.

В после перестроечное время (с развалом Советского Союза) страна теряет единую идеологию, её охватывает экономический и политический кризис. Армию и войска национальной гвардии проблемы страны коснулись непосредственно в виде: падения нравственности, фактического разрушения воинских традиций, снижения роли личного примера, нарушения психолого-педагогических постулатов, снижения авторитета армии и войск национальной гвардии (бегства офицерского состава «на гражданку», в поисках лучшей жизни).

С приходом к власти В.В. Путина, страна начинает брать курс на постепенное восстановление государственности, авторитета армии и флота, в том числе, силовых структур.

Одним из мощных средств воздействия на молодежь оказывают средства массовой информации. Сегодня важно не упускать формирование ценностей средствами художественной литературы. «Тимур и его команда», «Васек Трубачев», «Отряд Трубачева сражается», «Армия Трясогуски», «Молодая гвардия», «Волшебник Изумрудного города», «Капитан Сорви–голова», «Одиссея капитана Блада», «Капитан Фракас», «Сердца трех», «Дети капитана Гранта», Неверов А. «Коллектив», и другие книги слабо пользуются популярностью у современной молодежи [8].

К сожалению, массовая культура характеризуется снижением уровня бездуховности, нравственности, пропагандой легкомысленного и безответственного отношения к жизни. Известные рекламы: «Бери от жизни всё!», «Живи здесь и сейчас!», «Не дай себе засохнуть» и др., создают у молодёжи образ «крутого парня», человека которому всё дозволено, у которого снижен уровень социальной ответственности. ориентированы на культивирование эгоизма, жизни одним днём, прагматичного и низменного. Всё это постоянно и однозначно не лучшим образом, воздействует на сознание будущих офицеров.

Средства массовой информации насаждают западный стиль жизни, ценности прагматизма, «духовность становится не в моде». В норме однополые браки, полная свобода выбора без нормированного ограничения поведения в обществе, размытость ценностных ориентиров, игнорирование понятий: «совесть», «нравственность», «порядочность», «честь», «достоинство» и т. п. И наоборот, продвижение в массы всевозможных пороков, таких как: «эгоцентризм», «предательство», «зависть», «соперничество», «человеконенавистничество», «наркомания», «курение», «алкоголизм», «пошлость» и т. п.

В связи с тем, что войска национальной гвардии являются зеркалом общества, её составной частью, то и проблема негативного влияния средств массовой информации на психику военнослужащего никто не отменял, следовательно, процесс формирования гармонично и всесторонне развитой личности значительно затруднён. В подтверждении сказанному, можно привести пример высказывания французского философа Блеза Паскаля о разрушительной силе количественного превосходства сил зла: «Воспитательное воздействие вида зла сильнее примера добра, ибо зло обыкновенно, тогда как добро случается редко» [9].

Приведём ещё один пример, из военного журнала, кн. XVIII. Спб., 1812 года, «О нравственном образовании военных людей», из воспоминаний ветерана: «…словом, обязанности защитников Отечества столь многочисленны, что исполняющий оныя в точности заслуживает общее сограждан своих уважение…», – далее он изображает «себе защитника Отечества, не устрашимого, искусного и равнодушного во бранях, не утомимого в трудах, мудрого в советах и начертаниях, неусыпного в рачении о пользе общей, преисполненного верности к Отечеству, усердия к службе, честности и правдолюбия, руководствуемого всегда правилами добродетели и старающегося о покорении малейших человеческих слабостей, пекущегося о благе войск как отец и подавающего им пример соединения нравственных и гражданских добродетелей с военными доблестями». Тут же ветеран надеется на истребление распространяемого мнения среди молодых офицеров о предрассудках, «будто военному человеку не надлежит быть просвещённым, вменяемости себе невежества и презрение добрых нравов, ибо военное состояние почтеннее всех прочих, когда исполняет все свои обязанности; но воин, не удовлетворяющий гражданским законам своего Отечества, не достоин, быть членом государства и жить под покровом верховной власти».

Выводы. Назрела необходимость менять ценности и ценностные ориентации, взяв за основу проверенные временем, профессиональные ценности офицера, которые гармонично сочетают в себе качества защитника Отечества и гражданина своей страны: любовь к Отечеству и людям, долг, честь, нравственность, уважение к себе и другим, товарищество, коллективизм, ответственность, эмпатию, трудолюбие, инициативу, целеустремлённость, отзывчивость и др.

Литература:

1. Латышина Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2005. – С. 243.
2. Федосеева И.А. Особенности формирования русского характера // Alma mater № 8. – 2015. – С. 91-96.
3. О долге и чести воинской в российской армии: Собрание материалов, документов и статей / Сост. Ю.А. Галушко, А.А. Колесников; Под ред. В.Н. Лобова. – М.: Воениздат, 1990. – С. 52-53.
4. http://rosgvard.ru/ru/page/index/zolotov-viktor-vasilevich // журнал «Военный» № 4. Генерал армии Виктор Золотов: «Росгвардия работает для людей».
5. https://moipriut.ru/blog/ 43198150259/TSitatyi-inostrantsev-o-nrave-Russkogo-naroda // Цитаты иностранцев о нраве русского народа.
6. https://histerl.ru/vse-mareriali/tablici/voini-v-kotorix-uchastvovala-rossia.htm // Войны и знаковые военные операции в истории государства Российского.
7. http://www.voskres.ru/army/spirit/slovar.htm // Духовные качества российского воинства: словарь.
8. https://whatisgood.ru/press/books/knigi-druzya-spisok-detskoj- literatury-po-vozrastam/#i-22. // Научи хорошему. Книги–друзья: Список детской литературы по возрастам
9. https://ru.citaty.net/tsitaty/464778-blez-paskal-vospitatelnoe-vozdeistvie-vida-zla-silnee-primer // Цитаты известных личностей

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Филимонова Марина Юрьевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Альметьевский государственный нефтяной институт» (г. Альметьевск);
кандидат педагогических наук, доцент Бродская Татьяна Анатольевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Альметьевский государственный нефтяной институт» (г. Альметьевск)

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ - БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 15.03.02 – «ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ МАШИНЫ И ОБОРУДОВАНИЕ» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «АВТОМАТИЗАЦИЯ ЧЕРТЕЖНО-КОНСТРУКТОРСКИХ РАБОТ» В НЕФТЕГАЗОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются основные интерактивные методы обучения, которые применяются при подготовке студентов – бакалавров направления подготовки 15.03.02 – «Технологические машины и оборудование» в рамках изучения дисциплины «Автоматизация чертежно-конструкторских работ» в нефтегазовом вузе.

Ключевые слова: компетентностный подход, интерактивные методы обучения, компьютерная графика, геометрическое моделирование.

Annotation. The article deals with the main interactive teaching methods that are used in the preparation of bachelor students in the field of training 15.03.02 – "Technological machines and equipment" in the study of the discipline "automation of drawing and design work" in the oil and gas University.

Keywords: Competence approach, interactive teaching methods, computer graphics, geometric modeling.

Введение. Нефтяное производство диктует свои условия. Оно требует специалистов, готовых непрерывно повышать свою квалификацию и уровень своих знаний, развивающих свои интеллектуальные способности, умеющих быстро адаптироваться к изменяющимся условиям производства.

Именно поэтому при организации учебного процесса от преподавателя требуется изменение структуры, форм организации деятельности, принципов и методов взаимодействия со студентами. Благодаря

компетентностному подходу формируются условия для подготовки специалиста, реализующего себя в профессиональном труде, способного адаптироваться в обществе и достигать профессионально значимых целей, готового к саморазвитию и постоянному повышению своей квалификации[2]. На сегодняшний день актуальным является разработка инновационных технологий обучения, в частности интерактивных методов обучения, использующих компетентностный подход и обеспечивающих качественную подготовку будущих специалистов в определенной предметной области.

Цель статьи и задачи. Целью формирования компетенций у студентов в процессе изучения дисциплины «Автоматизация чертежно-конструкторских работ» в нефтегазовом вузе является использование интерактивных методов обучения[5], направленных на формирование знаний студентов в сфере компьютерного конструирования и инженерной деятельности, умений и навыков использования основ современного 3D-моделирования и конструирования в среде CAD/CAM системы «КОМПАС 3D V17».

Задачи, которые ставятся в процессе изучения дисциплины «Автоматизация чертежно-конструкторских работ»:

•Сформировать взгляд на компьютерную графику как на систематическую научно-практическую деятельность, имеющую как теоретический, так и прикладной характер.

•Сформировать базовые теоретические понятия, лежащие в основе компьютерной графики, освоить особенности восприятия графических изображений.

•Дать представление о структуре программного обеспечения и реализации алгоритмов компьютерной графики.

•Дать представление о методах геометрического моделирования, моделях графических данных и научить студентов использовать алгоритмы и методы компьютерной графики при проектировании деталей и механизмов.

Изложение основного материала статьи. Уровень профессиональной квалификации современного выпускника технического вуза характеризуется его способностью творчески решать поставленные задачи в условиях компьютеризации всех сфер жизни, а также успешное решение поставленных задач достигается использованием в учебном процессе информационных технологий, связанных с инженерным анализом и моделированием [4].

Был проведен анализ стандартов, рабочих программ, учебных планов подготовки бакалавров специальности 15.03.02 – «Технологические машины и оборудование». В процессе изучения дисциплины «Автоматизация чертежно-конструкторских работ» приобретаются следующие компетенции подготовки специалистов:

УК-1. - Способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.

ОПК-13 - Применять стандартные методы расчета при проектировании деталей и узлов технологических машин и оборудования.

Переход на компетентностный подход при организации процесса обучения предусматривает широкое использование в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий [3]. В Альметьевском государственном нефтяном институте на лабораторных занятиях по дисциплине «Автоматизация чертежно-конструкторских работ» при подготовке бакалавров направления подготовки 15.03.02 – «Технологические машины и оборудование» используются интерактивные методы обучения: работа в малых группах, мозговой штурм, метод проектов. Использование этих методов помогает студентам взаимодействовать друг с другом, решая поставленные задачи, моделируя различные ситуации. Особенностью интерактивных методов является высокий уровень активности студентов, а задачей преподавателя - создание условий для их инициативы (подготавливает и формирует необходимые задания и вопросы (темы) для обсуждений в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана).

Работа в малых группах – это одна из самых распространенных методов интерактивного обучения, при котором студенты, участвующие в работе, практикуют навыки сотрудничества, межличностного общения, вырабатывают мнения, разрешают возникающие разногласия.

При организации данной работы, следует обращать внимание на следующее:

- убедиться, что студенты обладают необходимыми знаниями и умениями, для выполнения задания;
- требования, которые предъявляются по каждому заданию, должны быть четкими и понятными для их выполнения;
- на каждую группу отводится определенное количество времени для выполнения своего задания.

«Мозговая атака» («мозговой штурм») – это метод, при котором принимается любой вариант ответа студентов на заданный вопрос. Преподаватель фиксирует и принимает каждое мнения, не давая им оценку. Студенты понимают, что от них не требуется обоснований или объяснений на их ответы. «Мозговая атака» является наиболее эффективным методом, если требуется обсудить спорные вопросы и наибольшее количество идей за короткий промежуток времени, а также стимулирует неуверенных студентов для принятия участия в обсуждении. Во время мозгового штурма студенты свободно обмениваются идеями по мере их возникновения, при том, что каждый может развивать чужие идеи [6].

На лабораторных занятиях по дисциплине «Автоматизация чертежно-конструкторских работ» широко применяется интерактивный метод обучения – метод проектов, который является простым и наиболее интересным для студентов способом генерирования идей. Работа студентов на лабораторном занятии состоит из нескольких этапов:

I этап - по предоставленному техническому заданию изделия студентам необходимо прочитать сборочный чертеж;

II этап – студенты разбиваются на группы по 3 человека;

III этап – каждый студент в группе должен создать в 3D проекции по 2 детали, входящие в сборочный узел, учитывая присоединительные размеры;

IV этап – создание 3D модели сборочной единицы по разработанным студентами 3D модели каждой детали;

V этап (итоговый) – студенты по созданной 3D модели сборочной единицы автоматически создают чертеж данного сборочного узла со всеми необходимыми размерами.

В формирования компетенций большую роль играют методические разработки [1], которые являются ее инструментами и помогают студентам лучше усвоить и применить технологию интерактивных методов. В

частности, на лабораторных занятиях по изучению дисциплины «Автоматизация чертежно-конструкторских работ», широко применяется учебное пособие «Автоматизация чертежно-конструкторских работ» для бакалавров направления подготовки 15.03.02 «Технологические машины и оборудование» очной формы обучения, которое имеет следующие разделы:

Введение.

Теоретическая часть.

Модуль 1.

Модуль 2.

Модуль 3.

Варианты индивидуальных заданий (распределяются непосредственно преподавателем).

Список используемой литературы.

Во введении отмечено, что учебное пособие составлено в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, учебным планом, программой и календарно - тематическим планом по направлению подготовки бакалавров 15.03.02 – «Технологические машины и оборудование» и указано, что основной целью является закрепление знаний по дисциплине, формирование умений, способствующих формированию компетенций, необходимых в профессиональной деятельности будущих специалистов.

Теоретическая часть разбита на три модуля.

Модуль 1. Общие сведения о назначении систем компьютерного конструирования и автоматизированного построения чертежей.

В этом модуле рассматриваются следующие вопросы:

•История развития системы «КОМПАС» и ее практическое предназначение.

•Знакомство с интерфейсом, системные требования.

•Приемы построения геометрических примитивов в системе «КОМПАС», настройки их параметров и их редактирование.

•Методика построения компьютерных чертежей, нанесение размеров и обозначений. Вывод чертежей на печать.

На лабораторных занятиях этого модуля студенты учатся чертить на компьютере, т.е. осваивается классическая 2D- технология построения чертежа, когда инструментом для черчения является не карандаш и бумага с циркулем и линейкой, а компьютер с пакетом «КОМПАС».

Модуль 2. 3D-технология конструирования и построения ассоциативного чертежа.

В этом модуле рассматриваются методы булевских операций 3D-технологий автоматизированного проектирования. Суть этой технологии заключается в том, что конструктор разрабатывает геометрическую объемную модель в ее естественном наглядном виде, а построение чертежа объекта выполняется на завершающем этапе, в значительной степени в автоматическом режиме, предусмотренном графическим редактором системы «КОМПАС» - современного пакета САПР.

Поскольку в основе 3D-технологии лежит создание виртуальной пространственной модели объекта, для которого создается чертеж, то в процессе обучения у студентов активно развиваются пространственное мышление и навыки пространственного моделирования.

Модуль 3. Методика компьютерного конструирования с применением специальных прикладных программ системы «КОМПАС» - библиотек.

В этом модуле изучаются приемы автоматизированного конструирования различных соединений: резьбовых, шлицевых, шпоночных и зубчатых [8].

В условиях компетентностного подхода большое количество часов уделяется на самостоятельную работу студентов. В частности, варианты индивидуальных заданий, представленные в пособии, направлены на:

- самостоятельное изучение учебного материала;
- повышение уровня самоконтроля;
- получение результатов выполненной работы;
- проведение самокоррекции своей последующей учебной деятельности.

Представленная в методическом пособии литература необходима студентам для самостоятельного изучения тем и организации внеурочной работы, а также совершенствует интеллектуальные умения у будущих специалистов (аналитические, проектировочные, конструктивные и др.), формирует творческий подход к составлению алгоритмов решения задач.

Выводы. Таким образом, использование интерактивных методов обучения в процессе изучения дисциплины «Автоматизация чертежно-конструкторских работ» способствует:

- ознакомлению, изучению и освоению студентами базовых понятий, методов и алгоритмов, применяемых для построения технических чертежей средствами компьютерной графики;

- формированию пространственного мышления;

- приобретению знаний конструкторского моделирования;

- улучшению качества подготовки выпускников и уровня профессиональной квалификации;

- расширению круга вопросов, используя методические пособия и разработки [7].

Литература:

1. Бродская Т.А. Методические указания как инструмент формирования компетенций студентов-бакалавров направления подготовки 13.03.02 – «Электроэнергетика и электротехника» в процессе обучения дисциплине «Высшая математика» в нефтегазовом вузе. Преподаватель года 2018: сборник статей Международного научно-методического конкурса. В 2-х частях. Часть 1. — Петрозаводск: МЦНП «Новая наука». - 2018. - С. 7-11

2. Двуличанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование: электронное научно-техническое издание, 2011 http://technomag.edu.ru/doc/172651

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42; Компетентностный подход… // Высшее образование сегодня. – 2006. - № 6. – С. 20-26.

4. Карпенко М. Новая парадигма образования XXI в. // Высшее образование в России. – 2007. - №4. – С. 93.

5. Кононец А.Н. Педагогическое моделирование: новые вопросы/ А. Н. Кононец // Инновационные подходы к организации образовательного процесса в современном техническом вузе: сб. метод. тр. / под ред. Л. П.Лазаревой; ДВГУПС. - Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2008 - С. 22-31.
6. Косолапова М.А. Технологические подходы в организации профессиональной подготовки к педагогической деятельности в высшей школе / Косолапова М.А.; Томский гос. пед. ун-т. – Томск, 2007. – 177 с. – Библиогр.: с. 104 – 110. Деп. В ИНИОН РАН № 60426
7. Расторгуева Л.Г. Автоматизация чертежно-конструкторских работ: Учебное пособие для подготовки бакалавров очной формы обучения для направлений подготовки 15.03.02 «Технологические машины и оборудование». Альметьевск: АГНИ, 2016. – 92 с.
8. Филимонова М.Ю. Проектирование системы обучения инженерной графике с использованием новых информационных технологий (на примере подготовки инженеров-нефтяников) // Диссертация. – 2003.

Педагогика

УДК: 371

кандидат педагогических наук, доцент Филоненко Наталья Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Кулькова Ирина Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет (МПГУ)» (г. Москва)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕНЕДЖМЕНТА ШКОЛ ПО ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С РОДИТЕЛЯМИ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме взаимодействие общеобразовательных организаций с родителями слабовидящих детей по вопросам создания условия для единого пространства, в целях полноценного развития детей с ограниченными возможностями. На основе социологического опроса родителей слабовидящих младших школьников, рекомендованы формы совместной физкультурно-оздоровительной деятельности с членами семей, которые могут носить образовательную, коррекционно-развивающую, оздоровительную, лечебную, рекреационную и соревновательную направленность.
Ключевые слова: слабовидящие дети, ограниченная двигательная активность, образовательные организации, анкетирование, физкультурно-оздоровительная деятельность.
Annotation. The article is devoted to the problem of interaction of general educational organizations with parents of visually impaired children on the creation of conditions for a single space in order to fully develop children with disabilities. Based on a sociological survey of parents of visually impaired younger schoolchildren, forms of joint physical fitness and recreation activities with family members who can be educational, correctional, developmental, recreational, therapeutic, recreational and competitive are recommended.
Keywords: visually impaired children, limited physical activity, educational organizations, questioning, sports and recreation activities.

Введение. Сегодня специалисты проявляют серьезную озабоченность по поводу слишком активного использования в повседневной жизни детьми раннего возраста электронных гаджетов, предпочитая пассивный досуг активному, в основе которого базируется физическая культура и спорт. Доказанными являются факты, что проблемы со зрением отрицательно сказываются на физическом развитии детей младшего школьного возраста, у большинства из них ограничивается двигательная и познавательная деятельность, нарушается координация движений [2, 4]. Зачастую у детей, имеющих болезни глаза отсутствует простейшие навыки ходьбы и бега, пространственной ориентации и даже навыки элементарного самообслуживания [3]. Но каждый родитель, несмотря на различные жизненные проблемы, хочет видеть ребёнка полноценным членом общества. В связи с чем, основная задача педагогического коллектива общеобразовательной организации заключается в том, чтобы помочь родителям детей с ограниченными физическими возможностями (далее ОВЗ) адаптироваться к нормальной повседневной жизни детей.

Формулировка цели статьи. Так как в современной действительности родители являются главными социальными заказчиками общеобразовательных организаций, предпринята попытка на основе социологического опроса выявить мнения родителей по совместной физкультурно-оздоровительной работе общеобразовательного учреждения с родителями слабовидящих детей 7-8 лет для совершенствования организационно-педагогической работы по физической культуре.

Изложение основного материала статьи. Коррекционная работа с детьми, имеющими нарушение зрительных функций, начинаются далеко за пределами образовательной организации, и в первую очередь, конечно же, в семье. Правильное воспитание и отношение родителей к детям с нарушением зрения имеет большое значение для их гармоничного развития [5]. Дети с патологией зрения довольно часто испытывают проблемы в повседневной жизни: в своем большинстве они не уверены в себе, часто раздражаются, порой без особой причины, имеют нарушение осанки, плохую ориентировку в пространстве, что приводит к дефициту движений, замкнутости. Но зачастую многие взрослые члены семьи осуществляют процесс психофизического воспитания слабовидящих детей, не имея для этого абсолютно ни каких знаний, не задумываясь о негативных последствиях.

При этом на пути к совместной работе педагогов с семьями слабовидящих детей возникают проблемы, которые сводятся к следующему:

- недоверие к педагогу;
- отсутствие веры в силы и способности своего ребенка;
- безразличие и бездействие родителей к здоровью ребенка;
- избыточная самоуверенность родителей;
- одержимые ожидания в быстрые результаты от методики педагога, которые не оправдываются;

- переоценка физических способностей и возможностей ребенка; сокрытие информации о проблемах в состоянии здоровья детей;
- чрезмерная опека, порождающая инфантильность (лень) и гиподинамию ребенка. Преодолеть эти проблемы можно только с помощью высокого уровня педагогического мастерства, любви к детям и большого терпения.

Налаживание взаимопонимания педагогических работников общеобразовательных организаций с родителями слабовидящих детей является одной из важнейших задач в коррекционной работе, которая приводит к продуктивным результатам обучающихся [1].

С целью выявления мнений родителей о наиболее приемлемых и, на их взгляд, эффективных формах и способах организации совместной физкультурно-оздоровительной работы, нами проведено анкетирование 35 родители слабовидящих детей на базе московской школы № 507. Результаты, полученные в ходе проведения опроса, свидетельствуют о мнениях родителей детей с нарушением зрения касательно причин простудных заболеваний их ребенка (таблица 1). На поставленный в анкете вопрос: «Часто ли болел Ваш ребенок в течение года простудой?» 48,4% опрошенных отметили, что их «дети болели более трёх раз в год», 25,3% респондентов отметили, что их ребёнок болел три раза в год, 17,2% отметили вариант ответа «два раза в год», 9,1% «один раз в год». Детей, которые ни разу не болели в течение года, не было.

Таблица 1

Причины простудных заболеваний детей 7-8 лет с нарушением зрения

Вопрос в анкете: «Часто ли болел Ваш ребенок в течение года простудой (гриппом, ангиной)?»	
Ни разу не болел	Таких детей не было
Один раз	9,1%
Два раза	17,2%
Три раза	25,3%
Более трех раз	48,4%
Вопрос в анкете: «Как Вы считаете, каковы по каким причинам возникают простудные заболевания у Ваших детей?»	
Недосмотр педагогических работников в общеобразовательном учреждении	33,2%
Наследственность	32,4%
Наличие больных (с простудой) детей в классе	15,5%
Экология	9,4 %
Малоподвижный образ жизни (не приобщение ребенка к занятиям физической культурой)	6,5%
Недосмотр родителей (одевают ребенка слишком тепло, не по погоде, не проветривают квартиру пр.)	4%

По мнению родителей, основными причинами простудных заболеваний являются недосмотр педагогических работников общеобразовательного учреждения воспитателя дошкольной группы (33,2%), наследственность (32,4), наличие больных (с простудой) детей в классе (15,5%), экология (9,4%), малоподвижный образ жизни (не приобщение ребенка к занятиям физической культурой) (6,5%), недосмотр родителей (4%).

Представленные данные в таблице 2 свидетельствуют о том, 44,5% респондентов считают, что для них, прежде всего, важно психофизиологическое развитие ребенка, 25,1% умственное развитие, 19,2% физическое развитие, 11,2% культурно-духовное развитие.

Таблица 2

Приоритеты родителей в развитии ребенка 7-8 лет с нарушением зрения

Психофизиологическое развитие	44,5%
Умственное развитие	25,1%
Физическое развитие	19,2%
Культурно-духовное развитие	11,2%

На вопрос в анкете «Как Вы считаете, для того чтобы Ваш ребенок лучше развивался, нужно ли родителям осуществлять взаимодействие с педагогическими и медицинскими работниками общеобразовательного учреждения?» 73% респондентов ответили «да», 17% «нет, этими вопросами должны заниматься педагогические и медицинские работники общеобразовательного учреждения», 10% – затруднились сделать выбор.

В таблице 3 представлен широкий диапазон мнений респондентов относительно средств, форм и методов проведения совместной физкультурно-оздоровительной работы общеобразовательного учреждения с родителями, имеющих слабовидящих детей в возрасте 7-8 лет. 28,1% родителей (наибольший показатель) отдали предпочтение варианту ответа «совместное участие родителей и детей в различных конкурсах, спортивных досугах и праздниках с применением эстафет и подвижных игр». 20,6% выбрали вариант «индивидуальные консультации педагога, медицинского работника, психолога», 16,5% – «методические рекомендации для выполнения физических упражнений, соблюдения режима и отдыха в домашних условиях», 15,6% – предпочли «родительские собрания, беседы, лекции посвященные приобщению к здоровому образу жизни детей, также их родителей».

Таблица 3

Предпочтение респондентов относительно проведения совместной физкультурно-оздоровительной работы общеобразовательного учреждения с родителей слабовидящих детей 7-8 лет

Формы, методы и средства совместной физкультурно-оздоровительной работы общеобразовательного учреждения с родителями слабовидящих детей (варианты ответов)	
Совместное участие родителей и детей в различных конкурсах, спортивных досугах и праздниках с применением эстафет и подвижных игр	28,1%
Индивидуальные консультации педагога, медицинского работника, психолога	20,6%
Методические рекомендации для выполнения физических упражнений, соблюдения режима и отдыха в домашних условиях	16,5%
Родительские собрания, беседы, лекции посвященные приобщению к здоровому образу жизни детей, также их родителей	15,6%
Средства агитационной работы: рукописные газеты, буклеты, поделки детей на спортивную тематику, выполняемые совместно родителями	11,5%
Анкетирование, тестирование, книга жалоб и предложения, интервьюирование родителей	7,7%

Выводы. Результаты социологического опроса позволили провести анализ мнений родителей, имеющих детей 7-8 лет с нарушением зрения, по отношению к совместной физкультурно-оздоровительной работе общеобразовательного учреждения с членами семей и сформировать выводы рекомендательного характера по их взаимодействию, которые можно применять в процессе физического воспитания, как в общеобразовательных, так и в специальных коррекционных образовательных учреждениях IV вида. Совместная работа по физическому воспитанию в таких образовательных организациях с родителями слабовидящих детей младшего школьного возраста, должна выстаиваться через:

– беседы, персональные консультации с родителями;

– разработку специалистами широкого профиля (по адаптивной физической культуре, врачей-офтальмологов и психологов) методических рекомендации для родителей;

– проведение родительских собраний, с демонстрацией видеоматериалов в виде слайд-шоу из жизни группы, в которых педагоги стремятся запечатлеть в кадрах каждого ребенка при выполнении физических упражнений или во время подвижных игр;

– открытие и функционирование, на базе образовательной организации, центра «Здоровья», в обязанности которого будет возложено проведение лекции на темы «Особенности развития детей с нарушением зрения», «Некоторые особенности работы с детьми» и т.п., где сможет осуществляется знакомство родителей с режимом дня и отдыха слабовидящих, а также будет размещаться агитационная информация, в виде рукописных газет, буклетов и поделок их детей на спортивную тематику;

– совместное участие родителей и детей в различных конкурсах, спортивных досугах и праздниках;

– подвижные игры с участием родителей и с применением специального спортивного инвентаря для слабовидящих детей;

– домашние задания для выполнения упражнений в целях формирования правильной осанки, укрепления свода стопы, поддерживания костно-мышечного корсета ног, спины и пресса.

Литература:

1. Кандаурова, Н.В. Среднее образование в России на современном этапе: состояние, проблемы, специфика менеджмента средних общеобразовательных школ / Н.В. Кандаурова, Н.И. Пронина // Путеводитель и предприниматель. Научно-практическое издание. – 2015. – Вып. XXVI. – С. 215-226.

2. Копылева, О.С. Советы и рекомендации ведущих врачей /О.С. Копылева. – М.: Эксмо, 2015. – 192 с.

3. Кулькова, И.В. Возрастная динамика показателей физического развития слабовидящих и слабослышащих детей дошкольного и младшего школьного возраста и эффективные средства их коррекции / И.В. Кулькова // Вестник Московского городского педагогического университета: серия «Естественные науки», 2015. – № 3 (19). – С. 68-78.

4. Савинова, С.В. Совместная деятельность семьи и образовательного учреждения в воспитании ценностного отношения у детей к своему здоровью / С.В. Савинова // Учебный год. – 2011. – №3. – С. 126–131

5. Ткачева, В.В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребёнка с ограниченными возможностями здоровья: учебник / под ред. В.В. Ткачевой. – Москва: Академия, 2014. – 271 с.

УДК: 371
37.047

кандидат педагогических наук, доцент Хабибулин Денис Асхатович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент Овсянникова Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент Тугулева Галина Витальевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: КРИТЕРИИ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ

Аннотация. В статье определено понятие профессионального самоопределения как процесса формирования потребности в выборе профессии, основанной на наличии социально значимых мотивов профессиональной деятельности и понимании жизненно важной ценности будущей профессии. Определение показателей и критериев готовности к профессиональному самоопределению позволило выделить группы учащихся по уровню сформированности профессиональных потребностей. Высокий уровень готовности характеризуется знанием об избираемом виде трудовой деятельности; целенаправленностью мотивов выбора учения и профессии; наличием адекватной самооценки в плане избираемой учебной и профессиональной области; сформированностью интересов, способностей, психических процессов; соответствием личностных качеств и черт характера избираемой профессии.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение личности, выбор профессии, мотив профессиональной деятельности, готовность учащихся к профессиональному самоопределению.

Annotation. In article the concept of professional self-determination as process of formation of the need for choice of profession based on important social motives of professional activity and value of future profession is given. Definition of indicators and criteria of readiness for professional self-determination allowed to allocate groups of pupils on the level of formation of professional requirements. High level of readiness is characterized by knowledge of the choice of work; focus of motives of the choice of the doctrine and profession; existence of an adequate self-assessment in the choice of professional area; formation of interests, abilities, mental processes; compliance of personal qualities and traits of character of the chosen profession.

Keywords: professional self-determination of the personality, choice of profession, motive of professional activity, readiness of pupils for professional self-determination.

Введение. В современных условиях высокой конкуренции на рынке услуг проблема профессионального самоопределения приобретает особое значение. Особенно много вопросов возникает в процессе подготовки личности к сознательному выбору профессии. Осознанный выбор профессии означает, что ученик к моменту выбора им профессии понимает степень важности этого шага, предполагает, что верный или, наоборот, неправильный выбор повлечет за собой важные для всей его жизни последствия. Обоснованный выбор профессии предполагает также, что выбирать профессию школьник будет с учетом своих интересов и возможностей таким образом, чтобы в будущем достаточно успешно работать в выбранной области, получать удовлетворение от выполняемой работы.

Для такого осознания нужна сформированная потребность в выборе профессии, а также наличие у школьников социально значимых мотивов профессиональной деятельности, обусловливающих восприятие им будущей профессии как жизненно важной ценности. Потребность в выборе профессии является необходимым элементом процесса выбора профессии. Без сформированности данной потребности все усилия профконсультантов могут оказаться безуспешными, так как ситуация выбора профессии будет совершенно незначима для подростка.

Изложение основного материала статьи. Наше понимание профессионального самоопределения сводится к определению его как процесса формирования потребности в выборе профессии, основанной на наличии социально значимых мотивов профессиональной деятельности, обусловливающих восприятие будущей профессии как жизненно важной ценности.

В исследованиях Д. Сьюпера, В.А. Бодрова, А.Е. Климова выделены личностные факторы профессионального выбора, субъективные, объективные и социальные характеристики, определяющие выбор профессии, а также периоды профессионального развития. Показателями сформированности потребности в осознанном выборе профессии являются самостоятельно проявляемая школьником активность по получению информации о той или иной профессии; желание пробы своих сил в каких-либо областях деятельности; самостоятельное составление своих профессиональных планов.

Основным направлением подготовки подростков к профессиональному самоопределению является профориентационная работа.

Профессиональная ориентация — это система научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку молодёжи к выбору профессии с учётом особенностей личности и социально-экономической ситуации на рынке труда, на оказание помощи молодёжи в профессиональном самоопределении и трудоустройстве.

Профессиональная ориентация включает в себя:

1) профессиональное просвещение — ознакомление учащихся и выпускников учебных заведений с современными видами трудовой деятельности, социально-экономическими и психофизиологическими особенностями различных профессий, потребностями в квалифицированных кадрах, требованиями, предъявляемыми профессиями к человеку, возможностями профессионально-квалификационного роста и самосовершенствования в процессе трудовой деятельности. Профессиональное просвещение формирует у молодежи мотивированные профессиональные намерения, в основе которых лежит осознание ими социально-экономических потребностей и своих психофизиологических возможностей;

2) профессиональное консультирование — оказание помощи учащимся в профессиональном самоопределении и предоставление рекомендаций учащимся о возможных направлениях профессиональной деятельности, наиболее соответствующих его психологическим, психофизиологическим, физиологическим особенностям, на основе результатов психологической, психофизиологической и медицинской диагностики;

3) психологическую поддержку — методы, способствующие снижению психологической напряженности, формированию позитивного настроя и уверенности в будущем.

Важную роль в формировании потребности в выборе профессии играет определение критериев и показателей готовности к профессиональному самоопределению. Так, по мнению, Вершинина С.И., важную роль играет критерий достаточной информированности о профессии и путях ее получения. Ученик должен ясно представлять содержание и условия труда в избираемой им профессии; конкретное место получения профессии и ее требования к обучаемому; потребностях общества в специалистах данной профессии.

Следующим критерием является степень самопознания школьника. В данном случае необходима помощь психолога, который после проведения серии тестирующих исследований и бесед со школьником сможет дать ему достаточно полную и адекватную информацию о его профессионально важных качествах и путях их развития. Достаточно важным критерием готовности к профессиональному самоопределению и необходимым условием обоснованного выбора является осознание школьником социальной значимости труда, т.е. сформированность отношения к труду как к жизненной ценности [1].

В качестве последнего критерия С.И. Вершинин считает необходимым выделить критерий составление обоснованного профессионального плана учащегося, который как бы подводит итог профориентационной работы со школьником.

В исследованиях М.С. Савиной, Л.Ш. Махмудова, М.В. Борисовой выделены актуально-значимые критерии готовности профессионального самоопределения [2]:

- идейно-нравственный (предполагает наличие общественно значимых мотивов выбора профессии, осознание долга перед обществом и стремление принести ему пользу своим трудом);
- общетрудовой критерий (наличие интересов и уважения к людям труда и любому труду, потребности в трудовой деятельности, сформированность общетрудовых умений и навыков);
- действенно-практический критерий (свидетельствует о склонности и способности к конкретному виду трудовой деятельности, о наличии адекватной самооценки соответствия личностных качеств и черт характера требованиям избираемой профессии).

М.И. Ретивых, В.Д. Симоненко выделяют три стороны готовности старших школьников к профессиональному самоопределению:

- нравственная готовность: осознание смысла и цели жизни; понимание личностной и социальной значимости правильного выбора профессии; стремление к профессиональному самовоспитанию; сформированность профессионально важных качеств;
- психофизиологическая готовность: сформированность устойчивого интереса к избираемому типу профессий; сформированность профессионально значимых мотивов выбора профессии; соответствие психических и физических качеств требованиям избираемой профессии; адекватная самооценка;
- практическая готовность: сформированность твердого профнамерения; наличие знаний по общеобразовательным предметам, необходимых для успешного овладения избираемой профессией; знание содержания, условий труда, требований профессии к человеку; наличие первоначальных профессиональных знаний и умений [3].

В условиях модернизации всех ступеней системы образования выделенные критерии весьма актуальны при реализации инклюзивного образования. Исследования показывают, что школьники и будущие абитуриенты с ограниченными возможностями здоровья более мотивированы к учебной деятельности и к получению будущей профессии [4]. Наличие профессионального плана учащегося, позволит разработать индивидуальную программу сопровождения образовательного процесса обучающегося с ОВЗ.

Чтобы понять, насколько непроста ситуация выбора профессии для старшеклассников города Магнитогорска, было проведено эмпирическое исследование, целью которого было определение сформированности их профессионального самоопределения, выявление основополагающих профессиональных интересов, склонностей и критериев выбора профессии.

Исследуемая выборка составила 246 старшеклассников 9-11 классов.

Полученные эмпирические результаты позволяют констатировать следующее:

В структуре профессиональных интересов старшеклассников, в основном преобладает направленность на работу с людьми, и в области умственного труда. Менее всего интересует область искусства.

У учащихся 9 классов наблюдается ярко выраженный «кризис выбора», когда учащиеся исследуют много альтернативных вариантов профессионального выбора, но четко сформированных профессиональных целей у них нет. В 10 классах «кризис» выражен менее остро но, тем не менее, находится на достаточно высоком уровне, одновременно с этим можно видеть, что уже появились профессиональные цели. В 11 классе снова обостряется «кризис выбора» и старшеклассники начинают рассматривать множество альтернативных вариантов.

Каждый второй старшеклассник определился с выбором своей будущей профессии. Наиболее привлекательные профессии для учеников, в основном относятся к сферам «человек-человек», «человек-знак», «человек- техника». Среди них часто выбирают такие специальности, как врач, менеджер, психолог, юрист, программист, инженер, лингвист, автомеханик, слесарь, прокатчик, электрогазосварщик. Менее предпочитаемые профессии относятся к сфере «человек- природа».

Основополагающими критериями выбора профессии являются заработная плата и социальная престижность. При выборе своей будущей профессии большинство старшеклассников ориентируются на собственное решение. Так же значительное влияние на профессиональный выбор оказывают родители, которые, как правило, поддерживают данное решение. В свою очередь педагоги, психологи не оказывают влияния на выбор учащихся.

Большенство старшеклассников осведомлены о профессионально важных качествах, необходимых для выбранной профессии, но эти знания достаточно поверхностны. Главным источником получения информации для учащихся 10- 11классов являются СМИ: телевидение, Интернет, газеты, а для учащихся 9 классов - родители.

Выводы. На сегодняшний день у основной массы старшеклассников г. Магнитогорска наблюдается несформированность профессионального самоопределения, они ориентируются только на внешнюю привлекательность выбора, не осознавая всю глубину будущей профессии. Вследствие этого целесообразно проводить разноплановые профориентационные мероприятия в школах, знакомящие подростков с действительной ситуацией на рынке труда и сокращающими различия между представлениями и реальностью в сознании школьников.

Определение критериев готовности к профессиональному самоопределению позволяет выделить разные группы учащихся по уровню сформированности профессиональных потребностей.

Высокий уровень готовности к профессиональному самоопределению характеризуется глубоким знанием об избираемом виде учебной и трудовой деятельности; целенаправленностью мотивов выбора учения и профессии; наличием адекватной самооценки в плане избираемой учебной и профессиональной области; сформированностью интересов, способностей, психических процессов; соответствием личностных качеств и черт характера избираемой профессии.

Средний уровень готовности к профессиональному самоопределению характеризуется поверхностным знанием избираемой учебной и профессиональной деятельности; отсутствием устойчиво сформированных интересов и способностей к нему; неумением адекватно сопоставить личные качества и черты характера требованиям избираемой профессии; отсутствием выраженных мотивов учения и выбора профессии, достаточно аргументированной самооценки в плане избираемой учебной и профессиональной области.

Низкий уровень готовности к профессиональному самоопределению характеризуется слабыми разрозненными знаниями об определенном виде учебной и профессиональной деятельности; несформированностью интересов, склонностей, способностей и мотивов к нему, а также желания и воли достичь высоких результатов в овладении им; неумением соотнести личные качества и черты характера с избираемой учебной и профессиональной областью, оценить себя адекватно в плане будущей профессии.

Знание критериев и уровней готовности к профессиональному самоопределению школьников дает возможность педагогам и психологам корректировать деятельность каждого ученика в плане избираемой профессии, давать обоснованные рекомендации по совершенствованию тех качеств личности, которые необходимо учитывать в подготовке к будущей профессии, оказывать помощь учащимся в определении программы самоподготовки к избираемой профессии.

Литература:

1. Основы профириентологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.И. Вершинин, М.С. Савина, Л.Ш. Махмудов, М.В. Борисова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 176 с.

2. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; под ред. Т.И. Шамовой. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 384 с.

3. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студ., обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: в 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. - Кн.1. - 174 с.

4. Овсянникова Е.А., Тугулева Г.В., Хабибулин Д.А. Инклюзивная образовательная среда как аспект социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-4. - С. 305-307.

Педагогика

УДК:378

преподаватель кафедры Хадиков Роберт Шамильевич
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ОСОБЕННОСТИ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость повышения профессионального мастерства сотрудников полиции, т.к. физическая, лежит в основе индивидуальной боевой готовности. В крайних по сложности ситуациях служебно-боевой деятельности, связанных с отражением нападений и захватом (задержанием с применением физической силы) правонарушителей оказывающих активное сопротивление, в том числе и вооруженное, перед сотрудниками стоит задача, задержать их, эффективно применяя физическую силу.

Ключевые слова: физическая подготовка, слушатель, спортивная техника, формирование личности.

Annotation. The article substantiates the need to improve the professional skills of police officers, as physical, is the basis of individual combat readiness. In extreme situations of service and combat activity, related to the reflection of attacks and the capture (detention with the use of physical force) of offenders providing active resistance, including armed, the task of employees is to detain them, effectively using physical force.

Keywords: physical training, listener, sports equipment, personality formation.

Введение. Предметом физической подготовки как учебно-научной дисциплины является исследование закономерностей обучения спортивной технике и тактике, направленного физического развития, воспитания на спортивных занятиях и их построения. Определенные в ней принципы основные методические и учебно-организационные правила в мере распространяются на сферу массового спорта и спорта высших достижений. Отличие педагогики спорта от других педагогических наук состоит в том, что она устанавливает свои принципы и правила, определяет средства, методы и условия решения своих задач, основываясь главным образом на закономерностях овладения двигательными действиями, развития форм тела, функций организма и двигательных способностей, а также формирования личности в процессе двигательной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Физическая подготовка сформировалась и развивается на стыке общественных и естественных наук. Все научные дисциплины, которые составляют ее основание и являются ее источниками, могут быть разделены на четыре группы: 1) дисциплины, исследующие общие

закономерности развития природы и общества,- философия, история, этика и т.д.; 2) дисциплины, исследующие закономерности обучения, и воспитания, педагогика и психология; 3) дисциплины, изучающие биологические закономерности формирования и развития человека, биология, анатомия, генетика, физиология, биохимии и т.д.; 4) дисциплины, которые выделились из некоторых естественно-научных дисциплин, которые сформировались в самостоятельные отрасли наук и избрали в качестве объекта исследования только проблемы спорта,- теория и методика физического воспитания, история физической культуры и спорта, психология спорта и ряд других. Что касается теории и методики отдельных видов спорта, то педагогика спорта выступает по отношению к ним как интегрирующая дисциплина, поскольку она определяет педагогические закономерности, которыми необходимо руководствоваться в процессе занятий всеми видами спорта.

Как прикладная наука физическая подготовка призвана, вместе с теорией и методикой физического воспитания и отдельных видов спорта, вооружить людей знаниями для решения спортивно-педагогических задач.

Связь физической подготовки с другими науками двусторонняя. С одной стороны, она пользуется их данными в качестве основания для определения спортивно-педагогических принципов и правил, ведущих к совершенствованию практики занятий спортом; с другой - спортивно-педагогическая и спортивно-исполнительская деятельность, организуемая в соответствии с ее положениями, способствует обогащению новыми данными многих наук, предмет исследования которых - человек и общество.

Спортивная тренировка - одно из важных условий обеспечения спортивной подготовленности, которая в ходе учебно-тренировочного и воспитательного процесса достигается также в результате применения специальных медико-биологических, санитарно-гигиенических, климатологических и некоторых других мер.

Несмотря на неполное соответствие ближайших целей занятий спортом, направленных на решение преимущественно образовательных, воспитательных и гигиенических задач, и ближайших целей спортивной тренировки, направленной на достижение высоких спортивных результатов, их ведущие задачи в основном совпадают. Различие этих задач состоит в том, что в обычных занятиях спортом некоторые из них могут быть ближайшей целью, а в спортивной тренировке они являются условиями достижения цели. Поэтому их чаще называют видами подготовки. Задача овладения спортивными упражнениями в спортивной тренировке определяется как техническая подготовка; овладение суммой специальных знаний - теоретическая подготовка; улучшение физического развития и физической подготовленности - физическая подготовка; формирование психических качеств личности - психологическая подготовка. Кроме четырех названных задач, в спортивной тренировке должны быть решены еще две - обеспечение тактической и специальной соревновательной подготовки.

Соревнования-это противоборство отдельных лиц и групп (команд) в игровой форме, осуществляемое в установленных правилах для выявления преимущества в физической подготовленности и овладении искусством упражнений, владения специальными снарядами, управления машиной или животным и в развитии некоторых сторон психики. В них могут участвовать не менее двух людей. Можно соревноваться с самим собой, контролируя улучшение своих двигательных возможностей, сдвиги в физическом развитии, стремясь добиться существенных результатов, а потом превзойти их. Но это не может называться спортивным соревнованием, так как в данном случае поднимается его важнейшая сторона - соперничество. Вместе с тем своего рода соревнование является мощным стимулом саморазвития и совершенствования. Человек должен всю жизнь соревноваться самим собой.

Поскольку спортивных соревнованиях противопоставляются интересы людей, они носят в себе все признаки конфликтных ситуаций. Однако в своей сущности этот конфликт не является враждебным, антагонистичным. Столкновение интересов людей, которое содержится в самих соревнованиях, в большинстве случаев полностью разрешается на протяжении от нескольких секунд до нескольких часов или дней.

В истории человеческого общества спортивные соревнования предшествовали организованным занятиям спортом. В настоящее время занятия спортом и участие в спортивных соревнованиях тесно взаимосвязаны. Вместе с тем они могут осуществляться и независимо друг от друга, то есть можно заниматься спортом и не участвовать в соревнованиях или участвовать в них без специальной подготовки.

Цель участия в соревновании в каждом конкретном случае у каждого спортсмена может быть различной. В одном - выиграть призовое место, в другом - добиться максимально возможного для себя результата, в третьем - получить право на участие в более ответственном соревновании и т. д. Что касается задач спортивных соревнований, то они в основном соответствуют тем, которые решаются в спортивной тренировке, то есть спортивные соревнования дают возможность совершенствовать физическую, техническую и тактическую подготовленность, решать воспитательные задачи. Однако сдвиги, происходящие в организме и в психике спортсмена в условиях соревнований, как правило, превосходят уровень, характерный для обычных занятий.

В теоретических исследованиях проблем педагогики спорта накопленный материал осмысливается и синтезируется, на основе выявленных закономерностей определяются принципы и наиболее общие методические правила решения задач занятий спортом. Эти методы дают возможность найти новые, ранее неизвестные пути достижения поставленных целей, тем самым прогнозировать возникновение новых задач, которые потребуют своего решения.

Борьба, рукопашные схватки - вид боевой деятельности сотрудников ОВД в ближнем бою с противником. Возрастание роли мелких мобильных подразделений в боевых ситуациях превратило рукопашные схватки сотрудников органов внутренних дел с противоборствующей стороной в реальность. В экстремальных ситуациях выведение из строя противника путем применения личного оружия, подручных средств и борьбы без оружия становится главным.

Сотрудники ОВД должны иметь представление об уязвимых местах человеческого тела, знать рациональные приемы выведения противника из строя.

Структура боевого приема борьбы складывается из пяти операций: навязывание хвата и подготовка к выведению из равновесия и (или) нанесению расслабляющего удара; выведение из равновесия и (или) нанесение расслабляющего удара; реализация его технической основы; подготовка (переход) к действиям физического контроля, сковывания, сопровождения; сковывание (удержание), сопровождение под воздействием болевого приема.

Занятия по боевым приемам борьбы проводятся с целью формирования навыков применения боевых приемов борьбы, необходимых для самозащиты, задержания и сопровождения правонарушителя, и обеспечения личной безопасности сотрудников ОВД, воспитания смелости, решительности, инициативы и находчивости, а также уверенности в собственных силах при обезоруживании.

Занятия проводятся в зале, оборудованном борцовскими и боксерскими снарядами, а также в условиях, моделирующих оперативную обстановку, специфичную для служебной деятельности подразделения ОВД (улица, квартира, вагон поезда и другие).

В содержание занятий включаются изучение боевых стоек, ударов и защитных действий от ударов, болевых приемов, бросков, удушающих приемов, освобождений от захватов и обхватов, пресечений действий с огнестрельным оружием, сковываний наручниками, связываний, проведения наружного досмотра, оказания помощи и взаимопомощи, действий с использованием специальных средств и автомата, а также тренировка в их выполнении.

Профессионально-прикладная физическая подготовка занимает важное место в системе общей подготовки сотрудников МВД России. Она обеспечивает улучшение физического развития, укрепление здоровья сотрудников ОВД, и, следовательно, является основным средством их физического совершенствования. При этом роль физической подготовки, как важного средства повышения их работоспособности, заключается в повышении мастерства; в воспитании морально-политических и психологических качеств личного состава; в повышении устойчивости организма к воздействию неблагоприятных факторов. Повышение мастерства средствами физической подготовки находит свое выражение в повышении профессиональной работоспособности, использовании физических упражнений в системе профессионального отбора и в повышении эффективности обучения.

Обеспечение готовности к применению сотрудниками органов внутренних дел физической силы в экстремальных условиях, а также поиск новых нетрадиционных средств и методов их обучения становится первостепенной задачей физической подготовки сотрудников МВД России.

Выводы. Задачи научных исследований педагогических проблем спорта - самые разнообразные. Однако в последние несколько десятилетий в связи с повышением во всем мире внимания к успехам спортсменов на крупных международных соревнованиях ученые больше занимались исследованием путей достижения высоких спортивных результатов. Объектом этих исследований являлись наиболее квалифицированные спортсмены. Такую тенденцию можно рассматривать как одностороннее увлечение. На самом же деле закономерности, установленные в результате проведенных исследований, как уже указывалось, являются основанием для определения педагогических правил, направленных на улучшение физической подготовленности всего народа. Это не означает, что исследования в сфере массового спорта имеют меньшую ценность. Они необходимы для определения особенностей методики построения занятий различными видами спорта, с разными контингентами населения, для решения воспитательных, образовательных, гигиенических задач, нахождения средств и методов организации досуга людей, повышения производительности труда и др.

Литература:

1. Ананкин Д.А., Кирсанов Н.И., Овчинников В.А. Актуальные проблемы совершенствования контроля физической подготовленности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. // В сборнике: Оптимизация учебно-воспитательного и тренировочного процесса в учебных организациях высшего образования. Здоровый образ жизни как фактор профилактики наркомании Материалы всероссийской научно-практической конференции. Отв. ред. Е.В. Панов. 2018. С. 9-15.

2. Кумыков С.Х. Основные правовые и организационные аспекты первоначальной подготовки сотрудника ОВД. // В сборнике: Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2018. С. 62-64.

3. Кумыков С.Х. Особенности процесса воспитания в ходе первоначальной подготовки сотрудников ОВД. // В сборнике: Формирование личности будущего на основе психолого-педагогического анализа сборник статей Международной научно-практической конференции. 2018. С. 115-117.

4. Литвин Д.В. Проблема профессиональной компетентности педагогов кафедр огневой и физической подготовки в области формирования готовности сотрудника к применению физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия. // В сборнике: Совершенствование физической подготовки сотрудников правоохранительных органов Сборник статей. Под редакцией С.Н. Баркалова. Орёл, 2018. С. 149-152.

5. Литвин Д.В., Филимонов В.А. Проектировочно-целевой анализ содержания системы профессиональной подготовки кадров органов внутренних дел в области применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия. // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. 2018. № 16-2. С. 268-270.

6. Нагоева М.А. Правовое воспитание среди несовершеннолетних. // В сборнике: Актуальные проблемы права и правоприменительной деятельности Материалы Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией В.А. Сосова. 2017. С. 192-195.

7. Панова О.С., Овчинников В.А., Овечкин Д.Г., Крючков В.В. Технология самостоятельной физической подготовки курсантов образовательных организаций системы МВД России. // Волгоград, 2018.

8. Хадиков Р.Ш. Организационно-педагогические условия развития личностно-профессиональных качеств сотрудников ОВД и их реализация в системе первоначального обучения. // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 270.

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Никитина Яна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ДЕТЕЙ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье исследуется проблема развития субъектности детей в дошкольном возрасте, определены и систематизированы ее существенные признаки. Изучена роль игровой деятельности как важнейшего средства развития личности в целом и ее субъектности, в частности.

Ключевые слова: субъектная позиция детей, детская игра, развитие личности, дошкольный возраст, театрализованная игра.

Annotation. The article examines the problem of the development of the subjectivity of children at preschool age, identifies and systematizes its essential features. The role of play activity as the most important means of personal development in general and its subjectness, in particular, has been studied.

Keywords: children's subjective position, children's play, personal development, preschool age, theatrical play.

Введение. Развитие личности дошкольников, как справедливо отмечает А.В. Кокина [8, с. 117], в настоящее время является одной из приоритетнейших задач дошкольного образования. Данный возраст, как известно, наиболее восприимчив к личностным изменениям, т.к. на данном этапе закладываются основы нравственных, социальных, личностных качеств [1, с. 22]. Согласно исследованиям С.А. Козловой, А.В. Кокиной, Т.А. Куликовой и М.В. Осориной, именно в этот период активно развивается личность ребёнка, и происходит это в рамках ведущей деятельности возраста – игровой.

Постепенно взрослея, ребёнок отделяется от родителей, приобретает собственное «Я», особенно активно данный процесс, как указывает М.В. Осорина [10, с. 119], разворачивается в промежутке между тремя и пятью годами. Обособляясь, ребёнок всё ещё нуждается в поддержке со стороны взрослых, однако без подавления его собственной активности с их стороны. Дошкольник, переживая кризисный момент, стремится расширить и укрепить свою автономию. Кроме того, данному явлению также способствует активное участие сверстников: ребёнок обнаруживает, что может играть вместе с ними. Так, в постепенно расширяющихся возможностях и окружении происходит активное развитие личности дошкольника. В качестве критерия успешного окончания этого периода М.В. Осорина выделяет чётко сформированное внутреннее убеждение «Я есть» и «Я могу» [10, с. 200]. Данное убеждение окончательно закрепляет субъектную позицию дошкольника в его личности.

Анализируя первоначальные представления о субъектной позиции ребёнка и современные подходы, нельзя не согласиться с позицией В.А. Деркунской [5, с. 219]: произошло смещение акцента пользу самой личности ребёнка. И, согласно её мнению, если ранее деятельность обуславливала развитие личности, то современные точки зрения смещаются к развитию личности, приводящей к развитию деятельности, и именно личность становится её ядром, обуславливающим результаты. Также, если ранее считалось, что знания способствуют развитию субъектной позиции, на сегодняшний день развитие личностных качеств, инициативность, самостоятельность ребёнка определяют возможности и качество овладения знаниями, а также последующего их применения в жизни, т.е. от реализации репродуктивного подхода к обучению и воспитанию детей, трансляции знаний от взрослого к ребёнку при восприятии его как объекта, общество переходит к субъект-субъектному взаимодействию, развитию личности ребёнка при поддержке взрослого.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – изучить роль игровой деятельности, как ведущей в дошкольном возрасте, в становлении и развитии субъектной позиции ребенка дошкольного возраста. Отметим, что основными критериями субъектности дошкольника, согласно результатам исследований А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунской, О.В. Солнцевой, М.В. Крулехт и др., следует рассматривать инициативность, активность, самостоятельность и творчество [3; 4; 5]. Каждый из них более детально раскрывается в соответствии с конкретным видом деятельности и может проявиться на различных этапах деятельности, будь то возникновение мотива, планирование, непосредственное осуществление или подведение итогов.

Изложение основного материала статьи. Период дошкольного детства, как А.Г. Гогоберидзе [3, с. 34], обладает уникальной деятельностной природой, т.к. именно в этот период происходит активное познание мира практическими методами. Исходя из этого, природа дошкольника изначально субъектна, ребёнок самостоятельно инициирует и управляет собственной поисковой, опытной деятельностью. Это объясняется его постоянным желанием познавать этот мир и экспериментировать.

Согласно данной позиции, субъектные проявления ребёнка дошкольного возраста А.Г. Гогоберидзе [3, с. 34] разделяет на две группы: эмоционально-субъектные и деятельностно-субъектные. Эмоционально-субъектные проявления, как можно догадаться из названия, связаны с чувственно-эмоциональной сферой и проявляются в интересах и индивидуальных предпочтениях ребёнка к какой-либо деятельности или предмету. Отсюда следует наличие у ребёнка избирательности, выделения собственных предпочтений, что также связано с формирующейся в дошкольном возрасте иерархией мотивов. На основе всего вышеперечисленного ребёнок может определить, интересен ли ему данный вид деятельности, стоит ли он в приоритете над другими в данный момент времени, готов ли он заняться этим сейчас, или предпочтёт что-то другое. Что касается деятельностно-субъектных проявлений ребёнка, стоит отметить две важные характеристики – активность и инициативность в выборе вида деятельности и её организации. Субъектная позиция также проявляется в виде самостоятельности и творчестве в выборе содержания деятельности, в виде поиска решения той или иной задачи (стандартного и нестандартного), применяя элементарный анализ и самоанализ. Совместно с В.А. Деркунской, А.Г. Гогоберидзе [3; 5] конкретизирует возможные проявления субъектности у детей дошкольного возраста, и опираясь на общую структуру деятельности, представляет схему возникновения этих проявлений на каждом из этапов деятельности:

1-й этап − проявление личностных предпочтений, демонстрация личного отношения к объекту/виду деятельности, возможного интереса к нему, формирование оценки объекта или вида деятельности;

2-й этап − если отношение к объекту или виду деятельности положительное, наблюдается интерес, то на втором этапе на основе проявлений из первого формируется инициативность как желание начать деятельность, проявить активность по отношению к выбранному объекту/виду деятельности;

3-й этап – непосредственный переход от инициативы, желания, к деятельности;

4-й этап – самостоятельное, автономное осуществление деятельности, выбор способов и средств решения поставленной задачи.

Таким образом, проходя последовательно каждый из указанных выше этапов, ребёнок проявляет себя как субъект деятельности с различных сторон, главным образом, субъектность проявляется в игре, как свободной, самостоятельной деятельности.

Игра в дошкольном возрасте возникает главным образом как средство удовлетворения потребности в собственной самостоятельности, участии в мире взрослых, что характеризует её как ведущий вид деятельности. Кроме того, в рамках игры зарождаются и постепенно дифференцируются другие виды детской деятельности (продуктивная, трудовая, учебная и др.), что положительно сказывается на формировании личности ребёнка, т.к. дошкольник учится планированию собственной деятельности, постановке цели или проблемы, нацеленности на результат или решение поставленной задачи. Игра способствует и развитию психических новообразований, в том числе воображения, что позволяет ему применять творчество на различных этапах своей деятельности, а это, один из наиболее важных компонентов детской субъектности.

С. Г. Коршикова и В. А. Астапова [9, с. 104] отмечают положительное влияние игры на эмоциональную составляющую личности: в ней ребёнок самостоятельно может проигрывать свои переживания, фантазии, различные ситуации из жизни, таким образом проводя так называемую «самотерапию». Однако, как отмечают указанные исследователи, «игра, придуманная ребенком, не в полной мере способствует его гармоничному развитию» [9, с. 104], и чтобы раскрыть возможности ребёнка, необходимо проводить определённую работу. Иными словами, чтобы полноценно раскрыть игру как средство развития личности ребёнка, необходим взрослый, способный методически грамотно и одновременно тактично организовать деятельность и «научить ребёнка играть».

В игре уточняются и углубляются знания детей в различных областях, закрепляется полученный социальный опыт. Однако, как справедливо замечают Н.П. Емельянова, М.Н. Лазуткина, А.В. Макарова и др. [7, с. 150], этих знаний ребёнку недостаточно для совместной игры с другими, вследствие чего возникает познавательный мотив, ребёнок обращает свои вопросы ко взрослым, как к авторитетным личностям, и, позднее – к сверстникам.

Развитие личности дошкольника в процессе игры происходит и в сфере эстетического восприятия окружающего мира через роль, образ, игрушку, созданную игровую обстановку [14]. Этому способствует активно развивающееся воображение детей, проявляются элементы творчества: использование маркеров роли, украшение созданных в игре локаций или объектов, сочинение песен, сказок. По мнению Н.П. Емельяновой [7, с. 150], это в значительной степени способствует развитию художественного вкуса дошкольников.

В то же время, обращаясь к теме исследования субъектной позиции в деятельности, Е.В. Бутырская и Е.В. Хибина [2, с. 25] раскрывают с этой стороны потенциал игры в развитии личности ребёнка:

1. Предоставление возможностей формирования в игре внутренней мотивации поступков, деятельности, оценок, умения соотносить каждый из компонентов с поставленной целью. Таким образом формируется мотивационный компонент.

2. Формирование умения планировать собственную деятельность в процессе игры, корректировать её в соответствии с поставленной целью и соответственно обстоятельствам в виде установленных правил, изменяющихся условий игры. Эта составляющая позволяет развивать контроль и волевую саморегуляцию ребёнка в естественных для него условиях.

3. Предоставление возможности формирования самооценки, умения анализировать итоги собственной деятельности, своих поступков во время игры. Это позволяет ребёнку в некоторой степени взглянуть на себя со стороны сначала с помощью сверстников, когда они дают оценку игры друг друга, а после – самостоятельно.

Подходя к вопросу систематизации признаков субъектной позиции у детей дошкольного возраста, М.Н. Полякова [11, с. 61] выделила 4 основных категории, которые с учётом конкретного вида деятельности могут впоследствии уточняться и раскрываться:

1. Активность. Её основными показателями являются способность действовать, не дожидаясь указаний извне, а также включённость в деятельность.

2. Самостоятельность. Данная категория характеризует способность ребёнка осуществлять деятельность без контроля, по собственному замыслу. Её основной показатель – автономность.

3. Инициативность. Характеризуется стремлением к организации различных видов деятельности, умением сформулировать вопрос, желанием включиться в какую-либо деятельность.

4. Творчество. Наиболее часто и глубоко исследуемый показатель в детской деятельности, характеризуется созданием чего-либо нового в любом из её компонентов (цель, способы и средства, продукт деятельности).

Данные критерии следует рассматривать в контексте деятельности и, в первую очередь, ведущей в дошкольном возрасте, т.е. в игре. Так, стоит обратить внимание на исследования О.В. Солнцевой [5, с. 215], которая продолжая развивать идеи Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, М.В. Крулехт, В.И. Логиновой [3; 4; 5], определяет субъектные проявления детей на примере режиссёрской игры. Среди них исследователь указывает следующие черты, характеризующие субъектную позицию ребёнка в игровой деятельности:

1) оригинальность замыслов игры;

2) самостоятельное использование сюжетосложения в играх;

3) наличие в сюжетах фантастических событий, их переплетение с реальными/приближенными к реальным;

4) творчество при создании и продумывании образов игровых персонажей, их внешнего вида, характерных черт;

5) направленность на сверстника как на партнера по игровой деятельности;

6) состояние эмоционального благополучия;

7) аргументированность высказываний и оценок в процессе планирования и хода игры.

Таким образом, О.В. Солнцева на примере игровой деятельности конкретизирует и углубляет взгляд на показатели субъектной позиции дошкольников, позволяя сконцентрироваться на определённых позициях в процессе наблюдения, не нарушая естественный ход самостоятельной детской игры. Основной акцент в её работах сделан именно на проявлении творчества в игровой деятельности как основном показателе субъектности дошкольников. Кроме того, особое внимание уделяется эмоциональному состоянию ребёнка: если он испытывает удовольствие от того, чем занимается, значит, можно судить о сохранности интереса, мотивационного компонента деятельности, что тоже важно при определении сформированности субъектной позиции. При этом вовсе не обязательно, чтобы у одного ребёнка присутствовали все перечисленные проявления субъектной позиции в игровой деятельности.

О.В. Солнцева [5, с. 215] отмечает, что индивидуальные творческие проявления в качестве признаков субъектности могут выражаться особенно ярко в форме определённой личностной направленности. Таким образом, исследователем было выделено несколько типов детей-участников режиссёрской игры:

1) «сочинитель» – ребёнок больше ориентирован на придумывание новых сюжетов, сюжетных поворотов в ходе игры, при этом очень активен в речевом плане во время игровой деятельности;

2) «исполнитель» – ребёнок использует творчество в создании и продумывании образов игровых персонажей;

3) «режиссёр» – ребёнок проявляет свою субъектную позицию в общении в процессе игры, разрешает спорные ситуации, координирует игроков между собой, помогает согласовать замысел игры, сюжет, персонажей, а также различные мнения, найти компромисс.

Несмотря на всю ценность игры как таковой в развитии личности дошкольника, Е.О. Смирнова подмечает необходимое условие для полного её раскрытия: «игра должна иметь определенный уровень развития, соответствующий возрасту» [12, с. 83], поэтому, используя игровую деятельность в развитии личности дошкольника, прежде всего, необходимо развивать каждый компонент игровой деятельности на протяжении дошкольного периода.

В технологии О.В. Солнцевой по развитию субъектности детей в игровой деятельности, нашедшей своё отражение в ПООП дошкольного образования «Детство» [6, с. 63-76], основные задачи, поставленные перед педагогами, акцентированы на развитии творческой составляющей субъектной позиции дошкольника. Вариации и ступени этой задачи встречаются в отдельности на планировании учебно-воспитательной работы на каждом году жизни дошкольника:

- Четвёртый год жизни: развивать интерес у детей к творчеству в игре и общению со сверстниками в процессе игровой деятельности.
- Пятый год жизни: обогащать содержание игр, развивать у детей воображение, творчество, интерес к экспериментированию в игровой деятельности.
- Шестой год жизни: развивать у детей умение совместно с другими детьми придумывать сюжет игры (сначала на основе знакомых сказок и историй, затем незначительно изменяя уже известный сюжет, а после – через внесение совершенно новых сюжетов), активизировать воображение детей с помощью сказок и мультипликационных фильмов, обогащать разнообразие сюжетов посредством ознакомления с социальным миром.
- Седьмой год жизни: поддерживать проявления активности и самостоятельности детей в процессе игровой деятельности, творческие проявления, обогащать игровой опыт посредством интегративной деятельности, формировать умение самостоятельно придумывать и видоизменять игровые правила.

Работа по развитию субъектности дошкольников, таким образом, строится в основном на развитии и укреплении творческого начала у детей, самостоятельности в творчестве во время игры. Педагог также является посредником: не указывает напрямую, а создаёт необходимые условия, обогащает опыт детей всеми доступными способами.

Выводы. Анализируя сказанное выше, следует отметить, что из всего разнообразия существующих видов деятельности в дошкольном возрасте ведущей заслуженно остаётся именно игровая. Она оказывает большое влияние на разностороннее развитие личности ребёнка, позволяя сформировать собственное «Я» [13, с. 109]. Игра позволяет ребёнку уточнять и углублять знания из различных областей, развивать эстетическое восприятие, социализироваться в среде взрослых и сверстников. В процессе игровой деятельности дошкольник приобретает возможность планировать и оценивать собственную деятельность на различных этапах, что формирует самостоятельность, активность и способность к адекватной самооценке. Из этого следует, что игра оказывает разностороннее влияние на процесс личности ребёнка, охватывая весь его накопленный жизненный опыт и позволяя совершенствовать личностные характеристики.

Дошкольник должен обладать определёнными знаниями и умениями в игровой деятельности, чтобы игра способствовала развитию его личности. Однако и сам педагог должен быть достаточно компетентен в данном направлении, понимать ценность детской игровой деятельности, чтобы полностью раскрыть потенциал игры как средства развития личности и, в частности, субъектной позиции ребёнка. Задача педагога – с помощью косвенного воздействия, не нарушая целостности игры, развивать основные компоненты субъектности: обогащая опыт детей, способствовать их взаимодействию в других видах деятельности для налаживания контактов, знакомству с актуальными веяниями детской субкультуры. Роль педагога в данном случае приобретает окраску помощника, нежели контролирующего.

Литература:

1. Бывшева М.В., Ханова Т.Г. Особенности социальной ситуации развития в дошкольном детстве // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 3(16). – С. 22.

2. Бутырская Е.В., Хибина Е.В. Сюжетно-ролевая игра как ценностная основа развития субъектной позиции у детей дошкольного возраста // Аксиологические проблемы педагогики. – 2016. – №7. – С. 22-26.

3. Гогоберидзе А.Г. Проблема исследования и познания ребенка дошкольного возраста как субъекта деятельности и поведения // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – № 100. – С. 29-37.

4. Деркунская В.А. К Концепции воспитания ребенка дошкольного возраста как субъекта детской деятельности и поведения // Детский сад от А до Я. – 2011. – №2. – С. 66-76.

5. Деркунская В.А. Историко-методологический анализ проблемы воспитания дошкольника как субъекта деятельности и поведения // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – №9. – С. 212-221.
6. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. – СПб: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. – 280 с.
7. Емельянова Н.П., Лазуткина М.Н., Макарова А.В. Игра – ведущий вид деятельности ребёнка дошкольного возраста // Воспитание и обучение: теория, методика, практика. – 2016. – С. 148-150.
8. Кокина А.В. Народные игры как средство развития личности детей дошкольного возраста // Перспективы развития научных исследований. – 2016. – С. 117-120.
9. Коршикова С. Г., Астапова В. А. Игра как средство развития личности ребенка младшего дошкольного возраста (из опыта работы) // Молодой ученый. – 2017. – №34. – С. 103-106.
10. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 2016. – 304 с.
11. Полякова М. Н. Педагогическая диагностика дошкольника как субъекта деятельности // Детский сад от А до Я. – 2011. – №2. – С. 55-64.
12. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 3. – С. 92-97.
13. Ханова Т.Г., Вавилова В.С. Особенности современной субкультуры детской игры // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 11. – С. 108-110.
14. Ханова Т.Г., Хлебникова С.В. Значение игрушки в развитии личности детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-3. – С. 353-356.

Педагогика

УДК 378

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);
кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ

Аннотация. Применение общих философских положений при проведении научных исследований обогащают результаты данных изысканий любых отраслей науки. Относительно нашего исследования прогностическая функция методологии проявляется в том, что модель проектирования педагогического процесса строится на основе социального, научного, экономического, технического и педагогического прогнозирования, рассматриваемых в разных науках.

Ключевые слова: педагогическое прогнозирование, методология, профессиональное обучение.

Annotation. The application of general philosophical principles in conducting scientific research enriches the results of these studies of any branches of science. Regarding our research, the prognostic function of the methodology is manifested in the fact that the design model of the pedagogical process is based on the social, scientific, economic, technical and pedagogical forecasting considered in various sciences.

Keywords: pedagogical forecasting, methodology, vocational training.

Введение. Изучение основополагающих начал построения форм, методов и содержания научного знания привело к тому, что возникла общая теория методологии науки. В рамках данной научной проводились комплексные научные изыскания под руководством многих учёных, таких как Копнин П.В., Юдин Б.Г., Кедров Б.М. и другие. Таким указом было определено, что на современном этапе развития научного знания методология интегрирует в себе методы междисциплинарные методы исследования и общенаучные.

Изучив основные этапы развития методологии определено, что выделяются следующие аспекты её изучения:

–философский, который включает в себя методы познания и методику научного исследования;

–научный метод, логический аппарат проведения научных исследований, а также их организацию, определяют сущность методологии.

Применение общих философских положений при проведении научных исследований обогащают результаты данных изысканий любых отраслей науки.

Формулировка цели статьи. Целью данного исследования является исследование методологии педагогического прогнозирования и прогностической функции профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Изучив труды доктора педагогических наук, профессора, академика РАО А.П. Беляевой мы можем говорить о том, что выделяются пять уровней методологии научных исследований:

–локально;
–внутри конкретной науки;
–целостной науки;
–междисциплинарно;
–общенаучно;
–интегративно [1].

Методологическую функцию при исследовании педагогических явлений выполняет вся философская теория, включающая как материалистическую диалектику, так и исторический материализм. Последний

играет решающую роль при изучении социальных явлений. Материалистическая диалектика предусматривает использование основных положений теории познания и новых теорий общенаучного уровня: кибернетики, в том числе теории информации, системных и комплексных исследований, теории статистики и др. [2].

Теория развития педагогических явлений, имеющая статус содержательной методологии, «должна концентрировать принципы и положения марксистко-ленинской всеобщей методологии применительно к методологии теории общей педагогики и вопросам частных педагогических дисциплин. Разработка такой теории восполняет пробел в методологической вооруженности педагогики», - утверждает В.С. Шубинский [4].

Методологию науки определяют те характеристики, которые отражают сущность объектов и явлений действительности. Такие характеристики в профессионально-педагогическом образовании соотносятся с нормативными целями, которые направлены не только на обучение, воспитание и развитие молодежи, но и главным образом на профессиональную подготовку для различных отраслей народного хозяйства и производственной сферы.

Таким образом, мы можем выделить следующие особенности:

– выделение системы производственного обучения;
– содержание образования имеет профессиональную направленность;
– формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций;
– наличие общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных модулей подготовки;
– интеграция учебно-воспитательного и производственного процессов [2].

Методология, применяемая как философская концепция, ориентирующая научное исследование на добывание новых знаний о каком-либо объекте, предвидение будущих явлений и процессов, выполняет ярко выраженную прогностическую функцию. Исследование этой концепции в трудах А.П. Беляевой показывает, что прогностическая направленность методологии основывается на механизмах разработки прогнозов. Автором отмечается, что «предвидение ведущих тенденций и главных направлений научного поиска должно учитывать специфику и взаимосвязь фундаментальных и прикладных исследований, науки и практики. Определяющее значение имеет следующее положение: прогнозирование должно исходить не только из теории объекта, но и анализа факторов, выполняющих роль так называемого материально-практического опережения» [1].

Относительно нашего исследования прогностическая функция методологии проявляется в том, что модель проектирования педагогического процесса строится на основе социального, научного, экономического, технического и педагогического прогнозирования, рассматриваемых в разных науках.

Основываясь на этом можно сказать, что прогнозирование по своей сути представляет собой процесс выявления внешних и внутренних факторов, при которых происходит предвидение будущего образовательных систем.

Исходными направлениями процесса проектирования является системный анализ прогностических исследований социально-экономического развития общества, определение ведущей цели профессионального образования, разработка модели подготовки конкурентоспособного рабочего, включающая социально-личностные, профессиональные, производственно-технологические, экономические, психологические характеристики; определение условий их реализации.

Таким образом, вопрос о прогностических тенденциях образования связывается с проблемой межнаучной интеграции.

Тенденции к росту прогностического знания в образовании и профессиональной педагогике ставят задачи, которые должны решаться не только путем научно-педагогических исследований, но и на базе теоретического знания в области прогнозирования и проектирования социального, экономического, научно-технического развития.

А.П. Беляева определяет прогнозирование как особую разновидность познавательно-конструктивной деятельности, имеющую собственную «технологию», средства, методы и закономерности [1, с. 13].

История многих наук свидетельствует о практической ценности прогностической функции научной теории. Прогноз обязательно входит в содержание каждой теории. «Характерной особенностью нового этапа в развитии науки, - отмечает профессор Б.Г. Кузнецов, - является включение прогнозов в само содержание научных теорий» [1].

Педагогическое прогнозирование имеет собственные понятия, методы и методологию, и является самостоятельным научным направлением. Проведя анализ данного направления нами выделены следующие основные понятия:

Педагогическое прогнозирование – является специальным научным исследованием, которое направлено на изучение определенных особенностей развития объекта или явления. Прогнозирование является формой предвидения будущего состояния объекта или явления, и находится во взаимосвязи с педагогическим проектирование и моделированием.

Сущность научного предвидения заключается в определении научных законов, явлений общества и природы, которые в настоящий момент не известен, но могут быть изучены в будущем.

Педагогическое моделирование - является научным исследованием, направленным на изучение отдельных сторон объектов или явлений, через построение моделей. Данный метод научного познания позволяет уточнить характеристики объекта или явления, не используя оригинальный объект.

Проектирование – процесс создания проектов – прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния.

Планирование – разработка планов экономического и социального развития, а также комплекса практических мер по их выполнению.

Конструирование – процесс создания конструкций, устройств, взаимного расположения частей целого, механизмов [5].

В научном прогнозировании выделяются следующие типы прогнозов:

- исследовательский прогноз: на основе познания тенденций и закономерностей, накопляемости опыта конкретных наук, выявить и сформулировать новые возможности и перспективные направления развития науки, образования, техники;
- программный прогноз, предполагающий разработку программы деятельности;

- организационный прогноз базируется на данных исследовательского и программного прогнозов [2].

Рассмотренные типы прогнозов взаимно дополняют друг друга, получая особо ценную систему данных.

Прогнозирование будущего – одна из важнейших проблем развития современного общества и образования, на актуальность которой на рубеже XX и XXI вв. еще три десятилетия назад указывали немецкие футуролог Х. Байнхауэр и Э. Шмакке. В числе 10 наиболее важных глобальных проблем, с которыми человек столкнется на пороге третьего тысячелетия, ученые особо выделяют проблему прогнозирования и предвидения будущего.

В исследованиях К.К. Колина подчеркивается значение прогнозирования как в научном, так и в практическом плане, оно позволяет предвидеть вероятные пути развития будущего [1].

Необходимость прогнозов осознавалась всеми народами во все времена. Но особенно большое значение прогнозы приобретают в наш век – век стремительных темпов общественного развития, гигантского взлета науки и техники, непрерывного ускорения прогресса и усложнения всех сторон жизни человечества.

В своих работах В.А. Лисичкина и Д.М. Гвишиани, определяют прогнозирование опираясь на:

–взаимосвязь явлений действительности и развитии объектов окружающего мира;

–принцип детерминизма является тем непреложным фактом, из которого исходят исследователи любой области науки;

– признании познаваемости мира;

–предвидение будущего состояние объектов и явлений с точки зрения логики.

Методология прогноза основана на представлении о причинных связях, на системе «опережающего отражения». Она базируется на способности научного мышления пролонгировать в будущее результаты действия «объективных законов», безотносительно к действиям самого объекта.

Методология педагогического прогнозирования определяет прогноз как:

- представление о причинных и следственных связях;
- опережающее отражение возможного развития объективной действительности;
- прогнозирование действия «объективных законов», безотносительно к действиям самого субъекта.

При этом прогнозирование выступает в следующих аспектах: как средство междисциплинарного подхода в виде логического синтеза; как способ перехода от теоретического к эмпирическому; как обеспечение интеграционных процессов в исследовании педагогического процесса.

Выводы. Профессиональное образование является сложным объектом прогнозирования; для решения поставленных задач необходимо использовать знания в области различных наук, общую структуру научного поиска, различные типы прогнозов.

Литература:

1. Александрова Н.М., Маркова С.М. Методика прогностических исследований профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2015. № 3 (11). С. 13.

2. Маркова С.М. Проектирование образовательных систем: теоретический аспект // В мире научных открытий. 2012. № 9-2 (33). С. 402-412.

3. Царапкина Ю.М. Подготовка педагогов к профессиональной деятельности в условиях аграрного вуза: монография. – М.: Изд-во РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, М., 2011. - 202 с.

4. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Политеоретические основы профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 2.

5. Markova S., Depsames L., Tsyplakova S., Yakovleva S., Shherbakova E. Principles of building of objective-spatial environment in an educational organization // IEJME: Mathematics Education. 2016. Т. 11. № 10. С. 3457-3462.

6. Markova S., Depsames L., Tsyplakova S., Chigarov E., Burova I. Role of education in development of professional values of specialists // Journal of Entrepreneurship Education. 2017. Т. 20. № 3.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Цыплакова Светлана Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Пулькина Елена Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Шалина Екатерина Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОЦЕСС МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Проектная деятельность представляет собой вид профессиональной деятельности будущего педагога профессионального обучения и является одним из инновационных направлений, который не только обеспечивает сформированность профессиональных и проектных компетенций, но и основан на использовании основных методологических подходов, и учете требований, предъявляемых к процессу профессионального обучения.

Ключевые слова: проектная деятельность, профессионально-педагогическое образование, профессиональное обучение.

Annotation. Project activity is a type of professional activity of the future teacher of vocational training and is one of the innovative areas that not only ensures the development of professional and project competencies, but is

also based on the use of basic methodological approaches and taking into account the requirements for the process of vocational training.
Keywords: project activity, vocational and pedagogical education, vocational training.

Введение. Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов на основе компетентностного подхода, новая система требований к личности и деятельности современного педагога профессионального обучения привели к поиску оптимальных путей совершенствования профессионально-педагогического образования.

Профессионально-педагогическое образование - процесс и результат подготовки специалистов по обучению профессиональным знаниям и умениям, формированию профессиональных компетенций в учреждениях среднего и высшего профессионального образования.

Специалист конкретной сферы народного хозяйства должен владеть особенностями технологического производства, и иметь профессиональные навыки и быть готовым к теоретическому и практическому обучению.

Установленные противоречия:

– между потребностью в создании процесса моделирования проектной деятельности и его реализации в профессиональном образовании;

– между необходимостью моделирования проектной деятельности и ее недостаточной разработанностью обусловили внимание к данной проблеме.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является процесс моделирования проектной деятельности в профессионально-педагогическом образовании.

Изложение основного материала статьи. Проблема моделирования проектной деятельности педагога профессионального обучения исследована с учетом становления и развития проектной деятельности и современных требований к профессионально-педагогическому образованию; ее решение основывается на системном, компетентностном, прогностическом, технологическом, личностно-деятельностном подходах, что обеспечивает формирование проектных компетенций, развитие творческих способностей и личностно-профессиональных качеств педагога профессионального обучения.

Основой моделирования проектной деятельности в профессионально-педагогическом образовании являются следующие методологические подходы:

Системный подход, обеспечивающий структурную целостность построения проектной деятельности, преемственность этапов ее реализации и интеграцию подсистем проектной деятельности.

Компетентностный подход, объединяющий интеллектуальную и деятельностую составляющие результат образования.

Прогностический подход, обеспечивающий исследование перспектив развития образования, получение опережающей информации о развитии педагогического процесса и определяющий требования к профессиональной подготовке.

Технологический подход, определяющий диагностично поставленные цели обучения, структурированность содержания, управляемость и этапность обучения.

Личностно-деятельностный подход, определяющий принципы формирования профессиональных качеств и личностных качеств обучающихся.

Сущность проектной деятельности в профессионально-педагогическом образовании рассматривается как вид профессионально-педагогической деятельности, направленный на разработку стратегии развития образовательных систем, обеспечение прогностических и инновационных процессов, на создания целостного педагогического пространства.

Проектная деятельность педагога профессионального обучения строится на прогностическом подходе, осуществляется с целью получения опережающей информации о развитии педагогических систем, выделяет направления социального и профессионального развития личности, осуществляет взаимосвязь фундаментальности и практической направленности, генерирует знания различных областей деятельности.

Следует отметить необходимость разработки проектных линий в социальных отношениях, модели личности и деятельности выпускника. Проектная деятельность предполагает не только подготовку к учебным занятиям, но и проектирование перспектив развития педагогического процесса, траекторий развития его субъектов, социальных отношений, пространственно-предметной среды.

В процессе исследования была разработана модель проектной деятельности, которая направлена на развитие педагогических систем и раскрывает сущность предмета исследования.

Проектная деятельность рассматривается нами на следующих уровнях:

1. На методолого-теоретическом уровне проектная деятельность рассматривается с точки зрения различных факторов: научно-технических, социальных, педагогических, экономических, технологических, психологических.

2. На общепедагогическом уровне проектная деятельность носит вариативный характер.

3. На прикладном уровне проектная деятельность определяется целями, содержанием, методами и средствами, формами обучения.

Целостность модели достигается целями: развития личности, формирования проектной компетенции и разработкой проектов.

Нами определено, что структурными компонентами разработанной модели являются следующие подсистемы:

организационно-концептуальная определяющая финансовые, временные и ресурсные ограничители, предполагающая разработку структуры проекта и вовлеченность в данный вид деятельности студентов;

диагностико-целевая, определяющая противоречия в деятельности педагогов и обучающихс;

программно-методическая; включающая организацию практических занятий для студентов по вопросам разработки и реализации проектов, включение студентов в работу творческих групп по исследованию проблем профессионально-педагогической деятельности;

профессионально-практическая, охватывающая разработку и осуществление педагогических проектов в учебной, во внеучебной и в учебно-профессиональной деятельности;

рефлексивно-оценочная, включающая осознание проектной деятельности, системы отношений и постановку целей будущей деятельности.

Системообразующим фактором данной модели выступает результат - сформированность проектной компетенции педагога профессионального обучения.

Технология реализации проектной деятельности педагога профессионального обучения представлена следующими этапами:

первый этап – прогностико-ориентировочный – связан с развитием знаний объектов проектной деятельности, сущности и структуры педагогических проектов;

второй – учебно-проектировочный – обеспечивает решение общепрофессиональных задач и курсовое проектирование;

на третьем – социально-проектировочном – проектная деятельность осуществляется через курсовое проектирование, разработку учебных и внеучебных проектов;

на четвертом – проектно-творческом – проектная деятельность осуществляется через разработку учебно-профессиональных проектов и дипломное проектирование по профилю подготовки.

В качестве показателей эффективности модели проектной деятельности педагога профессионального обучения выступают следующие критерии:

- эффективность модели и технологии реализации проектной деятельности;
- эффективность управления проектной деятельностью;
- эффективность деятельности педагогов.

Качество разработанных модели и технологии реализации проектной деятельности определяются следующими показателями: соответствие модели перспективам развития образовательной системы и требованиям к выпускникам на рынке труда; соответствие модели и технологии проектной деятельности требованиям к профессиональной подготовке педагогов профессионального обучения.

Критерий управления проектной деятельностью определяется числом проектных предложений, включенностью педагогов и студентов в проектную деятельность, социально-педагогическими и учебными проектами, моделями обучающих и воспитательных систем.

Выводы. На основе проведенного исследования и подтверждающего эксперимента можно сделать следующие выводы:

1 .Проектная деятельность представляет собой вид профессиональной деятельности будущего педагога профессионального обучения и является одним из инновационных направлений, который не только обеспечивает сформированность профессиональных и проектных компетенций, но и основан на использовании основных методологических подходов, и учете требований, предъявляемых к процессу профессионального обучения.

2. Сущность проектной деятельности в профессионально-педагогическом образовании определяется педагогическим моделированием и прогнозированием, направлена на развитие стратегии образовательной системы, использовании инноваций в педагогическом процессе и т.д.

3. В процессе исследования была разработана модель проектной деятельности, которая направлена на развитие педагогических систем и раскрывает сущность предмета исследования.

4. Определены факторы, обеспечивающие взаимодействие педагогической и профильной направленности обучения.

Литература:

1. Александрова Н.М., Маркова С.М. Методика прогностических исследований профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2015. № 3 (11). С. 13.

2. Маркова С.М. Стратегии развития теории педагогического проектирования // Теория и практика общественного развития. 2013. № 6. С. 75-77.

3. Маркова С.М. Проектирование образовательных систем: теоретический аспект // В мире научных открытий. 2012. № 9-2 (33). С. 402-412.

4. Маркова С.М., Полунин В.Ю. Интенсификация профессионального обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 175-178.

5. Царапкина Ю.М. Педагогические технологии в образовательной среде: учеб. пособ. – М.: Изд-во ФГБНУ "Росинформагротех", 2017. - 200 с.

6. Царапкина Ю.М. Подготовка педагогов к профессиональной деятельности в условиях аграрного вуза: монография. – М.: Изд-во РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, М., 2011. - 202 с.

7. Цыплакова С.А. Моделирование проектной деятельности педагога профессионального обучения: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Высш. шк. нар. искусств (ин-т). Санкт-Петербург, 2015

8. Markova S., Depsames L., Tsyplakova S., Yakovleva S., Shherbakova E. Principles of building of objective-spatial environment in an educational organization // IEJME: Mathematics Education. 2016. Т. 11. № 10. С. 3457-3462.

9. Markova S., Depsames L., Tsyplakova S., Chigarov E., Burova I. Role of education in development of professional values of specialists // Journal of Entrepreneurship Education. 2017. Т. 20. № 3.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, профессор Черноярова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

ДИНАМИКА РЕЗУЛЬТАТОВ ПЛОВЦОВ-ПОБЕДИТЕЛЕЙ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ НА ДИСТАНЦИЯХ НА СПИНЕ В ПЕРИОД XXV-XXXI ОЛИМПИЙСКИХ ИГР

Аннотация. В данной статье представлен анализ результатов пловцов-победителей, специализирующихся на дистанциях на спине в период XXV-XXXI Олимпийских игр. В ходе исследования определена средняя скорость, проанализированы темпы прироста скорости пловцов-победителей на дистанциях на спине и выявлено количество золотых медалей, завоеванных пловцами различных стран на дистанциях на спине в период XXV-XXXI Олимпийских игр (мужчины и женщины).

Ключевые слова: спортивное плавание, Олимпийские игры, дистанции на спине (мужчины и женщины).

Annotation. Results of backstroke swimming winners in the period of XXV-XXXI Olympic games were analyzed. Mean speed characteristics, speed increments demonstrated by winning athletes in backstroke swimming – both women and men – of various nationalities, as well as their number of earned gold medals were determined.
Keywords: swimming sport, Olympic games, backstroke (men and women).

Введение. Плавание является одним из самых популярных и массовых видов спорта. По количеству медалей, разыгрываемых на Олимпийских Играх, спортивное плавание уступает лишь лёгкой атлетике.

В настоящий момент в Международную федерацию плавания (FINA) входят такие виды спорта, как: спортивное плавание, водное поло, прыжки в воду, синхронное плавание и плавание на открытой воде.

Спортивное плавание включает различные способы: кроль на груди, кроль на спине, баттерфляй (дельфин), брасс, а дистанции носят следующие названия: вольный стиль; на спине; баттерфляй; брасс. По каждому спортивному способу плавания соревнования проводятся на определенных дистанциях. Кроме того, соревнования включают в себя комплексное плавание и эстафеты (4х100м, 4х200м вольный стиль, 4х100м комбинированная эстафета).

Спортивное плавание было включено в программу I Олимпийских игр 1896 г., (Афины, Греция). Соревнования пловцов проводились в Эгейском море.

Плавание на спине впервые было включено в программу III Олимпийских игр, 1904 г., Сент-Луис (США). Дистанции были переведены в ярды (1 ярд = 91 см 44 мм). Дистанция на спине определялась в 100 ярд. (91,44 м). Первым Олимпийским чемпионом стал пловец из Германии Вальтер Брак с результатом 01:16,8.

Как показал анализ летописи Олимпийских игр [3], только на VIII Олимпийских играх, 1924 г., Париж (Франция) женщины впервые приняли участие на дистанции 100м на спине. Первой Олимпийской чемпионкой стала представительница США – Сибил Бауэр с результатом 01:23,2.

Далее на XVIII Олимпийских играх, 1964 г., Токио (Япония) дистанция 100м на спине у мужчин была заменена на дистанцию 200м.

Однако начиная с XIX Олимпийских игр, 1968 г., Мехико (Мексика), как мужчинам, так и женщинам было разрешено участвовать на дистанциях 100 и 200 метров на спине.

Теоретические исследования и практика работы в ВУЗе показывают, что будущему специалисту по физической культуре и спорту необходимо знать историю Олимпийских игр по плаванию, владеть точными сведениями о динамике результатов сильнейших пловцов на различных Олимпийских играх, поскольку, как писал Н. Г. Чернышевский [4, с.26]: «Без истории предмета нет теории предмета. Без теории нет и мысли о самом предмете».

По мнению Т. М. Абсалямова [1], знание особенностей развития плавания и отдельных его видов позволяет правильно понять специфику этого физического упражнения, оценить современное состояние плавания и лучше использовать опыт прошлого для совершенствования процесса обучения и тренировки и определить тенденции дальнейшего развития на ближайшие годы.

Таким образом, возникает **противоречие** между практической значимостью изучения динамики результатов пловцов-победителей, специализирующихся на дистанциях на спине в период XXV-XXXI Олимпийских игр, с одной стороны, и недостаточно точными сведениями в научно-педагогической и спортивной литературе, с другой стороны.

Данное противоречие определило **проблему** исследования: какова динамика результатов пловцов-победителей, специализирующихся на дистанциях на спине в период XXV-XXXI Олимпийских игр.

Цель нашего исследования – проанализировать динамику результатов пловцов-победителей, специализирующихся на дистанциях на спине в период XXV-XXXI Олимпийских игр.

Объект исследования: соревновательная деятельность пловцов.

Предмет исследования: динамика результатов пловцов-победителей, специализирующихся на дистанциях на спине в период XXV-XXXI Олимпийских игр.

Гипотеза исследования основана на том, что полученные сведения позволят овладеть более точной информацией в области теории и методики плавания.

Для достижения поставленной цели исследования предстояло решить следующие **задачи**:

1. Собрать данные о соревновательных результатах пловцов-победителей на дистанциях на спине в период XXV-XXXI Олимпийских игр (мужчины и женщины).
2. Определить среднюю скорость пловцов-победителей на дистанциях на спине в период XXV-XXXI Олимпийских игр (мужчины и женщины).
3. Проанализировать темпы прироста скорости пловцов-победителей на дистанциях на спине в период XXV-XXXI Олимпийских игр (мужчины и женщины).
4. Сравнить динамику результатов среди мужчин и женщин, пловцов-победителей, специализирующихся на дистанциях на спине в период XXV-XXXI Олимпийских игр.
5. Выявить количество золотых медалей, завоеванных пловцами различных стран на дистанциях на спине в период XXV-XXXI Олимпийских игр (мужчины и женщины).

Для решения задач были использованы следующие **методы исследования**:

- Анализ и обобщение научной, методической, энциклопедической литературы, а также электронного ресурса.
- Сравнительный анализ таблиц результатов пловцов-победителей, специализирующихся на дистанциях на спине в период XXV-XXXI Олимпийских игр (мужчины и женщины).
- Методы математической статистики.

Изложение основного материала статьи. Данная информация представлена на основе тщательного анализа результатов Олимпиад [2].

В ходе теоретического исследования нами были собраны данные о результатах пловцов-победителей на дистанциях на спине в период XXV-XXXI Олимпийских игр (мужчины и женщины) (табл. 1, 2).

Таблица 1

Результаты пловцов-победителей на дистанциях на спине в период XXV-XXXI Олимпийских игр (мужчины)

Дистанции / Олимпиады (гг.)	100 н/с	200 н/с
Олимпиада-1992 Барселона (Испания)	53,98	1.58,47
Олимпиада-1996 Атланта (США)	54,10	1.58,54
Олимпиада-2000 Сидней (Австралия)	53,72	1.56,76
Олимпиада-2004 Афины (Греция)	54,06	1,54,95
Олимпиада-2008 Пекин (Китай)	52,54	1.53,94
Олимпиада-2012 Лондон (Великобритания)	52,16	1.53,41
Олимпиада-2016 Рио-де-Жанейро (Бразилия)	51,97	1.53,62

Таблица 2

Результаты пловцов-победителей на дистанциях на спине в период XXV-XXXI Олимпийских игр (женщины)

Дистанции / Олимпиады (гг.)	100 н/с	200 н/с
Олимпиада-1992 Барселона (Испания)	1.00,68	2.07,06
Олимпиада-1996 Атланта (США)	1.01,19	2.07,83
Олимпиада-2000 Сидней (Австралия)	1.00,21	2.08,16
Олимпиада-2004 Афины (Греция)	1.00,37	2.09,19
Олимпиада-2008 Пекин (Китай)	58,96	2.05,24
Олимпиада-2012 Лондон (Великобритания)	58,33	2.04,06
Олимпиада-2016 Рио-де-Жанейро (Бразилия)	58,45	2.05,99

Далее нами была определена средняя скорость пловцов-победителей на дистанциях на спине в период XXV-XXXI Олимпийских игр (мужчины и женщины).

Средняя скорость у мужчин на дистанции 100м на спине на Олимпиаде-1992 составляла 0,926 м/с, а уже на Олимпиаде-2016 средняя скорость – 0,962 м/с.

Средняя скорость у мужчин на дистанции 200м на спине на Олимпиаде-1992 составляла 0,422 м/с, а уже на Олимпиаде-2016 средняя скорость – 0,440 м/с.

Средняя скорость у женщин на дистанции 100м на спине на Олимпиаде-1992 составляла 0,824 м/с, а уже на Олимпиаде-2016 средняя скорость – 0,855 м/с.

Средняя скорость у женщин на дистанции 200м на спине на Олимпиаде-1992 составляла 0,394 м/с, а уже на Олимпиаде-2016 средняя скорость – 0,397 м/с.

Далее нами было выявлено количество золотых медалей, завоеванных пловцами различных стран в индивидуальных видах программах (дистанции 100, 200м н/с) на Олимпиадах 1992-2016 гг. (мужчины и женщины) (табл. 3, 4).

Таблица 3

Количество золотых медалей, завоеванных пловцами-победителями на дистанциях на спине в период XXV-XXXI Олимпийских игр (мужчины)

Олим-пиада / Дистан-ция	1992 Барселона	1996 Атланта	2000 Сидней	2004 Греция	2008 Пекин	2012 Лондон	2016 Рио-де-Жанейро
100	Канада	США	США	США	США	США	США
200	Испания	США	США	США	США	США	США

Таблица 4

Количество золотых медалей, завоеванных пловцами-победителями на дистанциях на спине в период XXV-XXXI Олимпийских игр (женщины)

Олим-пиада Дистан-ция	1992 Барселона	1996 Атланта	2000 Сидней	2004 Греция	2008 Пекин	2012 Лондон	2016 Рио-де-Жанейро
100	Венгрия	США	Румыния	США	США	США	Венгрия
200	Венгрия	Венгрия	Румыния	Зимбабве	Зимбабве	США	США

Как видно из таблиц 3 и 4, абсолютным лидером по завоеванному количеству золотых медалей на дистанциях на спине в период XXV-XXXI Олимпийских игр является сборная команда США, как у мужчин, так и у женщин.

Таким образом, анализ показал, что результат пловцов-победителей на Олимпиадах (1992-2016 гг.) **у мужчин**:

На дистанции 100м н/с улучшился на 2,0 сек., а средний темп прироста составил 1,9%.

На дистанции 200м н/с улучшился на 4,8 сек., а средний темп прироста составил 2,9%.

Анализ показал, что результат пловцов-победителей на Олимпиадах (1992-2016 гг.) **у женщин**:

На дистанции 100м н/с улучшился на 2,2 сек., а средний темп прироста составил 1,8%.

На дистанции 200м н/с улучшился на 1,0 сек., а средний темп прироста составил 0,2%.

Наибольший скачок прироста скорости наблюдается у мужчин на дистанции 200м на спине (2,9%), а самый наименьший прирост скорости – у женщин на дистанции 200м на спине (0,2%). На дистанции 100м на спине, как у мужчин, так и у женщин, прирост скорости почти одинаковый и составляет около 1,8%.

Анализ результатов выступления позволил определить количество золотых медалей, завоеванных различными странами на дистанциях 100, 200м на спине на Олимпиадах (1992-2016 гг.).

Итак, золотые медали на дистанциях 100, 200м на спине (мужчины и женщины) завоевали:

Сборная команда США – 18 золотых медалей.

Сборная команда Венгрии – 4 золотые медали.

Сборная команда Румынии и Зимбабве – по 2 золотые медали.

Сборная команда Канады и Испании – по 1 золотой медали.

Выводы. Анализ исследования показал, что динамика результатов пловцов-победителей, специализирующихся на дистанции на спине в период XXV-XXXI Олимпийских игр, имеет тенденцию к увеличению скорости плавания.

Анализ результатов исследования позволил выявить наибольший прирост скорости у пловцов-победителей в период XXV-XXXI Олимпийских игр на дистанции 200м н/с у мужчин (2,9%), а наименьший прирост на дистанции 200м н/с – у женщин (0,2%).

Как показал анализ результатов исследования, наибольшее количество золотых медалей на дистанциях на спине завоевала сборная команда США – 18, далее сборная команда Венгрии – 6 золотых медалей, затем команды Румынии и Зимбабве имеют по 2 золотые медали, команды Канады и Испании завоевали по 1 золотой медали.

Литература:

1. Абсамямов, Т. М. О дальнейшей подготовке пловцов высшего класса / Т. М. Абсалямов // Плавание. – Москва : Физкультура и спорт, 1986. – С. 8–11.

2. Результаты Олимпиад [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.olympiady.ru

3. Черноярова, О. А. Теория и методика плавания / О. А. Черноярова. – Чебоксары: Горизонт, 2012. – 288 с.

4. Чернышевский, Н. Г. Избранные педагогические сочинения / Н. Г. Чернышевский. – Москва: Педагогика, 1953. – С. 26.

Педагогика

УДК 378.016:811’243

аспирант Чиряев Анатолий Николаевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
доктор педагогических наук, профессор Неустроев Николай Дмитриевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ ГОРОДСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГИМНАЗИИ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

Аннотация. В статье представляется особые условия для реализации врожденного творческого потенциала обучающихся национальной гимназии. Особенность заключается в сохранении родного языка, изучении истории и культуры на основе эпоса ОЛОНХО, объявленного ЮНЕСКО одним из «шедевров устного и нематериального наследия человечества». Наряду с этим отмечается разнообразие внеучебной, метапредметной деятельности данного учреждения. Внеучебная деятельность направлена на сохранение, развития и приумножение наследия предыдущего поколения. Авторами разработана модель «Самореализация творческого потенциала обучающихся в культурно-образовательном пространстве» с целью формирование потребностей в самореализации у субъектов данного пространства. Уровни самореализации творческого потенциала обучающихся в КОП оцениваются по трем направлениям:

мотивационно-ценностному, эмоционально-потребностному и профессионально-деятельностному. Ожидаемый результат – высокий уровень самореализации творческого потенциала субъектов.

Ключевые слова: творческий потенциал, фольклор, олонхо, хомусисты, ансамбль «Уолан», самореализация, национальная гимназия, критерии оценивания, самодеятельность, творческость, рефлексивность.

Annotation. The article presents special conditions for the realization of the innate creative potential of the students of the national gymnasium. The peculiarity consists in preserving the native language, studying history and culture on the basis of the epos of OLONKHO, declared by UNESCO as one of the "masterpieces of the oral and intangible heritage of mankind". Along with this, there is a diversity of extracurricular, meta-subject activity of this institution. Extracurricular activities are aimed at preserving, developing and multiplying the heritage of the previous generation. The authors developed a model of "Self-realization of the creative potential of students in the cultural and educational space" in order to form the needs for self-realization among the subjects of the given space. Levels of self-realization of creative potential of students in CPC are evaluated in three directions: motivational-value, emotionally-demanding and professionally-activity. The expected result is a high level of self-realization of the creative potential of the subjects.

Keywords: creative potential, folklore, Olonkho, khomusists, "Uolan" ensemble, self-realization, national gymnasium, evaluation criteria, amateur performance, creativity, reflexivity.

Введение. В «Концепции развития российского образования с 2016 до 2020 гг.» ведущим направлением педагогической деятельности обозначено повышение конкурентной способности выпускника российской системы образования на национальном и мировом уровне. Для этого следует создавать соответствующие условия для реализации индивидуальной траектории развития обучающегося, делать упор на социальную ориентированность мероприятий, доступных для участия в них любого ребёнка [1]. В связи с этим, мы обращаем внимание на условия, обеспечивающие реализацию творческого потенциала школьников, чтобы они стали конкурентоспособными личностями в современном мире.

Самореализация творческого потенциала школьников процесс длительный и условно поэтапный. Когда мы говорим о самореализации творческого потенциала школьников, представляем перед собой более сложный процесс их самовоспитания и самоуправления, где учителя выступают в качестве организаторов и наставников самостоятельной и инициативной деятельности обучающихся. Речь идет о переходе от знаниевой парадигмы к развитию творческой личности каждого учащегося.

«… Мы наблюдаем реальные изменения детства, изменившееся пространство его функционирования, изменившийся уровень его социального и психофизиологического созревания, что порождает множество вопросов: педагогических, психологических, философских, культурологических. Но в основе всех требующих научной проработки задач, проблем, направлений лежит необходимость четкого понимания особенностей современного детства, его дифференцированной характеристики, специфики функционирования в современной исторической ситуации» [6, с. 651].

Изложение основного матеиала статьи. Цель статьи представляет собою создание соответствующих педагогических условий для самореализации творческого потенциала обучающихся Якутской городской национальной гимназии. Особенность заключается в национально-региональном культурно-образовательном пространстве, т.е. в сохранении родного языка, изучении истории и культуры на основе эпоса ОЛОНХО, объявленного ЮНЕСКО одним из «шедевров устного и нематериального наследия человечества». Показывается организационно-педагогическое разнообразие и своеобразие внеучебной, метапредметной деятельности национальной гимназии. Исходя из этого, авторами разработана модель «Самореализация творческого потенциала обучающихся в культурно-образовательном пространстве национальной гимназии» на примере Якутской городской национальной гимназии. При этом одной из главных задач является формирование личностных потребностей в самореализации у субъектов данного культурно-образовательного пространства [4]. Уровни самореализации творческого потенциала обучающихся в КОП оцениваются по трем направлениям: мотивационно-ценностному, эмоционально-потребностному и профессионально-деятельностному. Ожидаемый результат – высокий уровень самореализации творческого потенциала субъектов.

Разработанная нами модель «Самореализация творческого потенциала обучающихся в культурно-образовательном пространстве национальной гимназии» представляется в следующем структурно-содержательном плане (см. таб. 1).

Таблица 1

<table>
<tr><td colspan="3">Ценностно-целевой компонент.
Цель: формирование потребностей в самореализации у субъектов культурно-образовательного пространства национальной гимназии</td></tr>
<tr><td>Задачи:
- сформировать у обучающихся:
а) потребности в самостоятельном поиске знаний и приобретение умений и навыков в условиях культурно-образовательного пространства; б) стремление к самореализации в КОП;
- создать педагогические условия , развивающие у обучающихся внутренние стимулы быть готовыми к самореализации в новых условиях КОП.</td><td>Закономерности:
- соответствие условий КОП для активизации потребностей и самореализации обучающихся;
- характер их позитивного влияния на субъекты КОП;
- интенсивность процесса самореализации обучащихся в КОП и организация достижениий учебных и воспитательных задач.</td><td>Подходы: аксиологический, системно-деятельностный, метапредметный, этнопедагогический, компетентностный

Принципы:
природоспособность, культуросообразность, диалогичность взаимодействия в культурно-образовательном пространстве.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Субъектный компонент
Учащиеся – учителя – педагоги - родители</td></tr>
<tr><td colspan="3">Научно-методический. Содержание деятельности педагога по самореализации творческого потенциала учащихся в культурно-образовательном пространстве</td></tr>
<tr><td>Формы: групповые и индивидуальные.

Средства: мультимедиа лаборатория, Интернет, интерактивные учебные технологии, национальные музыкальные инструменты.</td><td>Методы:
- методы организации учебной и внеучебной деятельности (сотрудничество, метод проектов, портфель ученика и его личный кабинет, общение в группах);
- методы формирования и развития творческого потенциала обучающихся (эвристические беседы, индивидуальное и групповое участие в олимпиадах, конкурсах и др.).</td><td>Предоставление условий для самореализации означает наличие культурно-образовательного пространства, способствующего развитию личностного творческого потенциала педагога и воспитанника:
- свобода действий;
- преодоление препятствий в процессе самореализации;
- использование культурного наследия старшего поколения;
- обучение языкам для межкультурного взаимодействия в КОП;
- реализация собственного потенциала.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Критериально-результативный компонент</td></tr>
<tr><td colspan="2">Критерии оценки уровня самореализации творческого потенциала обучающихся в КОП</td><td rowspan="2">1. Мотивационно-ценностный. Критерий - непреклонное стремление реализовать свой творческий потенциал в желаемой форме.
Показатель: активное участие в учебно-воспитательных мероприятиях, кружках и секциях.
2. Эмоционально-потребностный . Критерий - рефлексивность. Показатели: умение концентрировать себя, уверенность и вера в себя, проявление силы воли к реализации собственного творческого потенциала;
3. Профессионально-деятельностный (критерии - самостоятельность, автономность, самодеятельность, творческость. Показатели: самореализация своего творческого потенциала.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Этапы
Начальный (исходный), формирующий (процесс самореализации), обобщающий (обоснование полученных результатов).</td></tr>
<tr><td colspan="3">Предполагаемый результат – высокий уровень самореализации творческого потенциала обучающихся в культурно-образовательном пространстве национальной гимназии</td></tr>
</table>

Как видно из структурно-содержательной модели, на мотивационно-ценностном поэтапном компоненте формируется у обучающихся непреклонное стремление реализовать свой творческий потенциал в желаемой

форме. Предполагается, что единственно верным показателем данного этапа является активное участие обучающихся в учебно-воспитательных мероприятиях, кружках и секциях. Внеучебная деятельность Якутской городской национальной гимназии (ЯГНГ) разнообразна и охватывает 5 направлений такие как спортивно-оздоровительная деятельность, интеллектуальная деятельность (проекты и библиотечное занятие, информатика и ИКТ), этнокультурная деятельность (фольклор, олонхо, художественные танцы, ансамбль хомусистов) и музыка для всех. Ниже приведены сведения занятости обучающихся в внеучебной деятельности национальной гимназии (см. таблицу 2).

Таблица 2 [2, с. 9]

№	Наименование кружка, секции студии и т.д.	Количество учащихся	Класс	Охват обуч-ся	Ф.И.О. руководителя
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ					
1	Вокальный ансамбль «Уолан»	5	1б	(2%)	Шамаева М.И.
2	Хор	32	2а	(8%)	Степанов К.Р.
3	Психология	63	4 а, б	(16%)	Макарова А.К.
4	Мир музея	61	4а,4б	(16%)	Гоголева С.А.
ОБЩЕИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ					
1	Английский язык	30	2б	(8%)	Лебедева Е.М.
2	Логика	59	2б,2г,2в	(15%)	Атласова М.Р., Кокова Л.А., Гоголева М.Г.
ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ					
1	Хабылык	11	2в,	(3%)	Белолюбская Н.Н.
2	Мындыр иис	30	2д, 3б	(8%)	Сунхалырова Е.С., Попова М.П.
3	Хомус	61	4а, 3б	(16%)	Максимова Н.М., Семенова Е.А
4	Хабылык	15	3а	(4%)	Белолюбская М.М.
СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ					
1	Теннис	2	2в	(5,2%)	Слепцов А.А.
2	Бассейн	47	2в,2г,1г	(12,3%)	Манцур Г.Н.,Кокова Л.А., Петрова Н.А.
ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ					
1	Мягкие игрушки	12	2г	(3%)	Петрова Н.А.
2	Бисероплетение	13	2г	(3%)	Кокова Л.А.
3	Оригами	14	2г	(4%)	Кокова Л.А.
ТЕХНИЧЕСКОЕ					
1	Моделирование	15	3а,4 а,4 б	(4%)	Павлов М.И.
2	«Волшебный компьютер», «В мире flash»	23	2-7кл	(6%)	Никитина В. Г.

Сведения занятости обучающихся во внеучебной деятельности национальной гимназии показывают наличие свободного и разнообразного выбора видов занятий с этнокультурной направленностью по интересам, возможностям и способностям детей.

На формирующем содержательном этапе происходит реализация своего творческого потенциала обучающимися: умение концентрировать себя, проявлять уверенность и веру в себя, овладение силой воли к реализации собственного творческого потенциала. На следующем обобщающем этапе (профессионально-деятельностном компоненте) наблюдаются самодеятельность, творческость, эвристичность обучающихся во всех творческих продуктах – устном выступлении в соревнованиях и олимпиадах, конференциях и письменных работах – эссе, рефератах, конкурсных заданиях, музыкально-творческой деятельности и т.д. Показатель: самореализация своего творческого потенциала.

Критериально-результативный компонент предусматривает и критерии оценки уровня самореализации обучающихся в культурно-образовательном пространстве, которые обозначены на этапах самореализации творческого потенциала обучающимися. По этим критериям показатели условно делятся на уровни (начальный, средний и высокий) самореализации. Начальный уровень характеризуется исходным состоянием формирования активности обучающихся, на втором уровне наблюдается умение концентрировать себя, уверенность и вера в себя, проявление силы воли к реализации творческого потенциала и на третьем финальном уровне - ярко выраженная самодеятельность и творческость, проявляющаяся как феномен «средово-временного влияния». Это и есть самореализация своего творческого потенциала обучающимися, которая представляет полную самостоятельность и самодеятельность [5, с. 18].

В процессе исследования нами учитывается то, что существует нечто неосязаемое изменчивое явление в процессе самореализации. Так, в трудах А.В. Мудрика находим важное то, что человек осознанно или неосознанно определяет реальность и успешность достижения тех или иных целей. Это позволяет ему, обнаружив расхождение между своими запросами (целями) и объективными возможностями их реализации (достижения цели), определенным образом реагировать на это [3, с. 14].

В целом, разработанная нами модель позволяет выделить основные педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации творческого потенциала обучающихся в культурно-образовательном пространстве национальной гимназии:

- комплекс образовательных программ с воспитывающей составляющей в разнообразных видах детской деятельности, где создается ситуация свободного и осознанного выбора воспитанниками тех или иных любимых занятий по пути успешной реализации своего творческого потенциала;
- научно-методическое сопровождение, обеспечивающее совершенствование профессиональной компетентности педагогов в процессе реализации собственного потенциала и личности воспитанника;
- создание творческого пространства в системе дополнительного образования, как единство учебной, внеучебной и метапредметной деятельности, способствующего развитию личностного творческого потенциала как педагога, так и воспитанника.

Выводы. Разработанная нами модель «Самореализация творческого потенциала обучающихся в культурно-образовательном пространстве национальной гимназии», в конечном итоге, формирует у учащихся потребности в самостоятельном стремлении к самореализации собственного творческого потенциала в культурно-образовательном пространстве национальной гимназии при создании соответствующих педагогических условий. Показывается поэтапный процесс самореализации своего творческого потенциала воспитанниками в условиях этнопедагогизации культурно-образовательного пространства национальной гимназии. Выявлены критерии, средства и методы, показатели уровня самореализации творческого потенциала обучающихся. Созданы организационно-педагогические условия для поддержки и развития внутренних стимулов детей быть готовыми к самореализации в новых условиях культурно-образовательного пространства. Представляется предполагаемый результат – высокий уровень самореализации своего творческого потенциала обучающимися в культурно-образовательном пространстве национальной гимназии.

Реализуется системно-деятельностный подход, где первый поэтапный уровень самореализации творческого потенциала характеризуется стремлением обучающихся реализовать свой творческий потенциал в той или иной желаемой форме. Это означает активное участие в учебно-воспитательных мероприятиях, кружках, секциях и т.д. Основной второй поэтапный уровень - эмоционально-потребностный, где оценочным критерием выступает рефлексивность: обучающиеся умеют концентрироваться перед выступлением, они более уверены в себе и максимально проявляют силу воли к реализации собственного творческого потенциала. На третьем высоком уровне процесс самореализации творческого потенциала обучающихся переходит на феномен как результат «средово-временного влияния». Продукт их творчества, как искусство возвышает человека и побуждает его лучшие душевные качества, т.е. человек стал «лучше чем вчера». Следует отметить, что самореализация в данном случае не происходит без сопровождения личностных ценностей, которые как бы вдвойне усиливают ее эффективность, пронизываясь национальной культурой и исконными традициями родного народа.

Литература:

1. Концепция развития российского образования до 2020 г. / edu.mari.ru/ou_respub/sh14
2. Материалы годового отчета Якутской городской национальной гимназии (ЯГНГ) за 2016 год.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика. Учебник для вузов. 4-е изд., доп. – М.: Академия, 2003. – 199 с.
4. Нелунова Е.Д. Педагогические основы саморазвития студентов в мультимедийной образовательной среде [Текст]: автореферет дис. докт. пед. наук - 13.00.01 / Е.Д. Нелунова. – Ярославль, 2013. – 42 с.
5. Федотова Е.Л. Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя [Текст]: дис. … докт. пед. наук - 13.00.01 / Е. Л. Федотова. – Иркутск, 1998. – 317 с.
6. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Научные основы развития образования в ХХ1 веке. Сост., ред. А.С. Запесоцкий, О.Е. Лебедев. – СПб.: СПбГУП, 2011. – 672 с.

Педагогика

УДК:378.4

старший преподаватель Шакирова Алина Альбертовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
старший преподаватель Галиуллина Эльмира Бильгузовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
старший преподаватель Рахматуллина Роза Камильевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РОССИИ В XVI – НАЧАЛЕ XIX ВВ.

Аннотация. Каждый год число студентов-участников программ мобильности растет. При этом мобильность стала объектом научных исследований недавно. Однако феномен академической мобильности – явление не новое. На сегодняшний день ряд ученых посвятили свои исследования проблеме периодизации академической мобильности. Большинство из них освещают период XX и XXI веков. Мы считаем, что истоки мобильности необходимо искать задолго до этого периода. Данная работа представляет несколько периодов развития студенческой мобильности в России, начиная с XVI в. и до начала XX века.

Ключевые слова: высшее образование, студент, академическая мобильность, Россия, университет.

Annotation. Every year the number of students participating in the mobility programs grows rapidly. In spite of the fact that academic mobility has recently become the subject of study of many researchers, the phenomenon of academic mobility is not a new one. By present time some Russian and foreign researchers have devoted their studies to the problem of the academic mobility periodization. However, most of them cover mostly the XX and XXI centuries. Nevertheless, it does not mean that academic mobility had not existed before that period. This paper presents several periods of Russian students' academic mobility development, beginning from the XVI c. up to the beginning of the XIX c.

Keywords: higher education, student, academic mobility, Russia, university.

Введение. Академическая мобильность является одним из ключевых компонентов интернационализации высшего образования. В России тысячи студентов принимают участие в программах мобильности, поэтому изучение данной проблемы актуально на сегодняшний день. Большинство научных исследований рассматривают мобильность в рамках Болонского процесса. Однако при этом изучение развития мобильности в «доболонский» период представлено недостаточно. Целью данного исследования является анализ развития академической мобильности в России в период XVI-начала XIX века.

Изложение основного материала статьи. Обращаясь к истокам академической мобильности в нашей стране, *первым периодом* мы выделяем XVI – сер. XVII в. – *фрагментарный период.* Именно в это время происходит зарождение академической мобильности студентов на территории российского государства. К концу XV века большое внимание начинают уделять вопросам образования. Россия понемногу оправляется после нашествия монголо-татарского ига, а централизация Русского государства ведет к усложнению функций государственного управления, что, несомненно, требует соответствующего уровня грамотности населения. В XVI веке имеют место первые немногочисленные попытки выезда учащейся молодежи в заграничные страны. Эти поездки разительно отличались от того, что сейчас принято называть программами обмена, однако их можно считать прототипами академического обмена студентами. Во второй половине XVI века Москва пыталась посылать людей за границу для изучения латинского и греческого языков, однако, согласно А. Н. Джуринскому, такая практика не привилась [1, с. 219]. Цари Борис Годунов, Василий IV Шуйский и Алексей Михайлович (конец XVI – середина XVII века) предпринимали попытки создать в Москве учебное заведение, сочетающее светское и духовное образование, но безуспешно. По словам историка С. М. Соловьева, при Борисе Годунове купцам надлежало брать с собой молодых ребят за границу для изучения иностранных языков и наук с обязательным последующим возвратом на Родину [2].

Таким образом, этот период можно назвать отправной точкой развития международного сотрудничества и обмена. В своем развитии подобные поездки претерпевают изменения, меняются их формы, продолжительность, интенсивность. Существовали периоды, когда поездки студентов в зарубежные университеты прекращались, а затем возобновлялись снова по разнообразным причинам – от социально-политических, до религиозных. Тем не менее, явление академической мобильности, о котором мы говорим сейчас, то есть его современное толкование, отличается от тех поездок, заграничных стажировок, образовательных туров, которые имели место в XVI, XVII и XVIII веках. Однако суть всех этих форм мобильности одинакова – это обмен культурным, образовательным и научным опытом, сотрудничество, а в некоторые периоды (в зависимости от социально-политических условий) – установление мира, поддержка в послевоенное время, предотвращение негативных последствий предшествующих событий, популяризация науки и искусств и целый ряд других не менее важных причин.

Начало *второго – реформаторского – периода (сер.XVII-XVIII век*) связано с основанием в 1687 году первого высшего учебного заведения Москвы – Славяно-греко-латинской академии – задачей которого, наряду с образовательной, было осуществление цензуры книг духовного содержания, осуществление следствия и суда по делам отступников от православной веры. Однако существует мнение, что Киево-Могилянская академия, которая была открыта еще в 1632 году на территории Украины (Украина вошла в состав России в 1654 году), является первым учреждением высшего образования. Здесь преподавали те же предметы, что и в Славяно-греко-латинской академии [3, с. 51-53].

Что касается Греко-Латинской школы, открытой в Москве в 1687 году, то только после реформы 1701 года она стала называться Академией и была преобразована значительно по образцу Киевской. Социальный состав студентов был очень разнообразный, подготовка велась по многим направлениям – медицина, математика, инженерия, церковная служба, языки.

Значительное влияние на развитие российского высшего образования оказали реформы Петра I (1672 – 1725), и первые уроженцы России, прошедшие обучение в университетах, относятся именно к началу петровской эпохи. Ранее просвещение находилось под контролем и воздействием духовенства. С приходом к власти Петра I орудием преобразований становится дворянство. Учреждение «Школы математицких и навигацких наук» (1701), Академии Наук и университета при нем (1724) в Петербурге, выписка многочисленных преподавателей и студентов из заграничных стран для обучения россиян – это и многое другое дало огромный импульс развитию Российского государства. Хотя почва для создания системы высшего образования в России на тот момент не была подготовлена, и преобразования Петра I по большей части были копированием европейских образцов, они дали старт подготовке научно-педагогических кадров в России.

Причину, побудившую государя совершить преобразования, стоит искать в его собственном жизненном опыте. Петр владел несколькими иностранными языками (немецкий, голландский), обучался наукам под руководством ученых-иностранцев, много путешествовал по европейским странам, перенимал их передовой опыт, основой успеха считал образованность. Петр поощрял получение образования за рубежом: российские студенты обучались морскому, навигационному делу, живописи, инженерии, танцам, судостроительству и другим наукам в лучших университетах Лондона, Парижа, Венеции, Флоренции и ряде других стран. Первоочередной задачей Петр I ставил привитие России ценности высшего образования в европейском понимании [4]. Более того, студенты, выезжающие обучаться за рубеж, получали стипендии и среди них практически не было тех, кто бы не возвратился в Россию после завершения обучения. Несомненно, это в значительной мере способствовало не только повышению общего уровня образованности населения страны, но и развитию наук, промышленности, международных связей. Среди наиболее выдающихся деятелей наук и

искусств, получивших бесценный опыт заграничного обучения, можно выделить композитора Е. И. Фомина, архитектора В. И. Баженова, композитора М. С. Березовского, юриста С. Е. Десницкого [5, с. 95-97].

В первые годы после открытия Петербургского университета получили распространение зарубежные стажировки студентов. Академия наук щедро поддерживала подобные стажировки – оплачивались переезд, проживание и содержание студентов. Помимо этого студенты писали просьбы о предоставлении дополнительных средств по причинам тяжелого материального положения или болезни во время учебы за границей, и часто подобные просьбы выполнялись. В свою очередь, студенты отправляли подробные отчеты о прослушанных лекциях и проведенных исследованиях. По возвращению в Петербург студентов ожидала череда сложнейших испытаний – в виде устных и письменных экзаменов перед членами комиссии, которые были именитыми академиками. В результате пройденных испытаний студент получал звание адъюнкта, а затем академика. В 70-80-е годы XVIII века в Европу для прохождения стажировки были отправлены студенты университета В. Зуев, Ф. Моисеенков, Н. Озерецковский, Г. Павлов, В. Севергин, Я. Сахаров и другие. Большинство из них обучались в университетах Геттингена и Страсбурга на протяжении четырех лет, где слушали лекции Вернера, Альманди, Геллерта, Миллера, Синдифорти и других ученых [6, с. 176-178].

Дочь Петра I Елизавета Петровна (1709-1761) продолжила политику отца в области образования: в 1755 году был учрежден Московский Университет, студентами которого были в основном дворяне. Россия за очень короткий срок смогла сравняться с ведущими европейскими странами в вопросах высшего образования, хотя к моменту открытия первого российского университета в Европе их насчитывалось более ста [7, с. 104].

Дальнейшее развитие международного сотрудничества между Россией и Западом связано с именем Екатерины II (1729-1796). По словам историка Э. Кросса [8], именно при Екатерине II произошел резкий скачок международных, в частности – англо-русских образовательных связей. В 1765 году Екатерина издает указ, по которому в следующем году в Англию прибывают шесть студентов для обучения в Оксфорде. Оксфорд на тот момент считается более престижным местом для учебы, нежели Кембридж. Несмотря на многие трудности, с которыми студентами приходится сталкиваться – это и безденежье, и болезни, и незнание английского языка, - они изучают историю, философию, богословие, древние языки, право и математику. Двое из них позднее получают магистерскую степень и возвращаются на родину [9, с. 158-162].

Согласно историку А. Ю. Андрееву, исследовавшему развитие образовательного сотрудничества между Россией и Германией, 1760-1780 годы могут быть названы «золотой» порой русского студенчества в Германии [10, с. 182]. Правительство Екатерины II при ее личном участии отправляет в немецкие университеты сотни уроженцев России – из Малороссии, центральных губерний, а также российских немцев. Интересен тот факт, что, если в 1760 годы студенты отправлялись в основном за счет государства, то уже к концу 1780 годов многие из них ехали за свой счет. Таким образом, можно сделать вывод, что интерес к получению образования за рубежом однозначно рос, а европейское университетское образование выступало как необходимое условие воспитания просвещенной личности XVIII века.

Исходя из вышесказанного, мы пришли к выводу, что менее чем за два столетия Россия смогла сделать резкий толчок в развитии – как в экономической, социальной, политической сферах, так и в системе высшего образования. Реформы, перенятый зарубежный опыт и активная международная деятельность позволили нашей стране приблизиться к европейскому уровню развития. Петр I открыл перед россиянами возможность получения европейского высшего университетского образования, и с середины 1730-х годов начинаются первые командировки студентов Петербургской академии наук в Германию, хотя на тот момент россияне не совсем понимали необходимость подобных командировок и не проявляли к ним интерес. Семилетняя война дала определенный толчок развитию подобных поездок, так как студенты смогли побывать в университете присоединенного Кенигсберга. Однако вскоре после Французской революции у россиян вновь появился страх перед всем иноземным, в том числе обучением в зарубежных университетах. Правительство также ограничило выезд студентов за рубеж, поэтому к концу XVIII века, а затем и в XIX веке появляется новая тенденция ограничения развития международного сотрудничества между университетами.

Третий период (начало XIX века) – *контрреформаторский период* – ознаменовался кризисом высшего образования в вопросах иностранного сотрудничества. Причиной тому были события, происходившие в Европе, где имели место студенческие выступления.

Уже в конце 1790-х годов под влиянием Французской Революции русское дворянство начало остерегаться отправлять молодых людей за границу, российские власти же, со своей стороны, также поспешили ограничить доступ россиян за границу, считая, что таким образом они остановят распространение «свободных» мыслей с Запада в Россию. При Павле I (1754-1801) в 1798 году был издан ряд указов, запрещавших обучение россиян за границей и требовавших немедленного возвращения российских студентов домой, так как университеты казались правительству гнездами революционности и безнравственности.

Александр I (1777-1825), напуганный политическими убийствами и революциями в Европе, ужесточил контроль над университетами и иностранной литературой. Однако вместе с тем, студенческие поездки в немецкие университеты возобновились, хотя количество студентов не достигало такого большого количества, как это было во времена Екатерины II. Одной из причин явился крах многих европейских университетов: Страсбургский университет был распущен в 1793 году, Лейденский университет был на грани закрытия. Лидерами по посещению русскими студентами в начале XIX века являлись Лейпциг и Геттинген. Именно Геттингенский университет был взят в качестве образца университета при создании университетского устава 1804 года. Московский университет организовывал командировки студентов с государственным обеспечением (750 рублей в год) [10, с. 251-255]. При Александре I были учреждены такие крупные учебные заведения, как Казанский и Дерптский (1804), Харьковский (1805) университеты. За годы правления Александра I число вузов удвоилось, были созданы учебные округа (Петербургский, Московский, Киевский, Казанский) и сформированы сети вузовских центров. Также в 1802 году было организовано первое в России министерство народного просвещения, задачей которого было оберегать самобытность русского народа от иноземного влияния [1, с. 377-378].

Следующим поворотным моментом в развитии сотрудничества российских и зарубежных университетов считается время накануне Отечественной войны. На тот момент наметилась проблема подготовки студентов для дальнейшей государственной службы. Многие студенты предпочитали зарубежное образование отечественному. По этой причине 14 января 1811 года Министерство народного просвещения издало указ,

где уточнялось: «аттестаты иностранных училищ, академий и университетов в производстве в чины не заменяют аттестатов университетов Российских» [11].

Изменение правительственного курса в вопросах необходимости обучения русских студентов в зарубежных университетах связано с назначением на пост министра духовных дел и народного просвещения князя А. Н. Голицына. 4 августа 1818 года принимается постановление, которое гласит: «молодые люди, посвятившие себя наукам, не должны начинать оных в иностранных университетах, но непременно в одном из отечественных и оставаться в оном три года беспрерывно» [11]. В дальнейшем государственная политика только ужесточилась – Александр I приказал отозвать всех российских студентов из германских университетов.

В конце 40-х годов под впечатлением революций 1848-1849 гг. в Западной Европе правительство Николая I (1796-1855) ужесточило политику в сфере просвещения. Университетское законодательство пополнилось новыми реакционными постановлениями, не согласовавшимися с действующим на тот момент уставом. Формально продолжал действовать университетский устав 1835 года, сменивший либеральный устав 1804 года. Было запрещено чтение лекций по государственному праву европейских держав. Уже во время Крымской войны обнаружилась невозможность продолжать прежний политический курс в области просвещения, так как военные поражения воспринимались обществом как расплата за культурную отсталость страны – неизбежный результат политики насильственного сдерживания развития науки и образования. От государства требовали гибкости в решении назревших вопросов, государство же продолжало цепляться за старое и не желало приспосабливаться к новым условиям [11].

Выводы. Изучая научные работы по развитию академической мобильности, мы отметили, что большинство исследований академической мобильности студентов как формы международного сотрудничества рассматривают период XX – XXI века. Однако обращаясь к истокам явления академической мобильности, можно прийти к выводу, что мобильность студентов в ее современном понимании берет начало с появлением первых средневековых европейских университетов в XI веке. В данной статье мы изучили истоки развития академической мобильности в России, начиная с XVI века и до начала XIX века и разделили данный промежуток времени на три периода развития студенческой мобильности, исходя из социально-политических и исторических условий того или иного периода.

Литература:

1. Джуринский, А. Н. История Педагогики и образования: учебник для бакалавров, 2 изд. / А. Н. Джуринский. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 675 с.
2. Соловьев, С. М. История России с древнейших времен / С. М. Соловьев. – М.: Голос; Колокол-Пресс, 1997. – 746 с.
3. Кинелев, В. Г. Объективная необходимость. История, проблемы и перспективы реформирования высшего образования России / В. Г. Кинелев. – М.: Республика, 1995. – 328 с.
4. Ключевский, В. О. Сочинения. Курс русской истории: в 9 т., Том 1 / В. О. Ключевский. – М.: Мысль, 1987. – 432 с.
5. Соколова, М. В. История туризма: учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования / М. В. Соколова. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 352 с.
6. Марголис, Ю. Д. Отечеству на пользу, а россиянам во славу: из истории университетского образования в Петербурге в XVIII – начале XIX в. / Ю. Д. Марголис, Г. А. Тишкин. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. – 232 с.
7. Верже, Ж. История средневекового университета / Ж. Верже // Alma Mater. Вестник высшей школы. – 1992. – №1. – С. 104.
8. Cross, A. (1987). Cambridge – some Russian Connections. An Inaugural Lection. Cambridge, 1987.
9. Шестаков, В. Русские в британских университетах: Опыт интеллектуальной истории и культурного обмена / В. Шестаков. – Спб.: Нестор-История, 2009. – 304 с.
10. Андреев, А. Ю. Русские студенты в немецких университетах XVIII – первой половины XIX века / А. Ю. Андреев. – М.: Знак, 2005. – 432 с.
11. Сборник постановлений по министерству народного просвещения. Том 1. – Спб., 1875. – 678 с.

Педагогика

УДК:37.017

доктор педагогических наук, профессор Шерайзина Роза Моисеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);
педагог-психолог Поломошнова Светлана Анатольевна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Североморская школа полного дня» (г. Североморск)

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ: КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ ОЦЕНКИ

Аннотация. В статье представлены критерии, показатели и уровни оценки эффективности проектной организация духовно-нравственного воспитания школьников. Апробация системы оценки проводилась на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Североморская школа полного дня» в ходе реализации проекта Центр духовно-нравственного воспитания школьников «Созвездие добра», поддержанного Международной грантовой программой «Православная инициатива», реализуемой по благословению Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла в рамках проектного направления «Образование и воспитание».

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, критерии, показатели, проектная организация духовно-нравственного воспитания.

Annotation. The article presents the criteria, indicators and assessment levels of the effectiveness of the project organization of the spiritual and moral education of schoolchildren. Testing of the evaluation system was carried out on the basis of the municipal budgetary educational institution "Severomorskaya School of Full Day" on the example of the project "Constellation of Goodness" Center for Spiritual and Moral Education of Schoolchildren supported by the International Grant Program "Orthodox Initiative", implemented with the blessing of His Holiness the Patriarch Kirill of Moscow and All Russia in the framework of the project "Education and Upbringing".

Keywords: spiritual and moral education, criteria, indicators, project organization of spiritual and moral education

Введение. Проблема духовно-нравственного воспитания и всестороннего развития подрастающего поколения, формирования у молодёжи нравственных ценностей, сложившихся в процессе исторического развития российского общества является одной из наиболее значимых общегосударственных задач [6; 7; 8]. В ряде научных исследований и нормативных документов, таких как Указ президента «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.», «Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» отмечается, что в современных условиях приоритетной задачей государства является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества. В связи с этим возрастает значимость поиска, с одной стороны, эффективных средств духовно-нравственного воспитания современных школьников, а с другой стороны – показателей оценки эффективности духовно-нравственного воспитания школьников.

В статье представлены критерии, показатели и уровни оценки эффективности проектной организации духовно-нравственного воспитания школьников.

Изложение основного материала статьи. В рамках разработки проблемы проектной организации духовно-нравственного воспитания школьников в качестве методологической основы были определены: проектный подход, предполагающий разработку и реализацию проектно-ориентированной программы духовно-нравственного воспитания школьников; культурологический подход, позволяющий организовать процесс духовно-нравственного воспитания школьников на основе идей православной культуры.

В контексте интеграции данных подходов под «проектной организацией духовно-нравственного воспитания школьников» мы понимаем специально организованную деятельность субъектов образовательных отношений, включающую разработку и реализацию комплекса взаимосвязанных мероприятий, в условиях временных и ресурсных ограничений, целью которой является духовно-нравственное становление и развитие личности обучающегося, содействие обретению им востребованного духовного и нравственного опыта, основанного на традициях Православия.

С целью оценки эффективности проектной организации духовно-нравственного воспитания школьников нами были определены критерии и показатели.

Согласно Р.М. Куличенко, критерий является требованием, определенным правилом однозначного выбора средств достижения цели. Соизмеряя цель со средствами, результаты с затратами, критерий выражает меру целесообразности достижения цели данными средствами, может быть использован для оценки качества работы системы и ее частей [4].

А.М. Новиков и Д.А. Новиков выделяют следующие признаки, которым должны удовлетворять критерии оценки достоверности результатов эмпирического исследования:

1. Критерии должны быть *объективными,* позволять оценивать исследуемый признак однозначно, не допускать спорных оценок разными людьми.

2. Критерии должны быть *адекватными*, валидными, то есть оценивать именно то, что исследователь хочет оценить.

3. Критерии должны быть *нейтральными* по отношению к исследуемым явлением.

4. Совокупность критериев с достаточной *полнотой* должна охватывать все существенные характеристики исследуемого явления, процесса. [5, с. 173].

Основываясь да данных заключениях, в качестве интегративного критерия оценки эффективности проектной организации духовно-нравственного воспитания школьников мы рассматриваем *духовно-нравственные представления школьников.*

Опираясь на исследования С.В. Власовой, Т.И. Власовой, Т.В. Косолапова и др. [1; 2; 3] в качестве показателей духовно-нравственных представлений школьников определены:

– *когнитивно-смысловой* (знания о духовно-нравственных ценностях, православной культуре и сущности православной веры);

– *мотивационно-ценностный* (преобладающая система ценностей, мотивация к изучению православной культуры и участию в проектной деятельности);

– *деятельностно-практический* (воплощение в поведении и общении духовно-нравственных ценностей, участие в проектной и добровольческой деятельности).

В соответствии с выделенными критериями и показателями нами охарактеризованы уровни сформированности духовно-нравственных представлений школьников: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень: фрагментарные знания о духовно-нравственных ценностях, православной культуре и сущности православной веры; отсутствие мотивации к изучению православной культуры, к участию в проектной деятельности; преобладание материальных ценностей в общей системе ценностей; духовно-нравственные ценности не находят адекватного воплощения в общении и поведении; отказ от участия в проектной и добровольческой деятельности.

Средний уровень: неполные знания о духовно-нравственных ценностях, православной культуре и сущности православной веры; ситуативная мотивация к изучению православной культуры, к участию в проектной деятельности; в системе ценностей как материальные, так и духовные ценности; духовно-нравственные ценности находят воплощение в общении и поведении, однако случаются срывы; ситуативное участие в проектной и добровольческой деятельности.

Высокий уровень: достаточный объём знаний о духовно-нравственных ценностях, о православной культуре и сущности православной веры; устойчивый познавательный интерес к изучению православной

культуры и участию в проектной деятельности; в системе ценностей преобладают духовные ценности; в основе культуры поведения и культуры общения лежат духовно-нравственные ценности; активное участие в проектной и добровольческой деятельности.

Для определения уровней сформированности духовно-нравственных представлений школьников использовался комплекс диагностических методик: методика «Диагностика отношения к жизненным ценностям» (модификация Г.И.Веденеевой), анкета «Нравственные понятия» (модификация Г.И.Веденеевой), анкета для школьников (автор Т.В.Косолапова), анкеты для обучающихся, педагогов, родителей (авт. С.А.Поломошнова).

Предлагаемая система оценки была апробирована в ходе эксперимента по реализации в МБОУ «Североморская школа полного дня» проекта Центр духовно-нравственного воспитания школьников «Созвездие добра», поддержанного Международной грантовой программой «Православная инициатива», реализуемой по благословению Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла в рамках проектного направления «Образование и воспитание».

Целью проекта являлось укрепление сотрудничества между образовательной организацией и православным Приходом Свято-Андреевского морского кафедрального собора города Североморска Североморской Епархии Русской Православной Церкви (Московский Патриархат) по проблеме духовно-нравственного воспитания школьников.

Целевая группа: обучающиеся 5-9 классов - 88 человек; педагоги - 27 человек, родители обучающихся - 78 человек.

Благополучатели проекта: учащиеся 5-9 классов МБОУ "Североморская школа полного дня" (дети из неблагополучных семей - 16%; находящиеся под опекой - 9%; дети-инвалиды - 25%; дети с ОВЗ - 56%; дети, состоящие на учете в ПДН, КДНиЗП - 22%; дети из малообеспеченных семей - 41%; дети из многодетных семей - 21%).

В рамках проекта решались следующие задачи:

– разработка и реализация Программы духовно-нравственного воспитания обучающихся «Возрождение» (5-9 классы) совместно с местной религиозной организацией православным Приходом Свято-Андреевского морского кафедрального собора города Североморска Североморской Епархией Русской Православной Церковью;

– внедрение идей православной педагогики в образовательную и внеурочную деятельность школы через мероприятия духовно-нравственной направленности;

– приобщение школьников с православными Святынями Русского Севера через паломнические поездки;

– развитие интеллектуальных, творческих и эстетических способностей обучающихся посредством организации деятельности школьного фотокружка по направлению "Православие в моей жизни";

– организация методической работы педагогов по развитию идей православной педагогики в современном образовательном пространстве школы;

– осуществление информационного сопровождения проекта;

– приобщение родителей школьников к идеям православного воспитания.

Мероприятия проекта были направлены на три целевые группы: педагоги, обучающиеся, родители.

Основную задачу, которую мы определили в работе с педагогами – повышение их методического уровня по данной проблеме с перспективой продуктивного внедрения идей православной педагогики в процесс духовно-нравственного воспитания школьников. С этой целью, в самом начале проекта педагогический совет «Идеи православной педагогики в воспитании современного школьника» в форме круглого стола, где была разработана модель проектной организации духовно-нравственного воспитания, а по итогам проекта сами педагоги школы провели региональный семинар «Православные ценности и традиции в воспитании современного школьника», где обобщили опыт работы по духовно-нравственному воспитанию школьников.

Проектные мероприятия с обучающимися включали беседы по программе «Возрождение», проводимые представителями Североморской епархии, Декаду православной культуры, паломнические поездки.

В ходе проекта было совершено шесть экскурсионно-паломнических поездок по Мурманской области. Программа каждого маршрута разрабатывалась участниками проекта таким образом, чтобы она включала как православную, так и культурную составляющую. Каждая из поездок это не только прикосновение к духовной жизни через посещение храмов, святых мест, беседы со священнослужителями, но и познание родного края - его природы, географии, истории. В поездках принимали участие не только школьники, но и педагоги, и родители.

В рамках проекта был создан фотокружок «Мир в кадре». По итогам паломнических поездок участники фотокружка создали фотокнигу и фотофильм. Лучшие работы были оформлены в виде фотокартин и в школе была открыта фотовыставка «Православие Русского Севера».

Ключевым мероприятием проекта для школьников стал фестиваль детских проектов «Созвездие добра». На фестивале были представлены мультимедийные проекты («Твори добро», «Традиции моей семьи», «Как мы говорим?»), рукотворные проекты «Украшение хлебницы геометрической резьбой», «Мой Ангел-хранитель», «Большая рождественская открытка», литературный проект («Православные кроссворды»), а также фотопроект «Паломничество по Кольскому краю».

Для родителей обучающихся, в рамках проекта был организован родительский лекторий «Семья – основа духовно-нравственного воспитания», который также проводил представитель Североморской епархии. Также родители вовлекались во все проектные мероприятия.

В рамках реализации проекта применялся комплекс педагогических технологий: коммуникативно-диалоговые технологии, способствовали активному включению участников образовательных отношений в совместную проектную деятельность; рефлексивные технологии, обеспечивали осознанность субъектами проектной деятельности обретения духовного и нравственного опыта, основанного на традициях Православия, в контексте своих индивидуально-личностных особенностей и ценностей; практико-ориентированные технологии, способствовали творческой самореализации и культурной идентификации субъектов проектной деятельности.

Оценка эффективности проекта проводилась посредством сравнительного анализа духовно-нравственных представлений школьников в контрольной и экспериментальной группах на этапах констатирующего и контрольного экспериментов (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Распределение по уровням сформированности духовно-нравственных представлений школьников (%)

Показатели	КГ		ЭГ	
	Начало	Итог	Начало	Итог
Низкий	41,27	40,94	44,84	26,48
Средний	43,90	42,85	42,76	28,10
Высокий	14,83	16,21	12,41	45,42

Результаты диагностики свидетельствуют о повышении уровня духовно-нравственных представлений школьников в экспериментальной группе, что подтверждается статистической обработкой экспериментальных данных.

Используя χ2-критерий Пирсона, мы сравнили частотность распределения по уровням сформированности духовно-нравственных представлений на начальном и конечном этапе формирующего эксперимента для контрольной и экспериментальной групп. Были сформулированы следующие рабочие гипотезы:

Но: Эмпирическое распределение на вводной диагностике не отличается от эмпирического распределения на заключительной диагностике (применение проектной организации духовно-нравственного воспитания школьников неэффективно).

Н1**:** Эмпирическое распределение на вводной диагностике отличается от эмпирического распределения на заключительной диагностике (применение проектной организации духовно-нравственного воспитания школьников эффективно).

Для контрольной группы χ2эмп=2,212 выполняется соотношение χ2эмп≤χ20,05=7,815, позволяющее утверждать незначимые на выбранном уровне допустимой ошибки изменения в уровне духовно-нравственных представлений школьников, подтверждая рабочую гипотезу Но. Для экспериментальной группы χ2эмп=9,154 соотношение χ20,05=7,815≤χ2эмп≤χ20,01=11,345 расхождения между распределениями статистически достоверны (гипотеза Н1), достоверность различий составляет 95%. Таким образом, данные экспериментального исследования дают основание утверждать, что в экспериментальной группе произошли статистически значимые изменения, и применение проектной организации духовно-нравственного воспитания школьников эффективно.

Выводы. Подводя итог, отметим, что апробация системы оценки эффективности проектной организация духовно-нравственного воспитания школьников показала, что разработанные критерии и показатели являются инструментальными, вполне диагностичными, и могут применяться в практике оценки духовно-нравственного воспитания в общеобразовательных организациях.

Литература:

1. Власова, С.В. Воспитание духовно-нравственной культуры младших школьников в образовательно-оздоровительном центре: автореф. дис.. канд. пед. наук: 13.00.01 / С.В. Власова. – Самара, 2010. – 23 с.

2. Власова, Т.И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников: дис.. д-ра пед. наук / Власова Т. И. - Ростов н/Дону, 1999. - 366 с.

3. Косолапова, Т.В. Духовно-нравственное воспитание учащихся в церковно-приходской воскресной школе: диссертация ... кандидата Педагогических наук: 13.00.01 / Т.В. Косолапова. Москва, 2018. – 282 с.

4. Куличенко, Р.М. Социальная работа и подготовка социальных работников в современной России / Р.М.Куличенко. – Тамбов: ТГУ, 1997. – 288 с.

5. Новиков, А.М. Методология научного исследования / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Либроком, 2009. – 280 с.

6. Шерайзина Р.М., Поломошнова С.А., Донина И.А., Задворная М.С., Хачатурова К.Р., Александрова Н.В. Модель духовно-нравственного воспитания школьников в общеобразовательной организации // Общеобразовательная школа: новые методики и технологии . Ульяновск, 2018. С. 28-41.

7. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Румянцева А.В., Зиновьева С.Д., Афонина В.В., Романова К.А. Готовность педагогов дошкольного образования к управлению детско-родительскими сообществами в условиях инклюзивной среды // Психолого-педагогическое сопровождение детей особой заботы. Ульяновск, 2017. С. 43-51.

8 Шерайзина Р.М., Воднева С.Н., Донина И.А. Педагогическая толерантность как междисциплинарный феномен // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 1 (166). С. 144-150

УДК:378.2

кандидат филологических наук, доцент Юрина Алла Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп);
магистрант 2 курса факультета педагогики и психологии Витренко Виктория Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп)

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРОКРАСТИНАЦИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЗАЩИТНО - СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы академической прокрастинации как проявлению защитно - совладающего поведения в студенческой среде. В статье изучены основные подходы к определению понятия «защитно - совладающее поведение», «прокрастинация» в педагогической литературе, особенности проявления академической прокрастинации в поведении студентов. В статье представлены некоторые результаты исследования по преодолению академической прокрастинации студентов психолого-педагогического профиля.

Ключевые слова: академическая прокрастинация, защитно-совладающее поведение, копинг-стратегии, защитные механизмы, студенты психолого-педагогического профиля.

Annotation. This study examines the problem of academic prokrastination as expression of defensively coping behavior in student Wednesday. The article explored the main approaches to the definition of " defensively coping behavior," procrastination "in a pedagogical literature, academic features of prokrastination in the behavior of students. This article presents some of the results of the study to overcome academic prokrastination students of pedagogic-psychological profile.

Keywords: academic procrastination, defensively coping behavior, coping strategies, defense mechanisms, students of psychological and pedagogical profile.

Введение. Востребованного профессионала сегодня отличают умение оперативно вникать в поставленные перед ним задачи, выбирать наиболее эффективные варианты решения проблем, стремление брать ответственность на себя за результат своих действий, социальная активность, целеустремленность, способность анализировать свои возможности, достоинства и недостатки, конкретизировать внутренние и внешние препятствия, мешающие достижению цели. Обучение в вузе требует от студента собранности, оперативности, четкого выполнения объемных работ в установленный срок, что становится возможным при высоком уровне самоорганизации и активности. Студенты психолого-педагогического профиля в большинстве своем стремятся проявлять активность, осознают значимость учебной деятельности, испытывают внутреннюю напряженность, пытаются совладать сами с собой, однако зачастую отвлекаются на второстепенные дела или бессмысленные занятия, откладывает на потом выполнение различных заданий, затягивают установленные сроки. В научной литературе данный феномен называется академической прокрастинацией.

Целью данной статьи является теоретический анализ академической прокрастинации как проявления защитно-совладающего поведения студентов. Мы дополняем характеристику особенностей академической прокрастинации как следствие защитно-совладающего поведения студентов психолого-педагогического профиля.

Изложение основного материала статьи. Для успешной адаптации личности в социуме требуется много усилий, умение контролировать свои потребности, желания, страхи и т.д. Данные особенности человека контролируются механизмами психологической защиты, которые не всегда оказывают на него благоприятное влияние. Большая их часть ограничивает индивида, приводит к замкнутости и социальной изоляции. Организм тратит большое количество энергии на удержание себя в границах допустимого, что способствует накоплению хронической усталости и повышению тревожности. Встает вопрос о необходимости замены примитивных защитных реакций на более осознанные и избирательные адаптивные способы и приемы совладания.

Зарубежными авторами данный вопрос изучался достаточно активно. Так, Р. Лазарус понимает психологическую защиту как некое пассивное копинг-поведение, с его точки зрения это «…комплекс действий, используемый человеком в ситуации, которая воспринимается как угроза для одной из сфер процесса жизнедеятельности в социуме» [13, с. 141].

Т. Виллс и С. Шифман разделяют копинг на два вида: предостерегаемый – ориентирован на анализ и прогнозирование дальнейших способов поведения в стрессовой ситуации, представляется как определенное средство управления событиями; восстановительный – дает возможность оптимизировать психологическое состояние личности по происшествию негативных событий [7, с. 145-149].

Большинство зарубежных исследователей (Ф. Крегер, В. Любан-Плоцца, В. Пельдингер, Г. Селье и др.) придерживаются следующей классификации способов совладания: копинг, направленный на анализ и оценку случившегося; копинг, конкретизирующий проблему; копинг, нацеленный на эмоции и чувства [5, с. 9-10].

В отечественной науке защитно - совладающее поведение исследовали различные авторы. Так, В.А. Ташлыков утверждает, что каждый человек в повседневной жизни пользуется защитными механизмами. На их основе возникают противоречия, на которых базируется совладающее поведение. Данный вид поведения носит характер прогрессирующей декомпенсации. Личность, таким образом, регулирует свое поведение, направленное на маскировку реальной социальной ограниченности, недееспособности, в том числе перед самим собой [9, с. 60-61].

К. Муздыбаев глубже занимался вопросом защитно-совладающего поведения и в унисон В.А. Ташлыкову поясняет, что процессы совладания ориентированы на осознаваемое стремление изменить ситуацию и удовлетворение актуальных потребностей личности. В свою очередь процессы декомпенсации и защиты направлены на снижение уровня психического дискомфорта [8, с. 64-66].

Ф.В. Бассин конкретизирует людей, использующих механизмы психологической защиты, в нестандартных, проблемных и стрессовых ситуациях. Автор раскрывает характерологические и личностные

особенности такого человека: низкий/заниженный уровень самооценки, преобладание пессимистических ориентиров, восприятие окружающей действительности как источника опасностей, отказ от конструктивной стратегии поведения в силу ее неприемлемости [3, с. 79-80].

С точки зрения Е.Р. Исаевой копинг и защита являются полярными понятиями социальной адаптации. Копинг запускает сознательные, морально-нравственные и мотивационные структурные компоненты, действие которых базируется на общественной приемлемости и адекватности. При осознании собственного бессилия и непосильности в сложившейся ситуации копинг-процесс принимает форму защитного поведения, которое дает возможность избежать травмы или стресса путем исключения части действительности. Автор конкретизирует классические механизмы психологической защиты: ригидные; эмоционально неадекватные; несоответствующие реальности [7, с. 26-29].

В рассмотренных нами работах зарубежных и отечественных исследователей отмечается, что при недостаточном развитии конструктивных форм защитно-совладающего поведения увеличивается патогенность жизненных событий, и эти события могут стать «пусковым механизмом» возникновения различных личностных характеристик и качеств. Одной из таких форм защитно-совладающего поведения является прокрастинация - уникальное явление современности. Когда в эпоху научно-технического прогресса, экономического роста и развития всех сфер общества от каждого представителя социума требуется максимальная активность, отдача, ответственность, высокий уровень профессиональной квалификации и разносторонность, на первый план выходит стремление личности «отложить» актуальные дела в «долгий ящик».

Слово «прокрастинация» с латинского языка переводится как «дальше завтра» («pro» - «вперед, дальше», «crastinus» - «завтра»). В научный обиход термин «прокрастинация» был введен П. Рингенбахом в 1977 году. Автор дал ему описание в своей книге «Прокрастинация в жизни человека» [6, с. 31-32].

С точки зрения В.В. Барабанщиковой прокрастинация может быть:

- бытовой – откладывание ежедневных домашних дел, которые логично выполнять регулярно;
- повседневной – применение прокрастинации каждый день при необходимости принять незначительное решение;
- невротической – откладывание ключевых решений, влияющих на дальнейших образ и условия существования человека в обществе (профессия, брак);
- компульсивной, которая отличается интеграцией способа поведения «откладывание» и повседневной прокрастинацией;
- академической – максимальное оттягивание выполнения учебных заданий, упражнений, контрольно-измерительных материалов, в том числе подготовки к экзаменам до крайне возможного времени [2, с. 43-45].

Из перечисленных выше видов прокрастинаци наиболее значимым в нашем исследовании является академическая прокрастинация, уровень которой мы подвергаем коррекции в нашем эмпирическом исследовании.

Таким образом, рассматриваемые нами понятия «защитно-совладающее поведение» и «прокрастинация» тесно взаимосвязаны. Прокрастинация выступает одной из форм проявления защитно-совладающего поведения, которую человек использует в нестандартных, проблемных и стрессовых ситуациях (Ф.В. Бассин). Прокрастинация является характерной чертой современного поколения, отражает политическую ситуацию, экономический рост и социальные особенности общества в целом. Педагоги выделяют несколько подходов к изучению прокрастинации: психодинамический (К. Миссилдайн, Б. Спок), поведенческий, когнитивный (А. Эллис) и интегративную теорию временной мотивации (П. Стил). Отечественными исследователями определены типы прокрастинации (М.В. Зверева) и ее виды (В.В. Барабанщикова).

В нашем исследовании мы рассматриваем академическую прокрастинацию как проявление защитно-совладающего поведения и берем за основу интегративную теорию временной мотивации П. Стила, в которой делается попытка объединить представленные мнения о природе прокрастинации в общую систему, где ключевая роль принадлежит желанию человека удовлетворить актуальную на данный момент потребность. В студенческой среде – это учебная деятельность.

С.В. Ткачева предполагает, что студенческий возраст является наиболее благоприятным для ликвидации проявлений защитно-совладающего поведения, в том числе и прокрастинации. На данном этапе развития у студентов прослеживается актуализации потребности в профессиональном становлении и развитии, успешно осваивается и закрепляется полученный социальный опыт взаимодействия [12, с. 97-99].

Е.А. Тащилина экспериментальным путем доказала, что 95% студентов вузов применяют ту или иную форму защитно-совладающего поведения в условиях учебной деятельности. Большая их часть (75% испытуемых) прибегают к академической прокрастинации – откладыванию выполнения заданий, перенос подготовки к будущим экзаменам, принятие определенного рода решений, связанных с учебой и т.д. [63, с. 20-24].

Л.Р. Гребенников утверждает, что студентам свойственно использовать прокрастинацию как проявление защитно-совладающего поведения при выполнении следующих форм учебной деятельности: написании эссе, рефератов, домашних контрольных и курсовых, проектных работ, конспектировании теоретического материала, подготовки к экзаменам, коллоквиумам, семинарам и т.п. [11, с. 65-78].

Е.Ю. Панькова в качестве причины возникновения академической прокрастинации выделяет процедуру оценивания результатов учебной деятельности студентов, которая способствует активизации защитно-совладающего поведения и проявляется через повышение уровня ситуативной и личностной тревожности. Достаточно широкие временные рамки, предоставляемые студентам для выполнения заданий, провоцируют перенос его решения на более поздний срок [9, с. 14-19].

В.А. Абабков занимался изучением вопроса, как студенты справляются с академической прокрастинацией. Его исследование базировалось на трехстадийном факторном анализе ситуативных копинг-ответов на стрессовые ситуации Д. Амирхана. Были выделены три способа защитно-совладающего поведения студентов-прокрастинаторов: разрешение проблем; поиск социальной поддержки; избегание [1, с. 96-98].

Л.И. Вассерман определил типы защитно-совладающего поведения прокрастинаторов студенческого возраста, которые определяют общий индекс их жизненного стиля:

1. Отрицание – совокупность внутренних импульсов и тревоги, приводящая к искажению действительности и ее не восприятию.

2. Вытеснение – неприемлемость учебной задачи, в том числе мыслей, чувств с ней связанных, ведет к ее смещению в область бессознательного.

3. Регрессия – с целью избегания излишней тревожности студент предпочитает отказаться от выполнения задания, сославшись на отсутствие достаточного объема знаний для этого.

4. Компенсация – человек стремится как можно быстрее найти замену решению учебной задачи и переключается на что-то иное.

5. Проекция – индивид неосознанно приписывает учебному заданию второстепенное значение и откладывает его выполнение «на потом».

6. Замещение – для подавления негативных эмоций (гнев, агрессивность, враждебность), которые связаны с поставленной задачей, студент приступает к выполнению других заданий, более доступных.

7. Интеллектуализация – эмоции и чувства пресекаются, личность используется свои логические и манипуляционные способности [4, с. 17-22].

Эмпирической базой нашего исследования явился факультет педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» г. Майкопа, Республики Адыгея. В качестве респондентов выступили 108 студентов психолого-педагогического профиля обучения. В результате применения «Опросника общей прокрастинации (шкала TGPS)» Б. Такмана было установлено, что высокий уровень общей прокрастинации характерен для 46% респондентов, средний уровень имеют 38%. Анализ итогов использования методики «Шкала академической прокрастинации для студентов» (С. Лэй) также свидетельствует о том, что около половины респондентов имеют высокий уровень академической прокрастинации - 42%, средний уровень - 46%, то есть свыше 80% студентов проявляют ту или иную степень академической прокрастинации, что совпадает с данными, опубликованными Е.А.Тащилиной.

Методика «Индикатор стратегий преодоления стресса» (Д.Амирхана) позволила нам в результате исследования установить, что наиболее характерными стратегиями преодоления для респондентов являются: избегание -54%, социальная поддержка - 38%, а стратегию разрешения проблем применяют лишь 8% опрошенных студентов. Доминирующими у респондентов защитными механизмами, на основания использования методики «Индекс Жизненного Стиля – LSI» (Г. Келлермана и Р. Плутчика), являются: регрессия - 81%, подавление-73%, реактивное образование - 62%, компенсация -5 4%. Применение методики «Шкала академической мотивации» (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин) позволила установить, что среди студентов психолого-педагогического профиля преобладает экстернальная мотивация - 77%, мотивация самоуважения - 46% и интроецированная мотивация -62%. Результаты теста «Диагностика волевого потенциала личности» Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова свидетельствуют, что низкий уровень волевой мотивации имеют 50% студентов-респондентов, средний - 42% и низкий-8%.

Таким образом, мы можем констатировать, что для студентов психолого-педагогического профиля оказались характерными низкий уровень учебной мотивации и волевого потенциала личности, высокий уровень проявления защитных механизмов и неконструктивных копинг-стратегий, ведущих к ярко выраженному уровню (свыше 80 %) общей и академической прокрастинации, что и определило наш исследовательский интерес к проблеме.

Данная ситуация обуславливает необходимость конкретизации методов работы педагога, так как преодоление академической прокрастинации является актуальным и востребованным. С этой целью нами была разработана и апробирована коррекционная программа «Быть профессионально успешным – значит действовать сегодня». Она включает в себя три блока. Первый блок называется: «Оптимизация защитных механизмов и неконструктивных копинг-стратегий студентов психолого-педагогического профиля» и включает тренинговые занятия, рассматривающие особенности защитно-совладающего поведения студента-прокрастинатора, копинг-стратегии как формы защитно-совладающего поведения, а также способы и приемы преодоления академической прокрастинации. Второй блок «Развитие волевых качеств студентов – прокрастинаторов» содержит тренинговые занятия, изучающие значение волевых качеств личности в преодолении академической прокрастинации, силу волевой саморегуляции студентов, а также методы и приемы развития силы воли студентов. Третий блок «Повышение учебной мотивации студентов-прокрастинаторов» был ориентирован на развитие целеполагания, мотивации академических достижений, умения распределять свое время, развитие ответственности в системе ценностей студента. Итоговое занятие носило название «Личностный потенциал студентов психолого-педагогического профиля в процессе преодоления академической прокрастинации».

Представленная программа оказала положительное влияние на снижение уровня академической прокрастинации респондентов. Контрольный этап был посвящен повторной оценке уровня академической прокрастинации как проявлению защитно-совладающего поведения студентов психолого-педагогического профиля в экспериментальной и контрольной группах. По результатам исследования была выявлена положительная динамика изменения уровня общей прокрастинации, учебной мотивации, волевого потенциала личности, копинг-стратегий и защитных механизмов студентов экспериментальной группы, в то время как у испытуемых контрольной группы существенных изменений не наблюдалось.

Выводы. Согласно нашим экспериментальным данным, явление академической прокрастинации характерно более чем 80% студентов психолого-педагогического профиля. Целенаправленная работа преподавателей вуза по преодолению низкого уровня учебной мотивации и волевого потенциала личности, высокого уровня защитных механизмов и неконструктивных копинг-стратегий поможет преодолеть привычку студентов-прокрастинаторов откладывать выполнение учебных заданий и принятие решений, связанных с учебной деятельностью, на более поздний срок.

Литература:

1. Абабков В. А. Адаптация к стрессу. – СПб.: Альфа, 2014. – 260 с.
2. Барабанщикова, В.В., Феномен прокрастинации в деятельности членов виртуальных проектных групп // Национальный психологический журнал. – 2013. – №2(10). – С. 43–51.
3. Бассин Ф.В. Проблема психологической защиты // Психол. журнал. - 2015. - № 3. - С. 79-86.
4. Вассерман, Л.И. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. – СПб., 2016. – 48 с.
5. Ефремов А.Г. Системы субъективных значений у лиц юношеского возраста с аутоагрессивными попытками: автореф. дисс…канд. психол. наук. – М., 2013. – 23с.
6. Зверева М.В. Адаптация опросника PASS на российской выборке // Психологическая наука и образование. - 2015. - Т.20. - №1. - С. 79–84.

7. Исаева Е.Р. Совладающее со стрессом и защитное поведение личности при расстройствах психической адаптации различного генеза: дисс. … докт. психол. наук. - Спб.: Питер, 2013. – 302 с.
8. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. - 2015. - № 2. – С. 64-71.
9. Панькова, Е.Ю. Академическая прокрастинация у студентов /. – Пермь: ПГНИУ, 2014. – 89 с.
10. Ташлыков В.А. Личностные механизмы совладания (копинг-поведение) защиты у больных неврозами в процессе психотерапии // Медико-психологические аспекты охраны психического здоровья. – Томск, 2015. – С. 60-61.
11. Тащилина Е.А. Исследование прокрастинации и перфекционизма у студентов университета различных направлений подготовки: дисс... магистра психологии. – Екатеринбург, 2014. – 80 с.
12. Ткачева, С.В. Анализ теоретических подходов к изучению проявлений синдрома прокрастинации в зависимости от мотивации учения у студентов педагогического ВУЗа. – Пермь: ПГНИУ, 2013. – 142 с.
13. Lazarus R.S. and Folkman S. Transactional theory and research on emotions and coping // European journal of personality. - 2017. - 1. - P. 141-169.

Педагогика

УДК: 378.11

доктор педагогических наук, профессор Юсупов Виталий Зуфарович
Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский гуманитарный университет» (г. Москва);
аспирант Корнилова Татьяна Владимировна
Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский гуманитарный университет» (г. Москва)

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье дан анализ исследований сущностных характеристик образовательной среды школы, включающих её роль в формировании, структурные компоненты, развивающий потенциал, адаптивность, здоровьесбережение, коррекционно-педагогическую и инклюзивную направленность. В то же время остаётся малоисследованной проблема проектирования и формирования вариативной образовательной среды.

Ключевые слова: образовательная среда, сущностные характеристики, условия, факторы, возможности.

Annotation. The article analyzes the research of the essential characteristics of the educational environment of the school, including its role in the formation, structural components, developing potential, adaptability, health care, correctional-pedagogical and inclusive orientation. At the same time, the problem of designing and forming a variable educational environment remains poorly investigated.

Keyword: educational environment, essential characteristics, conditions, factors, opportunities.

Введение. Термин «среда» широко используется в различных областях научного знания и практики, отражая многообразие смыслов этого феномена. В малом толковом словаре под средой понимается «окружение, совокупность условий существования живых организмов; окружающие человека социально-бытовые условия, а так же совокупности людей, связанных общностью этих условий [4, с. 97].

В философских словарях данное понятие раскрывается в социальном контексте как окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования. В социальной философии используется термин «социальная среда» как совокупность условий, влияющих на формирование и развитие человека в обществе, предметной и человеческой обстановки развития личности, её способностей, интересов, сознания» [11, с. 422].

В социологии это понятие трактуется как: «совокупность материальных, экономических, социальных, политических и духовных условий существования, формирования и деятельности индивидов и социальных групп; часть окружающей среды, состоящая из взаимодействующих индивидов, групп, институтов, культур и т.д.». При этом отмечается, что среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности, особенно микросреда как «интегральная совокупность социальных групп, социальных общностей, а также социальных институтов и социальных организаций, с которыми непосредственно связан индивид в процессе социализации, межличностного общения и деятельности» [12, с. 947].

Д.Ж. Маркович отмечает, что в социологии «чаще всего под окружающей человека средой подразумевается та или иная совокупность условий и влияний, окружающих человека». Автор обращает внимание на тот факт, что человек для другого человека также выступает как элемент окружающей среды, оказывая на него влияния своими отношениями и действиями, «поэтому важно изучать как влияние социальной среды на поведение человека, как и влияние поведения человека на общественную среду» [6, с. 11].

В отечественной психолого-педагогической науке и практике используется термин «образовательная среда». В её исследовании наиболее разработанными и обоснованными являются пять моделей, отражающих авторские подходы к понимаю сущности этого феномена:

- эколого-личностная модель В.А. Ясвина (образовательная среда - это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении);
- коммуникативно-ориентированная модель В.В. Рубцова (среда как форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которое создаёт особые виды общности между обучающимися и педагогами, а так же между самими обучающими);
- экопсихологическая модель В.И. Панова (образовательная среда как система педагогических и психологических влияний, которые создают возможность для развития как реальных, так и потенциальных интересов и способностей обучающихся);

- социокультурная модель А.В. Хуторского (образовательная среда как естественное или искусственно сформированное социокультурное окружение, которое включает содержание и различные виды средств образования, способных обеспечить продуктивную деятельность обучаемого, управления процессом развития личности посредством создания благоприятных для этого условий, включающих мотивацию обучающихся, личность педагога и многое другое);

- антропо-психологическая модель В.И. Слободчикова (образовательная среда представляет собой не данность совокупности условий, а динамическое образование, являющееся системным продуктом совместной деятельности субъектов образовательного процесса).

Изложение основного материала статьи. В контексте проблематики нашей статьи обратим внимание на модели В.А. Ясвина и В.И. Слободчикова. Первый считает, что использование терминов «условия», «влияния», «факторы» недостаточно для целостной характеристики образовательной среды, поскольку они отражают лишь воздействия «активной» среды на «пассивного» человека, хотя и изменяющего эти воздействия в процессе своей жизнедеятельности, но только для того, чтобы затем вновь подвергнуться воздействию уже измененной среды». В этой связи он считает чрезвычайно перспективной «теорию возможностей» Дж. Гибсона, который вводя категорию возможности, подчеркивает активное начало субъекта, осваивающего свою жизненную среду [16, с. 10 - 11].

Понятие «образовательная среда, в точки зрения В.А. Ясвина, выступает как родовое для других сопряжённых понятий (например, такого как «школьная среда» и др.). С точки зрения учёного образовательная среда включает в себя три базовых компонента:

- пространственно - предметный, т.е. пространственно - предметные условия и возможности осуществления обучения, воспитания и социализации детей;

- социальный, т.е. пространство условий и возможностей, которое создаётся в межличностном взаимодействии между субъектами учебно - воспитательного процесса (учащимися, педагогами, администрацией, родителями, психологами и другими);

- психодидактический, т.е. комплекс образовательных технологий (содержания и методов обучения и воспитания), построенных на тех или иных психологических и дидактических основаниях [6, с. 11-15].

В.А. Ясвин обосновал перспективность исследования многообразия образовательных сред с позиции «встроенности»: сред более низких уровней и среды более высокого уровня (например, микросред образовательных групп в локальную образовательную среду образовательного учреждения, среды учреждения – в образовательную среду поселения и т.д. до общекультурной образовательной среды человечества). С точки зрения В.А. Ясвина, в локальной образовательной среде образовательного учреждения рождается столько моделей сред, сколько формируется групп [6, с. 19].

В.И. Слободчиков считает, что границы и содержание образовательной среды задают два полюса: предметность культуры (в широком смысле слова) и внутренний мир, сущностные силы человека - в их взаимополагании в образовательном процессе. В этом смысле можно утверждать, что такая среда всегда конфигуративна, и её конфигурация определяется полюсами предметности: предметностью осваиваемой культуры (как специфического образовательного ресурса), задающего тип образования, и предметностью целей и задач развития человека, задающих вектор образования и требующих для своего решения именно этого ресурса (т.е. источника, средства, к которому в этой ситуации обращаются). Понятно, что чем большее число содержательных фрагментов культурной деятельности (наука, искусство, ремёсла, производительный труд и т.д.) будет преобразовано в образовательный ресурс, тем более богатой по составу будет образовательная среда [10, с. 5-7]. Структурирование образовательных ресурсов есть способ их соединения в целое, связанный с таким их преобразованием, установлением взаимосвязей и взаимозависимостей, которые делают возможным изменение существующего или создание нового типа и практики образования.

В.И. Слободчиков обращает внимание на то, что образовательная среда представляет собой не данность совокупности условий, а динамическое образование, являющееся системным продуктом совместной деятельности участников образовательного процесса. Целевое назначение образовательной среды В.И. Слободчиков видел в том, что она должна встраиваться в механизмы развития ребенка.

Значимость среды для решения проблем обучения, воспитания и развития детей проявляется в активном использовании в педагогике средового подхода. Ю.С. Мануйлов выделил пять положений, раскрывающих его сущность. Первое положение: среда «осредняет» личность, богатая среда обогащает, бедная – обедняет, свободная – освобождает, здоровая – оздоравливает, ограниченная – ограничивает и т.д. Второе положение: среда опосредует ребенка спектром возможностей «первого» и «второго» порядка. Возможности среды «первого порядка» - это событийные возможности, позволяющие созерцать что-либо, соревноваться и т.д. Возможности среды «второго» порядка – это возможности, позволяющие что-либо иметь и уметь. Согласно третьему положению, среда игрой стихии посредствует образу жизни детей, вынуждая их следовать коридором возможностей, прикладываемым способами бытия; стихии способны увлечь ребенка (помимо его воли). Четвертое положение – генезис значений среды зависит от изменения характеристик ее основных управляющих параметров и совокупности «ниш» как пространства возможностей среды, «стихий», характеризующих продолжительность действия, направленность силы их влияния. За изменениями в составе стихий следует переоценка возможностей самих ниш: одни из них утрачивают смысловые значения, другие приобретают. Согласно пятому положению, образование среды с надлежащими значениями ее ниш производное средообразовательных действий субъекта управления. Необходимо знать, что содержание действий (оформление, оборудование) работает на «ниши», а способы осуществления действий (соучастие, сотрудничество, соперничество) преимущественно на стихии [5, с. 101-105].

Наряду с понятием «образовательная среда» в педагогической теории и образовательной практике используются такие термины, как «внутришкольная среда», «развивающая среда», «воспитательная среда», «обучающая среда», «здоровьесберегающая среда» и т. д. Исследуя проблемы проектирования, моделирования, формирования образовательной среды учёные стремятся выделить и сделать предметом изучения наиболее значимые, с их точки зрения проблемы этого феномена.

Так, Г.Г. Дементьев определяет среду как целостное взаимодействующее единство окружения и объекта (субъекта), проявляющее себя только посредством действия окружения на объект или взаимодействия. Именно посредством взаимодействия происходит объединение частей в определенный тип целостности. «Взаимодействие» является ключевым понятием в понимании среды Г. Г. Дементьева [2]. По мнению Ю. Сычева, Я. Щепаньского и других исследователей, образовательная среда должна окружать что-то, быть

обязательно в отношении к чему-то. При этом для двух различных организмов двух идентичных сред быть не может, т. к. каждый организм – это личность с индивидуальными ценностями и характеристиками [14].

В исследовании И. С. Якиманской, «образовательная среда» - специально организованное образовательное пространство для освоения различных видов и форм человеческой деятельности, где ученик овладевает научными знаниями, опытом эмоционально-ценностного отношения к миру, с которым внутренне взаимосвязан, не противостоит ему» [15, с. 39 - 45].

В исследовании М. Р. Катуновой, образовательная среда рассматривается как целостность отдельных компонентов. Изменение содержания отдельного компонента, связи между компонентами ведет к изменениям в содержании других компонентов, их связей, среды в целом. Автор считает, что актуальным является специальное создание, организация образовательной среды, которая обладает определенными свойствами, может способствовать решению педагогических задач. При организации такой среды следует ориентироваться как на использование богатств образовательной среды, так и на ее развитие. Развитие образовательной среды происходит как за счет ее внутренних потенциалов – путем реализации возможностей ее отдельных компонентов, так и за счет расширения ее внешних связей путем обогащения возможностями других сред [3, с. 21, 74].

Исследователем уточняется соотношение понятий «среда образовательного учреждения» и «образовательная среда», «образовательное пространство» и «образовательная среда». При употреблении понятия «среда образовательного учреждения» акцентируется внимание на организационно-управленческих, административно-нормативных аспектах деятельности образовательных учреждений, в то время как понятие «образовательная среда» в большей степени отражает суть педагогической деятельности в нем. М. Р. Катуновой зафиксировано, что понятие «образовательное пространство» шире, чем «образовательная среда», образовательная среда может рассматриваться как определенное содержательное наполнение образовательного пространства [3, с. 12-13].

Анализ исследований проблем образовательной среды свидетельствует, что к настоящему времени достаточно глубоко и разносторонне изучены такие сущностные характеристики образовательной среды, как её развивающий потенциал, адаптивность, здоровьесбережение, коррекционно-педагогическая и инклюзивная направленность. Вместе с тем, вариативность, являющаяся фундаментальной характеристикой образовательной среды, остаётся в числе малоисследованных проблем.

Результаты исследования вариативности, как исторической тенденции развития российского образования, а так же концептуальные и теоретические основы вариативного образования нашли отражение в работах А.Г. Асмолова, Ю.В. Громыко, С.Д. Дерябо, Л.А. Липской, А.М. Цирульникова, В.И. Слободчикова, В.А. Ясвина и др. Преимущественно они были опубликованы в последнее десятилетие уходящего XX века, когда в нашей стране, как пишет А.Г. Асмолов, родилась и оформилась либеральная доктрина вариативного образования, которая оказалась востребованной в социально-психологическом климате, возникшем при переходе от парадигмы знаний, умений и навыков - к парадигме вариативного развивающего мотивационно-смыслового образования [1, с. 4,5].

Идея вариативности противостояла с одной стороны доминирующей до 80-х годов прошлого века концепции единообразного отечественного образования, а с другой оберегала от крайностей «инновационного беспредела», разрушающего единое образовательное пространство России в 90-е годы XX века. «Нам представляется, - писали в одной из статей В.И. Слободчиков, В.К. Рябцев, Л.Л. Портянская, - что вариативность и есть некоторая «третья» категория, несущая в себе черты единообразия и многообразия. Вариативность, с одной стороны, заключает в себе определённое единое основание и, в то же время всегда конкретный облик – разнообразие и многообразие». С точки зрения авторов статьи вариативность в образовании проявляется через вариативность образовательной среды, вариативность образовательных институтов и вариативность образовательных процессов [8, с. 66, 69-70].

В современной ситуации вариативность образовательных систем из формы проявления педагогического новаторства 90-х годов прошлого века перешла в область специально организуемой деятельности, а сам термин «вариативность» встречается практически во всех новых федеральных государственных образовательных стандартах, в том числе при описании требований к образовательной среде образовательной организации. Наиболее обстоятельно изложенные методологические подходы и оригинальные разработки в области комплексного анализа, диагностики, экспертизы, проектирования и моделирования вариативности образовательной среды школы современный читатель может найти в книге В.А. Ясвина «Образовательная среда: от моделирования к проектированию», последний раз переизданной 15 лет назад.

Можно с большой долей уверенности сказать, что теоретические представления о вариативности в образовании вообще и вариативности образовательной среды в частности за последние 15-20 лет существенно не обновились, хотя развернувшийся с введением новых ФГОС и сопряжённых с ними других нормативных документов управляемый процесс формирования вариативной образовательной среды постоянно набирает «обороты». При этом всё чаще, особенно перед практическими работниками, встают вопросы, ответы на многие из которых сложно найти в педагогической литературе, в которой можно найти лишь работы, посвящённые формированию вариативной образовательной среды в отдельных типах и видах образовательных организаций. В качестве примера можно привести исследования В.З. Юсупова и Е.И. Горбуновой проблемы формирования вариативности образовательной среды дошкольной образовательной организации [17].

Выводы. Таким образом, в психолого-педагогических исследованиях образовательная среда чаще всего определяется как:

- система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении человека;
- система педагогических и психологических влияний, которые создают возможность для развития как реальных, так и потенциальных интересов и способностей обучающихся;
- естественное или искусственно сформированное социокультурное окружение, включающее средства образования, способные создавать благоприятные условия для продуктивной деятельности обучающихся, управления процессом развития личности; посредством, включающих мотивацию обучающихся, личность педагога и многое другое;
- динамическое образование, являющееся системным продуктом совместной деятельности субъектов образовательного процесса.

Выявлены и наиболее исследованы следующие сущностные характеристики образовательной среды: развивающий потенциал, адаптивность, здоровьесбережение, коррекционно-педагогическая и инклюзивная направленность. Обозначены общие подходы, но остаётся малоисследованной проблема проектирования и формирования вариативной образовательной среды.

Литература:

1. Асмолов А.Г. В мире вариативного образования. Предисловие к книге В.А. Ясвина Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001. - С. 4-6
2. Дементьев Г.Г. Процесс формирования личности под влиянием социальной среды в современных условиях: Дис. … канд. социол. наук. – М. – 2000. – 191 с.
3. Катунова М.Р. Формирование образовательной среды клуба учреждения дополнительного образования детей: Дис. ….канд. пед. наук, - СПб, 1998. - с. 21, 74
4. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Малый толковый словарь русского языка – М.: Русский язык, 1998 – 834 с.
5. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: Москва, 1997 - 193 с.
6. Маркович Д. Ж. Общая социология: учебник для вузов: пер. с сербского. Изд. 3-е, перераб. и доп. - М.: ВЛАДОС, 1998 . – 432 с.
7. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб: Питер, 2007. – 352 с.
8. Портянская Л.Л., Рябцев В.К., Слободчиков В.И. Принцип вариативности в образовании // Проблемы проектирования профессиональной педагогической позиции. – М.: ИПИ РАО, 1997. - С. 56-71.
9. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
10. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. М.: Инноватор-Bennetcollege., 1997. С. 177–184.
11. Социальная философия: Словарь / Сост. и ред. В.Е. Кемеров, Т.Х. Керимов. – М.: Академический Проект, 2003. – 560 с.
12. Социология: энциклопедия. – Минск: Книжный дом, 2003. – 1131 с.
13. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2007. 639 с.
14. Сычев Ю. В. Микросреда и личность. Философские и социальные аспекты. – М.: Мысль, 1974. – 191 с.
15. Якиманская И. С. Принцип активности в педагогической психологии // Вопросы психологии. – 1995. - № 3. - с. 39 – 45
16. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
17. Юсупов В.З. Горбунова Е.И. Исследование вариативности образовательной среды дошкольной образовательной организации // Дошкольное воспитание. – 2017, - № 6. – С. 4-10.

Педагогика

УДК 377.00

кандидат педагогических наук, доцент Яблонских Юлия Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Сизинцева Наталия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. В статье рассматривается потенциал педагогического университета как особая качественная характеристика образовательной организации высшего образования, определяющая успешность формирования личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения за счет взаимной дополняемости ресурсов, и заложенных в них возможностей.

Ключевые слова: личностно-профессиональный имидж специалиста структурного подразделения, потенциал, потенциал педагогического университета, ресурсы педагогического потенциала образовательной организации высшего образования.

Annotation. The article deals with the potential of the pedagogical University as a special qualitative characteristic of the educational organization of higher education, which determines the success of the formation of personal and professional image of a specialist of the structural unit due to the mutual complementarity of resources, and the opportunities inherent in them.

Keywords: personal and professional image of the specialist of the structural unit, the potential, the potential of the pedagogical University, the resources of the pedagogical potential of the educational organization of higher education.

Введение. Современная ситуация, сложившаяся на рынке труда, а также акцентирование внимания к роли руководителя, от компетентности и профессионализма которого зависит эффективность деятельности образовательной организации высшего образования, обуславливают потребность в формирования личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения. Это в полной мере относится к личности специалиста структурного подразделения, действующего и принимающего решения на оперативно-тактическом уровне, имеющего подчиненных (прямых или косвенных), но не имеющего право принимать стратегические решения (руководитель с ограниченной зоной ответственности). Значимым при этом выступает личностно-профессиональный имидж специалиста структурного подразделения, оптимальное формирование которого позволит устанавливать конструктивные отношения с руководителями, коллегами и подчиненными, на основе личной привлекательности (харизмы), авторитетности и влиятельности, создавать необходимые условия для эффективной работы коллектива и отдельных работников.

Формирование личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения обусловливает развитие перспективного самосознания (проектирование новых целей саморазвития), лидерской самоидентификации (актуализации индивидных и личностных особенностей в индивидуальном стиле управления), оптимального взаимодействия (построение эффективных связей с партнерами и организациями); способности к созданию инноваций (результативность в реализации новых подходов в управлении средствами визионерского мышления) и определяет оптимальную реализацию функций управленческой деятельности.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая деятельность по формированию личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения, необходимо отметить, что это сложно-динамичный, целенаправленно-управляемый и самоуправляемый процесс, обеспечивающий эмоционально-ценностное отношение специалиста к окружающей действительности, профессии, другим людям, самому себе, развитие общих качеств и внешних поведенческих характеристик менеджера среднего звена, необходимых для регулирования деятельности управленцев начального звена и эффективной самопрезентации себя как профессионала и личности в разнообразных сферах социальной практики. Характерной чертой данного процесса становится то, что он гарантирует получение запланированного заранее желаемого результата в виде позитивного образа специалиста структурного подразделения, характеризующегося определенными качествами (профессиональной компетентностью, лидерской направленностью, высокой коммуникабельностью, умением самостоятельно получать и применять новые знания, социальной и профессиональной активностью, адекватной самооценкой, способностью к самоанализу, положительной Я-концепцией, культурой профессионального действия, общения и познания, стратегическим и тактическим мышлением, готовностью принимать ответственные решения и умением предвидеть их последствия, способностью к плодотворному сотрудничеству, эффективному управлению большими коллективами людей, мобильностью).

Необходимо акцентировать внимание на то, что менеджер среднего звена, характеризующийся высоким уровнем сформированности личностно-профессионального имиджа – это не просто носитель совокупности визуальных качеств, поведенческих способов, внутренних и внешних биосоциальных характеристик, он также является и субъектом собственного развития и профессиональной деятельности, способным к их преобразованию, перспективному прогнозированию и самосовершенствованию. При этом сформированность личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения отражает гармоничное сочетание профессиональной компетентности и высокого уровня самоактуализации, в том числе, целостное видение себя как будущего профессионала и самосовершенствующейся личности на протяжении всей жизни, развитые умения самостоятельного решения с высокой степенью компетентности задач системного развития коллектива, образовательной организации на основе многофункционального характера, оптимальное использование в зависимости от обстоятельств методы тактического и стратегического управления, своевременное внесение необходимых корректив для «процветания организации». Качественные характеристики сформированности личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения можно представить в многомерной модели имиджеологического пространства: «статусность» – конкурентоспособный, авторитетный; «оценка» – интересный, внушающий доверие, привлекательный; «значимость-близость» – высокопрофессиональный, перспективный, актуальный и т.д. [3, 5].

Процесс формирования личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения представляет собой последовательную смену этапов, направленных на достижение цели исследования. В это же время динамика данного процесса носит спирально-восходящий характер, и допускает его коррекцию в ходе осуществления (О. А. Комиссарова). Вступая в организационные отношения, менеджеру среднего звена необходимо проявлять не только знания, умения навыки при выполнении профессиональных обязанностей, но учитывать особенности образовательной организации высшего образования (педагогического университета), в которой приходится решать управленческие задачи. Профессиональная деятельность, качество ее выполнения зависит не только от внутренних (психологических) возможностей быть субъектом управления, но и внешних условий (потенциала образовательной организации – педагогического университета), в которых он работает, осуществляет свои профессиональные функции, управленческое взаимодействие. Нормы, правила, традиции, сложившиеся в образовательной организации высшего образования, могут способствовать или препятствовать реализации задач формирования личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения (Т.В. Самарина). И.Г. Артемьева, В.В. Козлов, изучая условия профессиональной деятельности менеджеров среднего звена, делают вывод о наличии взаимосвязи между потенциалом организации (социальная структура, система здоровьесбережения, эргономичность рабочих мест, материальное стимулирование труда, организация труда и досуга и т.д.), удовлетворенностью профессиональной деятельностью руководителя и формированием личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения [1].

В этой связи необходимо рассмотреть потенциал педагогического университета с целью выявления оптимальных резервов формирования личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения.

Обобщенная категория «потенциал» трактуется как возможности, средства, запасы, источники личности, социума, государства, социальных институтов, обусловливающие достижение определенных целей в заданной сфере и оптимальное решение каких-либо поставленных задач (Большой энциклопедический словарь). Рассмотрение исследуемой дефиниции позволило выделить существенные особенности потенциала как: латентной возможности, которая обладает достаточной силой для проявления; устойчивой совокупности накопленных системой наличных свойств в процессе становления, обусловливающих ее способность к оптимальному функционированию и развитию; структурного ресурса достаточной мощности, проявляющегося в деятельности; целостного образования, содержащего движущие силы постоянного дальнейшего развития; меры возможного проявления действования какой-либо функции и т.д.

Потенциал педагогического университета мы рассматриваем как особую качественную характеристику образовательной организации высшего образования, отражающую наличие актуальных ресурсов (культурно-корпоративного, коммуникативно-интерактивного, организационно-управленческого), и заложенных в них возможностей (направленность на ценности профессиональной деятельности и личностного развития менеджера среднего звена; многообразие практики управленческой деятельности; многоуровневость имиджеформирующего взаимодействия, опыта профессиональной и межличностной коммуникации;

нацеленность на совершенствование деятельности управленческого персонала), определяющих успешность формирования личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения.

Культурно-корпоративный ресурс педагогического потенциала образовательной организации высшего образования представлен духовно-нравственной атмосферой педагогического университета, организационной идеологией и корпоративной культурой (в виде понятых и принятых всеми членами организации нормами, имеющих общее объединяющее ядро - миссия организации, система ценностей и т.п.), стилем руководства, уникальными знаково-символическими атрибутами организации, социально-психологическим климатом, условиями труда, содержанием работы, социальной ответственностью организации, презентационными ритуалами, обычаями, символическими средствами выражения индивидуальности и «окультуренности» самовыражения профессионалов.

Культурно-корпоративный ресурс потенциала педагогического университета позволяет создать у специалистов структурных подразделений педагогического университета ряд жизненно-важных нравственно-психологических установок, способствующих формированию личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения: установку специалистов на ответственное отношение к выполнению профессиональных обязаннстей; установку на достойное участие в деятельности педагогического университета; установку на ответственное отношение к получению профессиональных знаний, к формированию соответствующих навыков; установку на уважительное отношение к руководству педагогического университета; установку всех специалистов структурных подразделений педагогического университета на доброжелательное отношение к коллегам или другим сотрудникам; установку на требовательное и ответственное отношение каждого специалиста структурных подразделений к самому себе как представителю педагогического университета. Каждый вид установок в педагогическом университете наполняется конкретным содержанием и представляет собой внутреннюю мотивацию специалистов структурного подразделения на выполнение поставленных профессиональных задач и презентацию себя как личности и компетентного профессионала [10].

Коммуникативно-интерактивный ресурс потенциала педагогического университета предполагает организацию субъект-субъектного имиджевого взаимодействия, основанного на взаимном интересе, уважении, сотрудничестве, сотворчестве, обмене информацией, конструировании продуктивных совместных связей субъектов профессиональной деятельности, обеспечивающего вариативность применения специалистом структурного подразделения стратегий самопрезентации в различных сферах социальных отношений, средств создания образа, управления создаваемым о себе впечатлением.

Коммуникативно-интерактивный ресурс отображает идею множественности формирования личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения, связанного с мировоззрением и потребностью в личностной самореализации, развитой способности индивида воспринимать ожидания аудитории и отвечать на них, создавая разные имиджи, ориентированные на восприятие (И. А. Федоров). При этом личностно-профессиональный имидж специалиста структурного подразделения конструируется, с одной стороны, непосредственно, на основе тех отдельных впечатлений, производимых им на окружающих, которые наблюдают за ним и вступают с ним в общение и взаимодействие; с другой - косвенно, на основе тех мнений, которые передаются по коммуникативным каналам [9].

Используя особенности субъект-субъектного взаимодействия между сотрудниками организации процесс формирования личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения предусматривает построение взаимодействия не только внутри педагогического университета (в связях и отношениях руководитель-специалист, преподаватель-специалист, специалист-специалист), но и вне ее, так как «закрытость» образовательной системы университета может обеспечить отчуждение специалиста от реалий жизни. В связи с этим актуализируется возможность организации взаимодействия между университетом и другими государственными структурами: организация связей, контактов, ведущих к обогащению результатов профессиональной деятельности; организацию отношений, общения людей разного возраста (руководителей, специалистов структурных подразделений университета, педагогов, обучающихся, представителей других учреждений), в основе которых — добровольность, общность интересов, полезность [4]. При актуализации данного ресурса обеспечивается свободный доступ специалистов к ресурсам Интернет (поисковая система, видео на канале, электронные библиотеки, ресурсные порталы, форумы, чаты, YouTube, Skype, подкасты, вики, блоги, электронная почта и т.п.), обусловливающий функциональный аспект «апробирования» новых способов имиджирования собственного образа в условиях виртуальной реальности [8].

Коммуникативно-интерактивный ресурс потенциала педагогического университета нацелен на активизацию субъектной позиции менеджера среднего звена, овладение умениями конструирования продуктивных межличностных отношений, развитие профессионально и личностно-значимых качеств (способности к сотрудничеству, взаимовыручке, инициативности, психологической гибкости, эмпатии, эмоциональной привлекательности, рефлексивности, культуры мысли и речи и т.д.)» (Л. М. Митина). Использование коммуникативно-интерактивного ресурса потенциала педагогического университета в формировании личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения отображает реализацию идеи о том, что в постоянно изменяющихся условиях современного рынка труда приоритет отдается такому менеджеру среднего звена, который реализует командный тип лидера («от лидерства сверху – к лидерству изнутри») с позиции соответствующей власти и определенных полномочий, обладает умениями продуктивного выстраивания и регулирования взаимоотношений между субъектами в ходе совместной деятельности для обеспечения устойчивого функционирования и развития системы образования; работы в команде, «принятия ответственности за определенные решения и достижения взаимопонимания, кооперации во взаимодействии с другими; конструирования пролонгированной профессиональной коммуникации с участниками образовательных отношений, социальными партнерами и местным сообществом для обмена информацией, управленческими идеями, опытом работы с коллегами; четкого выражения собственных мыслей, доказательств своей точки зрения» [6]. Привлекательный личностно-профессиональный имидж сотрудника, деловая репутация, умение позиционировать итоги своего труда, личных достижений (К.С. Гурчиани) во многом зависит от умений специалистов структурного подразделения обеспечить слаженность и гармоничность отношений в коллективе (А.Е. Павлова).

Организационно-управленческий ресурс потенциала педагогического университета, относится к содержанию управления кадровыми ресурсами образовательной организации (в контексте повышения

качества деятельности управленческих кадров и качества производимых услуг) для обеспечения оптимального формирования личностно-профессионально имиджа специалиста структурного подразделения. Работа в рамках актуализации данного ресурса предусматривает улучшение качественного состава руководителей всех уровней управления, достижение оптимальной расстановки и ротации руководителей, сокращение периода адаптации в должности вновь назначенных работников, качественное выполнение специалистами структурного подразделения текущих и стратегических задач, стоящих перед вузом и его подразделением [2].

Значимым при реализации организационно-управленческого ресурса выступают идеи руководства педагогического университета, к достижению которых должен стремиться каждый сотрудник (система норм, условий и ценностей, выбранных, созданных, разделяемых и поддерживаемых коллективом). Что обеспечивает интеграцию усилий сотрудников вуза и минимизацию затрат на достижение своих целей, способствует становлению у специалистов структурного подразделения четкого представления об их роли в деятельности вуза, и соответственно формирование оптимального личностно-профессионального имиджа управленческих кадров как залога «процветания» педагогического университета. Акцент при этом делается на условия труда и трудовые отношения, включающих требования психофизиологии, эргономики труда, технической эстетики, регулирование групповых и личностных взаимоотношений, отношений руководства к сотрудникам вуза, а именно: эффективная организация труда сотрудников, создание условия для удовлетворения их потребностей; обеспечение справедливого распределения трудовых функций между работниками; мотивация труда персонала, создание необходимого мотивационного поля; получение от каждого сотрудника максимально эффективной работы; соответствие принятых условий труда требованиям санитарии, экологии и безопасности; обеспечение современным учебным оборудованием; доступность использования компьютерной техники и ее современных возможностей.

Под влиянием эффективной реализации необходимых организационно-управленческих ресурсов: системы управления и соуправления образовательной организацией, работы с информацией, управленческой культуры, управленческого тактического и стратегического проектирования и др. происходит развитие интеллектуально-образовательных, морально-этических, социально-психологических, мотивационно-волевых человеческих потенциалов (профессиональная компетентность, стремление к саморазвитию, к профессиональному росту, профессиональные и общечеловеческие ценностные ориентации, организационная культура и т.д.) (К. Б. Комаров, С.А. Хазова), что оказывает влияние на формирование личностно-профессионального имиджа специалистов структурного подразделения.

При работе с управленческим персоналом в рамках внутривузовской системы по формированию личностно-профессионального имиджа уделяется внимание следующим аспектам: максимально делегировать полномочия сотрудникам; намеренно ограничивать вмешательство вышестоящего управленца в сферу деятельности и полномочия нижестоящего руководителя; регламентировать нововведения; поощрять и развивать горизонтальные связи; создавать систему коллективных органов выработки и принятия решений; развивать взаимодействие сотрудников с руководителями различных уровней. Эффективная кадровая политика при работе с управленческим персоналом — это не только высокая эффективность деятельности структурных подразделений и педагогического университета в целом, но и всесторонняя социальная защищенность менеджера среднего звена, благоприятный морально-психологический климат, комфортные условия труда, широкие возможности для самореализации и формирования презентационного стиля специалиста среднего звена - коммуникабельности, организационных способностей, умения брать на себя ответственность, оперативно принимать решения, способности к эмпатии, гибкости и вместе с тем твердости, умения находить компромиссы, ассертивности, аттрактивности, харизмы, обаяния, которые помогают ему утвердиться в качестве активной личности и успешного профессионала, для эффективной профессиональной деятельности которого важны хорошая репутация, позитивное общественное мнение, престиж и привлекательный имидж в глазах общественности [7].

Выводы. Таким образом, теоретический анализ и практический опыт по исследуемой проблематике позволил уточнить содержательные характеристики потенциала педагогического университета в формировании личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения. Потенциал педагогического университета это особая качественная характеристика образовательной организации высшего образования, отражающая наличие актуальных ресурсов (культурно-корпоративного, коммуникативно-интерактивного, организационно-управленческого**),** и заложенных в них возможностей **(**направленность на ценности профессиональной деятельности и личностного развития менеджера среднего звена; многообразие практики управленческой деятельности; многоуровневость имиджеформирующего взаимодействия, опыта профессиональной и межличностной коммуникации; нацеленность на совершенствование деятельности управленческого персонала), определяющих успешность формирования личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения.

Результатом проявления возможностей и ресурсов потенциала педагогического университета являются разнообразные качественные изменения в уровне сформированности личностно-профессионального имиджа специалиста структурного подразделения по когнитивному, мотивационному и деятельностному критериям и соответствующим им показателям.

Литература:

1. Артемьева Т.В., Хасанова Л.Ф. Личностно-психологические детерминанты межличностного взаимопонимания / Т.В. Артемьева, Л.Ф. Хасанова // В мире научных открытий. – 2010. – № 4-18. – С. 71-73.
2. Ганаева, Е.А. Проектирование индивидуальных образовательных стратегий профессионального развития руководителей образовательных организаций: культурно-антропологический подход / Е.А. Ганаева, С.В. Масловская, А.П. Мальцев // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. - № 9. – С. 46-50.
3. Левина, Н. С. Развитие системы подготовки менеджеров в современном вузе: автореф. дис. … канд. пед. наук / Н. С. Левина. – М., 2012. – 26 с.
4. Мартынова, Н. В. Профессиональный имидж преподавателя как условие самореализации в современном образовательном пространстве / Н. В. Мартынова: сб. конфер. НИЦ Социосфера. – 2014. – № 30. – С. 54-58.
5. Матюшина, Ю. И. Формирование профессионального имиджа у будущего переводчика: автореф. дис. … канд. пед. наук / Ю. И. Матюшина. – Калининград, 2010. – 21 с.

6. Плужникова, Ю. А. Формирование коммуникативной компетентности у студентов технического вуза средствами самоконтроля: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Плужникова. – Рязань, 2008. – 22 с.
7. Семенова, Л. М. Имиджелогическая подготовка специалиста по связям с общественностью в вузе: монография / Л. М. Семенова. – Челябинск: Издательский Центр ЮУрГУ, 2010. – 294 с.
8. Симонова, И. Ф. Педагогика имиджа: монография / И.Ф. Симонова. – СПб., 2012. – 304 с.
9. Федоров, И. А. Индивидуальный имидж как сторона духовной жизни общества: автореф. … д-ра социол. наук / И. А. Федоров. – Тамбов, 1998. – 20 с.
10. Шамов, И. В. Развитие корпоративной культуры студентов в образовательной среде вуза: автореф. дис. … канд. пед. наук / И. В. Шамов. – Казань, 2017. – 25 с.

Педагогика

УДК: 37.064.2:316.647.5

доктор педагогических наук, профессор Якса Наталья Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь);
кандидат педагогических наук, доцент Хацаюк Наталия Сергеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной толерантности будущего учителя с позиций профессиографического подхода. Проведен анализ понятий «профессиографический подход» и «коммуникативная толерантность»; представлены данные исследования сформированности данного феномена у студентов.

Ключевые слова: профессиографический подход, коммуникативная толерантность; модель личности учителя; профессиограмма, методика исследования.

Annotation. The article is devoted to the problem of the future teacher`s communicative tolerance formation from the standpoint of the professiographical approach. The analysis of the concepts of "professiographical approach" and "communicative tolerance" was carried out; the data of the study of this phenomenon formation among the students was presented as well.

Keywords: professiographical approach, communicative tolerance, teacher's personality model; professiogram, research methodology.

Введение. Проблема профессиональной подготовки студентов университета к педагогической деятельности не утрачивает своей актуальности, что подтверждается многочисленными научными исследованиями в этой области (С. К. Абильдина, Н. В. Горбунова, А. В. Глузман, Н. А. Глузман, Н. В. Ипполитова, Ш. Т. Кулиева, В. В. Осадчий, Ж. Е. Сарсекеева и т.д.). В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (зарегистрирован в Минюсте России 06.12.13 №30550), указывается, что одной из трудовых функций учителя является функция воспитательной деятельности, которая, в свою очередь, включает в себя такие необходимые умения, как «общение с детьми, признание их достоинства, понимание и принятие их», а так же «защита достоинства и интересов обучающихся, помощь детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях» [8]. Качественное выполнение данной функции, на наш взгляд, напрямую связано с наличием такой личностной и профессиональной характеристики специалиста, как коммуникативная толерантность.

Изложение основного материала статьи. Следует отметить, что одним из наиболее эффективных подходов к формированию профессиональной компетентности, а затем и педагогического мастерства будущего учителя, составной частью которых является коммуникативная толерантность, по–прежнему остается профессиографический подход, с помощью которого может осуществляться подготовка будущего учителя к профессиональной педагогической деятельности через формирование необходимых качеств будущего специалиста и составление профессиограммы. Согласимся с определением профессиограммы, данным Головиным С. Ю., как: «подробным описанием некоей профессии через систему требований, предъявляемых ею к работнику, – включая качества личности, особенности мыслительных процессов, знания, умения и навыки, нужные для успешного овладения этой профессией» [5, С. 173].

Профессия учителя является сложной, носящей полифункциональный характер, в связи с чем количество профессиональных признаков входящих в ее состав, достаточно велико, как и велико, в свою очередь, число функций, выполняемых педагогом. И профессиограмма, в этом контексте, выполняет роль модели будущего специалиста. Как справедливо указывают М. В. Щербакова и В. В. Ковалев: «Профессиограмма представляет собой модель деятельности и личности учителя, отражающую его основные функции, круг теоретических знаний, перечень педагогических умений и навыков, интегративные профессионально личностные качества. Следовательно, профессиограмма моделирует результат, который должен быть достигнут в процессе обучения и воспитания в вузе и самостоятельной педагогической деятельности. Профессиограмму можно использовать как инструмент диагностики готовности к профессиональной деятельности» [12, С. 17].

В рамках нашего исследования особый интерес представляет психологически ориентированная профессиограмма предложенная Е. И. Гарбером и В. В. Козача, включающая в себя два основных компонента: внешнюю картину труда, состоящую из объективных условий, в рамках которых осуществляется трудовая деятельность (фотография рабочего дня, хронометраж, временная динамика производственной активности, рабочее место, типичные ошибки и др.) и внутренней картины труда, то есть характеристики личности специалиста (типичные реакции личности на определенные профессиональные ситуации, интегральные образования личности работника (способности, структура научения и опыт), психические состояния (интеллектуальные и эмоциональные процессы, воля, внимание, память, психомоторика) [7].

В рамках внутренней картины труда лежит и исследуемое нами явление – коммуникативная толерантность. Коммуникативная толерантность в последние годы занимает все более значимое место в исследованиях как личностных, так и профессиональных характеристик специалистов, и в частности, педагогов. Так, Н. В. Рачицкая рассматривает коммуникативную толерантность, как «важнейшее свойство личности, необходимое для оптимизации процессов общения и взаимодействия» [9; С. 55–56]. И. И. Торубарова отмечает, что коммуникативная толерантность может быть рассмотрена как «характеристика, описывающая взаимоотношения между людьми, которая определяется личностно–значимой, бесконфликтной манерой поведения человека» [10; С.70–73]. В. С. Безрукова трактует понятие коммуникативная толерантность как «часть базовой культуры личности, обеспечивающую ее готовность к жизненному самоопределению, установлению гармоничных отношений с окружающей действительностью и внутри себя» [1; С. 380]. И. И. Гарин утверждает, что данное явление «определяется как отношение личности к людям, показывающее степень переносимости ее неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию» [4; С. 98].

Толерантность изучается многими науками уже не один десяток лет, однако интерес к этому феномену не угасает. Связано это с изменениями в социокультурной ситуации, требующей немедленного разрешения ряда противоречий в системе «человек – человек». Жизнь в современном постиндустриальном обществе, в котором все больше и больше расширяются контакты между людьми, с одной стороны формирует у человека способность принимать общемировые и национальные ценности; с другой же – не способно защитить от нетерпимости и проявлений ненависти, приводящих к разрушительным последствиям. Профессия педагога лежит в системе взаимоотношений «человек – человек» и качественное выполнение профессиональной деятельности педагога требует ответственного отношения к детям, реализуя право на учет их индивидуальных особенностей. В науке выделяются следующие формы толерантности: толерантность, как терпение; толерантность, как снисхождение; толерантность, как расширение собственного опыта и критический диалог [3; С. 147–151], толерантность, как свобода. Каждый из них отражается и в понятии «коммуникативная толерантность».

Современная педагогическая деятельность выходит за рамки «субъект – объектного» взаимодействия и ориентирует современного педагога на учет, как личностного опыта ребенка, так и собственного профессионального опыта, что, в свою очередь, формирует толерантное коммуникативное пространство в классе, основанное на взаимопонимании, взаимоприятии, взаимопомощи и продуктивном взаимодействии.

В. В. Бойко выделяет несколько видов коммуникативной толерантности, среди которых:

1. ситуативная коммуникативная толерантность (терпимое отношение данной личности к данному конкретному человеку);
2. типологическая коммуникативная толерантность (терпимое отношение человека к собирательным типам личностей или группам людей);
3. профессиональная коммуникативная толерантность (терпимое отношение к собирательным типам людей, с которыми приходится иметь дело по роду деятельности);
4. общая коммуникативная толерантность (терпимое отношение к людям в целом; тенденции, обусловленные жизненным опытом, установками, свойствами характера, нравственными принципами, состоянием психического здоровья человека) [2; С. 405].

Безусловно, любой из этих типов может встречаться в педагогической деятельности, однако, наиболее универсальным типом, на наш взгляд, для личности учителя должен стать четвертый. Изучению сформированности феномена коммуникативной толерантности посвящено наше исследование, проведенное на базе Таврической академии федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в апреле – мае 2018 года для студентов, обучающихся на четвертом курсе исторического, математического и философского факультетов, прошедших педагогическую практику в школах Республики Крым. Исследование диагностики общей коммуникативной толерантности проводилось по методике В. В. Бойко [11; С. 107]. Общее количество студентов, задействованных в исследовании, составило 65 человек.

Для выявления наиболее характерных аспектов и тенденций проявления коммуникативной толерантности и интолерантности в статье рассмотрены ответы обучающихся по отдельным шкалам методики: шкала 1 – «Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека», шкала 2 – «Оценка себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей», шкала 3 – «Категоричность или консерватизм в оценках людей». Опишем результаты, полученные нами в ходе экспериментального исследования.

Сравнительный анализ ответов обучающихся выбранных направлений подготовки показал, что самый высокий уровень толерантности по шкале «Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека» (37,5%) продемонстрировали обучающиеся по направлению подготовки «Культурология». Вторая позиция в высоком уровне (33,3%), наилучшие показатели в достаточном уровне (66,7%) и отсутствием низкого и среднего уровней у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Математика». Обучающиеся по направлениям подготовки «История» и «Религиоведение» имеют самые низкие показатели в высоком уровне 26,9% и 20% и единственные демонстрируют низкий уровень 7,7% и 10% соответственно. Данные, полученные в ходе диагностики, представлены на рисунке 1.

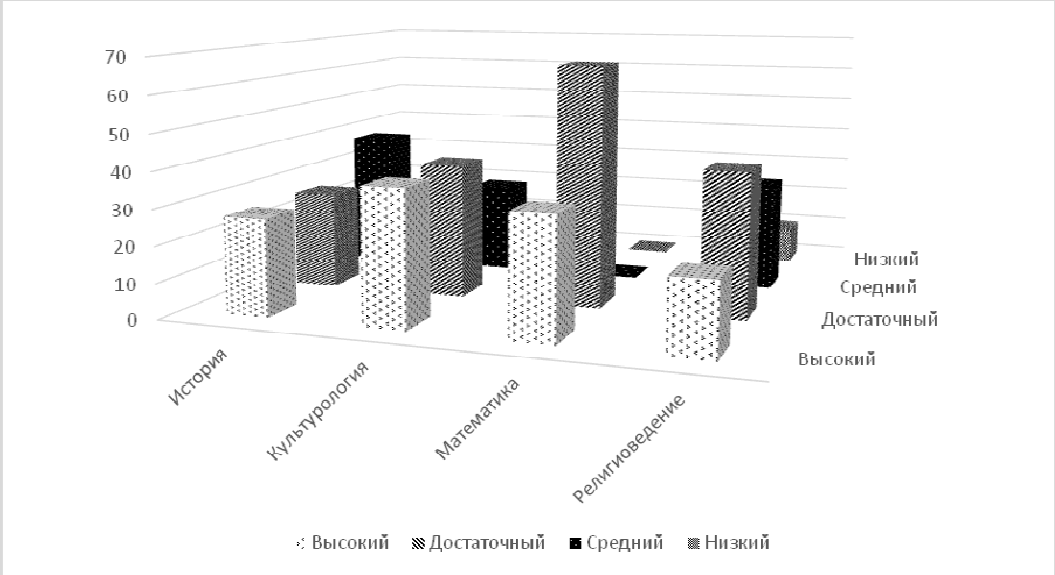


Рисунок 1. Распределение уровней общей коммуникативной толерантности по (шкала 1) по направлениям подготовки

В целом 29,7% респондентов продемонстрировали высокий уровень отношений к индивидуальности людей, которые могут быть неприятны или не понимаемы, 39% – достаточный, 26,6% – средний и 4,7% низкий уровни (Рис. 2).

Рисунок 2. Выраженность уровней общей коммуникативной толерантности по шкале 1 (в %)

Результаты диагностики по шкале «Оценка себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей» отражают толерантные и интолерантные проявления при оценке поведения и образа мыслей других людей (используя себя при этом в качестве эталона), такие как несообразительные учащиеся; школьники, любящие поговорить на уроках; обучающиеся, которые имеют низкий уровень знаний по предмету. Сравнительный анализ ответов показал, что результаты по данной шкале, схожи с результатами, описанными выше. Наилучший результат продемонстрировали студенты философского факультета (направление подготовки «Культурология»), высокий уровень – 56,2%. Немного ниже показатели в высоком уровне у респондентов математического факультета – 41,7%, однако самый лучший результат в достаточном уровне – 58,3% (при отсутствии среднего и низкого уровней). Значительно ниже показатели у обучающихся по направлению подготовки «Религиоведение» (высокий уровень – 30%, достаточный 50 %, средний – 20%). Студенты, обучающиеся по направлению подготовки «История», заняли четвертую позицию в данном аспекте, единственные продемонстрировав низкий уровень толерантности (11,5%) по данной шкале. Итоговые результаты уровня социальной толерантности обучающихся составили 37,5% высокого, 45,3% достаточного, 12,5% среднего и 4,7% низкого уровней. Результаты исследования данного аспекта представлены на рисунках 3 и 4.

Рисунок 3. Выраженность уровней общей коммуникативной толерантности по шкале 2 (в %)

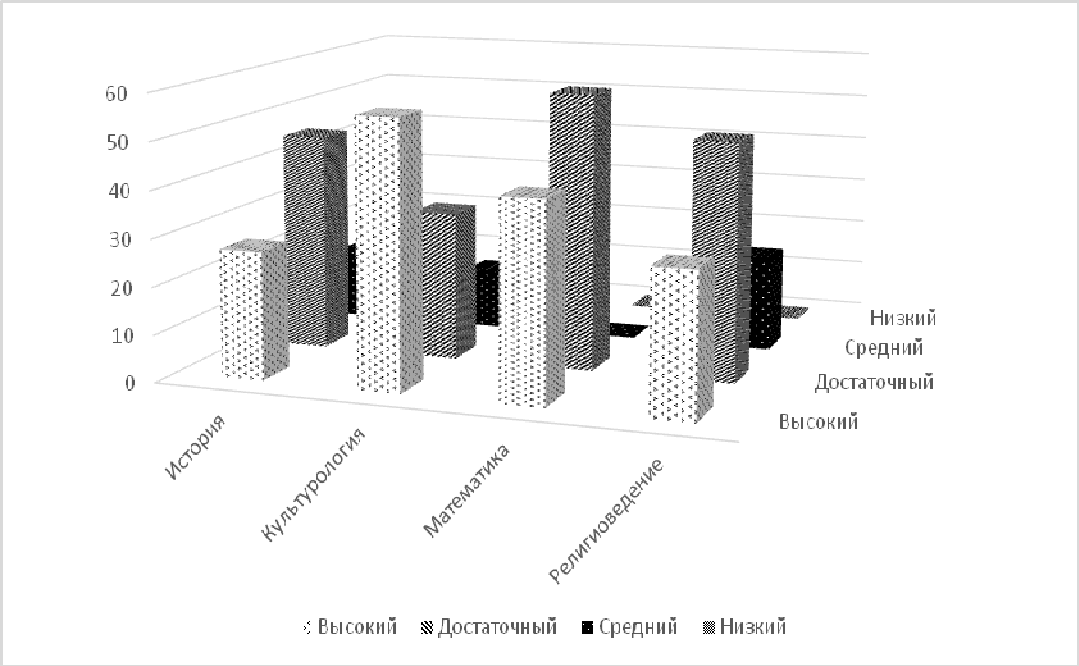


Рисунок 4. Распределение уровней общей коммуникативной толерантности по (шкала 2) по направлениям подготовки

Третий аспект изучения – это исследование категоричности или консерватизма в оценках других людей. Результаты показывают, что самый высокий уровень толерантности (33,4% и 26,9%) продемонстрировали студенты математического и исторического факультетов соответственно. Третья позиция в высоком уровне (25,5%) у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Культурология. У обучающихся по направлению подготовки «Религиоведение» зафиксированы самые низкие показатели высокого уровня (10%) и самые высокие показатели низкого уровня (20%). Данные, полученные в ходе диагностики, представлены на рисунке 5.

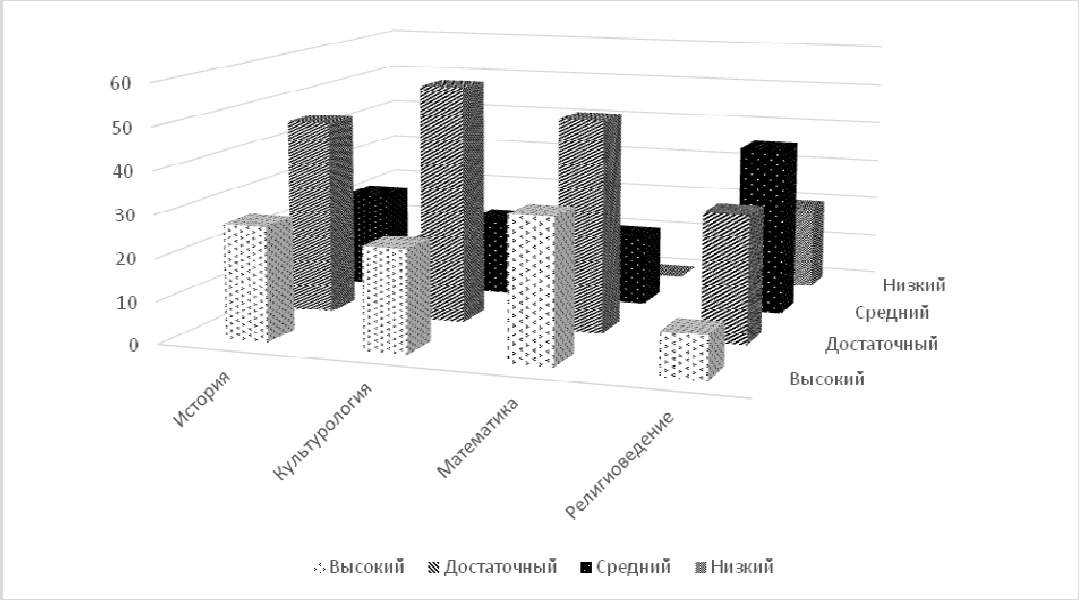


Рисунок 5. Распределение уровней общей коммуникативной толерантности по (шкала 3) по направлениям подготовки

В целом 25% респондентов продемонстрировали высокий уровень толерантности студентов к таким проявлениям окружающих, как неопрятный внешний вид, бескультурное поведение, низкий интеллектуальный или профессиональный уровень, 46,9% – достаточный, 23,4% – средний и 4,7% низкий уровни (рис. 6).

Рисунок 6. Выраженность уровней общей коммуникативной толерантности по шкале 3 (в %)

Таким образом, проведенное исследование показывает, что самые высокие показатели при определении коммуникативной толерантности выявлены по шкале «Оценивание себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей», что демонстрирует высокий уровень отношения респондентов к праву на индивидуальность других людей, к их поведению, образу мыслей, отдельным характеристикам. Вторую позицию среди исследуемых аспектов занимают результаты исследования по шкале «Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека», которая отображает понимание и принятие индивидуальности других людей, другими словами, то, что дано человеку от природы, его воспитанность, свойственна региону, в котором родился и живет человек. Результаты по шкале «Категоричность или консерватизм в оценках школьников» значительно ниже показателей по двум предыдущим шкалам, которые демонстрируют, что респонденты готовы устанавливать правила, которые бы регламентировали проявление индивидуальности детей, требуя при этом некоторого однообразия, соответствующего собственному внутреннему миру и сложившимся в нем ценностям и вкусам. Данные, полученные в ходе диагностики, представлены на рисунке 7.

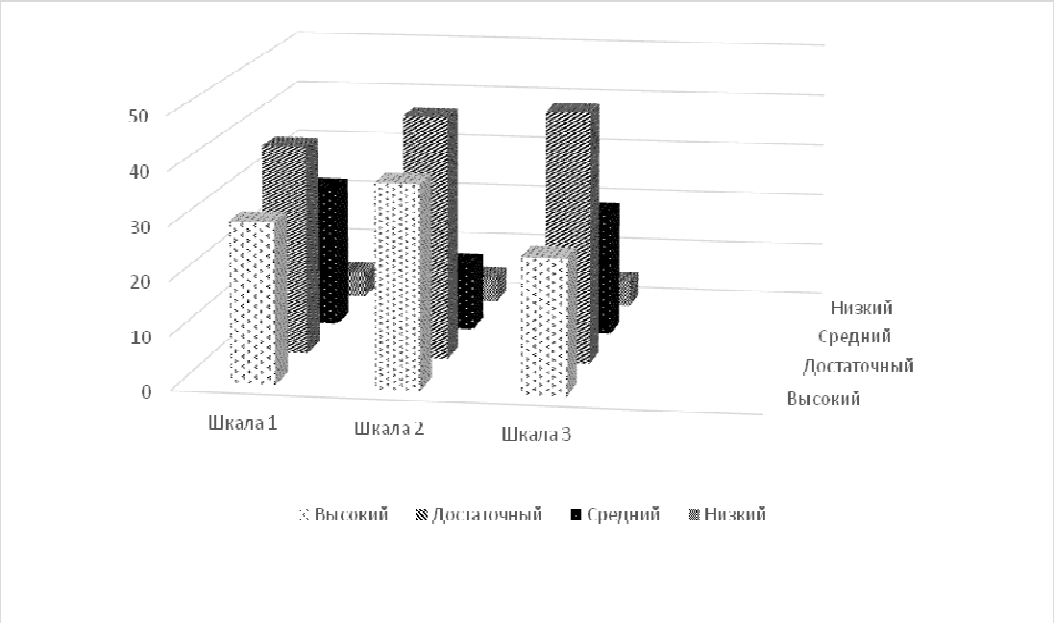


Рисунок 7. Распределение уровней общей коммуникативной толерантности по шкалам

Выводы. Результаты проведенного исследования не исчерпывают всех аспектов изучения феномена «коммуникативная толерантность». Перспективы исследования видим в обосновании результатов исследования по остальным шкалам указанной методики и выявлении уровня общей коммуникативной толерантности у обследуемой категории студентов.

Литература:

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. С. Безрукова – Екатеринбург, 2000 – 937 с. С. 380
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информационно–издательский дом «ФилинЪ», 1996. 472 с. С. 405
3. Власова И. В. «Толерантность в философии: генезис, виды, формы» Научно-аналитический журнал «Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России» № 4, 2013, Санкт Петербург, С147 –151 URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=21042012
4. Гарин И. И. что такое этика, культура, религия/И. И. Гарин. — М.: Терра — Книжный клуб, 2002. — 848 с.
5. Головин С. Ю. Словарь практического психолога, Минск.: Харвест, 1998 г С. 173.
6. Иванова Е. М. Психотехнология изучения человека в трудовой деятельности. Учебно-методическое пособие для студентов факультетов психологии государственных ун-тов. М.: МГУ, 1992. 94 с.
7. Методика профессиографии / Е. И. Гарбер, В. В. Козача. - Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1992. - 196 с.
8. Профессиональный стандарт педагога URL: http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1 дата обращения 24.01.19
9. Рачицкая Н. В. Коммуникативная толерантность как элемент коммуникативной компетентности [Текст] // Современная психология: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2014 г.). — Пермь: Меркурий, 2014. — С. 55-56. — URL https://moluch.ru/conf/psy/archive/111/5999/
10. Торубарова И. И. Коммуникативная толерантность как профессионально-значимая характеристика личности студента-медика (ВАК), Вестник ВГТУ. – Том 10, №3.2, 2014. – Воронеж : 2014. – С. 70-73
11. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов – М. Изд-во Института Психотерапии, 2002 – 339 с. – С. 107
12. Щербакова М. В. Ковалев В. В. Профессиограмма как средство профессионального самовоспитания будущего педагога Известия Волгоградского государственного педагогического университета №6 (60), 2011 стр. 17 – 21URL: http://izvestia.vspu.ru/files/publics/60/17-21.pdf

Психология

УДК: 159.922.8

кандидат педагогических наук, доцент Бисерова Галия Камильевна
«Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессиональных интересов старшеклассников с точки зрения гендерных особенностей. Автор анализирует теоретические предпосылки развития профессиональных интересов юношей и девушек и подчеркивает необходимость учета индивидуальных особенностей обучающихся, которые получают свое развитие под влиянием внешних и внутренних факторов и гендерных стереотипов.

Ключевые слова: профессиональный интерес, гендерные особенности, гендерные стереотипы, профессиональное самоопределние.

Annotation. The article deals with the problem of professional interests of high school students in terms of gender. The author analyzes the theoretical precondition of the development of professional interests of boys and girls and emphasizes the need to take into account the individual characteristics of students who receive their development under the influence of external and internal factors and gender stereotypes.
Keywords: professional interest, gender features, gender stereotypes, professional self-determination.

Введение. Профессиональное самоопределение представляет собой сложный многоэтапный процесс избирательного отношения индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии. Это важная характеристика социально-психологической зрелости личности, выражающаяся в ее потребности в самореализации и самоактуализации. В основе профессионального самоопределения лежит осознанный выбор профессии, который предполагает учет старшеклассником своих способностей, возможностей, профессиональных требований и социально-экономических условий. Е.А. Климов отмечал, что человек, как субъект деятельности, при выборе профессии опирается, в первую очередь. «человеческое», т.е. свой потенциал, состояние, психологический багаж, включающий обретенную умелость, способности, подготовленность, а так же «духовное», т.е устремленность личности и осознание себя, как реальности [3, с. 21].

Актуальность нашего исследования заключается в том, что на сегодняшний момент гендерная составляющая складывающихся профессиональных интересов старшеклассников является слабо разработанным научным направлением. Ш. Берн рассматривал проблемы формирования половой идентичности, достижения гендерного статуса, подчинения личности ожиданиям социума в контексте социокультурных условий, влияющих на гендерные различия в поведении [1]. При этом авторами очень мало изучена проблема гендерных особенностей профессиональной направленности и профессиональных интересов периода ранней юности. Достоверных фактов, полученных с помощью научных методов недостаточно, поэтому в нашей работе решается одна из важных задач – сбор новых фактов и попытка их интерпретации.

Изложение основного материала статьи. Основы нравственного отношения к труду, на фоне формирования системы личностных ценностей, определяющих избирательность отношения к различным профессиям, закладываются в позднем подростковом возрасте. Это проявляется в дифференцированном отношении к учебным предметам, занятиям в кружках и различных курсах, соответствующих складывающимся у них профессиональным интересам. Эти интересы влияют на формирование подростков учебно-профессиональных намерений и профессионально ориентированной мечты.

Ряд исследователей (Ю.В. Кобазова, И.С. Кон, Н.С. Пряжников) отмечают, что подростковые профессиональные намерения и профессиональные интересы носят диффузный и неопределенный характер и выбор учебно-профессионального учреждения часто бывает психологически не обоснованным.

Подростковый период сменяется периодом реалистической оптации, приходящийся на раннюю юность, т.е. старший школьный возраст. Важнейшая задача этого периода –выбор профессии. Профессиональные интересы в это время имеют характер психологической устремленности в будущее; приходит осознание того, что благополучие и успех в жизни, прежде всего, будут зависеть от правильного выбора профессии.

Изучению профессиональных интересов юношеского периода, особенности профессионального самоопределения и профессиональной направленности в этом возрасте посвящены работы Л. И. Божович, И. С. Кона, Е.А. Климова, В. С. Мухиной, Н.С. Пряжникова и других авторов. Исследователями отмечалось, что особенностью социальной ситуации развития является то, что юноши и девушки находятся на завершающем этапе детства – перед началом самостоятельной жизни, выбора профессии. Учебно-профессиональная деятельность выступает как ведущая и ориентирующая на развитие познавательных и профессиональных интересов. Профессиональная активность старшеклассника определяется поиском своего места в мире профессий и четко направлена на решение вопроса о выборе профессии.

Е.А. Климов, рассматривая вопрос о процесс формирования профессиональных склонностей юношей и девушек, исходил из принципа единства сознания и деятельности [3, с. 20]. Он признавал существование врожденных психологических качеств (задатки), которые достаточно устойчивы к социальному воздействию и влияющие на успешность деятельности. Тем не менее он не отрицал, что психика человека пластична и способна к приспособлению. Способности возможно развивать и совершенствовать тренировками, и компенсировать при помощи других способностей. Соглашаясь с Е.А. Климовым, мы отмечаем, что развитие профессиональной направленности должно происходить с учетом индивидуальных особенностей человека, которые получают свое развитие под влиянием внешних и внутренних факторов и условий.

Важными составляющими профессиональной направленности выступают система ценностных ориентаций. Н.И. Пряжников трактует эту систему как совокупность установок, убеждений, предпочтений личности в профессиональной сфере, т.е. отношение личности к профессии и к себе, как будущему представителю данной профессии. Отсюда вытекает оценивание адекватности уровня притязаний обучающегося и складывается определенное изменение самооценки, самоуважения старшеклассника. Элементом профессиональной направленности выступают профессиональные интересы, как выражение эмоциональной привлекательности определенной профессии для человека и мотивы, т.е субъективные побуждения, определяющие выбор того или иного образца поведения [7, с. 12].

Профессиональные склонности, выражающиеся в желаниях, побуждениях, потребностях в определённых видах деятельности, обуславливают формирование профессионального интереса, который показывает привлекательность или же непривлекательность будущей профессии для старшеклассника. Э.Ф. Зеер под профессиональными интересами понимал динамический комплекс психических свойств и состояний, проявляющихся в избирательной эмоциональной, познавательной и волевой активности, направленной на предполагаемую профессию или выполняемую профессиональную деятельность [2].

Процесс формирования профессиональных интересов возможно рассматривать с позиции существования стереотипов мужественности и женственности. Эти гендерные характеристики отражают различия в предназначении мужчин и женщин и их психологические особенности.

Современный гендерный подход, не оспаривая существование биологических, социальных, психологических различий между женщинами и мужчинами, утверждает, что сам по себе факт различий не столь существенен, нежели их социокультурная оценка и интерпретация. Это можно трактовать таким образом, что общество придает доминирующее значение различиям полов в культурном и социальном

аспекте. В основе последних гендерных исследований лежат не просто описание разницы в статусах, ролях и иных аспектах жизни мужчин и женщин, а анализ власти и доминирования, утверждаемых в обществе через гендерные роли и отношения [6, с. 82]. Следовательно, именно ожидания социума влияют на процесс воспитания у юношей и девушек определенных психологических качеств, моделей поведения, а также предпочитаемых видов профессиональной деятельности.

Согласно принятой традиционной системе дифференциации половых ролей и стереотипов маскулинности – фемининости можно отметить, что мужские и женские виды деятельности очень отличались по своему содержанию и были достаточно полярными. Эти различия были закреплены религией или ссылками на природу, т.е. мужские и женские функции были не просто взаимодополняющими, но и иерархическими – женщине отводилась зависимая, подчиненная роль. Сегодня разделение не столь значительно. Совместное обучение, совместная работа оказали влияние на вышеуказанные стереотипы, и многих современных женщин отличает маскулинный поведения, и наоборот.

Ряд авторов (Т.В. Бендас, Ш. Берн, И.С. Кон, Ю.В. Кобазова и др.) отмечают некоторые объективные различия в психике юношей и девушек, которые определяют их профессиональные интересы. Например, у девочек отмечается более быстрое овладевают родным и иностранным языками. Они лучше выполняют вербальные тесты. У мальчиков быстрее и эффективнее выполняются задания на пространственное мышление. Однако, в целом, на формирование поло-ролевой идентичности влияют воспитание, обучение и степень влияния сложившихся в обществе стереотипов, прививаемых социальным окружением и средствами массовой информации [1]. На начальном этапе профессионального и личностного самоопределения в старшем школьном возрасте принимаются решения о выборе профиля обучения. На этот процесс влияет ряд факторов: интересы и склонности молодых людей, их представления о мире современных профессий, ценностные ориентации, мотивация достижений, а так же уже сформированная к этому возрасту гендерная идентичность. Однако трудности и противоречия, которые переживают юноши и девушки на этапе выбора профиля обучения, указывают на скрытые, еще недостаточно осознанные ими, побудительные мотивы и профессиональные интересы.

Для определения влияния гендерного аспекта на формирование профессиональных интересов старшеклассников нами было проведено исследование. Предметом исследования стали профессиональные интересы и мотивы выбора профессии старшеклассниками. Респондентами стали обучающиеся 9-10 классов, в количестве 50 человек. Из них 20 человек – юноши и 30 человек – девушки. Нами использовались такие методики: Диагностика профессиональной направленности личности «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) (автор Е.А. Климов). Методика «Карта интересов» (А. Е. Голомшток).

Анализ результатов по первой методике (ДДО, автор Е.А. Климов) показал, что у юношей доминирует тип «человек – техника» (47 3 % (9 человек)); затем «человек – знак» - 31, 5 % (6 человек); на третьем месте – «человек – человек» (15, 7% (3 человека); 5,2% (по 1 человеку) приходится на типы «человек – художественный образ» и «человек – природа».

У 34% девушек ярче всего выражен тип «человек – человек» на который приходится34, 4%, т.е. 11 человек; затем следует тип «человек – художественный образ» - 22,5 % (7 человек); тип «человек – природа» выявлен у 6 человек, что составила 19, 3%; у 6, 4 % девушек (2 человека) – «человек – техника»; у 16, 1% (5 человек) показал тип «человек – знак».

Эти результаты говорят о том, что юноши традиционно выбирают профессии типа «человек-техника»: они проявляют больший интерес к технике, к новым механизмам, а так же склонности к естественным наукам: к математике, физике, химии. Для этих юношей характерна развитость пространственного воображения, технический склад мышления, склонностью к практическому труду и техническому моделированию. Профессиям типа «человек – знак» юноши так же отдают предпочтение: проявляют заинтересованность в работе с цифрами, кодами, условными знаками, естественными или искусственными языками, чертежами, таблицами формул т.е. так же следуют существующим в обществе гендерным стереотипам.

Меньший интерес юноши проявляют к профессиям типа «человек - художественный образ» и «человек – природа». Следовательно юноши не проявляют сильного интереса к работе по созданию, проектированию художественных произведений и к работе с животными и растениями.

Девушки так же традиционно проявляют интерес к профессиям типа «человек-человек». Интерес девушек к данному типу труда определяется следующими склонностями: общительностью, эмоциональной устойчивостью, организаторскими способностями, устойчивостью и распределением внимания, доброжелательностью, тактичностью, справедливостью, умением владеть собой и выполнять общественно-организаторской работы.

Меньший интерес девушки проявляют к профессиям типа «человек – техника», так как нет интереса к технике, к новым механизмам, не обладают техническим складом мышления, склонностью к практическому труду, интересом к техническому моделированию.

По методике «Карта интересов» (А. Е. Голомшток) мы получили такие результаты: юноши отдают предпочтение механике и конструированию (31, 5% - 6 человек)); затем – радиоэлектронике и электронике (21% и 4 человека); далее – истории и политике (15,7% 3 человека); 10, 5% (2 школьника) выбрали физику и математику, столько же – предпринимательство и домоводство; по одному человеку (5, 2%) выбрали педагогику и медицину и спорт и военное дело. Результаты подтверждают, что старшеклассники-юноши придерживаются традиционной гендерной модели поведения. Их поло-ролевая идентичность проецируется в профессиональных предпочтениях, исходя из условий воспитания, обучения и влияния сложившихся в обществе стереотипов традиционно мужских занятий. Такая позиция в исследованиях Ш. Берна оценивалась, как адекватная гендерная идентичность.

У девушек выявлялись следующие предпочтения: 33, 3 % проявляют интерес к педагогике и медицине; 16, 6 % - к литературе и искусству; 10% (3 человек) выбрали физику и математику; химию и биологию; предпринимательство и домоводство; географию и геологию; 2 девушки (6.6%) предпочитают историю и политику и механику и конструирование; 1 человек (3, 3%) - спорт и военное дело. В этом случае мы так же можем говорить о традиционных профессиональных предпочтениях, т.е. о проявлениях адекватной гендерной идентичности, связанной с усвоением мужской и женской моделей поведения. Однако у 2 девочек интересы замыкаются на типично мужских направлениях: военное дело и механика, что говорит о том, что в

наше время традиционное разделение труда по признаку пола теряет свою актуальность и многие профессиональные роли вообще не дифференцируется по гендерному признаку.

Выводы. Результаты, полученные нами, подтверждают, что формирование профессиональных интересов обучающихся старших классов представляет собой достаточно сложный и многогранный процесс, в котором соотносятся их потребности и ожидания общества и учитываются собственные мотивы, интересы, склонности и способности. Обозначена так же роль гендерных стереотипов и особенностей, влияющих на выбор профессии юношами и девушками. При этом, процесс смены традиционных гендерных стереотипов и изменение социальных статусов мужчины и женщины, который в последние десятилетия все больше закрепляется в обществе, способствует уравниванию многих аспектов природной дифференциации полов.

Литература:

1. Берн Ш. Гендерная психология. - М.: Прайм-Еврознак, 2004. - 320 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высшего проф. образования / Э.Ф. Зеер. -– М. – Издательский цент «Академия», 2013. – 416 с. – (Сер. Бакалавриат)
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.А. Климов. – 4-е изд. стер. – М. – Издательский цент «Академия», 2010. – 304 с.
4. Кобазова Ю. В. Гендерный аспект процесса профессионального самоопределения старших школьников // Вестн. Якутск. гос. ун-та им. М. К. Аммосова. 2009. Т. 6, № 2. С. 84-89.
5. Кон, И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1982. – 207 с.
6. Панчук Е.Ю. Гендерные особенности профессиональных склонностей // Изв. Сарат. унив. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. Т14, вып.2, 2014. – с. 79-84
7. Пряжников Н.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник для студ. учреждений высшего проф. образования / Н.С. Пряжников, Л.С. Румянцева. – М. – Издательский цент «Академия», 2013. – 208 с.

Психология

УДК 159.923.2

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Горохов Алексей Юрьевич
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Макаров Юрий Васильевич
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ОБРАЗ УКРАИНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ В СОЗНАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ РОССИИ

Аннотация. В статье описаны основные результаты изучения образа украинской государственной власти студентами педагогического университета Санкт-Петербурга. Отношение молодежи к политике всегда вызывает живой интерес у исследователей, так как молодежь является социально-возрастной группой, имеющей значимые отличия от остальных групп (высокий уровень аполитичности, внушаемости, эмоциональности). В данной статье рассматриваются не только политическое сознание молодежи, но и интерес юношей и девушек к событиям, произошедшим на Украине в последние годы.

Ключевые слова: социальная психология, государственная власть, образ власти, политическое сознание, студенческая молодёжь, психология личности, характеристики власти, профессиональная деятельность.

Annotation. The article describes the main results of studying the image of the Ukrainian government by students of the Pedagogical University of St. Petersburg. The attitude of young people to politics always arouses a keen interest among researchers, since young people are a social-age group with significant differences from other groups (a high level of apoliticality, suggestibility, emotionality). This article discusses not only the political consciousness of young people, but also the interest of young men and women in the events that have occurred in Ukraine in recent years.

Keywords: social psychology, state power, the image of power, political consciousness, student youth, personality psychology, power characteristics, professional activities.

Введение. Молодёжь, по Парсонсу и Айзенштадту, выступает объектом процесса социализации, не рассматривается как источник социальных изменений. Субъективные характеристики молодёжи почти исчезают из поля зрения, а любые формы возмущения рассматриваются как формы отклоняющегося поведения [1].

Изложение основного материала статьи. Молодежь является одновременно и объектом и субъектом политики. Как объект молодежь, находится под влиянием политической структуры, которая пытается привлечь молодежь (партии, политические институты). Будучи субъектом, молодежь реализует свои идеи и цели в политической сфере с поддержкой определенных учреждений и органов власти.

Сорокин О.В. отмечал, что: «В формировании политического мышления молодежи играют роль институциональные и латентные механизмы. Представляя собой организованную структуру социальных связей, социальных правил и определенный набор целесообразно ориентированных стандартов поведения в конкретных ситуациях, социальные институты образуют институциональную основу формализованного и неформального взаимодействия различных сфер человеческой деятельности, оказывая неповторимое влияние на мышление молодежи» [2].

В современной Российской науке политическая ментальность привлекала внимание многих исследователей, мы можем выделить работы Горохова А.Ю, Богдановской И.М, Макарова Ю.В., [3] Иванова В.Н., Назарова ММ., [4]., Вартановой И. А. [2].

В Украине в 2013-2014 гг., произошло отстранение от президентской должности Виктора Федоровича Януковича и избранию в ходе досрочных выборов на пост президента Порошенко Петра Алексеевича. Данный кризис привел к появлению гражданской войны на Украине, отсоединении от Украины Луганской Народной и Донецкой Народной Республик (непризнанные государства)

Появлению санкций в отношении Российской Федерации (присоединение Автономной Республики Крым к Российской Федерации). На данный момент образ украинской государственной власти является актуальной проблемой, так как русская молодежь имеет различное представление о политической ситуации в Украине (в связи событий 2013-2014 гг.).

В нашем исследовании мы изучали рассматривали политическое сознание молодежи, выявляли интерес к тем или иных событиям, произошедшим в Украине.

Исследование проводилось в феврале-мае 2018 года. Все испытуемые получили подробные инструкции по заполнению предложенного психодиагностического материала. Заполнение батареи методик проходило под наблюдением психолога. Исследования проводилось на базе Российского Педагогического Университета им. А.И. Герцена, без отрыва от обучения.

В качестве испытуемых выступили 45 студентов юношей и девушек дневного отделения. Средний возраст испытуемых составил 21 год. Все испытуемые студенты 4 курса. Одну группу испытуемых была сформирована из юношей, вторая группа испытуемых была сформирована из девушек. Женская группа составила 25 испытуемых, мужская группа 20 испытуемых.

Исходя из выбранных направлений научного исследования, мы использовали для исследования следующий психодиагностический инструментарий:

1) Анкетирование на тему «Отношение современной молодежи к политической ситуации в Украине»
2) Опросник гражданина О. С. Дейнека
3) Опросник «Шкала правого авторитаризма» Б. Альтмайера
4) Техника репертуарных решеток Дж. Келли

Для обработки результатов исследования были использованы следующие методы: Для обработки результатов исследования были использованы следующие методы:

- Описательная статистика
- Корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена
- Контент-анализ с использованием кодировочной матрицы и коэффициента Яниса
- U-Критерий Манна-Уитни для сравнения двух независимых выборок

Обратимся к основным результатам исследования:

Восприятие украинской государственной власти студенческой молодёжью изучалось на основе эмпирического исследования, направленного на выявление политического сознания.

Авторская методика способствовала выявлению фундаментальных данных о том, как молодежь относится к украинской власти и ситуации в Украине. Среди студентов, на вопрос «Интересуетесь ли Вы политикой?» (Приложение 1), 32 студента ответили «да, интересуюсь», среди которых 17 мужчин и 15 женщин. Высокий показатель положительных ответов, может быть объяснен тем, что на данный момент ситуация в мире является нестабильной (война в Сирии, теракты, митинги в России и за рубежом).

На вопрос «Интересуетесь ли вы политической ситуацией в Украине?»), 29 студентов ответили «да, вполне», среди которых 21 мужчин и 8 женщин. Этот показатель может быть охарактеризован тем, что на данный момент основная динамика событий, связанных с политическим кризисом в Украине закончилась.

На вопросы «Как вы считаете, в целом социально-экономическая ситуация в Украине сейчас…?» были даны неоднозначные ответы. Так среди мужчин, 27% ответили «улучшается», 25% ответили «ухудшается», 12% ответили «затрудняюсь ответить». Среди женщин, 25% ответили «улучшается», 20% «ухудшается», 15% ответили «затрудняюсь ответить».

Неоднозначные ответы были также даны и на вопрос «На ваш взгляд насколько комфортно сейчас живется людям в современной Украине, после череды событий (Евромайдан, присоединения полуострова Крым к России, смена власти)?». Среди мужчин, 25% ответили «скорее, комфортно», 25% ответили «скорее, некомфортно» и 15% ответили «затрудняюсь ответить». Среди женщин, 20% ответили «скорее, комфортно», 25% ответили «скорее, некомфортно», 10% ответили «затрудняюсь ответить». Отсюда можно сделать вывод, на данный момент молодежь имеет раздельное мнение (как среди мужчин, так и женщин) в отношении экономических и политических ситуаций в Украине, вследствие малой информированности.

Можно сделать вывод, что в данной выборке преобладающим большинством является молодежь, интересующаяся политикой, но мало осведомленная ситуацией в Украине.

По результатам использования опросника гражданина Дейнека О.С. были выделены три вида категорий: категория высоких показателей (от 4 до 6), категория средних показателей (от 2 до 4) и категория низких показателей (от 0 до 2).

В данной категории являются самыми выраженными стали следующие: «Любой гражданин всегда должен рассчитывать сам на себя», «Во всех проблемах нынешнего общества виновата власть», «Основной проблемой Украины является высокий уровень коррупции» и «Я считаю проблему миграции самой острой для Украины». испытуемые мужчины, в отличие от женщин, считают власть - главенствующей проблемой Украины, подразумевая под ней коррупцию властных структур и миграцию населения.

В свою очередь у женщин самыми высокими показателями оказались «Любой гражданин всегда должен рассчитывать сам на себя» и «Я думаю, что украинцы гордятся тем, что являются гражданами Украины».

Также в женской выборке в значительной степени преобладают такой показатель как «Я считаю, что жители Украины стараются подчиняться законам своей страны» (4,67), который наводит на вывод о том, женщины в отличие от мужчин (3,07) менее склонны к нарушению законов и принятию власти такой, какая она есть.

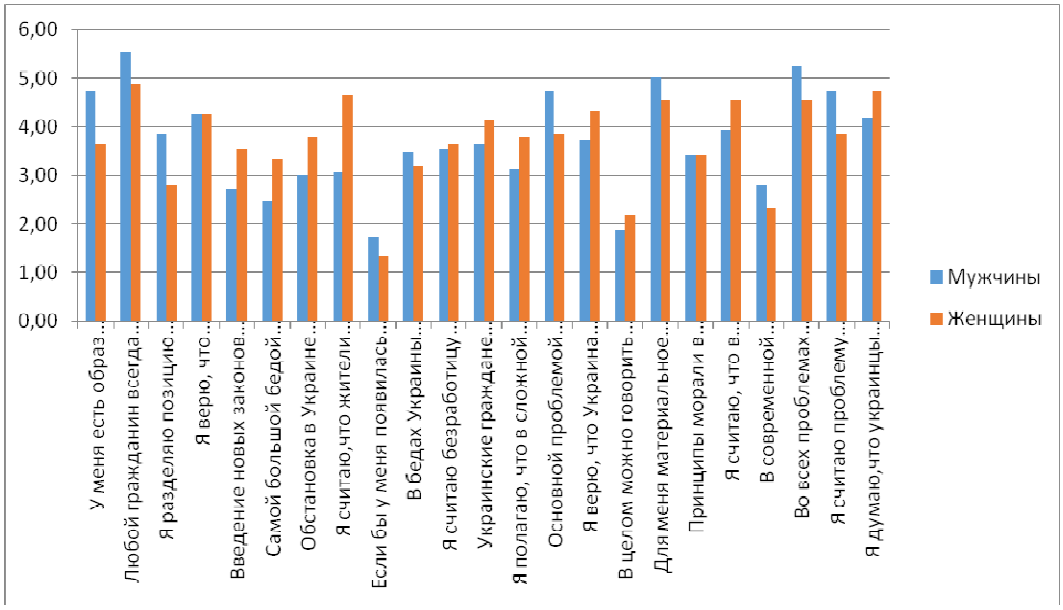


Рисунок 1. Результаты опросника гражданина Дейнека О.С.

В категории средних показателей в значительной степени имеются различия по показателю «У меня есть образ будущего Украины» у женщин (3,67) и мужчин (4,73), возможно, исходя из того, что у мужчин интерес к политической ситуации в Украине преобладает.

Мужчины и женщины относят показатели «Я считаю безработицу самой острой проблемой в Украине», «Самой большой бедой Украины я считаю расовую и этническую дискриминацию» к средним значениям. Можно сделать вывод, что обе выборки рассматривают как второстепенные проблемы украинской государственной власти.

Таблица 1

Таблица средних значений и различий по опроснику Дейнека О.С. у мужчин и женщин

	Сред.знач.				Станд. Откл	
	1 гр	2 гр	t-критерий	p-уровень различий	1 гр.	2 гр.
Возраст лет	20,60	20,53	0,12	0,91	1,80	1,19
У меня есть образ будущего Украины	4,73	3,67	2,06	0,05	1,16	1,63
Я считаю,что жители Украины стараются подчиняться законам, которые существуют в их стране	3,07	4,67	-2,69	0,01	1,58	1,68

Таблица 2

Различия по U-критерию Манна-Уитни в опроснике «Шкала правого авторитаризма» Б. Альтмайера

	Ранговая сумма			
	1 гр	2 гр	U-критерий	p-уровень различий
Чтобы сократить количество преступлений следует ужесточить законы	171,50	293,50	51,50	0,01
Нет ничего предосудительного в сексуальных отношениях до брака	294,50	170,50	50,50	0,01
Гомосексуалистов и феминисток следует похвалить за смелость, т.к. они бросили вызов традиционным семейным ценностям	155,00	310,00	35,00	0,00
Обычно, учрежденные органы власти правы в отношении общих вопросов, а протестующие лишь создают сомнение в умах людей	176,50	288,50	56,50	0,02
Как правило, лучше действовать традиционными, проверенными жизнью способами	288,50	176,50	56,50	0,02

В результате проведенной работы выяснилось, что в опроснике «Шкала правого авторитаризма» Б. Альтмайера было получено 5 существенных различий в ответах мужчин и женщин.

В вопросе «Чтобы сократить количество преступлений следует ужесточить законы» женщины в наибольшей степени выразили согласие. Как и в случае с вопросом в опроснике гражданина Дейнека О.С. женщины более склонны к соблюдению закона, отсюда ужесточение закона является для них нормой.

В вопросе «Нет ничего предосудительного в сексуальных отношениях до брака» мужчины в значительной степени выразили согласие в отличие от женщин.

Вопрос «Гомосексуалистов и феминисток следует похвалить за смелость, т.к. они бросили вызов традиционным семейным ценностям» имеет значительную разницу между ответами мужчин и женщин. Отсюда можно сделать вывод, что женщины положительно сказываются в данном вопросе, так как они чаще имеют позитивное отношение к группам других меньшинств и в меньшей мере поддерживают традиционные представления о гендерных ролях.

Вопрос «Обычно, учрежденные органы власти правы в отношении общих вопросов, а протестующие лишь создают сомнение в умах людей» напрямую связан с вопросами о подчинении законам и ужесточении их, отсюда женская выборка в значительной степени имеет позитивное отношение к этому вопросу.

Мужчины в вопросе «Как правило, лучше действовать традиционными, проверенными жизнью способами» имеют наибольшую степень согласия, чем женщины. Можно сделать вывод, что мужчины более консервативны, чем женщины.

Подведя итоги по исследованию средних значений и различий по U-критерию Манна-Уитни, можно выделить, что женщины в наибольшей степени, чем мужчины принимают законы государства и соблюдают их (отсюда они считают, что на Украине люди подчиняются законам, которые существуют в их стране); мужчины в свою очередь склонны к мнению, что люди не придают значения законам и властным структурам в Украине, а также склонны к протестным действиям (на основании ответов, полученных из опросников).

Анализ результатов по технике репертуарных решеток был проведен с целью выявления образа украинской государственной власти у мужчин и женщин. Для этого была составлена репертуарная решетка, в которой были выделены опорные понятия для выявления смысловых единиц анализа.

Стоит обратить внимание, что в основных единицах анализа мы наблюдали определённую разнонаправленность в ответах мужчин и женщин. Например, в единице анализа «В.В. Путин помог предотвратить гражданскую войну в Украине» мужчины данной выборки положительно относятся к политике России в отношении Украины, в отличие от женской выборки. Можно предположить, что у женщин преобладает демократический тип личности в отношении конфликтов стран, что также было показано в предыдущих исследованиях данной главы.

В единицах анализа «У России и Украины в отличие от США прочные политические и экономические связи» и «Крымский полуостров является исконно русской территорией» можно судить о преобладании патриотичного настроя в женской выборке.

Исходя из ответов («Политический кризис не дал возможности улучшить ситуацию в Украине», «Если бы украинская власть была легитимной, то гражданской войны можно было бы избежать» и «Украинская власть не виновата в том, что Крымский полуостров вошел в состав Российской Федерации») можно судить о политической вовлеченности обеих выборок, но женщины имеют в основном «шаблонные» ответы, возможно, из-за низкой информированности или синкретичности в данном исследовании.

Выводы. Таким образом, в результате данного исследования были получены данные, которые подтверждают нашу основную гипотезу о том, что представители женской студенческой выборки, в отличие от мужской, воспринимают украинскую государственную власть более толерантно. А вот, что касается второй гипотезы, то полученные данные подтвердили её частично, большинство исследуемых нами студентов считают главной проблемой Украины не расовую и этническую дискриминацию, а наличие высокого уровня безработицы в стране.

Продолжением данного исследования может быть изучение особенностей гендерной выборки отдельно в отношении к властным структурам в Украине, а также к власти в целом. Также результаты исследования могут быть применены для сравнения с другими социально-возрастными группами.

Литература:

1. Информ. бюл. ЦРСИ СГУ. Вып.2(6). Молодёжь в политических процессах современной России (региональный аспект) / Под ред. Н.В. Шахматовой. - Саратов.2007. С.6-7. Аллахвердиев Ф.А. Психологическая подготовка охранников: Учебное пособие. — СПб., 2011. — 103 с.

2. Вартанова И. А. Отношение студенческой молодежи к экономической и политической стабильности в обществе. Автореферат дисс. на соискан. уч. степ. канд. психол. наук. СПб., 2013. – 22 с.

3. Горохов А.Ю., Богдановская И.М., Макаров Ю.В. Личностные особенности восприятия политических лозунгов современной молодёжью. Национальное здоровье. 2018. № 1-2. С. 152-158.

4. Иванов В.Н., Назаров ММ. Политическая ментальность: опыт и перспективы исследования // Социально-политический журнал. 1998. № Ануфриев Е., Лесная Л. Российский менталитет как социально-политический феномен // Социально-политический журнал. 1997. № 3.

УДК 159.9

кандидат педагогических наук, доцент Ковтун Татьяна Юрьевна
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова»
Педагогический институт (г. Якутск);
магистрант Чекурова Антонина Юрьевна
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова»
Педагогический институт (г. Якутск)

КИНЕМАТОГРАФ ВЛИЯЕТ НА ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме девиантного поведения среди подростков, влияние кинематографа на них и профилактика девиантного поведения. Раскрыты несколько классов социальных отклонений в девиантном поведении подростков, изучено выявление склонности к отклоняющемуся поведению у старших подростков, разработаны рекомендации проведение профилактической работы девиантного поведения подростков.

Ключевые слова: девиантное поведение, подростки, кинематограф, деформация личности, профилактика, коррекция.

Annotation. The article is devoted to the problem of deviant behavior among adolescents, the influence of cinema on them and prevention of deviant behavior. Several classes of social deviations in deviant behavior of teenagers are revealed, revealing of propensity to deviant behavior at senior teenagers is studied, recommendations carrying out preventive work of deviant behavior of teenagers are developed.

Keywords: deviant behavior, teens, modern cinema, personality deformation, prevention, correction.

Введение. Девиантные проявления уже давно не являются уникальными и новыми, но тем не менее их исследование становится особенно актуальным на данный момент, в переломный период развития нашего общества [2]. В современном мире поход в кино является одним из самых актуальных видов отдыха. Нередко в кинозалах можно увидеть детей и подростков. При этом, не все фильмы положительно влияют на психологическое здоровье.

Изложение основного материала статьи. Теоретическую и методологическую основу нашей работы составили работы таких авторов, как Осипова О.С., Рубенштейн С.Л., Пятунин В.А., Ф. Патаки, Степанов В.Г.

Девиантное поведение-это социальное поведение, которое не соответствует установленным в обществе нормам. Один из известных социологов И.С. Кон делает акцент на том, что определение девиантного поведения рассматривается, как система поступков, которая отклоняется от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь это нормы психического здоровья, морали или культуры.

С.А. Беличева выделяет несколько классов социальных отклонений в девиантном поведении [1]:

1. Социальные отклонения корыстной ориентации: поступки с намерением заполучить материальную выгоду, правонарушения (хищения, кражи, спекуляция, протекция, мошенничество и др.);
2. Агрессивные ориентации: действия, которые направлены против определенной личности (оскорбление, хулиганство, побои, убийства, изнасилования);
3. Социально-пассивного типа ориентации: стремление уйти от активного образа жизни, уклонение от гражданских обязанностей, нежелание решать личные и социальные проблемы (уклонение от работы, учебы, бродяжничество, алкоголизм, наркомания, токсикомания, суицид).

Таким образом, асоциальное поведение, различающееся и содержанием, и целевой направленностью, может проявляться в различных социальных отклонениях: от нарушений норм морали до правонарушений и преступлений. Асоциальные проявления выражаются не только во внешней поведенческой стороне, но и в деформации внутренней регуляции поведения: социальных нравственных ориентации и представлений.

Основная доля посетителей кинотеатров приходится на молодых людей в возрасте от 14 до 30 лет, большая из них часть это подростки. Поход в кино был и остаётся одним из самых популярных видов времяпровождения. Каждую неделю на большие экраны выходят новые художественные фильмы и мультипликационные анимации. Из года в год растет число зрителей церемонии награждения «Оскар». Киноиндустрия не стоит на месте и каждый год в свет выходит множество фильмов, которые благодаря Всемирной паутине доступны практически каждому юному зрителю [3].

Наше исследование проводилось в городе Якутске в МБОУ ДО Д(П)Ц «Фортуна». На момент исследования респондентами являлись учащиеся, которые стоят на учете у инспектора ПДН. Класс 8-11. Количество респондентов - 24. Из них 50 % юноши и 50 % девушки. Возраст участников эксперимента от 14 до 17 лет.

«Определение склонности к отклоняющемуся поведению» Орела А.Н. [4].проводилось во время дня открытых дверей МБОУ ДО Д(П)Ц «Фортуна». Время на выполнение теста было рассчитано на 45 минут.

Целью нашего исследования являлось выявление склонности к отклоняющемуся поведению у старших подростков (14-17 лет).

Исходя из цели, были сформулированы следующие задачи:

1) определить понятие отклоняющегося поведения подростков не основе анализа психологической литературы;
2) выявить факторы, влияющие на возникновение отклоняющегося поведения подростков;
3) выявить склонность к девиантному поведению среди подростков;
4) установить гендерные различия в склонности к девиантному поведению.

В ходе анализа психологической литературы по данной проблеме нами были выбрана методика «Склонность к отклоняющемуся поведению». Автором методики является А.Н. Орел [5].

В ходе нашего исследования, было выявлено, что у 22 человек высокий уровень по шкале установки на социальную желательность, у 9 человек высокий уровень по шкале склонности к преодолению норм и правил, у 3 человек высокий уровень по шкале склонности к аддиктивному поведению, у 3 человек высокий уровень по шкале к саморазрушающему поведению, у 8 человек высокий уровень по шкале склонности к

агрессии и насилию, у 9 человек высокий уровень по шкале волевого контроля эмоциональных реакций, у 8 человек высокий уровень по шкале склонности к деликвентному поведению (см. диаграмму 1).

Диаграмма 1

Стоит отметить, что члены экспериментальной группы анонимно составили «Топ-5 любимых фильмов» (см. диаграмму 2).

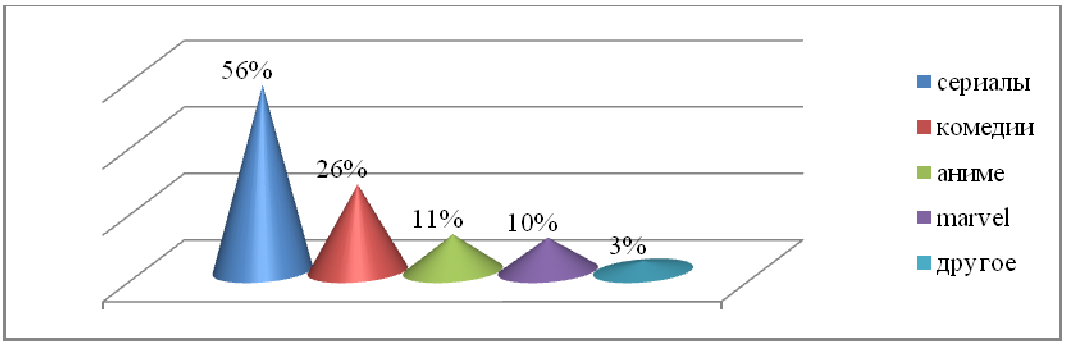


Диаграмма 2. Топ-5 фильмов

Результаты показали, что 56% опрошенных на первое место вывели сериалы, которые предназначены для зрелой аудитории и носят безнравственный характер, где присутствуют сцены насилия, алкоголь, наркотики и ненормативная лексика. У 26% на первом месте стоят комедии для взрослых, у 11% участников предпочтение в фильмах это аниме, у 10% опрошенных на первом месте стоят фильмы из киновселенной Marvel, 3% показали такие художественные фильмы, как Гарри Поттер, Властелин Колец и Заклятие.

Таким образом, результаты показали, что большинство учащихся имеют склонность к девиантному поведению. Также стоит отметить, что подростки предпочитают сериалы и фильмы, которые предназначены для зрелой аудитории с устойчивой психикой. Поэтому отсюда следует вывод, что выбор фильма или сериала связан с их девиантным поведением.

Деформация личности под влиянием современного кинематографа, ее психологической неустойчивости начинается с раннего детства. Именно на этой стадии под влиянием неблагоприятных, иногда случайных, подчас кажущихся малозначительными факторов возникают вредные для дальнейшего развития ценностные установки.

Актуальность темы исследования обусловлена с ростом интереса психологов, педагогов и социологов к проблеме девиаций в поведении людей, а именно подростков. Одним из главных аспектов в этом является увлечение детей.

В эмпирическом исследовании, с целью выявления отклоняющего поведения приняли участие 24 учащихся.

Согласно обработанным данным, падение нравственности у молодых людей имеет связь с современным кинематографом.

Выводы. Таким образом, как показало исследование, девиантное поведение у подростков имеет связь не только с современным киноисскуством, но и сериалами, которые стали популярны в последние несколько лет. Это говорит нам о падении киноисскуства на несколько ступеней вниз. Сейчас сериалы штампуют ежедневно и продлевают на несколько сезонов подряд. Контроль аудитории невозможен, так как современные гаджеты детей позволяют обходить стороной законы ограничения по возрасту. Согласно данным диагностики большинство подростков, которые предпочитают смотреть сериалы и комедии демонстрируют девиации в поведении. В связи с этим рекомендуется проведение профилактической работы девиантного поведения подростков. Для этого предполагается:

1. Учет возрастных и психологических особенностей подростков с девиантным поведением.
2. Организация и проведение тренингов на доверие с членами семьи или опекунами учащихся.
4. Организация и проведение встреч с врачами, наркологом, работниками ПДН, инспекторами ГИБДД.
5. Коррекция девиантного поведения может осуществляться организацией киноклуба, где будут показывать специально отобранные кинокартины, нацеленные на расширение кругозора, формированию нравственности, толерантности к себе и окружающим, заботе об окружающем мире, патриотизме, профилактики детского алкоголизма, наркомании, ранней беременности.

Литература:

1. Захарова П.Н., Ковтун Т.Ю. Взгляд современной молодежи на семью и семейные ценности // Педагогика и психология семьи: современные вызовы, традиции и инновации Сборник материалов III Всероссийской научно-практической (с международным участием) конференции студентов, магистрантов, аспирантов и практических работников, посвященной юбилею доктора педагогических наук, профессора М. М. Прокопьевой. Киров, 2018. С. 28-30.
2. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. // Определение склонности к отклоняющемуся поведению А.Н.Орел / – М., 2004. С. 141-154.
3. Тимошенко Л. О. Влияние современного кинематографа на нравственное воспитание подростков // Молодой ученый. — 2017. — No1.1. — С. 106-108.
4. Чекурова А.Ю., Ковтун Т.Ю. Влияние современного кинематографа на девиантное поведение подростков // В сборнике: Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе Сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции для студентов, аспирантов и специалистов в области практической психологии. Под ред. Т.Ю. Ковтун, В.В. Находкина. 2018. С. 444-448.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп // Определение склонности к отклоняющемуся поведению А.Н.Орел). – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. С. 362-370

Психология

УДК: 159.9, 316.6

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального обучения Коротаева Анастасия Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОГСТИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье эмпирически установлены особенности динамики развития гендерной идентичности в дошкольном возрасте. Охарактеризованы компоненты гендерной идентичности мальчиков и девочек дошкольного возраста. Развитие гендерной идентичности в дошкольном возрасте происходит через идентификацию с родителями своего или противоположного пола, ее гармоничность зависит от престижности родителя и эмоционального отношения к нему. В самоопределении себя как мальчика или как девочки дошкольники дифференцируют содержание этих понятий, отражая не только социально – ожидаемые ответы, но и их специфичность как представителя гендера.

Ключевые слова: дошкольники, гендерная идентичность, конструирование гендера.

Annotation. The article empirically establishes the features of the dynamics of the development of gender identity in preschool age. The components of the gender identity of boys and girls of preschool age are characterized. The development of gender identity in preschool age occurs through identification with the parents of their own or the opposite sex, its harmony depends on the prestige of the parent and the emotional relationship to him. In self-determination of themselves as a boy or as girls, preschoolers differentiate the content of these concepts, reflecting not only socially-expected answers, but also their specificity as a representative of gender.

Keywords: preschoolers, gender identity, gender design.

Введение. Исследование сознания остается актуальной проблемой в психологической науке. Основоположник идеи идентичности Э. Эриксон [9, с. 261], определял ее как «сумма внутреннего опыта, приобретенного на всех предшествующих стадиях», когда успешная идентификация приводила к успешному уравновешиванию базисных потребностей индивидуума с его возможностями и одаренностью. Таким образом, чувство эго-идентичности представляет собой возросшую уверенность индивида в том, что его способность сохранять внутреннюю тождественность и целостность (психологическое значение эго) согласуется с оценкой его тождественности и целостности, данной другими. Появляющаяся интеграция в форме эго-идентичности - это больше, чем сумма идентификаций, приобретенных в детстве».

Неспособность достичь личной идентичности приводит к тому, что Эриксон назвал кризисом идентичности. Кризис идентичности, или ролевое смешение, чаще всего характеризуется неспособностью сделать выбор, неприспособленность, деперсонализацию, отчужденность и иногда кидаются в сторону «негативной» идентичности.

Формирование гендерной идентичности происходит под влиянием развития биологических предпосылок, закономерностей половой дифференциации в ходе гендерной социализации. Важнейшими элементами являются личностные и гендерные характеристики родителей, в том числе их гендерная идентичность и ролевые модели, пол ребенка, представления родителей о том, каким должен быть ребенок данного пола, особенности институтов социализации. Гендерная социализация [6] начинается с момента рождения ребенка, хотя ожидание рождения ребенка определенного пола также предвосхищает определенное отношение к нему родителей, В трансляции детям гендерных качеств значима роль стереотипов, выработанных в обществе и культуре, относительно мужчин и женщин.

Таким образом, исследование гендерной идентичности имеет ряд особенностей. Так, в научной литературе не всегда есть дифференциация понятий полоролевая и гендерная идентичность, «слияние» данных понятий приводит к неточности в изучении указанной проблемы [7].

В рамках научно-исследовательской работы продолжилось изучение проблемы гендерной идентичности в дошкольном возрасте. Гендерная идентичность - это компонент идентичности. Изучение вопроса важно рассмотреть с дошкольного возраста, когда начинают складываться гендерные отношения, появляются первичные знания о себе как представителе определенного гендера. Отметим, что гендерная идентичность является базовой характеристикой личности [8], что подтверждается зарубежными и отечественными исследованиями [3]. М.Ю. Кузьмин отмечает, что гендерный компонент является одним из самых весомых в структуре идентичности младших школьников, подростков и юношей. [7, с. 88] Существует несколько теорий, объясняющих природу гендера. Важно отметить, что в настоящее время большинство отечественных и зарубежных исследователей рассматривают теорию социального конструирования гендера. Согласно ей гендерная идентичность внутриличностный уровень гендерных отношений, детерминированный социальным взаимодействием. Так, гендерная идентичность не интериоризованная индивидом готовая схема, а конструируемая им самим на протяжении длительного времени модель, которая опосредована социокультурным контекстом. В зарубежной психологической науке выделяют понятие «гендерные тропы», группы факторов, которые активно воздействуют на личность ребенка и конструируют его гендерную идентичность.

Изложение основного материала статьи. В старшем дошкольном возрасте можно выделить такие компоненты гендерной идентичности как идентификацию с родителями обоих полов, самоидентификацию, характер игровой деятельности и ее содержание соответствующей гендерной направленности, выбор взрослого и сверстника для взаимодействия, кроме того, важным параметром является отношение между сиблингами. Отметим, что к концу дошкольного возраста представление о себе как о представителе гендера расширяется: ребенок может активно конструировать гендер внутри тех социальных условий, которые созданы в семье, учебно-воспитательном процессе дошкольного образовательного учреждения. Дети легко дифференцируют типично феминную и маскулинную деятельность, относят себя к определенной гендерной группе. Конструированию гендера дошкольников способствует деятельность воспитателей, известно, что практически всегда ими являются женщины, что стимулирует и способствует более активному формированию феминных черт гендерной идентичности, а, следовательно, девочки находятся в более выгодной ситуации. Важно отметить, что понятие «гендерной идентичности» выходит за рамки бинарной модели «феминности и маскулинности». Собственная идентичность предполагает интеграцию других идентичностей, с которыми сталкивается и интериоризует индивид на протяжении жизни. Для дошкольников это, в первую очередь, идентичность с матерью и отцом. Подчеркнем, что в наших предыдущих исследованиях, распределение идет согласно следующим особенностям: девочки идентифицируют себя с матерью, мальчики – с отцом. Самоидентичность значимо чаще у девочек начинает встречаться к 4 классу. Естественно, встречается и «обратная» гендерная идентичность, мальчиков с матерью, девочек – с отцом. Данная ситуация не связана с психосексуальными расстройствами, а, скорее, свидетельствует о большей значимости для ребенка фигуры родителя противоположного пола. Изучение компонентов гендерной идентичности дошкольников было осуществлено с помощью методик «Цветовая социометрия», А.И. Захаров «Идентификация ребенка с родителями» [2], тест для исследования межличностных отношений сказки Дюссе (Десперт) [1]. Исследование проходило на базе МДОУ №234 г. Ярославля в 2017-2018 гг., в исследовании приняли участие 104 ребенка, 51 девочка и 53 мальчика в возрасте от 5,5 до 7 лет. В результате выявлено, что происходит содержательное наполнение конструкта гендерной идентичности дошкольника. Особенностью гендерной идентичности группы дошкольников является тот факт, что часть ответов детей неполные, или отражают гендерные стереотипы, в наибольшей степени это проявилось в ответе на блок вопросов, касающихся материнства и отцовства. Методика «Цветовая социометрия» позволяет выявить следующие особенности взаимодействия дошкольника:

- отношение ребенка к себе, самовосприятие;
- явно предпочитаемые контакты, характеризующиеся согласованностью;
- предпочитаемые, но несколько противоречивые, нестабильные контакты;
- ребенок испытывает антипатию, конфликтные отношения.

Среди исследуемой выборки существует четкая дифференциация – группы мальчиков и девочек выбирают представителя своего пола, эмоциональная окрашенность носит положительный характер именно представителя своего пола. Можно отметить случай, когда был сделан взаимный выбор несколькими девочками мальчика и наоборот. Эта ситуация связана с тем, что мальчик на постоянной основе играет с группой девочек, выполняя их поручения, мальчики слабо принимают его в свои игры. Отметим, что этот мальчик является популярным в группе девочек, они относятся к нему с большой симпатией, выделяют в группе предпочитаемых.

Особенностью самовосприятия мальчиков и девочек является выбор «традиционных» для их пола цветов. Так, большинство девочек при ответе на вопросе «Выбери цвет, который тебе больше всего нравится» выбирали «традиционные» розовые, малиновые, красные, сиреневые цвета, мальчики осуществляли более разнообразный выбор. При обозначении желаемых и избегаемых контактов ребята обоих полов обозначали антипатии холодными и более темными цветами.

Особенности самовосприятие девочек можно охарактеризовать как стремление к комфорту, стремлению произвести впечатление на окружающих, некоторую авторитарность в социальных отношениях, также необходимо отметить активность, веселость, нестабильность и склонность к активным действиям. Самовосприятие мальчиков значимо отличается по количеству выборов желтого ($p \leq 0,05$) и зеленого ($p \leq 0,01$)

цветов, девочки предпочитают малиновый и розовый. Для самоопределения мальчиков характерна попытка самоутвердиться, понравиться окружающим, стремление свои фантазии воплотить в жизнь, предпочтение перемен ради перемен. Для определения индивидов, которые вызывают симпатии у дошкольников обоих полов как мальчики, так и девочки выбирают разнообразные цвета и выявить значимость различий не представляется возможным. Девочки наиболее часто при определении предпочитаемых лиц выбирали зеленый и красные цвета, что позволяет заключить: для этой группы дошкольников наиболее важным в значимом окружении выступает ощущение спокойствия, расслабленности, удовлетворенности от общения с этим человеком, а также тех людей, которые воплощает идеи, способные увлечь ребенка. Мальчики выбирали чаще других белый цвет – стремление найти понимание и поддержку у значимого человека.

Продолжая интерпретировать данную методику выделим общие черты в выборах мальчиков и девочек. Так, представители обоих полов в качестве «явно предпочитаемых» и «предпочитаемых» выбирают родителей, значимо реже – братьев и сестер ($p \leq 0,05$), а также друзей из группы. Отметим, что отношения с братьями и сестрами, идентичность с ними, не выступают для ребенка в качестве важнейшего паттерна идентичности, уступая по значимости отношениям с родителями. Девочки называли несколько чаще, чем мальчики представителей противоположного пола в качестве объекта дружбы.

Игра девочек носит более спокойный характер, она имитирует жизненные ситуации и взаимоотношения в постоянных (семья) и стихийных (случай на вокзале, аэропорту, магазине и т.д.) группах. Сюжеты игровой деятельности мальчиков в большей степени абстрагированы по тематике: космическое путешествие, парк динозавров и т.д. Игровая деятельность мальчиков и девочек также различна. Мальчики активно осваивают не только горизонтальное, но и вертикальное пространство, игра более событийная, активная, требующая физической активности. В период исследования группы мальчиков и девочек крайне редко пересекались в содержании игры. Как правило, воссоединению способствовал воспитатель, в некоторых случаях инициаторами выступали девочки, приглашая мальчиков в свою игру на конкретные мужские роли.

Кроме отмеченных особенностей, необходимо отметить тот факт, что во взаимодействии дошкольников можно заметить заигрывания и взаимные симпатии. Их проявления можно увидеть не всегда, но в этом случае, как мальчики, так и девочки проявляют активность.

Тест «Сказки» позволяет выявить ряд параметров, обеспечивающих взаимодействие ребенка со значимым окружением, такие как:

- степень зависимости от родителей
- ревность, обделенность
- реакция на отнятие от груди, ревность к младшему брату (сестре)
- агрессивность, чувство вины, самобичевание
- скрытая агрессивность (к родителям), чувство вины
- трудности мальчика в связи с развитием сексуальности
- чувство собственности, «мое»
- степень привязанности к родителям своего пола и соперничество с родителями противоположного пола (Эдипов комплекс)
- тревожность, страх, невысказанные желания, ожидания
- страшные сны в контексте с другими тестами.

Анализируя содержание ответов можно выявить просоциальные и враждебные ответы на предложенную дошкольникам «сказку». В исследуемых группах не было выявлено критично враждебных ответов. Так, ребята положительно реагировали на зачитанные истории (диагностика проводилась индивидуально). Наибольшее количество негативных ответов было на сказку «Новость», которая косвенно указывает на наличие тревоги и ожиданий у ребенка. Отметим, что ответы мальчиков и девочек отличаются. Для девочек наиболее актуальной (вызвала максимальное количество комментариев) оказалась сказка «Птенец», где обсуждается зависимость от родителей. Мальчики обратили внимание на сказку «Песочный домик», которая поднимает проблему чувства собственности. Можно предположить, что содержание историй, заинтересовавшее дошкольников, представляется значимой составляющей для их идентичности. Так, девочки в психофизиологическом развитии опережают мальчиков, следовательно, зависимость, в целом взаимоотношения с родителями беспокоят их в большей степени. Вероятно, чувство собственности актуализируется в сознании мальчиков именно в детском саду, так как им практически постоянно, напрямую или как фоновое напоминают о необходимости уступать и делиться игрушками и прочим.

В ходе исследования динамики развития гендерной идентичности на данном возрастном этапе был использован опросник А.И. Захарова [2, с. 59-68], диагностирующий тип идентификации ребенка с родителями или самоидентификацию. Автор отмечает, что успешность собственной идентификации зависит от компетентности родителя того же пола в представлениях детей. При обработке результатов учитывались следующие показатели: идентификация ребенка со значимым для него родителем, компетентности и престижности родителей одного с ним пола и эмоциональные отношения с родителем одного с ним пола.

Основной спецификой гендерного развития мальчиков является наличие внутреннего конфликта, связанного с противоречиями тех норм и ценностей, которые транслирует «женское» социальное окружение и собственными представлениями о «настоящем» мальчике [4, с. 107]. Нормы и ценности, которые предлагаются мальчикам в дошкольном возрасте конструируются таким образом, что представляют собой социально одобряемый вариант развития гендерного поведения [5, с. 242].

Мальчики и девочки идентифицируют себя с родителями своего пола, а ответы, свидетельствующих о расширении содержание самоидентичности в дошкольном возрасте представлены немногочисленными вариантами.

На данном этапе родитель одного с ребенком пола выступает как образец поведения, что позволяет мальчику и девочке социализироваться в группе сверстников. Мальчики и девочки высоко оценивают компетентность и престижность родителей одного с ним пола. Однако существуют отличия между мальчиками и девочками. Так, после выбора родителя своего пола девочки предпочитают выбирать себя, тогда как мальчики «ставят» на второе место роль отца, что свидетельствует о значимости маскулинных ценностей и моделях поведения. Процесс самоидентификации в дошкольном возрасте формируется достаточно медленно и не обнаруживает значимых различий между представителями противоположного пола Одновременно показатели выбора матери, и отца имеют значимые различия у мальчиков и девочек.

Выводы Развитие самосознания приводит к тому, что дошкольники в большей степени начинают определять свои модели поведения как типичного мальчика или девочки. Самовосприятие мальчиков и девочек дошкольного возраста во многом определяется внешними условиями, начинают складываться отдельные компоненты гендерной идентичности. Развитие гендерной идентичности в дошкольном возрасте происходит через идентификацию с родителями своего или противоположного пола, ее гармоничность зависит от престижности родителя и эмоционально положительного отношения к нему. В самоопределении себя как мальчика или как девочки дошкольники дифференцируют содержание этих понятий. При использовании проективных методик, они демонстрируют не только социально ожидаемые характеристики, но и те, которые отражают их специфичность как представителя гендера. Однако формирования собственной гендерной идентичности требует большего времени и продолжается в школьном возрасте [4, 5].

Литература:

1. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие. Сост.: С.В. Велиева, СПб, Речь, 2005, 247 с.
2. Захаров, А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей [Текст] / А.И. Захаров. // Вопросы психологии. – 1982, № 1. - С. 59
3. Карпова, Е.В. Феномен «антимотивационного пика» в процессе школьного онтогенеза [Текст] / Е.В. Карпова // Ярославский педагогический вестник – 2008, №2 (55), с. 66-70
4. Корнеева, Е.Н., Коротаева, А.И. Содержание учебно-методических комплексов как средство конструирования гендерной идентичности младших школьников [Текст] / А.И. Коротаева, Е.Н. Корнеева // Ярославский педагогический вестник – 2015 – № 1 – Том II (Психолого-педагогические науки), с. 106- 110.
5. Коротаева, А.И. Динамика развития гендерной идентичности младших школьников [Текст] / А.И. Коротаева // Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки, с. 241-244
6. Клецина, И.С. Гендерная социализация [Текст]/ И.С.Клецина СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 92 с.
7. Кузьмин, М.Ю. Сравнение идентичности и ее динамики у младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста [Текст] / М.Ю. Кузьмин // Российский психологический журнал, том 14, № 2, 2017, с. 67-89
8. Лапкина, Е.В. Совладающее поведение, жизнестойкость и жизнеспособность личности: связь понятий, функций // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика, том 21, №4, 2015, с. 130-131
9. Эриксон, Эрик Г.. Идентичность: юность и кризис. [Текст] / Э.Г Эриксон. - М.: Флинта, 2006 – 342 с.

Психология

УДК:378

кандидат психологических наук, доцент Кусакина Елена Аркадьевна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Пермский институт федеральной службы исполнения наказаний» (г. Пермь);
курсант III курса, рядовой внутренней службы Чуп Полина Евгеньевна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Пермский институт федеральной службы исполнения наказаний» (г. Пермь)

ПОДОХОДЫ К КАТЕГОРИИ «СМЫСЛ ЖИЗНИ» В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы отечественных и зарубежных психологов к категории «смысл жизни». Проведен теоретический анализ научных трудов ученых по изучению проблемы смысла жизни, ее влияния на психологию личности, построение жизненной стратегии и поведения в целом. Авторы раскрывают позицию деятельсностного подхода отечественных психологов в отношении значения смысла жизни как основной ориентира, влияющего на личностную и профессиональную позицию.

Ключевые слова: смысл жизни, смысложизненные ориентиры, культурные и духовные ценности, утрата смысла жизни, динамические смысловые системы.

Annotation. The article deals with the approaches of domestic and foreign psychologists to the category of "meaning of life". The theoretical analysis of scientific works of scientists on the study of the problem of the meaning of life, its impact on the psychology of personality, the construction of life strategy and behavior in General. The authors reveal the position of the activity approach of domestic psychologists in relation to the meaning of the meaning of life as the main reference point affecting the personal and professional position.

Keywords: the meaning of life, life meaning, cultural and spiritual values, the loss of the meaning of life, dynamic semantic systems.

Введение. Одной из важных категорий в психологии является категория смысла жизни. В научной среде учёных психологов и сегодня ведутся дискуссии о природе данного явления, его содержании, функциях, влиянии на жизнь личности и некоторым другим вопросам. Существуют различные точки зрения по данным положениям, однако, несомненно, что категория смысла жизни находится в центре ценностно-смысловой сферы личности и оказывает значительное влияние на жизнь личности, направляет её деятельность, аккумулируя в себе ценности, убеждения, мировоззрение личности. Смысложизненные ориентации оказывают значительное влияние на жизненный успех личности, её личностное и профессиональное становление, достижение акме в различных областях и сферах.

Изучение смысложизненных ориентаций личности позволяет определить направленность личности, предопределить траекторию ее дальнейшего развития. Личностное и профессиональное становление взаимосвязаны между собой, следовательно жизненные ценности оказывают существенное влияние на профессиональный рост.

Смысла жизни и смысложизненных ориентации личности изучены в работах В. Э. Франкла, З. Фрейда, К. Г. Юнга, С. А. Абдулгалимова, А. Адлера, Л. С. Выготского, С. М. Жучковой, Д. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, и других учёных.

Изложение основного материала статьи. Проблема смысла жизни человека является фундаментальной проблемой человеческого бытия и рассматривается на протяжении всей человеческой истории во многих гуманитарных науках. Богатые традиции в разработке проблематики, связанной с понятием смысла жизни отражается в философии, социологии, этике. Рассматривается данная проблема в этих науках в контексте поиска конечной цели человеческого существования, предназначения человека как биологического вида, его места в мире. В качестве ответа на вопрос о смысле жизни выдвигаются различные философские, религиозные идеи, мировоззренческие концепции.

Психологическая наука при изучении феномена «смысл жизни» пытается ответить на вопрос «Какое влияние оказывает наличие смысла жизни на жизнь человека?», изучая при этом причины утраты и способы его повторного обретения1. Так, З. Фрейд высказывался следующим образом: «...когда кто-то постоянно думает о смысле жизни, он болен. Философствование по поводу смысла жизни - всего лишь благоприятная форма сублимации»2. Психоаналитик вводит принцип удовольствия – стремление человека к получению удовольствия и избеганию страданий и определяя этим основной смысл жизненного поиска. Однако, необходимо отметить, что принцип удовольствия при его реализации «сталкивается» с реальностью, обстоятельствами окружающего мира, в которые входят условия окружающей природной и социальной среды, необходимость коммуникации между людьми, построения трудовых, дружеских и любовных отношений, что порождает противоречия, конфликты и непонимания. По мнению З.Фрейда данный принцип активизирует адаптивные возможности человека к условиям окружающей действительности.

А.Адлер3 в своих трудах описывает «чувство общности» - врожденное стремление людей друг к другу, которое мотивирует человека к надёжности, честности, верности. С «чувством общности» же связывается стремление человека к превосходству над другими. Движущей силой стремления к превосходству Адлер считает присущее человеку чувство собственной неполноценности, которое рассматривается как благо, ведущее к самосовершенствованию и близости к идеалам. Согласно представлениям А.Адлера, смысл жизни, формируясь на основе решения глобальных жизненных проблем, находит отражение во всех психических и поведенческих проявлениях, установках, чертах характера человека и, в свою очередь, придавая им особый смысл.

По мнению Юнга4, поиск смысла жизни – естественная человеческая потребность и задача, стоящая перед каждым человеком. Смысл жизни Юнг связывал с постановкой культурных и духовных целей, стремление к которым есть обязательное условие душевного здоровья. Юнг отрицал изначальное наличие смысла жизни у человека и выделял наличие у него специфической потребности в поиске и реализации этого смысла. В случаи утрата смысла жизни, Юнг считал, что это возможно в случаи навязанных социальных ролей человеку извне. Юнг писал: «Чувство ширящегося смысла существования выводит человека за пределы обыденного приобретения и потребления. Если он теряет этот смысл, то тотчас же делается жалким и потерянным»5.

В логотерапии Виктора Франкла смысл жизни рассматривается как одно из центральных понятий. В книге «Человек в поисках смысла»6 Франкл пишет, что человек способен наделить смыслом любую жизненную ситуацию благодаря тому, что он обладает духовностью. Франкл рассматривает духовность как главный атрибут человека, отличающий его от животных. Именно из духовности проистекают совесть, любовь, эстетическое сознание. Духовность рассматривается как более высокое измерение по отношению к психическому и физическому состоянию, присущим также и животным. Совесть же соотносится с духовностью, что лежит в основе духовности. Именно благодаря духовности человек не является абсолютно детерминированным существом, поскольку может принимать какую-либо позицию по отношению к окружающему его миру. Из духовности рождается свобода человека, однако свобода не может существовать без ответственности, поскольку свобода без ответственности означала бы абсолютный хаос и произвол.

Франкл выделил группу ценностей, благодаря которым жизнь человека может обрести личностный смысл: ценности отношений, переживаний и творчества. Особую роль для сохранения самости и полноценности он выделял ценности – отношения, где личность занимала конкретную позицию для минимизации неудобств, страданий и переживаний.

В отечественной психологии проблема смысла жизни человека рассматривалась в трудах Л.С. Выготского, С.Л.Рубинштейна, Д.А. Леонтьева, Б.С. Братуся, И.А.Васильева, Ф.Е. Василюка в контексте деятельностного подхода, согласно которому развитие личности, её внутреннее богатство зависит от разнообразия видов деятельности, которым придается личностный смысл. Так, Л. С. Выготский считал, что аффективные и интеллектуальные процессы в единстве образуют динамические смысловые системы, которые являются единицей исследования личности. Данный вопрос тесно связан с процессом психического развития «перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной элемент при переходе от возраста к возрасту»7.

С. Л. Рубенштейн, отмечал, что существует два способа существования человека и два отношения его к жизни. Первый способ заключается в том, что всякое отношение человека к чему-либо суть отношения к отдельным явлениям, но не к жизни в целом8. При втором способе человек занимает позицию вне жизни, выходит за ее пределы. Данный способ связан с проявлением рефлексии. Ученый писал, что смысловой анализ человеческого поведения важен для раскрытия духовной жизни человека, он способствует

---

[1] Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности // М.: Смысл, 1993.

[2] Фрейд З.: По ту сторону принципа наслаждения. Тотем и табу. "Я" и "Оно". Неудовлетворенность культурой // Клуб семейного досуга, 2012. 480 с.

[3] Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии // Когито-Центр, 2002. 220 с.

[4] Юнг К. Г.. Архетип и символ // М.: Ренессанс 1991. 304 с.

[5] Там же. С. 143

[6] Франкл В. Э. Человек в поисках смысла: сборник // М.: Прогресс, 1990. 368 с.

[7] Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6-ти т. - т.5. // М., 1983.

[8] Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание // СПб: Питер. 288 с.

определению того, что значимо для человека. С этого момента формируется отношение человека к окружающему его миру, у человека формируется «обобщённое итоговое отношение в жизни», которое отражает взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего в жизни человека.

Существенные разработки по проблеме смысла жизни в психологии имеются в работах Д. А. Леонтьева9. Смысл и направленность человеческой жизни на бессознательном уровне складываются у каждого человека к 3-5 годам. Именно этот сложившийся объективный смысл, направленность жизни личности является истинным смыслом деятельности человека, а любые попытки искусственно сконструировать свой смысл жизни путем интеллектуального акта, умозрительного рассуждения будут опровергнуты самой жизнью. Чтобы осознать и сформулировать смысл своей жизни, нужно оценить свою жизнь целиком, однако это не каждому под силу, поскольку зависит не только от способности к рефлексии, но и от более глубинных факторов. Однако, как отмечает Д.А. Леонтьев, существует множество способов обрести смысл жизни. Его можно искать в будущем (цели), настоящем (чувстве удовлетворенности и полноты жизни), прошлом (удовлетворенность итогами прожитой жизни).

На общем теоретическом фундаменте деятельсностного подхода в отечественной психологии сформировались различные представления и подходы к смыслу жизни. Резюмируя подходы в отечественной психологии к категории «смысл жизни» С.А. Абдулгалимова10 отметила следующее:

1. отношение к категории «смысл жизни» является предметом гуманистической психологии;
2. представление о становлении смысложизненных ценностей является важнейшим условием становления личности, в том числе и в профессии;
3. представление о «спроецированности в будущее» смысловых установок влияет на будущую жизнь человека.

Выводы. Рассматривая различные психологические подходы к феномену «смысл жизни» в отечественной и зарубежной психологии необходимо отметить, что это избираемая личностью наивысшая идея или главенствующая ценность, которой человек готов посвятить свою жизнь. Продуктивная смысловая направленность личности является ключевой составляющей её психического здоровья, удовлетворенности жизнью, а также достижения успеха в личностной, профессиональной и других видах самореализации.

Однако вектором, задающим движение личности в сторону обретения смысла как вершины человеческого бытия, является такое динамическое образование, как смысложизненные ориентации. Смысложизненные ориентации представляют собой состояние направленности личности на достижение смысла жизни. Смысложизненные ориентации образуют иерархически распределённую совокупность «больших и «малых» смыслов, которые объединяются в многоуровневую систему, включающую в себя целый ряд различных смысловых структур. Таким образом, смысложизненные ориентации выступают в качестве регуляторов или механизмов направленной деятельности человека как субъекта, как личности. Они представляют собой обобщенную структурно-иерархическую и динамическую систему представлений, являющуюся базовым элементом внутренней (диспозиционной) структуры личности, сформированную и закрепленную жизненным опытом индивида в ходе социализации и социальной адаптации на фоне индивидуально-типологических особенностей.11

Изучение смысложизненных ориентаций как субъективной составляющей феномена смысла жизни конкретной личности позволит определить смысловую направленность этой личности, что влияет на социальное, личностное, творческое и профессиональное становление каждого человека.

Литература:

1. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии // Когито-Центр, 2002. 220 с.
2. Абдулгалимова С.А. Понятие смысла жизни и смысложизненных парадигм // Вестник Социально-педагогического института. 2011.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6-ти т. - т.5. // М., 1983.
4. Жучкова С.М. Смысложизненные ориентации как субъективные составляющие феномена смысла жизни // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. VII междунар. науч.-практ. конф. Часть III. Новосибирск: СибАК, 2011.
5. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности // М.: Смысл, 1993 г.
6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание // СПб: Питер. 288 с.
7. Фрейд З.: По ту сторону принципа наслаждения. Тотем и табу. "Я" и "Оно". Неудовлетворенность культурой // Клуб семейного досуга, 2012. 480 с.
8. Франкл В. Э. Человек в поисках смысла: сборник // М.: Прогресс, 1990. 368 с.
9. Юнг К. Г.. Архетип и символ // М.: Ренессанс 1991. 304 с.

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)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования и развития профессионального сознания будущих учителей. Раскрываются психологические механизмы формирования и развития профессионального педагогического сознания: механизм целеполагания, рефлексии, переживания. На основе проведенного

[9] Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности // М.: Смысл, 1993 г.

[10] Абдулгалимова С.А. Понятие смысла жизни и смысложизненных парадигм // Вестник Социально-педагогического института. 2011.

[11] Жучкова С.М. Смысложизненные ориентации как субъективные составляющие феномена смысла жизни // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. VII междунар. науч.-практ. конф. Часть III. Новосибирск: СибАК, 2011.

исследования выявлены субъективные и объективные факторы развития педагогической рефлексии у будущих учителей.

Ключевые слова: профессиональное педагогическое сознание, индивидуальное педагогическое сознание, общественное педагогическое сознание, сенситивный период, психологический механизм, механизм целеполагания, механизм рефлексии, виды рефлексии (коммуникативная и личностная), формы рефлексии (полагающая, сравнивающая, определяющая, синтезирующая), механизм переживания, парциальные механизмы развития педагогического сознания.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation and development of professional consciousness of future teachers. Reveal the psychological mechanisms of formation and development of professional-pedagogical awareness: the mechanism of goal setting, reflections, and experiences. On the basis of the study revealed subjective and objective factors of the development of pedagogical reflection of future teachers.

Keywords: professional pedagogical consciousness, individual pedagogical consciousness, public pedagogical consciousness, sensitive period, psychological mechanism, mechanism of goal-setting, mechanism of reflection, types of reflection (communicative and personal), forms of reflection (supposing, comparing, defining, synthesizing), mechanism of experience, partial mechanisms of development of pedagogical consciousness.

Введение. Профессиональное педагогическое сознание является центральным психологическим образованием личности педагога.

Профессиональное сознание, образуя внутренний план деятельности педагога, пронизывает все трудовые начинания учителя, всю его работу, детерминирует отношение к детям, к передаваемым знаниям, к себе. Оно отражает и определяет сущность, содержание, структуру и направленность педагогического труда. Профессиональное сознание «стягивает» различные виды и типы деятельности специалиста в психологически изоморфное поле действия. Оно выступает в качестве одной из интегральных характеристик личности учителя, который закладывает в детях основные принципы жизнедеятельности, формирует у них мировоззренческую основу, убеждения, нравственные идеалы, сквозь призму которых они затем будут воспринимать и оценивать мир.

Изложение основного материала статьи. Особую *актуальность* в настоящее время приобретает проблема формирования и развития профессионального сознания у будущих учителей. Это обусловлено, с одной стороны, важнейшей миссией, которую выполняет педагог в становлении подрастающего поколения нации. С другой стороны, этого требуют новые социально-экономические условия развития страны и направления модернизации российского образования. Третий аспект рассматриваемой проблемы связан с тем фактом, что отмечается прямая зависимость между психологической готовностью к педагогической деятельности и уровнем развития профессионального сознания студентов [8].

Многие ученые придерживаются мысли о том, что именно процесс развития профессионального сознания педагога должен определять направление и содержание процесса профессионализации в педагогическом вузе.

Индивидуальное педагогическое сознание рассматривается в психологии как осознание педагогом своего профессионального и педагогического уровня подготовленности к обучению школьников. Любое индивидуальное сознание, в том числе педагогическое, первоначально развивается на базе и при условии существования коллективного сознания путем его присвоения (интериоризации).

Общественное педагогическое сознание социально обусловлено, само по себе представляет социальное явление и активно влияет на характер общественных отношений. Оно различно в разных социальных группах. Главным *условием* его возникновения и развития является *совместная продуктивная, опосредованная речью, деятельность,* то есть деятельность, требующая кооперации, общения и взаимодействия людей друг с другом и предполагающая создание такого продукта, который всеми участниками данной совместной деятельности сознается как цель их сотрудничества. Поэтому процесс становления профессионального сознания будущего педагога тесно связан с включением студента в учебно-профессиональную общность, что позволяет создать особую «сферу смыслов» в пространстве преподаватель – студенты, в которой начинает существовать сознание каждого будущего педагога, происходит перестройка смысловых установок и ценностных ориентаций студентов.

Возраст от 17 до 25 лет является периодом интенсивного формирования системы личностных и профессиональных ценностей. Этот процесс стимулируется значительным расширением общения будущих педагогов, столкновением с многообразием форм поведения, взглядов, идеалов, смыслов.

Понятие *«психологический механизм»* содержит в себе указание на процессы, посредством которых происходит становление, развитие, функционирование, преобразование определенного явления внутренней жизни человека, то есть описание того, «что в психике из чего возникает, когда и в какой последовательности» [2, с. 13].

В качестве важнейших механизмов развития профессионального сознания будущего педагога исследователи рассматривают *механизм целеполагания, механизм рефлексии и механизм переживания* (А. А. Бизяева, Л. Ф. Вязникова, Н. И. Гуслякова, Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. А. Кривошеев, В. И. Слободчиков и др.). Охарактеризуем каждый из этих механизмов.

Целеполагание является одним из центральных механизмов формирования профессионального сознания педагога. Исследователи видят сущность педагогической деятельности в постановке целей и задач, прямо указывая, что если педагогические цели не ставятся самостоятельно, а берутся готовыми из методических установок, то педагог выступает при этом не как подлинный субъект деятельности, а как исполнитель. Учитель должен научиться осознавать свои действия как преобразующие, продуктивные — направленные на получение определенного продукта [10].

В отечественной психологии в отношении процесса и механизма целеполагания в большинстве работ доминировали представления, выработанные в рамках психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева. Указывалось, что цели не ставятся субъектом произвольно, не изобретаются, но даны в объективных обстоятельствах, что всякая цель объективно существует в некоторой предметной ситуации. Роль субъекта заключается в этом случае в выделении и осознании целей, их предметном наполнении.

В настоящее время разные аспекты проблемы механизма целеполагания продолжают развиваться в работах ряда ученых. Так, Ю.Б. Громыко, проводит различение целеполагания и целепостановки, указывая, что для первого характерно конструирование целей при неопределенности типа продукта, а о целепостановке

следует говорить в случае заданности набора целей, за каждой из которых закреплен определенный тип продукта [7].

И.И. Казимирская рассматривает способность к целеполаганию в качестве одной из характеристик субъектности педагога. Развитие данной способности, отмечает она, переводит деятельность учителя на уровень внутренней свободы [9].

Д.А. Григорьев характеризует динамические *этапы становления целеполагания в профессиональной деятельности.*

Среди них он выделяет следующие:

1) формирование деятельностной позиции, где имеют место общие цели на основе ценностей и смыслов;

2) построение предметности деятельности, где общие цели конкретизируются через способы;

3) становление субъекта деятельности как субъекта профессионального сообщества, расширяющее содержание целеполагания [6].

Следующим важным механизмом развития профессионального сознания педагога является рефлексия. В научной литературе отмечается, что рефлексивные процессы буквально пронизывают профессиональную деятельность учителя. Ученые констатируют, что в современных условиях основной задачей, стоящей перед будущими специалистами, становится не столько освоение научно-предметных знаний, сколько их самостоятельное порождение и проектирование способов их употребления. Именно педагогическая рефлексия обеспечивает осознание не только того, с чем (объект) учитель имеет дело, но и что (как) он делает или может делать. Многие авторы указывают на необходимость развития рефлексии у студентов, позволяющей сформировать у них способность к проектированию, прогнозированию и программированию своей профессиональной деятельности. Исследователи выделяют три сферы проявления рефлексии: практическое взаимодействие педагога и учащихся; анализ и проектирование педагогом педагогической деятельности и образовательных процессов; самоанализ и саморазвитие педагога [12].

А.А. Бизяева определяет *педагогическую рефлексию* как сложный психологический феномен, выражающийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки сточки зрения эффективности педагогического труда для развития личности ученика. Личностная рефлексия в ее работах рассматривается в качестве генетически исходной по отношению к профессиональной рефлексии. Концептуальная модель педагогической рефлексии, предложенная Бизяевой, включает два плана: операциональный и собственно личностный. *Операциональный план* включает мотивационные, конструктивно-исполнительские, прогностические аспекты практической деятельности учителя, отраженные в его рефлексивном сознании. *Личностный* — раскрывается в субъектном характере профессионально-личностной направленности деятельности учителя в процессе обучения, его ориентации на индивидуальность ученика, а также в его субъектной личностной включенности в сам процесс решения задач [1].

В.А. Кривошеев трактует *рефлексию* педагога как механизм опосредованного самопознания, активного личностного переосмысления своего индивидуального сознания, с помощью которого обеспечивается совершенствование личности и успешность ее деятельности и общения. Автор выделяет два вида рефлексии: коммуникативную и личностную. *Коммуникативная рефлексия* рассматривается как самопознание, осуществляет мое путем проникновения во внутренний мир другого человека, при котором субъект самопознания получает информацию о том, как его понимает, как к нему относится и как его оценивает этот человек. *Личностная рефлексия* определяется как переосмысление и перестройка субъектом содержания своего сознания, своей деятельности, общения, то есть своего поведения как ценностного отношения к окружающему миру. В. А Кривошеев указывает на взаимосвязь и взаимовлияние различных видов рефлексии друг на друга [11].

А.А. Воротникова, основываясь на типологии форм рефлексии В. И. Слободчикова, предлагает соответствующую типологию форм рефлексии педагога. Так, *полагающая рефлексия* рассматривается ею как способствующая формированию у начинающих учителей обобщенного представления о профессии, о содержании и структуре педагогической деятельности. Благодаря данной способности появляется эталонный образ педагога-профессионала, расширяются его информированность и осведомленность об актуальных педагогических проблемах. *Сравнивающая рефлексия* обеспечивает учителю знание, представление о степени своего соответствия профессиональным эталонам через соотнесение себя с другими педагогами путем восприятия и самонаблюдения. Создание оценочных шкал, в терминах которых педагог получает возможность сравнивать себя с другими, определяя свой статус «Я — педагог», — это работа сравнивающей рефлексии. С помощью *определяющей рефлексии* педагог уясняет границы собственных возможностей, обретает знание о своих сильных и слабых сторонах, вероятных зонах успешности и неудач, путях самосовершенствования. При определяющей рефлексии идет процесс самосозидания учителя как субъекта педагогической деятельности через соотнесение своих возможностей, своего индивидуального опыта, своей компетентности с требованиями профессиональной деятельности. Происходит оценивание собственной результативности, степени профессиональной готовности с позиции «Я — в деятельности». Указанные формы рефлексии чаще всего осуществляются и проявляются у педагогов в виде рефлексивных действий, имеющих ситуативный характер. В результате возможны случаи, когда педагог, овладев нормативной деятельностью, может прекратить свое прогрессивное развитие. Предупреждение возникновения стагнации на любом профессиональном уровне развития учителя возможно только при наличии у него *синтезирующей рефлексии,* которая одновременно содержит в себе не только цель, средство, результат, реально разъединенные во внешней предметной деятельности, но и выстраивает во временной перспективе отношения между собственными «Я», исходя из своего идеального и профессионального «Я» [5].

С.П. Будникова отмечает, что рефлексия изначально порождается необходимостью овладения, изменения или развития деятельности. Она возникает и особенно явственно проявляется в случаях возникновения проблем при осуществлении деятельности. И тогда преобразование деятельности становится предметом рефлексивного анализа. Особенностью рефлексии является наличие фазы объективации, следующей за стадией проблематизации, которая предполагает отстраненный взгляд на свою деятельность, ее оценку сквозь призму сознания.

Рефлексия как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний требует особой направленности внимания на движущие силы своих поступков и мыслей. Рефлексивный анализ не

является врожденной данностью, это атрибут довольно высокого развития профессионального сознания. Рефлексии будущих педагогов, считает П. Будникова, следует учить специально. Сделать это возможно путем демонстрации рефлексивного анализа со стороны наставников-преподавателей и стимуляции диалога и дискуссии, требующих понимания, принятия, а также критики и оценки.Деятельность студентов, направленная на овладение образцами рефлексивного анализа, требующих осмысления и понимания деятельности другого, стимулирует собственное самосознание и самоанализ, совершенствование себя. Равно как опыт рефлексии собственной деятельности делает возможным анализ деятельности других. Это двусторонний процесс. Рефлексия не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснения того, как другие знают и понимают рефлексирующего, его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления.

В качестве одного из центральных механизмов в ходе развития профессионального сознания педагога наряду с целеполаганием и рефлексией, на наш взгляд, следует рассматривать психологический механизм переживания. Необходимо отметить, что категория переживания не достаточно изучена.

В широком значении переживание представляет собой особое, субъективное, пристрастное отражение явлений действительности в сознании человека по отношению к субъекту с точки зрения предоставляемых ими возможностей удовлетворения его актуальных мотивов и потребностей и выступающее для него как событие его жизни [3].

Ф.Е. Василюк провел анализ развития представлений о переживании. Было выявлено, что одним из первых к проблеме переживания в советской психологии обратился Л. С. Выготский. Категория переживания вводилась им как единица сознания, где все основные свойства сознания даны как таковые. Л.С. Выготский рассматривал переживание как наиболее полную, сравнительно с другими, величину в структуре сознания, как действительную динамическую единицу, движущую поведением, в которой личность представлена в социальной ситуации развития. Выготский говорил о том, что возрастное развитие может быть представлено как история переживаний формирующейся личности, как развитие значений, как означение переживаний. Категория переживания включалась в контекст его идеи о единстве аффекта и интеллекта, причем акцент делался на сопряженности переживания с конфликтными ситуациями, через которые проходит история индивида, где индикаторами различных эпох являются переживания.

А.Н. Леонтьев считал, что реальная функция переживаний состоит в том, что они сигнализируют о личностном смысле событий, разыгрывающихся в жизни субъекта, заставляют его приостановить на мгновение поток своей активности, всмотреться в сложившиеся у него жизненные ценности, чтобы найти себя в них или, может быть, пересмотреть их.

С.Л. Рубинштейн отводил переживанию роль первоэлемента предметной области психологии. Переживание и знание он рассматривал как два полюса этой области. В переживании, согласно Рубинштейну, представлено субъектное начало сознания, столь же первичное, как и знание, в котором воплощено его объективное начало. Именно признак первичности придает понятию о переживании категориальный смысл. С.Л. Рубинштейн выделил два типа (уровня) переживаний.

Исходный уровень охватывает все непосредственно испытываемые субъектом психические состояния в качестве данных только ему. Но человеку присущи и другие переживания, а именно те, которые становятся событиями его внутренней жизни. В дальнейший анализ категории переживания Рубинштейн не углублялся. Более того, он поставил переживание в решающую зависимость от знания.

Эвристически перспективный подход к анализу категории переживания открыли работы Б. М. Теплова, который в качестве неотъемлемого признака переживания рассматривал эмоциональную напряженность.

Ф.Е. Василюк возглавил новый этап исследований категории переживания в отечественной психологии. В своих работах он предложил авторское видение сетки классификационных оснований, в которую укладывается почти все многообразие видов внутренней психической деятельности субъекта по переработке эмоционального опыта. Переживание он рассматривает не столько как непосредственную внутреннюю субъективную данность психических содержаний сознания, эмоциональную репрезентацию субъектом содержаний сознания (в данном случае переживание протекает спонтанно, не требуя от человека специальных усилий), сколько как деятельность. Переживание-деятельность раскрывается в его трудах как самостоятельный тип деятельностных процессов, как особая работа по перестройке психологического мира, реализуемая внешними и внутренними действиями, направленными на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, специфическим продуктом которой является смысл (повышение осмысленности жизни) [4].

Выводы. Мы полагаем, что наряду с фундаментальными, основными психологическими механизмами — целеполаганием, рефлексией и переживанием, сопровождающими формирование и развитие педагогического сознания учителей на протяжении всего процесса их профессионального становления и роста, существуют частные (парциальные) механизмы, определяющие возрастные изменения в сознании студентов. Данные механизмы меняются от курса к курсу, задавая направления развития профессионального сознания будущих педагогов.

В процессе подготовки будущих учителей, можно выделить субъективные и объективные факторы развития педагогической рефлексии у студентов педагогических вузов. К субъективным факторам развития рефлексии относятся личностные индивидуально-психологические особенности студентов, такие как: хорошо развитая способность к выполнению мыслительной деятельности; высокоразвитые коммуникативные умения и навыки, включающие повышение общей культуры и вербального общения, в том числе дипломатичности в общении; эмоциональная выдержанность; эмпатические способности, стремление к самоанализу и прогнозу возможных конфликтных ситуаций для их предотвращения; хорошо развитая когнитивная сфера; уверенность в себе; эмоциональная выдержанность. Объективными факторами развития педагогической рефлексии, в процессе обучения в вузе, являются активные формы работы, такие как тренинг, беседа, диспут, дискуссия, игровые ситуации. Уровень развития педагогической рефлексии становится определяющим фактором достижения субъектом высокого мастерства, профессионализма.

Литература:

1. Бизяева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: Автореф. дис. канд. психол. наук, СПб., 1993. С. 20.
2. Бодалев А. А. Личность и общение. Избранные труды. М.: Педагогика, 1983.С. 271.
3. Будникова С. П. Психологические условия становления профессиональной позиции у будущих

педагогов: Автореф. дис. канд. психол. наук. Тула, 2002.
4. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 200.
5. Воротникова А. А. Психологические условия становления профессиональной компетентности будущего педагога: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1998 С. 23.
6. Григорьев Д. А. Динамика целеполагания в процессе профессионализации: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1998. С. 22.
7. Громыко Ю. В. Проектное сознание. Проектирование и программирование в образовании. М.: Ин-т учеб. «Пайдейя», 1998. С. 551.
8. Иноземцева А. И. Влияние профессионального самосознания студентов на формирование психологической готовности к профессиональной деятельности: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2002. С. 26.
9. Казимирская И. И. Мышление учителя и пути его формирования: В 2 ч. Минск: МГПИ, 1992. Ч. 1. С.146; Ч. 2. С145.
10. Косарецкий С. Г., Исаев, Е. И., Слободчиков В. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 57-66.
11. Кривошееев В. А. Рефлексия в деятельности начинающего учителя: Автореф. дис. канд. психол. наук. Минск, 1991. С. 24.
12. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб.: Питерком, 1998. С. 606.

Психология

УДК 159.922.6

кандидат философских наук, доцент Митина Галина Владимировна
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа);
доцент Салимов Ильгиз Арсланович
Башкирский государственный университет (г. Уфа);
преподаватель Абдулов Артур Рустэмович
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СТАТУС ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ, ЖИВУЩИХ В СЕМЬЯХ И ДОМАХ ПРЕСТАРЕЛЫХ

Аннотация. В исследовании изучались особенности психоэмоционального статуса лиц пожилого возраста, проживающих в семьях и интернатах для престарелых. Обследование пожилых людей проводилось на базе Государственного бюджетного управления «Комплексный центр социального обслуживания населения Бирского района и г. Бирска Республики Башкортостан». В исследовании приняли участие 50 пожилых людей, из них 25 проживают в интернате для престарелых и 25 – в семьях. Психоэмоциональный статус определялся с учетом показателей циклотимии, невротизации, самочувствия, активности и настроения. У пожилых людей, проживающих в доме престарелых, выявлено преобладание высокого уровня невротизации.

Ключевые слова: пожилые люди, психоэмоциональный статус, циклотимия, невротизация, самочувствие, активность, настроение.

Annotation. The study studied the features of the psycho-emotional status of elderly people living in families and boarding schools for the elderly. The survey of elderly people was conducted on the basis of The state budget office "Complex center of social services of the population of Birsk district and Birsk of the Republic of Bashkortostan". The study involved 50 elderly people, 25 of them live in a boarding school for the elderly and 25 live in families. The psychoemotional status was determined taking into account the indicators of cyclothymia, neurotization, well-being, activity and mood. In elderly people living in a nursing home, the prevalence of a high level of neurotization was revealed.

Keywords: elderly people, psychoemotional status, cyclothymia, neurotization, well-being, activity, mood.

Введение. Большая часть пожилых людей нашей страны проживает в собственных квартирах или совместно со своими детьми. Они являются активными участниками семейных процессов, выполняют различного рода семейные функции, участвуют в воспитании внуков. В тоже время эти пожилые люди часто остаются одни, в силу того, что их дети проводят большую часть времени на работе или потому, что пожилые люди живут самостоятельно в отдельной квартире. В таком положении они не всегда могут рассчитывать на своевременное оказание различного рода помощи. Менее значительная часть пожилых людей проживает в специально организованных домах-пансионатах, которые включают в себя питание, проживание, медицинский уход, во многих из них есть спортивные площадки и спортивные снаряжения, комнаты для трудотерапии. Такой вариант места проживания человек может выбрать, чтобы жить самостоятельно и быть уверенным в том, что ему всегда смогут оказать медицинскую помощь или любое другое обслуживание, необходимое пожилому человеку. Также есть люди, которые оказываются в этих домах в силу того, что никто из родных не может обеспечить им соответствующий уход. В свою очередь близкие имеют возможность навещать своих престарелых родителей, но так или иначе, эти люди становятся участниками отдельной социальной группы.

Отсюда вытекает необходимость исследования различий психоэмоционального статуса людей, живущих в семьях и домах престарелых. И если различия незначительны и качество жизни не страдает, то возможно такие дома являются полезными современному обществу, ведь хорошие условия содержания могут продлевать жизнь, улучшать ее качество, а персонал всегда может вовремя оказать квалифицированную медицинскую помощь.

Исследователями были выявлены и обоснованы закономерности психических и эмоциональных состояний пожилых людей в зависимости от условий и места проживания [2, 3, 4, 7, 8], однако анализ научной литературы позволяет утверждать, что данный вопрос на сегодняшний день недостаточно изучен.

Цель исследования: выявить особенности психоэмоционального статуса лиц пожилого возраста, живущих в семьях и домах престарелых.

Организация, методы и методики исследования. Эмпирическое исследование проводилось на базе Государственного бюджетного управления «Комплексный центр социального обслуживания населения Бирского района и г. Бирска Республики Башкортостан». В исследовании приняли участие 25 пожилых людей, проживающих в интернате для престарелых и 25 пожилых людей, проживающих в семьях. Средний возраст испытуемых составил 70,2±1,6 лет.

Состояние хронической нестабильности настроения исследовали с помощью теста склонность к циклотимности (www.azps.ru). О ярко выраженной циклотимии свидетельствовали 10 – 12 утвердительных ответов, о наличии циклотимной тенденции – 9 – 5 утвердительных ответов, об отсутствии циклотимии – менее 4 положительных ответов.

Оценка уровня невротизации у испытуемого определялась с помощью методики диагностики уровня невротизации Л.И Вассермана (1980). Методика содержит шесть шкал: тревоги, невротической депрессии, астении, истерического типа реагирования, обсессивно-фобических нарушений, вегетативных нарушений. Были приняты следующие критерии для интерпретации результатов тестирования: 0 – 8 – низкий уровень невротизации, 9 – 16 – пониженный уровень невротизации, 17 – 24 – средний уровень невротизации, 25 – 32 – повышенный уровень невротизации, 33 – 40 – высокий уровень невротизации.

Самочувствие, активность и настроение оценивали по методике САН В.А Доскина с соавторами (1973). Оценки, превышающие 4 балла, свидетельствовали о благоприятном состоянии испытуемого, ниже 4 баллов – о неблагоприятном состоянии. Нормальные оценки состояния располагались в диапазоне 5 – 6 баллов.

Математико-статистическая обработка полученного материала проводилась при помощи программного обеспечения Microsoft Exsel 2007 и программного пакета Attestat с использованием общепринятых методов вариационной статистики.

Изложение основного материала статьи. Результаты анализа субъективной оценки психоэмоционального состояния пожилых людей представлен в таблице 1.

Таблица 1

Самочувствие, активность и настроение пожилых людей, живущих в семьях и в интернате для престарелых (n=50)

Оцениваемые показатели, единицы измерения		Проживающие в семье (n=25)	Проживающие в интернатах для престарелых (n=25)	Достоверность различий U Манна-Уитни
САН	Самочувствие, баллы	4,44±1,04	4,24±0,88	0,375
	Активность, баллы	4,52±0,82	4,52±0,82	0,930
	Настроение, баллы	4,52±1,08	4,48±1,01	0,800

Согласно интерпретации авторов-разработчиков методики САН, – В.А Доскина, Н.А Лаврентьевой, В.Б. Шарай, М.П Мирошникова, показатели самочувствия, равные 4,34±0,96 баллам, активности – 4,52±0,82 баллам, настроения – 4,50±1,04 баллам, следует рассматривать как проявление благоприятного состояния испытуемых. Достоверно значимых различий в исследуемых показателях у лиц пожилого возраста, проживающих в семьях и доме престарелых, не обнаружено. Следовательно, мы можем предположить, что пожилые люди обеих групп ведут размеренный образ жизни, ориентируются на собственные возможности, осознают неизбежность смерти. При этом, они обладают эмоциональной зрелостью, уверенностью в себе, они дружелюбны и общительны.

Результаты исследования показали, что большинству пожилых людей (72%), проживающих в семье свойственно благоприятное самочувствие, что показывает их удовлетворенность условиями жизни. Такие испытуемые демонстрируют психологическую и физиологическую комфортность. У 28% пожилых людей наблюдается неблагоприятное самочувствие. Значительная часть испытуемых страдает соматическими заболеваниями, в силу возрастных изменений, которые, безусловно, влияют на самочувствие испытуемых. Низкие значения самочувствия также могут отражать недостаточную физиологическую или психологическую комфортность или ее отсутствие.

Анализ результатов самочувствия пожилых людей, проживающих в доме престарелых, показал следующие результаты: у 56% благоприятное самочувствие, что говорит о комфортных условиях проживания и психологическом благополучии. Из них многие испытуемые посещают бассейн или тренажерный зал. У 44% пожилых людей – неблагоприятное самочувствие, что свидетельствует о низкой комфортности и наличии соматических заболеваний, которые являются закономерными спутниками старости.

Результаты исследования активности показали, что 80% пожилых людей, проживающих в семье, обладают высоким уровнем активности, это свидетельствует о том, что опрошенные пожилые люди ведут открытый образ жизни, занимают активную социальную позицию, охотно взаимодействуют с окружающей средой. Многие имеют увлечения, хобби, занимаются спортом, принимают участие в воспитании детей. У 8% испытуемых средний уровень активности, у 10% – низкий уровень. Низкие показатели по данной шкале свидетельствуют о пассивности, инертности, отсутствии инициативы и ограничении контактов с окружающей средой. Возможно, это связано и с тем фактом, что люди, проживающие в семье, могут позволить себе больше отдыхать, так как близкие помогают им по хозяйству и освобождают от многих обязанностей и функций [8].

У 72% пожилых людей, проживающих в доме престарелых, отмечается высокий уровень активности. Опрошенные пожилые люди, проживающие в доме для престарелых, имеют разнообразные интересы, такие как участие в шахматных турнирах, вязание, шитье одежды, плавание. Такие результаты активности позволяют предполагать, что пожилые люди достаточно динамичны, активны, инициативны. 8% пожилых

людей ведут размеренный образ жизни, ориентируются на свои силы и возможности, у них отмечен средний уровень активности. У 20% обнаружен низкий уровень активности, что демонстрирует свойственную пожилым людям быструю утомляемость, низкую мотивацию, малоподвижный образ жизни. Как правило, такие люди большую часть времени спят, неконтакты, малообщительны.

Результаты исследования настроения показали, что на момент опроса у 76% пожилых людей, проживающих в семье, настроение выше среднего, что говорит об устойчивости положительного эмоционального фона испытуемых. Такие люди активно включены в семейную жизнь, проводят много времени с близкими, помогают растить внуков, выполняют различные семейные функции. Их эмоциональное состояние не подвержено изменениям, вследствие воздействия различных факторов. У 24% уровень настроения ниже среднего, что может говорить об усталости от домашних хлопот или каких-либо семейных конфликтах. У таких испытуемых настроение меняется достаточно часто по любому поводу или причине.

У подавляющего большинства пожилых людей, проживающих в доме престарелых, отмечается настроение выше среднего (88%). Подобные показатели настроения могут быть в виду комфортных условиях проживания, наличия дружеских связей и положительного взаимодействия с окружающими. У меньшинства (12%) настроение ниже среднего в связи с личностными переживаниями, отрицательным жизненным опытом, отсутствием родственных и дружеских связей.

Особое внимание необходимо уделять состоянию психического здоровья лиц пожилого возраста, поскольку именно у них отмечена высокая частота распространенности психических расстройств [1, 6]. В данном исследовании был проведен анализ наличия циклотимии по тесту склонности к циклотимности, то есть изучалось состояние хронической нестабильности настроения с многочисленными эпизодами легкой депрессии и легкой приподнятости. Известно, что частые колебания между этими состояниями приводят человека к осознанному чувству неполноценности себя как личности. Человек, замечая реакцию окружающих, перестает тесно контактировать с социумом, начинает быть настороженным и снижает свою разговорчивость до минимума в период «застоя» в организме. Результаты исследования наличия/отсутствия циклотимии отражены в таблице 2.

Таблица 2

Соотношение наличия или отсутствия циклотимности у пожилых людей, живущих в семьях и доме престарелых

Уровни циклотимности	Проживающие в семье (n=25)		Проживающие в интернатах для престарелых (n=25)	
	количество	%	количество	%
Ярко выраженная	–	–	–	–
Склонность	13	52	10	40
Отсутствие	12	48	15	60

Результаты свидетельствуют о том, что у 48% пожилых людей, проживающих в семье склонность к циклотимии отсутствует, а у 52% склонность наблюдается, что говорит о некотором колебании настроения от приподнятого до близкого к депрессивному. У таких людей часто возникают спады и подъемы настроения, которые неадекватны по интенсивности и длительности внешним причинам и воздействующим на них факторам.

У 60% пожилых людей, проживающих в доме престарелых, циклотимии не наблюдается, что говорит об отсутствии резких перепадов настроения, депрессии, и о стабильности эмоционального фона. У 32% опрошенных имеется склонность к циклотимии, что показывает преобладание эмоциональных крайностей в поведении, категоричных позиций и неспособности смягчать свои позиции и идти на уступки.

Следует отметить, что ярко выраженной циклотимии не обнаружено у испытуемых обеих изучаемых групп. Данный факт вполне объясним тем, что повышенный риск развития циклотимии все же связан с генетическим фактором и носит полигенный характер.

Состояние эмоциональной нестабильности, которое может привести к неврозу или невротической тенденции в поведении исследовалось с помощью методики диагностики уровня невротизации Л.С. Вассермана. Результаты анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3

Соотношение уровней невротизации у пожилых людей, живущих в семьях и доме престарелых

Показатели невротизации	Проживающие в семье (n=25)		Проживающие в интернатах для престарелых (n=25)	
	количество	%	количество	%
Высокий	3	12	17	68
Средний	6	24	3	12
Низкий	16	64	5	20

Результаты исследования невротизации показали, что у большинства испытуемых (64%), проживающих в семье, низкий уровень невротизации, что свидетельствует об эмоциональной устойчивости, об

инициативности, спокойствии и оптимизме, а также о социальной смелости. Многие испытуемые осваивают работу на компьютере, ведут активный образ жизни, путешествуют. У 24% испытуемых средний уровень невротизации, и у 12% высокий уровень невротизации. Часто, проживая в семье, пожилому человеку трудно угнаться за темпом жизни своих родственников, и это может негативно сказываться на их психическом состоянии.

68% испытуемых, проживающих в доме престарелых, показали высокий уровень невротизации, это говорит о том, что пожилому человеку очень сложно угнаться за современным темпом жизни. Новости воспринимаются тяжелее и неохотно, различного рода нагрузки переносятся тяжело, стрессоустойчивость снижается. Все это начинает сопровождаться внутренним напряжением и тревожностью. Также, человек проживающий в таком учреждении, не может в полной мере ощущать себя хозяином жизни, в силу отсутствия личного пространства, или соседствуя с неприятным человеком. Низкий уровень невротизации выявлен у 20% опрошенных. У 12% выявлен средний уровень невротизации, что свидетельствует об умеренной интенсивности воздействия на человека стрессогенных факторов.

Таким образом, можно отметить преобладание у пожилых людей, проживающих в доме престарелых высокого уровня невротизации, что может свидетельствовать об эмоциональной возбудимости и преобладании у них различных отрицательных состояний, таких как раздражительность, тревожность, напряженность. Отметим также выраженную эгоистическую направленность данной категории пожилых людей, что может проявляться в склонности к застреванию на негативных переживаниях и в сосредоточенности на своих недостатках, вызывать чувство неполноценности, зависимость, трудности в общении и в итоге их дезадаптированность в социальном плане.

Выводы:

1. Большинству пожилых людей, проживающих в семьях, присуще: благоприятное самочувствие, высокий уровень активности, уровень настроения выше среднего. Это свидетельствует об устойчивом эмоциональном фоне испытуемых, основу которого составляют хорошие отношения с родными и близкими, удовлетворенность жизнью, уверенность в завтрашнем дне, участие в воспитании внуков, активная социальная позиция.
2. Основной массе пожилых людей, проживающих в доме престарелых, присуще: благоприятное самочувствие, высокий уровень активности, настроения выше среднего. Следовательно, комфортные условия проживания, наличие дружеских связей, положительного взаимодействия с окружающими и уверенности в своевременной медицинской помощи позволяют лимитировать отсутствие родственных связей и страданий от соматических заболеваниях, которые являются закономерными спутниками старости.
3. У пожилых людей, живущих в семьях и доме престарелых, ярко выраженной циклотимии не обнаружено.
4. В показателях невротизации у пожилых людей, проживающих в семье и доме престарелых, выявились различия. Такие результаты свидетельствуют о том, что пожилому человеку, проживающему в доме престарелых, сложнее угнаться за современным темпом жизни, труднее переносить различного рода нагрузки, стрессоустойчивость у них снижена. Пожилые люди, проживающие в доме престарелых, сильнее испытывают внутреннее напряжение и отсюда у них возможно повышение уровня невротизации по сравнению с теми пожилыми, которые проживают в семье.

Литература:

1. Аксенов М.М. Психологические особенности пациентов пожилого возраста с непсихотическими психическими расстройствами [Текст] / М.М. Аксенов, И.Я. Стоянова, Е.В. Цыбульская // Вестник ТГПУ. – 2015. – Т.3 (156). – С. 58-63.
2. Веселкова И.Н. Проблемы здоровья и медико-социального обслуживания пожилых людей [Текст] / И.Н. Веселкова, Е.В. Землянова // Психология старости и старения: хрестоматия / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2003. – С. 289-294.
3. Воронина О.А. Внутриличностный конфликт и социально-психологическая работа с ним в условиях дома-интерната для престарелых [Текст] / О.А. Воронина // Психология старости и старения: хрестоматия / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2003. – С. 284-288.
4. Максимова С.Г. Социально-психологическая адаптация: особенности формирования и развития у лиц пожилого и старческого возраста: монография [Текст] / С.Г. Максимова. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2009. – 145 с.
5. Митина Г.В. Субъективная оценка психоэмоционального состояния пожилых людей [Текст] / Митина Г.В., Шаяхметова Э.Ш., Макушкина О.М. // Здоровье и образование в XXI веке. – 2018. – Т. 20 (3). – С. 44-49.
6. Соловьев А.Г. Диагностика расстройств эмоциональной сферы у лиц пожилого возраста [Текст] / А.Г. Соловьев, В.В. Попов, И.А. Новикова // Успехи геронтологии. – СПб.: ООО Эскулап. – 2016. – Т.29. - №1. – С. 141-153.
7. Тащева А.И. Концепция организации психологической помощи одиноким людям пожилого возраста [Текст] / А.И. Тащева // Психология старости и старения: хрестоматия / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2003. – С. 349-353.
8. Шаяхметова Э.Ш. Особенности психических состояний у лиц пожилого возраста, живущих в семьях и домах престарелых [Текст] / Шаяхметова Э.Ш., Митина Г.В., Макушкина О.М. // Здоровье и образование в XXI веке. – 2018– Т.20 (2). – С. 47-52.

УДК 370

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ЭМПАТИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению психолого-педагогических аспектов формирования эмпатических способностей будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе. В работе изучена сущность понятий «эмпатия» и «педагогическая эмпатия», рассмотрены структурные компоненты педагогической эмпатии, очерчены индивидуально-личностные предпосылки и психологические условия ее формирования.

Ключевые слова: эмпатия, профессионально значимые качества педагога, профессиональная подготовки педагогов, психологические аспекты профессиональной подготовки, личность педагога, психологические условия, предпосылки.

Annotation. The article is devoted to the study of psychological and pedagogical aspects of the formation of empathic abilities of future teachers in the process of their professional training in higher education. The paper studies the essence of the concepts of "empathy" and "pedagogical empathy", considers the structural components of pedagogical empathy, outlines the individual personal background and psychological conditions of its formation.

Keywords: empathy, professionally significant qualities of the teacher, professional training of teachers, psychological aspects of professional training, personality of the teacher, psychological conditions, prerequisites.

Введение. Профессиональная подготовка будущего педагога в высшей школе – это процесс качественных изменений, характеризующих переход от формального теоретического знания к практическим умениям и навыкам, от представлений о реалиях предмета к творческому профессиональному мышлению, основой которого является рост уровня педагогической культуры и мотивированная потребность в профессиональном самосовершенствовании.

Реализация профессиональной подготовки будущих педагогов в контексте гуманистической парадигмы образования подразумевает формирование у студентов ряда качеств, позволяющих им в дальнейшем организовывать межличностное педагогическое взаимодействие субъект-субъектного характера на принципах гуманизма. Среди данных качеств важное место, по мнению многих современных теоретиков психолого-педагогической науки, занимает эмпатия, которую признают сегодня одним из обязательных компонентов системы профессионально значимых качеств педагога.

Формирование эмпатии предусматривает учет ряда дидактических аспектов (содержание, формы, методы, принципы формирования). Учитывая психологическую природу эмпатии как феномена, подготовка будущих специалистов сферы образования предусматривает обеспечение ряда психологических условий. Кроме того, формирование эмпатии, по мнению авторитетных ученых психологов, должно реализовываться с учетом индивидуально-личностных предпосылок ее становления как профессионально-личностного качества [8].

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение психолого-педагогических аспектов развития способности к эмпатии у будущих педагогов в контексте их профессиональной подготовки в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Анализ методологических аспектов развития эмпатии как профессионально значимого личностного качества педагога гуманистической направленности требует изучения теоретических аспектов данного психологического феномена.

Изучение эмпатии зародилось в зарубежной психологической науке. Среди пионеров научного изучения эмпатии как психологического личностного образования традиционно называют имя К. Роджерса. Ученый рассматривал изучаемый нами феномен как одно из важнейших профессиональных качеств психотерапевтов. Автор подчеркивал, что эмпатия является центральной категорией целого ряда направлений консультирования и психотерапии. Относительно сущности данного понятия ученый трактовал его как особое понимание другого [10]. К. Роджерс считал, что эмпатия способствует установлению межличностного контакта, формированию доверия, способствует развитию самопринятия клиента, преодолению чувства неполноценности, отчужденности, повышению уверенности в себе и в своих силах [10].

В отечественной психологии введение понятия «эмпатия» связывают с именем Т.П. Гавриловой. Исследовательница рассматривала эмпатию как положительное отношение к другому, исключающее насилие и содержащее доверие, уважение к другому, любовь, которое может выступать существенным фактором, способствующим проявлению и развитию нравственных характеристик личности [4]. Среди преимуществ данного качества личности Т.П. Гаврилова называла актуализацию отношений доверия, открытости, заботы, теплоты, поддержки в адрес объекта эмпатии [4].

В современной психолого-педагогической науке эмпатию в широком значении понимают как способность личности к эмоциональному проникновению в мир переживаний другого человека и способность к эмоциональному отклику на эти переживания. Анализ теоретических работ ученых-психологов позволил сделать выводы о том, что эмпатию в науке рассматривают с разных позиций, поэтому рационально выделить ее направления:

- эмоциональная эмпатию, основанная на механизмах проекции и подражания моторных и аффективных реакций другого;
- когнитивная эмпатия, базирующаяся на интеллектуальных процессах: сравнения, аналогии и т. д.;
- предиктивная эмпатия как способность предсказывать аффективные реакции другого в конкретных ситуациях.

Важность эмпатии как одного из профессионально значимых качеств педагога была обоснована рядом исследователей. В частности данное утверждение обосновал Ю.К. Бабанский [1]. Так, наряду с термином «эмпатия» в научный обиход было введено понятие «педагогическая эмпатия».

На основе анализа теоретических психолого-педагогических источников педагогическую эмпатию в широком смысле будем понимать как способность педагога эмоционально откликнуться на чувства и переживания воспитанника, распределять интересы, становиться на место обучающихся путем эмоциональной идентификации в форме сопереживания [6].

В данном исследовании нам импонирует подход к пониманию педагогической эмпатии, сформулированный Р.В. Мошинской. Исследовательница рассматривает педагогическую эмпатию с двух позиций:

- «как процесс «проникновения» во внутренний мир обучающегося, осмысления его эмоционального состояния, оказания помощи в решении проблем посредством коррекции поведения, нейтрализации и предупреждения психического напряжения, сглаживания страхов, сомнений и развития субъектности» [7, с. 101].
- «как профессионально значимое качество личности, проявляющееся в оказании эффективной помощи будущим рабочим в теоретическом и практическом овладении профессией и формировании личностных характеристик, определяющих конкурентоспособность» [7, с. 101].

На основе анализа трудов таких авторитетных ученых, как К. Роджерс, Дж. Иган, Г.М. Андреева, Г.В. Перепечина и др. обоснуем суждение о том, что эмпатия проявляется прежде всего в общении [12; 5; 9; 10].

Важность такого профессионально значимого качества современного педагога, отличающегося гуманистической направленностью личности, как эмпатия, обосновывает необходимость его развития в системе профессиональной подготовки будущих специалистов сферы образования.

Р.В. Мошинская формирование способности к педагогической эмпатии у будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе рассматривает как «процесс накопления изменений компонентов эмпатии, необходимых для выполнения задач в области профессиональной деятельности в соответствие с ее целями и особенностями обучающихся» [7, с. 101].

В контексте профессиональной подготовки будущих педагогов при формировании такого психологического образования, как эмпатия, по нашему мнению, важным педагогическим условием должен являться учет структурных компонентов формируемого профессионально значимого качества педагога.

Вслед за О.И. Вагановой и Н.В. Быстровой, в структуре педагогической эмпатии выделим следующие компоненты:

- эмоцинальный;
- когнитивный;
- поведенческий [2].

Согласно подходу О.И. Вагановой, каждый из указанных компонентов структуры включает в себя комплекс определенный умений. Так, эмоциональный компонент структуры педагогической эмпатии включает:

- сопереживание и сочувствие как формы соучастия в эмоциональном состоянии другого;
- вчувствование в мир партнера по общению;
- эмоциональная идентификация;
- развитое внимание;
- память;
- развитое воображение;
- умение предвидеть поведение партнера.

К когнитивному компоненту относятся такие умения и способности личности как:

- понимание эмоционального состояния другого человека через осознание собственных переживаний;
- перевоплощение, интроекция, безоценочное принятие другого;
- активное эмпатическое слушание;
- рефлексия;
- умение спрогнозировать поведение другого.

Поведенческий компонент составляют такие умения и способности педагога, как:

- умение конгруэнтно выражать свое подлинное «Я»;
- способность передавать партнеру понимание его переживаний в вербальных и невербальных формах;
- бескорыстная забота о благе других;
- стремление исправлять имеющиеся недостатки собственной коммуникативной деятельности [3].

На основе компонентов структуры педагогической эмпатии в процессе профессиональной подготовки должен реализовываться алгоритм ее формирования у будущих педагогов. Однако, по мнению О.И. Вагановой и Н.В. Быстровой, данный процесс будет более эффективным, «если профессиональным сообществом воспитание эмпатии рассматривается как важная педагогическая ценность и как один из аспектов гуманизации культурно-образовательной среды педагогического вуза» [2].

Развития эмпатийных способностей будущих педагогов предусматривает обеспечение комплекса психологических условий, к которому, вслед за Ю.В. Саламатиной, отнесем следующие:

- развитие личностной рефлексивной культуру будущего педагога;
- развитие структурных компонентов смысловой сферы личности (глубокой осмысленности и эмоциональной насыщенности жизни, целеустремленности, представления о себе как о сильной личности, убеждения в способности контролировать собственную жизнь, самоценности, проявляющейся в аутосимпатии, самопринятии и самоинтересе);
- формирование рационально структурированной внутренней позиции личности будущего педагога;
- обеспечение рефлексивной среды;
- активизация межсубъектных отношений;
- применение образовательных программ по развитию эмпатийной культуры личности будущего специалиста [11].

В системе условий эффективного развития способности к педагогической эмпатии у будущих педагогов О.И. Ваганова и В.Н. Быстрова выделяют ряд индивидуально-личностных предпосылок, среди которых:

- развитость эмоциональной идентификации личности;
- качество восприятия эмоционального конфликта (личностная рефлексия);
- стабильность альтруистических форм поведения [2].

Выводы. Обобщая вышеизложенное, заключим, что процесс профессиональной подготовки будущих педагогов гуманистической направленности подразумевает формирование ряда профессионально значимых личностных качеств, позволяющих специалисту реализовывать субъект-субъектное педагогическое взаимодействие в учреждениях образования, направленное на развитие и личностный рост обучающихся. Среди таких качеств большинство ученых выделяет эмпатию. Формирование готовности будущих педагогов к реализации педагогической эмпатии предусматривает учет психологических аспектов данного феномена, в частности его действенных механизмов, его структурных компонентов, а также – обеспечение ряда психологических условий, ведущим из которых является создание рефлексивной среды.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский. – М., 1989.
2. Ваганова О. И., Быстрова Н. В. Формирование педагогической эмпатии у бакалавров профессионального обучения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 6 (июнь). – С. 21–25. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15177.htm.
3. Ваганова О.И. Педагогические технологии в условиях уровневой системы высшего профессионального образования: учеб.-метод.пособие. – Н. Новгород: НГПУ, 2012. –102 с.
4. Гаврилова Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга / Т. П. Гаврилова. – Краснодар, 1975. – 361 с.
5. Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык // Журнал практической психологии и психоанализа – http://psychol.ras.ru/ippp pfr.
6. Михальченко Г.Ф. Формирование эмпатии у старшеклассников, ориентирующихся на педагогическую профессию: Автореф. дисс. канд. псих. наук. – М., 1989. – 24 с.
7. Мошинская Р.В. Развитие эмпатии как условие подготовки будущего педагога профессионального обучения // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 2. – С. 100-105.
8. Пашукова Т.Н. О механизмах эмпатии и некоторых ее психических коррелятах // Вопросы психологии межличностного познания и общения: сборник научных трудов. – Краснодар: КубГУ, 1983. – С. 86-92.
9. Перепечина Г.В. Эмпатия профессиональное качество журналиста // Вестник МГУ – 1998. – №5. – С. 37-51.
10. Роджерс К. Р. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Семья и школа – 1987. – № 10. – С. 22-24.
11. Саламатина Ю.В. Психологические условия формирования эмпатийной культуры при подготовке будущих учителей // Молодой ученый. – 2012. – №11. – С. 479-481. – URL https://moluch.ru/archive/46/5726/ (дата обращения: 02.02.2019).
12. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – 5 е изд., испр. и доп. – М.: Аспект. Пресс, 2009. – 363 с.

Психология

УДК: 159.9.07

старший преподаватель кафедры психологии Пьянова Екатерина Николаевна
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Елабуга);
студентка 4 курса Ткаченко Анастасия Сергеевна
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Елабуга)

РУССКИЕ НАРОДНЫЕ СКАЗКИ В ФОРМИРОВАНИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Цель статьи заключается в изучении использования русских народных сказок в формировании связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Описаны формы работы с детьми с ОНР по развитию связной речи при общении со сверстниками и взрослыми в условиях детского сада. Результаты исследования могут быть использованы в практике дошкольных образовательных учреждений для дальнейшей работы по развитию связной речи детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: Дошкольный возраст, речь, общее недоразвитие речи, связность речи.

Annotation. The purpose of the article is to study the use of Russian folk tales in the formation of coherent speech of preschool children with General underdevelopment of speech. There is a description of the forms of work with children with General underdevelopment of speech on the development of coherent speech in communication with peers and adults in kindergarten. The results of the study can be used in the practice of preschool educational institutions for further work on the development of coherent speech of children with General underdevelopment of speech.

Keywords. Preschool age, speech, General underdevelopment of speech, coherent speech.

Введение. Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что своевременное развитие связной речи является важным условием полноценного речевого и общего психического развития. На современном этапе есть практическая необходимость изучить связную речь дошкольников в общении со сверстниками и взрослыми. Эта проблема является важной в развитии детей дошкольного возраста, так как сензитивным периодом для начала развития связной речи является старший дошкольный возраст.

Системный анализ позволяет утверждать, что практически все проблемы начальной школы произрастают из дошкольного периода детства. Развитие связной речи, умения рассказывать необходимо для подготовки к обучению в школе, так как устная речь является основой для обучения детей письменной речи. Поэтому связную речь нужно развивать у детей, начиная с детского сада, и педагог должен обращать

внимание на речь каждого ребенка в отдельности, проводить работу по развитию речи, коррекционную, индивидуальную, чтобы речь детей достигла высокого уровня развития.

Большой вклад в методику развития связной речи детей дошкольного возраста внес К.Д. Ушинский [7]. Им была разработана система обучения родному языку. Е.Н. Водовозова, последовательница К.Д. Ушинского рассматривала развитие связной речи и мышления в тесной связи с накоплением чувственного опыта. В труде «Умственное развитие детей от первого появления сознания до 8 – летнего возраста» ей была изложена программа развития у детей родной связной речи. Она предложила серию сказок, доступных для дошкольников и подробно изложила взгляды на сказку. По её мнению, сказка должна развивать детскую фантазию, опираться на детский опыт и обогащать народными оборотами и выражениями.

Воздействие сказки на детей, имеющих отклонения в развитии, изучали А.В. Гнездилов, Т.М. Грабенко, Барабанова Л.В., Жулина Е.В. [9], Н. Погосова, М.А. Поваляева, Т. Сергеева, Г.Г. Чебанян, Д.Ю. Соколов, С.А. Черняева, О.В. Защиринская и многие другие.

Огромное влияние на содержание и методы работы по развитию связной речи оказали труды Е.И. Тихеевой, рассматривающей развитие связной речи в связи с развитием личности. По её мнению, в основе всей системы воспитания в детском саду должно лежать систематическое обучение связной речи [5].

Проблемой развития связной речи дошкольного возраста занимались А.М. Бородич [2], А.М. Леушина [3]. В центре внимания исследований Ф.А.Сохина [4] и О.С.Ушаковой [6] находится поиск более чётких критериев оценки связности речи.

В настоящее время у детей дошкольного возраста наблюдается то, что словарный запас очень скудный, дети не умеют согласовывать слова в предложении, короткие связные высказывания, речь не развита. Такие нарушения в устной речи сказываются на письменной речи ребёнка, и в дальнейшем отражаются на его учебной деятельности в школе. Особенно хорошо это можно увидеть у детей с общим недоразвитием речи.

Общее недоразвитие речи (в дальнейшем ОНР) – это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: звукопроизношения, грамматического строя, словарного запаса, при нормальном интеллекте и слухе. Речевые нарушения имеют 65% детей. Одним из признаков является позднее начало речи, к 3 – 4 годам или даже к 5. Речь малопонятна. Речевая активность недостаточная, с возрастом, без специального обучения, резко падает. На развитие всей речемыслительной деятельности отрицательно сказывается несформированность связной речи у детей с общим недоразвитием речи, так как ограничивает их коммуникативные потребности и познавательные возможности. Не мало важным является и то, что основная функция связной речи – коммуникативная. Она выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности.

Изложение основного материала статьи. Целью настоящей работы стало изучение роли русских народных сказок при развитии связной речи старших дошкольников с ОНР при общении со сверстниками и взрослыми в условиях детского сада.

В работе использовались теоретические и экспериментальные методы исследования: анализ психологической и педагогической литературы по исследуемой проблеме; беседа; наблюдение. С целью сбора первичного эмпирического материала использовалась методика «Особенности связной речи дошкольников при общении со взрослыми и сверстниками». Методика исследования включала в себя проведение двух серий эксперимента. Первая серия предусматривала прочтение взрослым рассказа ребёнку, который ребёнок должен пересказать. В случае затруднения задавались вспомогательные вопросы. При первой серии эксперимента использовался рассказ Л.Н. Толстого «Лев и мышь».

Вторая серия предусматривала участие трех детей и взрослого. Детям читался рассказ с целью поочередного его пересказа. Дети в таком составе поочерёдно пересказывали рассказ, который им читал экспериментатор в ситуации «ребёнок – взрослый». При второй серии эксперимента использовался рассказ Л.Н. Толстого «Косточка».

На этапе сбора вторичного эмпирического материала предусматривался пересказ сказки «Колобок», составление рассказа по сюжетной картинке «Лиса с лисятами», составление рассказа на тему «Мой день рождения!». Все указанные виды деятельности были реализованы в двух ситуациях общения: «ребенок-взрослый» и «ребенок-ребенок».

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе дошкольных образовательных учреждений комбинированного вида г. Елабуга. В исследовании приняли участие 30 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Возраст испытуемых 5,3 мес. - 6 лет.

В качестве основных параметров анализа полученных материалов взяты уровень связанности речи и мера самостоятельности речи ребенка. Уровень связанности речи определяли умением ребенка использовать ситуативную и контекстную речь адекватно ситуации и задачам общения. Мера самостоятельности речи ребенка определялась характером помощи взрослого.

Результаты исследования при первой серии позволили всю вы орку детей условно разделить на три группы по уровням связанности речи. Первую группу составили дети с ситуативной речью (46,6%). Речь этих детей связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. Дети недостаточно связно и последовательно излагают свои мысли. В рассказах этих детей отсутствует или используется ограниченно связь слов в предложении, в результате чего смысл предложения становится недостаточно ясным. Ограниченно используется или отсутствует связь слов между предложениями, в результате имеет место нарушения логической связи. Приходилось уточнять рассказы детей, задавать наводящие вопросы. Некоторые рассказы носили характер простого перечисления действий, нарушалась последовательность. Один ребенок не смог продолжить рассказ даже по наводящим вопросам, сказав, что дальше не помнит. Детьми использовались жесты, мимика, указательные местоимения.

Во вторую группу вошли дети с ситуативно-контекстной речью (30%). Эти дети с небольшой помощью взрослого и с наводящими вопросами умеют выстраивать пересказ прослушанного рассказа.

Третью группу составили дети с контекстной речью (23,3%). Содержание речи данной группы понятно из самого контекста, построение высказывания происходит без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства. В рассказах этих детей происходит развёрнутое повествование услышанного. Существует логическая связь между предложениями. Рассказы детей самостоятельны, соблюдается последовательность в передаче событий и связь между эпизодами.

Анализируя полученные данные, можно отметить, что большинство дошкольников используют ситуативную речь в ситуации, когда партнером по общению выступает взрослый.

Вторая серия эксперимента предусматривала подгрупповую работу, в которой участвовали три ребенка и экспериментатор.

По результатам второй серии эксперимента видно, что дети в пересказе рассказа в подгруппе детей отличаются большей речевой самостоятельностью (60%, при первой серии данный показатель составлял 40%). При совместном пересказывании дети договариваются между собой о последовательности пересказывания: кто начнет, кто продолжит и кто завершит рассказ. С одной стороны, для них самих и для других детей выступает «живая модель» структуры рассказа, а с другой стороны – формируются взаимоотношения, которые необходимы для выполнения совместной деятельности. Такое рассказывание учит дошкольников уступать друг другу, договариваться между собой, в случае необходимости друг другу помогать.

Ситуативной речью при подгрупповом пересказе обладают 30% детей. Дети, страдающие общим речевым недоразвитием, при пересказе затрудняются строить фразы, путают события, теряют основную суть содержания, прибегают к перефразировкам и жестам, не заканчивают фразы, затрудняются в выражении главной мысли. Речь бедна выразительностью.

У 33% испытуемых преобладает ситуативно – контекстная речь. Дети с небольшой помощью взрослого и с подсказками подгруппы детей пересказали рассказ.

У 36,7% испытуемых дошкольников присутствует контекстная речь. Эти дети самостоятельно смогли построить рассказ и рассказать его во всех подробностях. Представлена последовательность в передаче событий и связь между эпизодами.

Таким образом, анализируя полученные первичные данные, видим, что степень связности и самостоятельность речи зависят от ситуации общения, ее задач и от его содержания. Необходимо отметить, что роль партнеров разного возраста для самосознания и самооценки ребенка неодинакова, взрослые остаются для ребенка образцом, а дети оказываются ему равными, что облегчает сравнение себя со сверстниками и в целом процесс коммуникации.

В рамках дальнейшей психолого-педагогической работы с детьми использовались сказки. Нами были отобраны русские народные сказки, при помощи которых предполагалось формировать связность речи детей в конкретной ситуации общения. Для работы с детьми были выбраны сказки «Крылатый, мохнатый да масленый», «Хаврошечка», «Заяц – хваста» (в обработке А.Н. Толстого). При выборе сказок, нами учитывались: доступность содержания, выразительность языковых средств, наличие оборотов речи, соответствие темы рассказов возрасту детей.

Дальнейшая работа с детьми, предусматривала «путешествие по сказкам», в котором приняли участи и педагоги и родители. Работа проводилась на протяжении четырех месяцев. Было проведено 10 занятий, которые проводились во вторую половину дня 1 раз в неделю. Длительность занятия 20 минут. Работа проводилась по блокам: каждая сказка рассматривалась на протяжении 2-3 занятий в ситуациях общения «ребенок-взрослый» и «ребенок-ребенок». Последнее занятие было итоговым. При работе с детьми с ОНР много внимания уделялось словарной работе.

В каждом блоке мы меняли методы и приёмы. В первом блоке дети прослушивали сказку, затем проводилась беседа по ней, отдельно в ситуации общения «ребенок-взрослый» и «ребенок-ребенок». В дидактической игре «Сложи сюжет сказки» дети с интересом повторяли понравившийся сюжет в сказке.

Во втором блоке дети прослушивали сказку в аудиозаписи, рассматривали иллюстрации к сказке и отвечали на вопросы. Педагогическая работа во втором блоке также осуществлялась в каждой конкретной ситуации общения. Пересказ сказки по серии сюжетных картинок вызвал у детей интерес. Заключительным заданием в данном блоке стал показ сказки детьми с использованием пальчикового театра.

В третьем блоке дети просмотрели мультфильм по сказке «Заяц – хваста». На последующих занятиях сказка была рассказана педагогам детям и объяснено значение незнакомых слов. В рамках реализации третьего блока нами использовалось упражнение с моделями «Что сначала, что потом». На заключительном занятии проведена инсценировка диалога вороны и зайца.

Итоговое занятие предусматривало проведение викторины «Путешествие по сказкам». Дети с интересом участвовали в мероприятии, активно отвечали на вопросы словами и выражениями из сказок.

Для обследования детей после проведения опытно-экспериментальной работы использовались: пересказ сказки «Колобок», составление рассказа по сюжетной картинке «Лиса с лисятами», составление рассказа на тему «Мой день рождения!». Все указанные виды деятельности были реализованы в двух ситуациях общения: «ребенок-взрослый» и «ребенок-ребенок».

С пересказом сказки дети справились полностью. Предложение выстраивалось без повторов, пропусков, дети в большинстве не нарушали причинно-следственные отношения при пересказе.

При составлении рассказа по сюжетной картинке у большинства детей рассказ получился законченным, логичным, повествовательным (дети рассказывали не то, что нарисовано, а то, что происходило на картинке). Дети употребляли в речи прилагательные, существительные, глаголы, выделяли признаки предметов. Имело место рассуждение с опорой на наглядный материал. Рассказы были полными, интересными, без повторов и заминок. В ситуации «ребенок-взрослый» педагогу иногда приходилось использовать вспомогательные вопросы.

Рассказы детей на тему «Мой день рождения!» были полными, предложения строились логически правильно, использовались разные части речи. Дети чаще пользовались простыми предложениями, но иногда встречались и сложные, грамматические ошибки отсутствовали. Данное задание позволило выявить особенности связной речи детей при передаче своих жизненных впечатлений.

Представим количественные итоговые результаты по изучаемым параметрам (табл. 1) в каждой конкретной ситуации общения.

Таблица 1

Уровень связности речи и речевой самостоятельности детей

Ситуация общения	«Ребенок-взрослый»	«Ребенок-ребенок»
Уровни развития связной речи		
Полностью ситуативная речь	6,6%	10%
Контекстная речь с элементами ситуативности	13,3%	23,3%
Полностью контекстная речь	80%	66,7%
Речевая самостоятельность ребенка		
Отказ	-	-
Рассказ по вопросам	10%	23,3%
Самостоятельный пересказ	90%	76,7%

Полученные результаты говорят о том, что важное значение, для развития общения детей, имеют воздействия взрослого и его опережающая инициатива в установлении и поддержании контактов с ребёнком. Важную роль играет эмоциональный контакт: организация совместной игровой и предметной деятельности, деловое сотрудничество, речевое взаимодействие. Также взрослый может создать определённую атмосферу общения, где происходит социализация ребенка, развивается объяснительная речь, повышается потребность в общении с окружающими людьми и совершенствуется речь.

Выводы. Комплексное исследование показало, что у детей с общим недоразвитием речи (ОНР), связная речь сохраняет свое значимое значение и роль, как необходимое условие всестороннего развития. Однако недостатки развития связной речи порождают особенности поведения в общении. Опытно-экспериментальное исследование дошкольников с ОНР дало возможность определить ряд специфических особенностей в проявлениях связной речи детей в ситуации общения «ребенок-взрослый» и «ребенок-ребенок».

При пересказе текста у детей с ОНР наблюдается незначительное сокращение смысловых звеньев. Детям, затрудняющимся в воспроизведении рассказа, необходимо оказывать помощь в виде наводящих вопросов. Чаще всего затруднения возникают в начале рассказа и при пересказе последовательности новых событий. Практически у всех исследуемых детей, рассказы пронизаны паузами, поиском подходящих слов. В пересказах детей можно было наблюдать нарушения связности изложения: искажение смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаголов, неоднократное повторение фраз, их частей, «потеря» действующих лиц. При ответе на вопросы, дети отвечали простыми предложениями, которые обозначают конкретное действие. У исследуемых детей связное речевое высказывание отличается отсутствием четкости, последовательности изложения и не всегда учитываются существенные признаки явлений.

При совместном пересказе текста дети договариваются между собой о последовательности рассказывания: кто начнет, кто продолжит и кто завершит рассказ. При таком пересказе, с одной стороны, происходит формирование взаимоотношений, необходимых для выполнения совместной деятельности, с другой стороны, для детей выступает «живая модель» структуры рассказа. Рассказывание группами учит дошкольников договариваться между собой, они учатся уступать и в случае необходимости помогают друг другу в пересказе.

Чаще всего при общении со сверстниками дети в большей мере используют контекстную речь, так как им необходимо что-то объяснить и убедить сверстника. В общении с ровесниками дети получают новые яркие впечатления, развивается эмоциональная и речевая сферы.

Анализ сферы общения «ребёнок - взрослый» показал, что дети часто проявляют интерес к взрослому, и готовы выполнять все его задания. Но, при общении же с взрослыми, которые легко понимают речь ребёнка, дети чаще ограничиваются ситуативной речью. При всем этом, дети показывают возможность соперничества за внимание и похвалу взрослого со сверстниками. Исследование показало, что для дошкольников с ОНР характерна ситуативно-деловая форма общения, что свойственно для нормально развивающихся детей 2-4 летнего возраста. Предпочитаемым для большинства из них является общение со взрослыми на фоне игровой деятельности. Дошкольники с ОНР используют в ситуации общения «ребенок-взрослый» менее развернутую в содержательном отношении речь.

До конца дошкольного возраста взрослые остаются источником новой информации и оценки. Но в то же время, в жизни ребенка в дошкольном возрасте все больше места занимают другие дети.

В заключении нужно отметить, что важно постоянно и целенаправленно заниматься развитием речи дошкольников. В развитии речи нужна долгая, кропотливая работа. Значительную роль в развитии речи является живое общение ребёнка и взрослого.

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», 2015. - 400 с.
2. Бородич А. М. Методика развития речи детей - М., Просвещение, 2004. - 255 с.
3. Ендовицкая Т. В. и др. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Т. В. Ендовицкая, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, М. И. Лисина, Я. 3. Неверович, Г. А. Репина, Л. Г. Рузская, Д. Б. Эльконин ; под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. - М. : Просвещение, 1964. – 350.
4. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. - М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2002. - 224 с.
5. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. / Под ред. Ф.А. Сохина. - М.: Просвещение, 2005. – 159 с.
6. Ушакова О. С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Изд-во ГИЦ Владос, 2011. – 287 с.
7. Ушинский, К.Д. Родное слово [Электронный ресурс] / Научная библиотека — Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/rodnoe-slovo-k-d-ushinskogo.

8. Филичева Т.Б. Логопедия. Теория и практика. - М.: ЭКСМО, 2017. – 608 с.
9. Barabanova L.B., Zhulina E.V. To the question of correcting for the deficiencies of coherent speech in children with general underdevelopment of speech means tales // Modern problems of science and education. – 2016. – № 4.
10. The efficacy of emotional and instructional support (EIS) training and consultation on head start teacher-child interactions. Sipp, Rory Brown, Ed.D. , University of Nevada, Las Vegas, United States - Nevada, 2010.
11. Parmenova D.V. FEATURES OF DEVELOPMENT OF THE COHERENT MONOLOGICAL SPEECH IN THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF THE SPEECH // Science Journal "NovaInfo" (Vol.1, No. 30, 2015). 218-220.

Психология

УДК 159.9

магистрант Спиридонова Туйара Валерьевна
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова»
Педагогический институт (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Ковтун Татьяна Юрьевна
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова»
Педагогический институт (г. Якутск)

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО КОНТРОЛЯ НА МОТИВАЦИЮ И ТРЕВОЖНОСТЬ ПЯТИКЛАССНИКОВ

Аннотация. В данной стать рассматривается психологическое воздействие родителей на мотивационную сферу ребенка. Статья раскрывает характерные особенности мотивации в период адаптации к измененным условиям учебной деятельности. Автор исследует влияние детско-родительских отношений на уровень тревожности и мотивации учения пятиклассников.

Ключевые слова: влияние, тревожность, мотивация учения, мотивы, детско-родительские отношения, мотивационная сфера, семья, адаптация.

Annotation. This article discusses the psychological impact of parents on the motivational sphere of the child. The article reveals the characteristic features of motivation in the period of adaptation to the changed conditions of educational activity. The author investigates the influence of parent-child relations on the level of anxiety and motivation of the teaching of fifth graders.

Keywords: influence, anxiety, motivation of teaching, motives, parent-child relations, motivational sphere, family, adaptation.

Введение. Переход из начальной школы в среднюю, немаловажная часть в жизни ребенка. В этот особенный период необходимо быть внимательным к детям, наблюдать за их учебной деятельности и психоэмоциональным состоянием. Дети с задержкой психологического развития, составляют большинство количество от остальных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Также дети с ЗПР являются неоднозначно выраженный диапазон нарушений – близкий к нормальному уровню до нуждающихся отграничения от умственной отсталостью. Это определение предполагает необходимость учесть различие особенностей факторов, особенностей протекания тревожности детей с ЗПР, и определяет комплексного изучения этого вопроса.

Главную роль в адаптации к новым учебным условиям, играют родители. Важно, как родитель взаимодействует с ребенком, как побуждает к действию, в то же время, не влияя негативно на психоэмоциональную сферу. Таким образом, адаптация ребенка к меняющимся условиям обучения, и влияние на это семьи, остается всегда актуальной и горячо обсуждаемой темой для общества.

Изложение основного материала статьи. Проанализируем особенности учебной мотивации пятиклассников в период перехода от начальной школы в среднюю. Учащиеся оказываясь в новых условиях обучения, у них начинается овладение общими структурами учебной деятельности, способами самостоятельного перехода от одного вида действий к другому (от ориентировочных учебных действий к исполнительным и потом к контрольно-оценочным. Существенно, развивается умение находить и сопоставлять несколько способов решения одной задачи, поиск нестандартных способов решения. Проблема мотивации в этот период стоит остро, и уровень учебной мотивации является определяющим фактором. В 5 классе в первую очередь меняется количество преподавателей и предметов. Каждый раз учитель меняется вместе с обучаемыми предметами. Следовательно, найти общий язык с большим количеством учителей будет затруднительно. К внешним адаптационным факторам, также относятся, особенности семейного воспитания, наряду с организацией учебного процесса, компетентностью педагогического взаимодействия. Таким образом, в переходе в пятый класс возникают осложнения, связанные с трудностями в учебной деятельности, и сниженной мотивацией.

Под мотивационной сферой личности А.А. Реан понимает совокупность стойких мотивов имеющую определенную иерархию и выраженную направленность личности. Родоначальником, определяющее мотивации, является мотив [1, с. 38].

А.Н. Леонтьев мотивами называет инстинктивные импульсы, так как логические влечения и аппетиты, а равно переживание эмоций, интересы, желания; в пестром перечне мотивов можно обнаружить такие, как жизненные цели и идеалы, но также и такие, как раздражение электрическим током [2]. Также есть понятие «учебная мотивация». Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, — в данном случае деятельность учения, учебную деятельность.

Мотивация обучения позволяет формирующей личности определять не только направление, но также способы реализации различных форм учебной деятельности, вовлечения в эмоционально-волевую сферу. По мнению ученых, он служит значимым многофакторным определением, которое определяет специфику учебной ситуации в каждый момент интервала времени [3].

Обучение - это процесс изменения, на каждом этапе которого возрастает сложность изучаемого материала, увеличивается темп работы и увеличивается интеллектуальная рабочая нагрузка. Все это

обуславливает определенные трудности в обучении студентов, а постоянный повышенный уровень их беспокойства и скопления страхов препятствуют нормальному обучению и оказывают влияние на все сферы жизни. Уровень школьной тревоги влияет на психоэмоциональную сферу ученика, он проявляет признаки беспокойства, остерегается всего нового, мучительно воспринимает отрицательные замечания, плохие оценки, уровень самооценки падает.

В научной литературе исследованием тревожности занимались такие авторы, как В.И, Долгова, [4], Я. В. Латюшин [5]. С. Ю. Головин дали определение тревожность, как состояние необходимого увеличение сенсорного внимания, а так же, как, моторного напряжения в тех ситуациях возможной опасности, обеспечивающих соответственную реакцию человека на страх. По его мнению такая личностная черта, которая проявляется в частом и легком выражении состояний тревоги. Так же это склонность личности к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом выражения тревоги и один из основных параметров индивидуальных различий.

Тревожность – это устойчивое личностное образование, которое сохраняется на протяжении длительного периода. Тревожность имеет своеобразную побудительную силу, считает А. М. Прихожан, и постоянные формы реализации поведения с преобладанием в них защитных и компенсаторных проявлений [6].

Семейное образование, основной фактор развития ребенка. Семья – своеобразная экономическая ниша, которая характеризуется сложной системой взаимосвязанных процессов. Нарушение одного из процессов влияет на дисфункцию других областей во всей системе. Одним из ведущих спектров семейных отношений является общение. Исследователи В.Заслюженюк и В.Семиченко акцентируют, что общение между родителями и детьми имеет ряд специфических особенностей. Они обращают внимание на следующие положительные признаки семейного общения: интимность, близость, сокращение «доверительного интервала», расстояние между общающимися сторонами присуще семейному общению; семейная коммуникация охватывает все аспекты жизни человека, обеспечивая его вне ролевых ролей и взаимодействия. Например, ребенок в школе играет роль учащегося, на улице, проходящий мимо него - роль пешехода, в спортивной секции - спортсмена. Семья берет на себя его, в интеграции всех своих внешних ролей; в семейном общении невозможно выделить такие аспекты, как обучение, образование, развитие [7].

Влияние родителей на этапе адаптации к новым школьным условиям очень важна, именно родители задают настрой, мотивируют ребенка к школе. Родители ролевые модели для детей, именно их отношение, осведомленность, правильный подход к учебной деятельности, эмоциональное взаимодействие с ребенком способствует благополучной адаптации к обучению, к школьной жизни.

Неважно, грамотно ли действует родитель или совершает ошибки в взаимодействии с ребенком и его воспитании, результат будет соответствовать насколько родитель влияет, контактирует со своим ребенком.

В следствии всех изученных данных о адаптационном периоде обучающихся 5 классов, нами было проведено исследование уровня мотивации пятиклассников. В исследовании приняло участие 33 обучающихся 5 классов МОБУ СОШ №17 г.Якутска.

В ходе исследования, нами была использована методика:

Методика изучения мотивации обучения школьников при переходе из начальных классов в средние по методике М. Р. Гинзбурга «Изучение учебной мотивации».

Поведенное нами «Методика изучения мотивации обучения школьников при переходе из начальных классов в средние по методике М. Р. Гинзбурга «Изучение учебной мотивации», в методике мы выделили ряд ответов обучающихся на вопросы, отражающие влияния семьи на учебную деятельность, в частности на мотивацию учения, от общего количества испытуемых.

Например:

Я стараюсь учиться лучше чтобы…

меня хвалили родители;

мне купят красивую вещь;

меня не будут наказывать.

Я не могу учиться лучше, так как…

мне мешают дома;

Если я получаю хорошую отметку, мне больше всего нравится то, что…

мама будет довольна;

мне купят красивую вещь;

меня не будут наказывать;

Если я получаю плохую отметку, мне больше всего не нравится то, что…

мама будет расстроена;

меня накажут дома;

мне не купят красивую вещь; см. таблицу 1 и диаграмму 1.

Таблица 1

Ответы обучающихся	Обучающиеся 5 классов
Ответы, отображающие влияние семьи на учебную мотивацию	81,8% (27 обучающихся)
Ответы, не отображающие влияние семьи на учебную мотивацию	18,2% (6 обучающихся)

Диаграмма 1

По полученным количественным данным по таблице 1 и диаграмме 1, можно сделать выводы о том, что 81,8% обучающихся, от общего количества испытуемых выбрали варианты ответов, отображающие влияние семьи на учебную мотивацию, такие дети часто подвергаются влиянию родителей, в частности семьи. Для них очень важна поддержка, поощрение от родителей, и они зависимы от их контроля. А у 18,2% обучающихся выбрали варианты ответов, не отображающие влияние семьи на учебную мотивацию. Таким образом, преобладающее количество пятиклассников подвергаются влиянию родителей в учебной деятельности.

Также мы выделили уровни мотивации учения у обучающихся 5 классов выбравших варианты ответов отображающие влияние семьи на мотивацию учения в средней школе. Результаты показаны в таблице 2 и диаграмме 2. На ряду с уровнями мотивации учения, приведены преобладающие для данного возраста мотивы. Результаты приведены в таблице 3 и диаграмме 3.

Таблица 2

Уровни мотивации	Обучающиеся 5 классов
I – очень высокий уровень мотивации учения	18,2% (6 детей)
II – высокий уровень мотивации учения	36,4% (12 детей)
III – нормальный (средний) уровень мотивации учения	18,2% (6 детей)
IV – сниженный уровень мотивации учения	6,1% (2 детей)
V - низкий уровень мотивации учения	6,1% (2 детей)

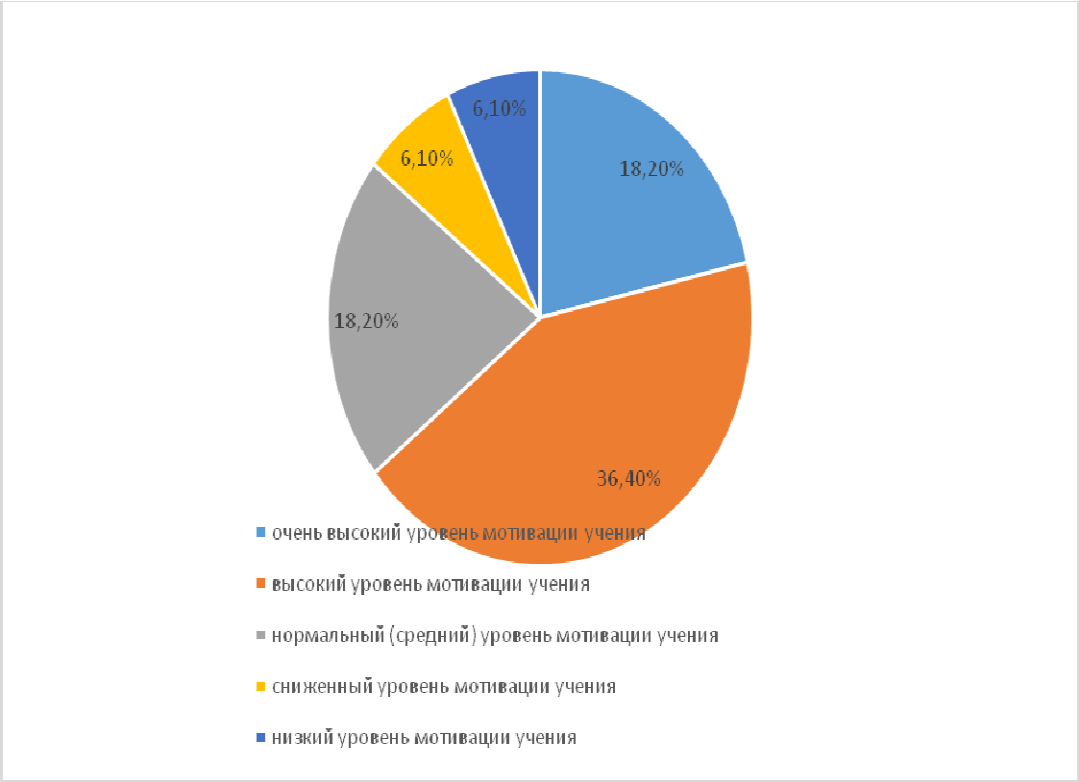


Диаграмма 2. Обучающиеся 5 классов выбравших варианты ответов отображающие влияние семьи на мотивацию учения в средней школе

По полученным данным приведенные в таблице 2 и диаграмме 2, можно сделать выводы о том, что обучающиеся 5 классов выбравшие варианты ответов, отображающие влияние семьи на мотивацию учения в средней школе, 36,4% обучающихся имеют «высокий уровень мотивации учения», также 18,2% имеют «очень высокий уровень мотивации учения» и «нормальный (средний) уровень мотивации учения». Полученные результаты позволяют сделать заключение том, что обучающиеся 5 классов, которые подвергаются родительскому контролю, родительскому участию в учебной деятельности, больше мотивированы к обучению в средней школе. Они настроены учится, выполняют домашние задания, готовы к учебной конкуренции, осознают свои недостатки и ради результата стараются достичь хороших результатов в учебе и также получит одобрение семьи.

Таблица 3

Мотивы	Обучающиеся 5 классов
Учебный мотив	3% (1 ребенок)
Социальный мотив	0%
Позиционный мотив	48,5% (16 детей)
Оценочный мотив	0%
Игровой мотив	0%
Внешний мотив	3%
Учебно-позиционный мотив	37% (10 детей)

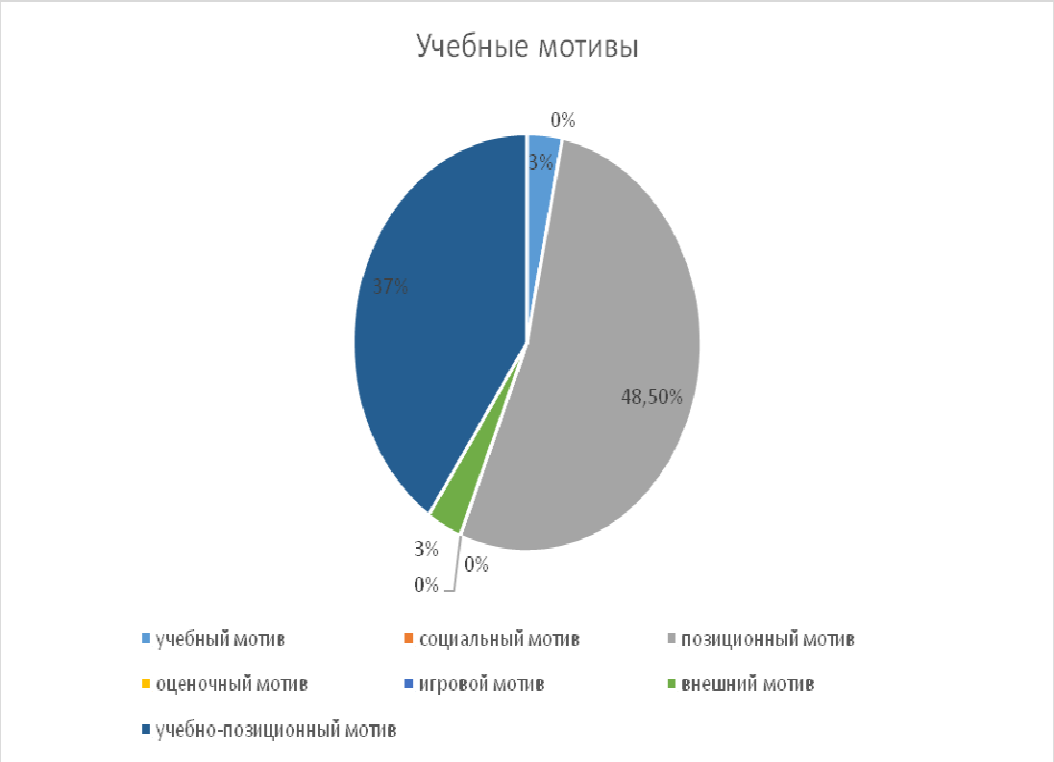


Диаграмма 3. Мотивы у обучающихся 5 классов выбравших варианты ответов отображающие влияние семьи на мотивацию учения в средней школе

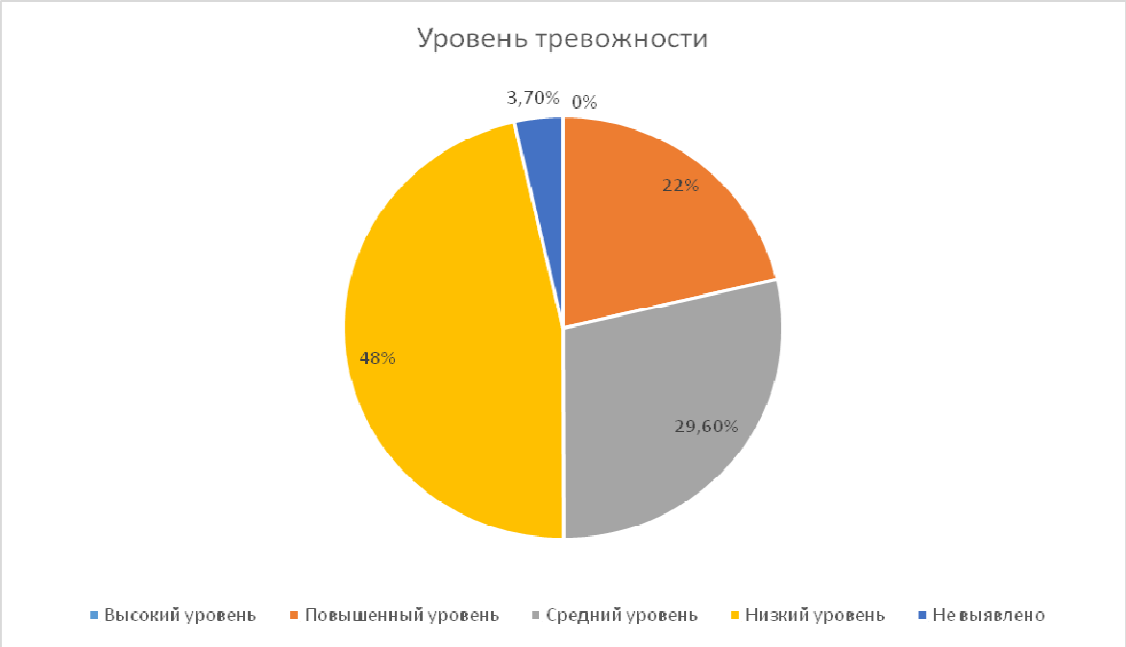
По полученным данным по таблице 3 и диаграмме 3, видно, что у 48,5% обучающиеся 5 классов выбравшие варианты ответов, отображающие влияние семьи на мотивацию учения в средней школе, наблюдается «позиционный мотив», это означает, что дети строят мотивы на желании доминировать в коллективе, быть лидером, они проявляются в разного рода попытках самоутверждения. Результаты показывают, что дети зависимы от мнения родителей, и это проецируется на окружающих: сверстников, педагогов. Обучающиеся мотивируются позитивной и негативной реакцией родителей, их отношением на учебную оценку. У детей образуется позиционный мотив, в котором желание быть лучшим, доминировать притесняет учебные мотивы.

Из всех полученных данных, мы изучили уровень тревожности у обучающихся 5 классов выбравших варианты ответов отображающие влияние семьи на мотивацию учения в средней школе. Результаты отображены в таблице 4 и диаграмме 4.

Таблица 4

Уровень тревожности выбравших варианты ответов отображающие влияние семьи на мотивацию учения в средней школе

Уровень тревожности	Обучающиеся 5 классов
Высокий уровень	0
Повышенный уровень	22% (6 детей)
Средний уровень	29,6% (8 детей)
Низкий уровень	48% (13 детей)
Не выявлено	3,7% (1 ребенок)



Диагамма 4. Уровень тревожности выбравших варианты ответов отображающие влияние семьи на мотивацию учения в средней школе

Данные в таблице 4 и диаграмме 4, показывают, что учащиеся 5 классов выбравшие варианты ответов, отображающие влияние семьи на мотивацию учения в средней школе, в большей степени имеют низкий уровень тревожности, это 48% обучающихся, также высокий уровень не наблюдается ни у одного обучающегося. Эти данные дают нам сделать выводы, о том, что дети, подвергающиеся влиянию родителей на мотивацию учения в средней школе, тревожность находится в пределах нормы, такие дети чувствуют себя в школе спокойно, раскрепощенно, их самооценка часто адекватная, больше завышенная. Они в большей степени не замечают свои ошибки, неадекватно реагируют на неудачу, и у таких детей преобладает позиционный мотив учения. Это показывает то, что учащиеся 5 классов учатся чисто ради оценок, и одобрения родителей, особо не переживая о самом учебном процессе, не концентрируют свое внимание на учебные-содержательные аспекты учебной жизни.

Также у 29,2% детей средний уровень тревожности. ИсслеСредний уровень характеризуется адекватной самооценкой индивидом своих особенностей и возможностей обычно обеспечивает соответствующий уровень притязаний, гибкость по отношению к поставленным целям, трезвое отношение к успехам и неудачам, одобрению и неодобрению [8].

Выводы. Исходя из всех полученных результатов, можно сделать выводы об особенностях мотивации обучающихся 5 классов, в период адаптации:

1. Преобладающее количество пятиклассников подвергаются влиянию родителей в учебной деятельности в период адаптации к средней школе.
2. Обучающиеся 5 классов, которые подвергаются родительскому контролю, родительскому участию в учебной деятельности, больше мотивированы к обучению в средней школе.
3. Пятиклассники зависимы от мнения родителей, и это проецируется на окружающих: сверстников, педагогов. Обучающиеся мотивируются позитивной и негативной реакцией родителей, их отношением на учебную оценку. У детей образуется позиционный мотив, в котором желание быть лучшим, доминировать притесняет учебные мотивы.
4. Большинство учащиеся чувствуют себя в школе спокойно, раскрепощенно, их самооценка часто адекватная, больше завышенная. Они в большей степени не замечают свои ошибки, неадекватно реагируют на неудачу. Они учатся в большинство случаях ради оценок, и одобрения родителей, особо не переживая о самом учебном процессе, не концентрируют свое внимание на учебные-содержательные аспекты учебной жизни.

Сделанные выводы дают возможность дать рекомендации родителям пятиклассников для изменения позиционного мотива, на учебный мотив:

1. Почаще эмоционально контактируйте со своим ребенком, чтобы он был открытым и довеял вам.
2. Не оценивайте ребенка в повседневной и учебной деятельности, это даст ему сконцентрироваться на получения знаний, не переживая об оценках в учебе.
3. В период адаптации к средней школе, формируйте в сознании ребенка позитивный образ учения и школы в целом.
4. Не требуйте слишком многого и невозможного от своего ребенка, действуйте учитывая его физические, психоэмоциональные и когнитивные особенности.
5. Рождайте интерес к получению знаний. Вместе занимайтесь внеурочным чтением, изучайте интересные материалы, которые нравятся ребенку. Покажите, объясните, что он учится ради себя, и все знания которые он получает в школе пригодится в повседневной жизни.
6. При мотивировании ребенка к учению, ориентируйтесь на ближайшую зону развития. Это даст ему легче понять и представить ситуацию, и это будет более эффективно работать в его сознании.
7. Забудьте о рыночных отношениях с ребенком, каждый раз не поощряйте его материальными вещами, а больше дарите свое внимание, заботу и одобрения его личности, каков он есть.

Литература:
1. Реан А.А. Рефлексивно – перцептивный анализ деятельности педагога // Вопр.психологии. 1990. №2. С. 72 – 82.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
4. Долгова В. И., Кормушина Н. Г. Коррекция страха смерти у подростков: Монография / В.И. Долгова, Н.Г. Кормушина. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2009. – 324 с.
5. Словарь психолога-практика. / Под общ. Ред. С. Ю. Головин. - Минск: Харвест., 2009. - 976 с.
6. Прихожан А. Н. Причины и профилактика и преодоление тревожности. / А. М. Прихожан. // Психологическая наука и образования, 1998г.№2. - С. 18-26.
7. Педагогика и психология семьи: современные вызовы, традиции и инновации: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов с международным участием / Под редакцией М.М.Прокопьевой, В.В.Находкина, М.И.Андросовой –Чебоксары: ЦНС Интерактив плюс, 2015. – 200 с.
8. Шевченко Л. Р. Влияние уровня тревожности на самооценку старших подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 51–55.

Психология

УДК 37.015.3

преподаватель кафедры восточных языков и культур Хребин Максим Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пятигорский государственный университет» (г. Пятигорск)

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ О САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию психологических особенностей развития представлений студентов о самореализации как условия их успешного профессионального становления. Определены ключевые вопросы в контексте решения обозначенной проблемы, выявлены детерминанты исследования данного феномена, обоснована программа психологического сопровождения и ее содержательная сущность. Установлено, что, для эффективного развития представлений студентов о самореализации в процессе их успешного профессионального становления следует создать такие психологические условия, которые способствуют актуализации личностного ресурса, формируют стратегии уверенного поведения и развивают готовность к целеполаганию и управлению собственной жизнью.

Ключевые слова: самореализация, профессиональное становление, личностный ресурс, психологическое сопровождение, развитие личности студента.

Annotation. The article is devoted to the study of the psychological characteristics of the development of students' ideas about self-realization as a condition for their successful professional development. In the context of solving the designated problem, the determinants are identified of the study of this phenomenon, the program of psychological support and its substantive essence are substantiated. It has been established that, for the effective development of students' ideas about self-realization as conditions for their successful professional development, such psychological conditions should be created that contribute to the actualization of their personal resource, form strategies of confident behavior and develop readiness for goal-setting and managing their own lives.

Keywords: self-realization, professional development, personal resource, psychological support, student personality development.

Введение. В психологическое науке изучение проблемы самореализации человека направлено на исследование интегративных характеристик проявления человеком себя. Наиболее целостно раскрыть их позволяет обращение к изучению человека как субъекта, активного преобразователя собственной жизни. Это позволяет осмыслить процесс самореализации как обусловленный субъектной позицией, которую занимает человек по отношению к миру и к себе самому Значимую роль в личностном и психическом развитии субъекта обучения в вузе играет его профессионально-личностное развитие.

Изложение основного материала статьи. Реализуя в период обучения в вузе деятельность, молодые люди становятся типичными представителями своего поколения. Следует учитывать, что современная молодежь представляет собой особую социально-демографическую группу, существующую в новых технических и социально-культурных условиях. Эти условия оказывают существенное влияние на личностное развитие. А.О. Кошелева, в частности, обращаясь к данному вопросу, констатирует, что свойственная современному обществу рассогласованность социальных институтов (семьи, школы, армии, общественных движений и др.) [3]. В работах психологов отмечается, что среди молодежи материальные ценности уступают ценностям здоровья, ценностям профессионального самоопределения и самореализации. Она больше ориентируется на индивидуальные ценности [4].

Как известно, одной из важных составляющих развития личности студента, начиная с первого курса и до выхода в самостоятельную профессиональную деятельность, выступает потребность личности в самореализации. В раннем юношеском возрасте происходит изменение социальной сферы общения индивида. Это изменение наблюдается в связи с вступлением в новый этап жизни, обучение в высшем учебном заведении, с взаимодействием с новой социальной группой, с формированием чувства конкуренции в этой группе, так как значимость межличностных отношений уходит на второй план. Индивид задумывается о своей будущей работе и просчитывает все возможные варианты профессионального становления. В данном возрасте увеличивается потребности в саморефлексии, самопознании, оценки своих способностей, знаний, умений, перспектив развития [6]. Это способствует развитию чувства взрослости, потребности в самоутверждении и принятии себя значимыми другими. Все это способствует проявлению саморегуляции, то есть умения личностью направлять и согласовывать все свои психические процессы и свойства. Саморегуляция позволяет юношам объективно увидеть свои индивидуальные возможности, благодаря чему индивид способен будет компенсировать одни свои качества и свойства за счет других, более развитых.

Адекватная саморегуляция содействует более успешному становлению личности, так как благодаря ей индивид подстраивается под условия и требования окружающей ситуации развития и деятельности, так как способен согласовывать и изменять направленность и функционирования своих психических процессов. Целостность личности регулярно подвергается нагрузкам и атакам дестабилизирующих внешних влияний, которые могут привести к разрушительным последствиям. Саморегуляция помогает стабильному функционированию психики в условиях постоянно меняющейся окружающей среды, в которой находится человек. В юношеском возрасте самоотношение способствует проявлению социальной активности индивида, развитию у него активной позиции в обществе, содействует в оптимизации адекватной самооценки. Самоотношение является запускным механизмом к саморегуляции человека, оно влияет на зарождение мотива предстоящей деятельности, осуществление самого действия по достижению поставленной задачи, оценке результатов деятельности и реализацию коррекции поведенческих актов [1].

Особо важными для нашего исследования являются такие феномены: самоотношение как непосредственный механизм формирования потребности в самореализации индивида. На данном уровне организации самоотношение функционирует как оценка собственного «Я», личностных качеств и черт, способствующих достижению цели деятельности. Значимые изменения происходят в структуре Я-концепции и самосознании студента. Развитие самосознания и Я-концепции являются важными качественными и количественными характеристиками психического развития студентов. Еще одним ресурсом развития личности выступает самооценка в данном возрасте. Наличие адекватной положительной самооценки и самоуважения является объективным условием благоприятного развития личности. В юношеском возрасте важными личностными характеристиками, влияющими на развитие представлений об успешной самореализации выступает социализация в студенческой среде [5]. Поэтому важно на первых годах обучения сформировать представления индивида об основных профессиональных навыках специалиста в выбранной им профессии, так как именно они способствуют успешному развитию личностной позиции «Я -профессионал».

Для большинства студентов характерно компромиссное предпочтение в профессиональном выборе. Все это создает определенные трудности как в процессе профессионального обучения, так как и формировании представлений о возможностях реализации своего личностного ресурса. В ходе усвоения теоретических знаний и формирования профессиональных компетенций, как правило, они испытывают различные трудности, приводящие их к переживаниям о недостаточной профессиональной компетентности, к нарушениям личностного и профессионального становления. Для избегания травмирующих переживаний студент прибегнет к рационализации, как к защитному механизму снятия психического напряжения.

В результате этого происходит развитие неприязни к будущей трудовой деятельности, к преподавателям, к обучению в целом. Студент может быть дезадаптирован к процессу обучения и к студенческой группе, чувствовать свою несостоятельность как профессионала, так и личности в целом [1]. Во время обучения в высшей школе у индивида стабилизируется характер, развивается чувство взрослости, он примеряет на себя уже социальные роли взрослого человека. Юношеский возраст является одним из первостепенных в процессе развития интеллектуальной сферы, Взросление в юношеском возрасте сопровождается появлением и проявлением самостоятельности, ответственности, инициативности, отстаивании своей точки зрения, понижением конформности и компромиссности.

Становится очевидной необходимость внедрения в профессиональное обучение студента соответствующего психологического сопровождения, которое позволит целенаправленно осуществлять процесс развития его представлений студентов о самореализации [5]. С этой целью следует создать специальную программу психологическую изучения представлений студентов о самореализации, определить особенности их мотивационно-потребностной сферы и социально-психологической ситуации развития.

Следует обратить внимание на поддержку специалистов в процессе формирования своей профессиональной направленности. При создании программы необходимо учитывать, что психологическое сопровождение на первых годах обучения студентов должно быть направлено формирование благоприятной социально-психологической обстановки в студенческом и преподавательском коллективах [6]. Его содержание должно совпадать с их представлениями и требованиями социальной среды, в которой происходит взаимодействие.

Следовательно, процесс развития представлений о самореализации личности студента на этапе вузовской обучения должен базироваться на согласованной деятельности преподавателей и психологов. Основную функцию преподавателей в создании развивающей среды, возможно, реализовать посредством активного использования личностно-развивающего потенциала взаимодействия в ходе преподавания учебной дисциплины. Функциями специалистов психологической службы должно стать непосредственное психологическое сопровождение развития личности студентов в данном направлении. Оно может строиться путем использования соответствующих психологических практик, технологий и личностно-развивающих мероприятий психологического плана (тренингов, семинаров, консультаций, психодиагностических сессий).

Проведенный анализ позволяет утверждать, что развитие с представлений о самореализации личности студента представляет собой комплексную систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий, которые способствуют проявлению индивидуальности человека, его гибкости и пластичности, и обеспечивают предпосылки раскрытия личностного потенциала.

Причем, психологическая помощь психолога студенту в осознанном личном выборе, в освоении конструктивных методов познания, общения, понимания себя и других должна стать опосредованной, т.к. решать проблему сопровождаемый должен сам. Задачу психолога следует определять как обучение поиску наиболее разумных и актуальных решений для конкретной жизненной ситуации каждого. Психолог в существенной степени задает параметры воспитательно-образовательного пространства. В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов отмечают, что не надо формировать, а тем более «формовать» соответствующего человека, а надо лишь помочь стать собой [2].

По сути дела, сопровождение следует представлять, как обучение личности умениям разрешать возникающие вопросы самостоятельно и эффективно. В качестве наиболее эффективных методов психологического сопровождения можно выделить конкретные советы и рекомендации, позволяющие принять конструктивное и позитивное решение. В зависимости от ситуации привлекаются различные средства осуществления сопровождения, позволяющие выделить несколько его видов – информационное, эмоциональное и реальное сопровождение.

Установлено, что в образовательном пространстве помогать можно лишь тем, кто уже имеет потребность, хотя и на недостаточном уровне. Сопровождать личность, значит формировать у нее потребность в самодвижении, развитии «самости» и его самостоятельности. Подобные требования необходимо учитывать при правильной организации психологического сопровождения [6]. Решение поставленных задач будет возможным при организации соответствующих форм психологической работы, включающей развивающие занятия, групповые тренинги и просветительских мероприятия.

Для того чтобы проверить вышеперечисленные теоретические предположения, нами была проведено экспериментальное исследование. Результаты предварительного изучения позволили выявить значимые различия между студентами с низкой и высокой успешностью в профессиональном становлении и уровню их готовности к самореализации.

Так, особо значимыми были различия между студентами с низкой и высокой успешностью профессионального становления. У них были обнаружены отличия по ряду личностных параметров, характеризующих их собственную способность к использованию ресурсов собственной личности, а именно: открытость, саморуководство, самоценность, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самооценка, мотивация достижения, цели жизни; локус контроля-Я, осознанность жизненных целей, проявление тенденций к зависимости и общительности, планирование, программирование поведения и деятельности, гибкость, самостоятельность.

Обобщая полученные результаты, можно сказать, что студенты с высокой успешностью профессионального становления демонстрируют развитые способности к управлению процессом реализации себя и собственными ресурсами. Они более четко, чем студенты с низкой успешностью профессионального становления, осознают данные возможности, могут на этой основе более адекватно выстраивать свои жизненные цели, моделировать планы и программы для их достижения и т.д. Выделенные психологические особенности, характеризующие студентов с низкой успешностью профессионального становления, проявляются в достаточно выраженном уровне развития их внутренней конфликтности, закрытости для себя и окружающих, слабом и неадекватном осознании ими собственные психические возможности. Не владея представлениями о самореализации, они не могут в полной мере идентифицировать свои собственные ресурсы, не видят и не желают видеть возможности применения имеющихся способностей, умений, навыков. Кроме того, студенты с такой успешностью профессионального становления не обладают умениями выстраивать собственную жизненную перспективу, не могут выбрать устраивающую их в полной мере жизненную цель, обозначить перед собой возможные пути ее достижения.

Для развития представлений о самореализации в процессе профессионального становления студентов была разработана и реализована программа. Формирующая работа состояла в целенаправленном воздействии на представления о самореализации студентов экспериментальной группы, и предусматривала реализацию специально разработанной системы психологической работы, включающей теоретический и практический блоки. Теоретический блок просвещения студентов в сфере психологических аспектов самореализации как условия успешного профессионального становления предполагал проведение двух спецкурсов «Психология самореализации» и «Психология профессионального становления». Блок практической работы представлял собой психокоррекционную и развивающую работу со студентами, направленную на развитие у них готовности и способности построения собственной траектории жизненного и профессионального пути, а также развитие умений и навыков прогноза и планирования личностных достижений в будущей профессии, с целью самостоятельного получения информации, способной составить основу представлений о самореализации в процессе обучения.

В содержании программы были выделены 4 направления деятельности: расширение представлений студентов о самореализации и ее значимости в процессе профессионального становления человека; умение диагностировать собственный уровень развития структурных компонентов самореализации; стимулирование развития и овладение навыками реализации собственного личностного потенциала; обучение использования полученных знаний в учебной, профессиональной и личной сферах для повышения успешности в профессиональном становлении.

Обобщая полученные данные по результатам повторного исследования, можно утверждать, что расширение представлений о самореализации способствовало развитию у них умения диагностировать собственный уровень развития составляющих самореализации и выбирать эффективные пути и способы его саморазвития. Такие же изменения у студентов экспериментальной группы наблюдаются в показателях профессиональной и личной сферах. Студенты обрели способность лучше оценивать свои ресурсы самореализации, полученные умения и навыки позволили им выстраивать достаточно адекватные своим возможностям программы развития личности.

Выводы. Исследование представлений студентов о самореализации в процессе успешного профессионального становления показало, что это сложный психологический феномен, который характеризуется соответствующим уровнем позитивного самоотношения, адекватной самооценкой, особым типом мотивации достижения, наличием определенных жизненных ориентаций, осознанием собственных жизненных целей, эффективным стилем саморегуляции поведения человека.

Для того, что эффективно развивать представления у студентов о самореализации как условия успешного профессионального становления следует создать следующие психологические условия: развитие возможности к актуализации личностного ресурса; овладение стратегиями уверенного поведения; обладание внутренней устойчивостью и доверием к себе, готовностью к целеполаганию и управлению собственной жизнью, высоким уровнем мотивации достижения цели.

Для реализации предложенной программы были использованы следующие направления: психологическое просвещение в сфере самореализации личности и развивающие занятия, которые позволяющие раскрыть осознанность выбора будущей профессии; осуществление самоанализа, саморазвития и самосовершенствования в процессе обучения; обучение методам эффективного самоменеджмента; развитие самопознания и самосознания индивида, формирование чувства ответственности и настойчивости в профессиональной подготовке.

Проведенное исследование позволило установить, что уровень развития представлений о самореализации студентов вуза детерминирует успешность профессионального становления. Студенты с высокой успешностью профессионального становления демонстрируют развитые способности к управлению своими собственными ресурсами личностного потенциала. Они более четко, чем студенты с низкой

успешностью профессионального становления, осознают данные возможности, могут более адекватно выстраивать свои жизненные цели, моделировать планы и программы для их достижения. Студентов с низкой успешностью профессионального становления характеризует внутренняя конфликтность, закрытость себя для окружающих, слабое и неадекватное осознание своих психических возможностей. Недостаточное знание своих психических возможностей, низкий уровень самооценки по разным параметрам ведут к неуспеху в их образовательной деятельности, к нарушению концепции «Я» – будущий профессионал. Следовательно, решение поставленной цели в развитии представлений студентов о самореализации в процессе профессионального становления становится возможным при использовании предложенной концепции психологического сопровождения.

Литература:

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. Ростов-на-Дону, 2002.

2. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.

3. Кошелева А.О. Самоактуализация личности в условиях высшего профессионального образования // Режим доступа: http:// www.education.rekom.ru/ 2_2006 / 26.html.

4. Ценностные ориентации современной молодежи: Обзор социол. исслед. / Рос. гос. юнош.б-ка / Сост. В.П. Вдовиченко. М., 2004.

5. Хребина С.В. Особенности реализации организационно-психологического воздействия в образовательной среде // Психология обучения. 2017. № 1.

6. Хребина С.В. Психологические феномены управленческого взаимодействия в организационном пространстве образовательной системы // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2018. № 10.

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Шагивалеева Гузалия Расиховна
«Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА ВНУТРЕННИХ УСЛОВИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы эмоциональной культуры как основы психологической безопасности образовательной среды. Рассматривается взаимосвязь психологической безопасности личности с эмоциональной культурой педагога. Эмоциональная культура выступает как основа внутренних условий психологической безопасности образовательного пространства.

Ключевые слова: образовательная среда, образование, психологическая безопасность, психологическое здоровье, психологическая безопасность в образовательной среде, психическое здоровье, стрессоустойчивость, эмоциональное выгорание, эмпатия, эмоциональная культура.

Annotation. The article considers the issues of the emotional culture as the basis for internal conditions of psychological safety of educational environment. The interrelation of psychological safety of the person and emotional culture of the teacher is considered. Emotional culture acts as the basis of internal conditions of psychological safety in the educational environment.

Keywords: educational environment, education, psychological safety, psychological health, psychological safety in the educational environment, mental health, stress resistance, emotional burnout, empathy, emotional culture.

Введение. Психологизация образовательной среды в целях сохранения и укрепления здоровья ее участников, создание в образовательном учреждении безопасных условий для учёбы, защита от всех форм дискриминации могут выступать альтернативой агрессивности социальной среды, психоэмоциональному и культурному вакууму, следствием которых является рост социогенных заболеваний. Важным условием снижения числа стрессовых ситуаций в педагогической практике является обеспечение психологической безопасности при взаимодействии участников образовательной среды [7, с. 4].

Формулировка цели статьи. Исследование эмоциональной культуры педагога как основы внутренних условий психологической безопасности образовательного пространства.

Изложение основного материала статьи. Образовательная среда учебного заведения является частью жизненной среды человека. Учебные заведения являются субъектами безопасности, и важность изучения психологической безопасности личности в образовательной среде состоит в том, что учебное заведение, включая в себя подрастающее поколение, взрослых и семью, способны строить свою локальную систему безопасности как через обучение и воспитание, так и через решение задач развития. Таким образом, образовательная среда является фундаментом любого общества, поэтому важно, чтобы все ее участники чувствовали себя защищенными.

Что является существенным признаком хорошей (для личностного развития) среды? По мнению Баевой И.А. таким признаком может выступать психологическая безопасность образовательной среды [1, с. 48].

Понятие «безопасность» – это такое явление, без которого не могут нормально развиваться ни личность, ни социальная организация, ни общество, ни экономика, ни тем более государство [1, с. 50].

Под эмоциональной культурой понимается способность осознания субъектом собственных и чужих эмоций, преодоление деструктивных внутрипсихических защитных механизмов и на этой основе возможность эмоциональной саморегуляции в деятельности и общении.

Саморегуляцию можно трактовать, как педагогическое поведение, соответствующее профессиональным требованиям; педагогическую активность, направленную на удовлетворение интересов и потребностей детей. Учителю в профессиональной деятельности приходится разрешать возникающие ситуации обучающего и воспитательного характера, поэтому для учителя большое значение имеет формирование способности творчески применять личностные качества в разрешении конкретных воспитательных ситуаций, совершенствовать моральные нормы в соответствии с изменяющимися условиями жизни и возрастающими требованиями общества к нравственному облику и поведению учителя.

Отсутствие эмоциональной культуры создаёт угрозу психологической безопасности других субъектов образовательного процесса. Эмоциональная культура является одним из важнейших внутрипсихических условий психологической безопасности субъектов образовательного процесса. Эмоциональная культура выступает как основа внутренних условий психологической безопасности образовательного пространства. К внешним условиям психологической безопасности субъектов образования можно отнести организационные меры, которые способствуют формированию эмоциональной культуры.

Важнейшими показателями эмоциональной культуры является высокий уровень развития эмоциональной устойчивости, эмпатии и эмоциональной гибкости педагога. В эмоциональной культуре должны присутствовать также педагогический такт, самоконтроль эмоционального состояния. Положительное, комфортное общение учителя с детьми возможно при грамотном умении выражать свои чувства, раскрыть свой внутренний мир. В результате положительного, доброжелательного, чуткого и заботливого отношения педагога к ребенку, облегчается профилактика конфликтных ситуаций и стрессовых состояний в процессе обучения и воспитания.

Учитель своими условиями жизни поставлен в положение образца. С ним школьники сопоставляют результаты и особенности своей деятельности, а также поведение других людей. Учитель в глазах детей и в самом деле должен быть образцовым. Выступая в роли эталона и норм человеческих отношений, учитель должен обладать способностью нравственно-волевой саморегуляции поведения, во взаимоотношениях с учащимися учитывать особенности саморегуляции каждого из них, так как эти особенности лежат в основе духовной жизни школьников и определяют эффективность педагогических воздействий. Одна из основных проблем, которую фиксируют на сегодняшний день родители, – это снижение эмпатии в целом. Высокий уровень эмпатии, эмоциональной гибкости являются основными показателями эмоциональной культуры педагога. В современных условиях в соответствии с ФГОС от учителя требуется умение устанавливать и поддерживать контакты с людьми, понимать их, разбираться в их индивидуальных и возрастных особенностях.

Педагог должен стремиться к успешному решению поставленных перед ним задач, сохранять самообладание и оставаться для детей примером в личностном плане независимо от воздействующих на него негативных факторов. Сдерживание эмоций не успокаивает, а повышает эмоциональную напряженность и негативно сказывается на здоровье. В профессиональной деятельности известен термин «эмоциональное выгорание».

Наличие эмоциональной напряженности ярко проявляется как у молодых учителей, так и у учителей со стажем. Переживаемые эмоциональные состояния часто сопровождаются вегетативными реакциями: учащенным сердцебиением, напряжением отдельных частей тела (тонус мышц лица, тремором рук), повышением или понижением давления, заметными изменениями в личности. Иногда, человек потеряв самообладание, проявляет следы агрессии. Это считается профессионально непригодным качеством.

Используя методы психологической саморегуляции учитель может повлиять и на свое эмоциональное самочувствие. К методам можно отнести, гимнастику, самомассаж, аутотренинг, дыхательная гимнастика, медитация, ароматерапия, арттерапия, цветотерапия.

В острой стрессовой, конфликтной ситуации человек всегда ощущает нехватку физической активности. Даже после обычного трудового дня очень полезно прогуляться в течение 40 минут. Это снимет чувство усталости, и даже чувство голода, наполнит тело кислородом, переключится внимание на окружающую обстановку. Физические упражнения (игры с детьми, плавание в бассейне, игра в волейбол, футбол) предупреждают возможные срывы, психические травмы и укрепляют здоровье.

Эмоциональное возбуждение сказывается на познавательных, эмоциональных, волевых процессах. Повышенная возбудимость порождает ненужную суетливость, подвижность. При любом нежелательном внешнем воздействии такие люди ощущают беспокойство, дискомфорт. Эмоциональное самовозбуждение плохо влияет на самочувствие и здоровье человека. Даже откладывая сегодняшние дела, человек заставляет себя напрягаться или спешить. Это значит, что возникают условия для нарушения психической деятельности и нормального самочувствия. В таких случаях помогут приемы самоконтроля и саморегуляции.

В основу психической культуры человека специалисты ставят аутогенную тренировку. Главная ее задача - помочь человеку овладеть своими эмоциями. Аутогенная тренировка помогает человеку справиться с всевозможными страхами, плохими привычками, навязчивыми состояниями, плохим сном, болями различного характера.

Аутогенную тренировку применял в 30-е годы австрийский психиатр Иоганн Генрих Шульц, который обнаружил, что глубокое мышечное расслабление (релаксация) влечёт за собой устранение эмоциональной напряжённости, улучшение функционального состоянии ЦНС и работы внутренних органов [6]. А именно, используя словесные формулы, направленные на возникновение ощущений тепла и тяжести, можно сознательно добиться снижения мышечного тонуса и затем, на этом фоне, путём самовнушения, направленно воздействовать на различные функции организма. Аутотренинг включает упражнения, направленные на управление вниманием, произвольное оперирование чувственными образами, словесные самоинструкции, волевое регулирование тонуса мышц, управление ритмикой дыхания. Система управления вниманием предполагает выработку способности концентрироваться и длительно удерживать внимание на каком – либо предмете, объекте, событии, факте. Перед тем как перейти к выполнению аутотренинга, необходимо освоить подготовительные упражнения для выработки навыков концентрации внимания, визуализации и регуляции мышечного тонуса. Аутотренинг полезен в тех видах деятельности, которые вызывают у человека повышенную эмоциональную напряженность, в том числе в педагогической работе.

Важным резервом учителя в деле стабилизации эмоционального состояния является также совершенствование дыхания. Это важно и для учителя, у которого дыхание должно быть более совершенным. Важное значение играет роль дыхания в развитии утомляемости. Неритмичное, поверхностное дыхание – причина ряда недугов учителя, падения эмоционального тонуса. Нарушения дыхания зависят от внутреннего состояния человека, и обратное – регулирование дыхания оказывает воздействие на состояние человека. Научившись влиять на свое дыхание, учитель также приобретает хороший способ саморегуляции.

Дыхательные упражнения очень эффективны, если ими овладеть в совершенстве, чтобы выполнять почти так же естественно, как и обычные дыхательные движения, если уметь ими пользоваться во время и после стрессовых состояниях.

Учитель знает, что терпение, спокойствие, уверенность в себе являются важными условиями эффективности педагогических воздействий. Упражняясь в преднамеренной терпеливости, неторопливости учитель может выработать более умеренный темп действий, большую сдержанность в ситуациях, которые раньше выводили его из равновесия. В процессе своей профессиональной деятельности, самообразования каждый учитель находит и применяет свои способы саморегуляции, которыми он может влиять на свое эмоциональное самочувствие, осуществлять контроль и регулировать внешние проявления психики.

Выводы. Таким образом, комплекс различных способов, приемов здорового образа жизни, оздоровления, закаливания, режима труда и отдыха, правильного дыхания – все это поможет учителю совершенствовать свое профессиональное мастерство и укрепить свое физическое и психическое здоровье. Умение регулировать своё психическое состояние – важная задача в сохранении здоровья и повышении продуктивности деятельности педагога.

Эмоциональная культура отражает уровень профессионального мастерства и эмоциональную зрелость педагога. В результате позитивного отношения со стороны педагога и активного проявления этого отношения (экспрессии) происходит повышение самооценки ребенка, а также профилактика конфликтных ситуаций и стрессовых состояний учителя и ребенка в процессе обучения и воспитания.

Литература:

1. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 146 с.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. – 271 с.
3. Вайнер Э.Н. Валеология: Учебник для вузов. 2-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 416 с.
4. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
5. Психология здоровья: Учебник для вузов /Под ре. Г.С. Никифорова. – СПБ.: Питер, 2006, – 607 с.
6. Прокофьев Л.Е. Основы психической саморегуляции. – Спб.: Изд-во «Лань», 2003. – 67 с.
7. Тимерьянова Л.Н. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды: учебно-методическое пособие. – Уфа: ИРО РБ. – 77 с.
8. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.
9. Яковлев В.Н. Машков В.В. Психология здоровья: Учебник для вузов /Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Шелехов Игорь Львович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);
доктор технических наук, профессор Берестнева Ольга Григорьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Томский политехнический университет» (г. Томск);
кандидат педагогических наук, доцент Петрова Людмила Андреевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

АВТОРСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МЕХАНИЗМА ФОРМИРОВАНИЯ НАРУШЕНИЙ МАТЕРИНСКО-ДЕТСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ, ДЕВИАНТНОГО МАТЕРИНСТВА, ДОБРОВОЛЬНОЙ БЕЗДЕТНОСТИ

Аннотация. В статье подчеркивается важность изучения материнства как специфического социально-психологического явления. Аргументируется необходимость раскрытия закономерностей формирования и развития нарушений поведения женщины. Дано авторское определение термина «психологический механизм». Детализировано описан психологический механизм формирования нарушений материнско-детских взаимоотношений, девиантного материнства, добровольной бездетности. Охарактеризована вариативность личностных поведенческих реакций. Отражены основные действующие факторы, детерминирующие материнско-детские взаимоотношения. Графически представлены протекающие процессы, приведена их поэтапная характеристика с дифференциацией нормы и патологии.

Ключевые слова: методология науки, психология, система, механизм, личность, семья, материнство, мать, ребенок, девиации, внутриличностный конфликт.

Annotation. The article emphasizes the importance of studying motherhood as a specific socio-psychological phenomenon. The necessity of disclosing patterns of formation and development of violations of behavior of a woman is argued. The author's definition of the term «psychological mechanism» is given. The psychological mechanism for the formation of violations of the mother-child relationship, deviant motherhood, and voluntary childlessness has been described in detail. Characterized by the variability of personal behavioral reactions. The main factors that determine the mother-child relationships are reflected. Flowing processes are graphically represented, their phased characterization with differentiation of the norm and pathology is given.

Keywords: methodology of science, psychology, system, mechanism, personality, family, motherhood, mother, child, deviations, intrapersonal conflict.

Введение. В Российской Федерации с конца XX века продолжает увеличиваться количество бездетных гражданских браков и неполных семей. Отмечается тенденция к росту девиантных форм материнского поведения. Изучение материнства как специфического социально-психологического явления предполагает раскрытие закономерностей формирования и развития нарушений поведения женщины.

В современной науке не принято единого подхода к определению сущности психологического механизма. С точки зрения философии и методологии науки, он определяется как «субъективное описание» объективно существующих процессов, регулирующих взаимодействие личности с окружающей средой. При этом такой способ объяснения предполагает не просто констатацию изучаемых явлений, а раскрывает их содержательные и функциональные характеристики.

Изложение основного материала статьи. По нашему мнению, под термином «психологический механизм» понимается детализированная характеристика работы и трансформации психологической системы, обеспечивающей выполнение регулятивных функций.

Анализ материалов литературных источников и данных эмпирических исследований позволил раскрыть психологический механизм формирования нарушений материнско-детских взаимоотношений, девиантного материнства, добровольной бездетности и обозначить основные действующие факторы, протекающие процессы, вариативность личностных поведенческих реакций (норма, патология).

В приведенном психологическом механизме формирования нарушений материнско-детских взаимоотношений, девиантного материнства, добровольной бездетности выделяются 6 этапов. Рассмотрим их.

Этап 1. Результатами протекающих процессов являются формирование личности и внутренней картины материнства. Нормативным типом реакции выступает психологическая готовность женщины к выполнению материнской функции. Вторым типом реакции является развитие патологического состояния – грубого нарушения психологической готовности, делающее невозможными позитивные материнско-детские отношения.

Этап 2. Нормативное протекание психических процессов обеспечивает оптимальное функционирование сформировавшейся системы «мать – ребенок». Женщина полноценно исполняет материнскую функцию, её социально-психологический и соматический статус рассматривается как эталон.

Этап 3. Возникновение и развитие у женщины внутриличностного конфликта является состоянием, осложняющим взаимоотношения в системе «мать – ребенок». Реализация материнских функций соответствует крайней границе нормы.

В случае конструктивного разрешения или дезактуализации внутреннего конфликта возможно развитие реакции второго типа – нормализация внутрииндивидного уровня материнства с последующим возвратом к показателям медико-биологической и медико-психологической норм.

Этап 4. Воздействие эндо- и экзогенных стрессирующих факторов запускает патологический механизм дальнейшего развития состояний, обусловленных внутриличностным конфликтом. Особое значение имеет локализация наименьшего сопротивления психики и/или организма, определяющая вариативность психосоматических реакций.

Специфической реакцией на протекающие процессы является формирование установок добровольной бездетности. Вместе с тем, отказ от рождения детей не разрешает имеющихся экзистенциальных вопросов и является фактором конвертации имеющихся внутриличностных конфликтов в другую плоскость.

Этап 5. Дальнейшее развитие патологических процессов, обусловленных ВЛК, вызывает формирование клинически очерченных состояний (нарушений поведения, аддиктивных состояний, неврозов и неврозоподобных расстройств, психосоматических заболеваний).

Патологическими реакциями умеренно выраженного характера являются нарушения материнско-детских взаимоотношений, представленные прото- и антисоциальными формами.

Этап 6. На данном этапе отмечаются клинически очерченные отклонения в соматическом и психологическом/психическом здоровье женщины, развитие поведенческих расстройств, в том числе – девиантного материнства [1–15].

* * *

Следует отметить, что в описанном психологическом механизме формирования нарушений материнско-детских взаимоотношений, девиантного материнства, добровольной бездетности наглядно отражена регулирующая роль структуры личности [16–18]. Протекающие психические процессы отражают последовательность взаимосвязанных этапов: формирование и развитие личности → состояния личности → нарушения личности → нарушения поведения.

Отраженный в психологическом механизме функциональный (обратимый) характер личностных и поведенческих реакций, указывает на наличие принципиальной возможности психологической коррекции нарушений материнско-детских взаимоотношений, девиантного материнства, добровольной бездетности [21– 25].

Выводы. Факторы, формирующие нарушения материнско-детских взаимоотношений (в том числе девиантного материнства), различны по своей природе и условно делятся на биологические (акцентуации характера и темперамента), психологические и социальные (личностные черты девиантных матерей; психологические состояния и личностные проблемы матерей, решаемые за счёт ребёнка; преемственность семейного сценария жизни).

Факторы, обусловливающие нарушения материнско-детских взаимоотношений, девиантного материнства могут находится в сознании или быть вытеснены в бессознательное, что в полной мере соответствует классической теории З. Фрейда [3, 4, 19, 20].

Для девиантных матерей характерны следующие личностные характеристики: акцентуации темперамента и характера; психический инфантилизм; эгоцентризм, эгоизм; тревожность; высокая агрессивность и враждебность; внутриличностный конфликт; амбивалентное отношение к эталону женщины, беременности, ребёнку; искаженное восприятие своего ребёнка, его неприятие/отвержение.

Материнство сопровождается внутриличностными конфликтами, вызванными конкуренцией равнозначных ценностей, противоречиями между идеальным и реальным ребёнком, столкновениями романтизированных представлений о материнстве и сложностями реализации социально-ролевой материнской функции, несогласованностью между предписаниями различных социальных ролей женщины.

Девиантная мать, рассматривая рождение ребёнка как средство для решения личностных проблем, повышает самооценку за счёт ребёнка; самореализуется посредством успехов ребёнка; формирует у ребёнка сценарий жизни, соответствующий системе ценностей матери; рассматривает ребёнка как ресурс, обеспечивающий экономическое благополучие и уход в старости; посредством ребёнка дезактуализирует и/или разрешает экзистенциальные проблемы; использует ребёнка как инструмент психологических манипуляций брачным партнёром (партнёром для долговременных отношений).

Девиантные формы материнского поведения могут иметь различную степень выраженности: от нарушения материнско-детского взаимодействия, которые служат причинами снижения эмоционального благополучия ребёнка и отклонений в его психическом развитии, до отказа матери от воспитания ребёнка или скрытого инфантицида.

В период достижения женщиной репродуктивного возраста возможно выявление нарушений формирования материнской функции и своевременное проведение психопрофилактических и психокоррекционных мероприятий, направленных на оптимизацию материнского поведения.

Литература:

1. Международная классификация болезней. 10-й пересмотр / Пер. под ред. Ю. Л. Нуллера, С. Ю. Циркина. – Киев: Сфера, 2005. – 306 с. – ISBN 966–8782–08–9.
2. Adler A. Über den nervösen Charakter. – Wiesbaden, 1912.
3. Freud S. Das Ich und das Es. – Leipzig : Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1923. (Erstdruck).
4. Freud S. Das Interesse an der Psychoanalyse (1913) // Freud S. Darstellungen der Psychoanalyse. – Verlag: Frankfurt am Main, Hamburg: Fischer Bücherei, 1978.
5. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1960. – 427 с.
6. Свядощ А. М. Неврозы. Руководство для врачей. – 4-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург: Питер, 1997. – 448 с. – ISBN 5–88782–156–6.
7. Наумов А. В. Психологические проблемы беременности и перинатального периода // Журнал прикладной психологии. – 2000. – № 6. – С. 17–19.
8. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – Москва: Апрель-Пресс, Эксмо-Пресс, 2000. – 448 с. – ISBN 5–04–004707–X.
9. Сидоров П. И., Парняков А. В. Введение в клиническую психологию: Учеб. для студентов мед. вузов. – Москва: Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – Т. 1. – 416 с.
10. Tomori M. Childen’s Mental Health Risks in a Changing Europe // Mental Health Reforms. – 2000. – № 1. – P. 5–7.
11. Шелехов И. Л., Гадельшина Т. Г. Аддиктивные состояния: Учеб.-метод. комплекс. – 2-е изд., испр. и доп. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2012. – 332 с. – ISBN 978–5–89428–585–6.
12. Фрейд З. Я и Оно. – Москва: ЭКСМО, 2014. – 864 с. (Золотая библиотека мудрости.) – ISBN 978–5–699–68147–1.
13. Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества: Труды Института психологии РАН [цифровая книга] / Под ред. А. Н. Журавлева, М. И. Воловиковой, Т. В. Галкиной. – Москва, 2014. – ISBN (On-line) 978-5-9270-0294-8.
14. Александер Ф. Г. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение / Пер. с англ.: А. Боковикова, В. Старовойтова. – Москва: Канон+РООИ «Реабилитация» 2016. – 352 с. – ISBN 978-5-88373-019-0.
15. Kling J., Holmqvist-Gattario K., Frisén A. Swedish women's perceptions of and conformity to feminine norms // Scandinavian Journal of Psychology. – 2017. – Vol. 58. – Iss. 3.– P. 238–248.
16. Шелехов И. Л. Системный подход к определению нормы и отклонений в психологических исследованиях материнства / И. Л. Шелехов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2018. – Вып. 3 (21). – С. 206–216.
17. Шелехов И. Л., Белозёрова Г. В. Структура личности в контексте системных исследований = STRUCTURE OF THE PERSON IN THE CONTEXT OF SYSTEM RESEARCHES / И. Л. Шелехов, Г. В. Белозёрова // Всероссийский фестиваль науки NAUKA 0+. XXII Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 16–20 апреля 2018 г.): В 5 т. Т. III: Педагогика и психология. Ч. 3: Актуальные проблемы психолого-педагогического и специального образования / ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2018. – С. 42–58.
18. Шелехов И. Л., Белозёрова Г. В. Системные личностно-ориентированные исследования девиантного поведения = SYSTEM INDIVIDUAL ORIENTED STUDIES OF DEVIANT CONDUCT / И. Л. Шелехов, Г. В. Белозёрова // Всероссийский фестиваль науки NAUKA 0+. XXII Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 16–20 апреля 2018 г.): В 5 т. Т. III: Педагогика и психология. Ч. 3: Актуальные проблемы психолого-педагогического и специального образования / ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2018. – С. 97–107.
19. Freud S. Gesammelte Werke. Bd. XI. Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (1916). – Frankfurt am Main: Fischer, 1998. – 508 S. – ISBN 978–3–10–022712–6.
20. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – Белгород: Книжный клуб семейного досуга, 2012. – 480 с. – ISBN 978–9910–1840–1.
21. Шелехов И. Л. Психологический механизм формирования нарушений материнско-детских взаимоотношений, девиантного материнства, добровольной бездетности // Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине: Сборник научных трудов V Международной научной конференции (17–21 декабря 2018 г.). – Томск: Изд-во ТПУ, 2018. – Ч. 1. – С. 152–157.
22. Шелехов И. Л. Системный подход к определению нормы и отклонений в психологических исследованиях материнства / И. Л. Шелехов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2018. – Вып. 3 (21). – С. 206–216. DOI: 10.23951/2307-6127-2018-3-206-216.
23. Шелехов И. Л., Берестнева О. Г. Репродуктивное здоровье женщины: психологические и социальные аспекты: монография / И. Л. Шелехов, О. Г. Берестнева. – Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2013. – 366 с. – ISBN 978-5-4387-0190-3.
24. Шелехов И. Л., Уразаев А. М. Психологическая коррекция девиантных форм материнского поведения. – Томск: Издательство томского государственного педагогического университета, 2009. – 128 с. – ISBN 978-5-89428-299-2.
25. Шелехов, И. Л. Гребенникова Е. В., Иваничко П. В., Методы активного социально-психологического обучения: Учеб.-метод. комплекс / И. Л. Шелехов, Е. В. Гребенникова, П. В. Иваничко; ФГБОУ ВПО «ТГПУ». – Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2014. – 264 с. – ISBN 978–5–89428–729–4.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аббасова Л. И.	КОНСТРУКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	4
Абкович А. Я. Субботина Е. И.	К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	7
Аверина Т. Н.	ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОЗИТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	11
Акпынар Л. Э.	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ	13
Аксенова А. Н. Долгин Д. С.	СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ КУРСАНТОВ-СПОРТСМЕНОВ КУЗБАССКОГО ИНСТИТУТА ФСИН РОССИИ	17
Алейникова Н. Ю.	ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	20
Александров А. П.	ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В ЧАСТНОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	22
Александрова О. Б. Дрожжин М. А. Моисейкин Д. А.	ИНТЕГРАЦИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В ВОЕННОМ АВИАЦИОННОМ ВУЗЕ	25
Амамбаева Н. С. Банетова М. В. Сорокопуд Ю. В.	ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ	28
Артамонова В. В. Аксенова Д. А.	ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ СЛЕНГОВОЙ ЛЕКСИКИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ	30
Артюхин О. И. Фролов И. В.	ДИСТАНЦИОННАЯ ПОДДЕРЖКА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	33
Арябкина И. В. Федорова С. И.	ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОСВЕЩЕНИЕ В СИМБИРСКОЙ ГУБЕРНИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА	36
Бажан З. И. Анисимова Л. С.	ВАРИАТИВНОСТЬ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ВНЕТАБЛИЧНОГО УМНОЖЕНИЯ И ДЕЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	39
Бахарева С. В.	ЗАДАЧИ НА ВЫВОД МОЛЕКУЛЯРНОЙ ФОРМУЛЫ ОРГАНИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ В ЗАДАНИЯХ ЕГЭ-2018	43
Бекиров С. Н.	ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПРИНЯТИЯ БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА ПРОФЕССИИ	46
Бекирова Э. Ш.	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ И ПРАВОВЕДЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	49
Бессонова Е. В. Кириллова И. К. Тарабарина Ю. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИА – ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	51
Богданова А. А. Ерёмина О. П.	ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	55

Бондаренко Т. А. Каменева Г. А. Анисимов А. Л.	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА**	**57**
Бондаренко Т. А. Каменева Г. А.	**ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ**	**60**
Бугославская А. В.	**ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ КРИТЕРИЕВ ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ**	**63**
Буторина А. Н. Каменева И. В. Малыхина Е. В.	**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА ПО МЕТОДУ М.МОНТЕССОРИ»**	**66**
Васёва О. Х. Романов П. Ю. Беликов В. А.	**МОТИВАЦИЯ ПЕРСОНАЛА В ПРАКТИКЕ УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ**	**69**
Васенина С. И. Уланова С. Л.	**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**72**
Васильев Ю. А.	**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСТОРИИ И РАЗВИТИЯ ОФОРТА В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВУЗАХ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА**	**76**
Везетиу Е. В.	**ФОРМИРОВАНИЕ ФАСИЛИТАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**	**80**
Вовк Е. В.	**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭМПАТИИ**	**82**
Гальченко Н. А.	**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА ПОСРЕДСТВОМ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН**	**85**
Гамаюнова А. Н. Парватова Т. М.	**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**88**
Гитман Е. К. Михайлова Ю. В.	**ГОТОВНОСТЬ К РАБОТЕ В КОМАНДЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА**	**92**
Глузман Н. А.	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**	**95**
Голосная Н. П.	**К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**	**98**
Горбатенко Т. Б. Прокофьева Л. К. Шаренкова Т. А.	**СТАНОВЛЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В КИТАЕ**	**102**
Горбунова Н. В.	**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**	**106**
Дмитриченкова С. В. Чаузова В. А.	**ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**	**108**
Железкин Н. В. Витольник Г. А.	**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ, КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ОВД**	**111**
Журавлев А. В.	**СРЕДСТВА И ФОРМЫ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ОПТИМАЛЬНОГО ДВИГАТЕЛЬНОГО СТЕРЕОТИПА ПРИ ПОЯСНИЧНОЙ ДОРСОПАТИИ**	**115**

Землина Е. М.	АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ	118
Зотов А. А. Федосеева И. А. Борисов С. В.	ЦЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР СПЛОЧЕННОСТИ ВОИНСКОГО КОЛЛЕКТИВА	121
Иванова А. П. Лаврова О. В.	ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПРОСМОТРА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ	124
Исаева Н. Н. Поминова О. Л.	ВОСПИТАНИЕ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ СПЛОЧЕННОСТИ НА ПРИНЦИПАХ ГУМАНИЗАЦИИ	127
Кабанова В. Н.	МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	129
Камалеева А. Р. Ноздрина Н. А.	НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ЗНАНИЕВОГО КОНСТРУКА КАК РЕЗУЛЬТАТА ПОНЯТИЙНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН	132
Карамышева С. Н.	ПОНЯТИЕ ИСТОРИЗМА В МЕТОДИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА	136
Клеймёнова Т. Н. Соколова Т. А. Хватыш Н. В.	ОБСУЖДЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ И ВОЗРОЖДЕНИЯ МАЛЫХ РЕК В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЭКОЛОГИИ В ВУЗЕ	139
Клеймёнова Т. Н. Бугрова Л. А. Снежкина Л. П.	АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА АУДИТОРНЫХ ЛЕКЦИЯХ ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ	142
Кодоева А. Ч.	ФАКТОРЫ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ К СЛУЖЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	145
Кожурова А. А. Петрова М. Н.	ИЗУЧЕНИЕ КУРСА «РАЗГОВОРНЫЙ ЭВЕНКИЙСКИЙ ЯЗЫК» КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	148
Кокаева И. Ю.	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	151
Кот Т. А.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	154
Кочемасова Л. А.	ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ И РАЗРАБОТКИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	156
Красичкова Н. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	160
Краснов Е. В.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	164
Краснова Т. Н.	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	167
Кумыков С. Х.	ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	171
Куриленко А. А.	ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ НА ЮРИДИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ	173
Легенчук Д. В. Легенчук Е. А.	КОМПЕТЕНТНОСТЬ И КОМПЕТЕНЦИИ КАК ФАКТОР ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	175

Лях Ю. А. Донина И. А.	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ РОЛЕЙ УЧИТЕЛЯ	179
Мамалова Х. Э. Ахмадова З. М.	ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗАХ РОССИИ	183
Мануйлова В. В. Титова О. В.	КОМПЛЕКСНЫЙ МЕХАНИЗМ ВОВЛЕЧЕНИЯ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В КОНКУРСНОЕ ДВИЖЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА	186
Мардашова Р. С. Хакимова Н. Г. Гарнышева Т. В.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗКИ В ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ: ЭТАП СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	189
Мареева А. С.	ОРГАНИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ	192
Маремуков Р. Б.	НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СЛУШАТЕЛЯ	195
Михайлова Е. Н.	К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	197
Мухаметшин А. Г. Махубрахманова В. Р. Зарипова Р. С.	ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ	201
Нагоева М. А.	САМОПОДГОТОВКА ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	203
Несмеянов А. И. Колокольцев М. М.	УСОВЕРШЕНСТВОВАННАЯ МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СТАНОВОЙ ТЯГИ В ПАУЭРЛИФТИНГЕ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ	205
Неустроева Е. Н. Варламова В. А.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	209
Неустроева Е. Н. Кривошапкина Н. Е.	ВЛИЯНИЕ LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	212
Никейцева О. Н.	ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА	216
Олесов Н. П.	ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯКУТИИ	218
Парфенова С. О. Самойлова Л. В.	ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	222
Пашковская Н. Д.	МЕТОД СЦЕНАРИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	225
Певзнер М. Н. Петряков П. А. Донина И. А.	СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНИЯ МНОГООБРАЗИЕМ: ИНФОРМАЦИОННО-МАРКЕТИНГОВЫЙ ПОДХОД	228
Пономарев Р. Е.	ЗНАЧЕНИЕ ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛЮДВИГА ФОН МИЗЕСА В ПЕДАГОГИКЕ	232
Похлебаева М. Б. Обари Ф. М.	АНАЛИЗ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	234
Редькина Л. И.	НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ТРАДИЦИЯХ ЭТНОПЕДАГОГИКИ КРЫМСКИХ ТАТАР	237
Романов В. А.	САМООБРАЗОВАНИЕ ВЫПУСКНИКА ВУЗА КАК ПРОЦЕСС ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	239

Русакова С. С. Шувалова Н. В. Кильнесов В. М.	**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПОРТИВНОГО СУДЬИ ПО БАДМИНТОНУ**	**242**
Рыбаков Г. П. Егоров В. Ю. Фокин А. М.	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ СОПРЯЖЕННЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ В ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ ГАНДБОЛИСТОВ**	**246**
Савченко Л. В.	**НОВЫЕ СТАНДАРТЫ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ РЕКЛАМЫ И СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В КОНТЕКСТЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**250**
Сайкина Е. Г. Смирнова Ю. В.	**ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ АДАПТИВНОГО ФИТНЕСА В ЗАНЯТИЯ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ ОСАНКИ**	**253**
Сайфутдинова Г. Б. Титова Т. А.	**МУЗЕЙ ВУЗА – КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ОРИЕНТИР ДЛЯ СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ**	**256**
Саутиева Ф. Б.	**ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ РЕГИОНАЛЬНО – НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА**	**260**
Свиридова Д. В. Медведева Е. Ю.	**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**	**263**
Сергеева Е. В.	**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ**	**266**
Сергеева М. Г.	**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТРЕНЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СИЛОВОГО ТРОЕБОРЬЯ**	**268**
Сизова Ю. С. Беляева Н. Г.	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕАДАПТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ НАУЧНОЙ СТАТЬИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**	**273**
Симоненко А. С.	**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА МЧС РОССИИ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКА**	**276**
Сиротова А. А.	**ПРИМЕНЕНИЕ БАЗОВЫХ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОМ ИНТЕГРИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ**	**279**
Смирнова В. Р. Савва Л. И. Гасаненко С. А.	**КЛАССИФИКАЦИЯ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК**	**283**
Смирнова В. Р. Недосекина А. Г. Егорова М. А.	**НРАВСТВЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ, ЕГО СУЩНОСТЬ И ВИДЫ**	**287**
Спиридонова М. Е.	**ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДОВ**	**290**
Степанян Г. Г.	**ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ И МЕДИЙНАЯ СРЕДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СПО**	**293**
Сулейманов Э. С. Эреджепов М. К.	**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ АВТОТРАНСПОРТНОГО ПРОФИЛЯ**	**297**
Суханова Н. Т. Добровкин В. И.	**МЕСТО АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ РАБОЧИХ МЕСТ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**300**
Сухонина Н. С.	**МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**	**304**
Талипова О. А. Гатауллина Р. Ф. Богданова А. М.	**УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ**	**308**

Тращенкова С. А.	РАЗВИТИЕ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ МЕТОДОМ ДИАГНОСТИКИ «МАЛЫШКОВОЕ РЕПЕТИТОРСТВО»	312
Федосеева И. А. Зотов А. А. Сочивкин М. П.	НРАВСТВЕННОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙВОЕННОСЛУЖАЩИХ РОСГВАРДИИ	315
Филимонова М. Ю. Бродская Т. А.	ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ - БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 15.03.02 – «ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ МАШИНЫ И ОБОРУДОВАНИЕ» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «АВТОМАТИЗАЦИЯ ЧЕРТЕЖНО-КОНСТРУКТОРСКИХ РАБОТ» В НЕФТЕГАЗОВОМ ВУЗЕ	318
Филоненко Н. В. Кулькова И. В.	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕНЕДЖМЕНТА ШКОЛ ПО ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С РОДИТЕЛЯМИ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ	321
Хабибулин Д. А. Овсянникова Е. А. Тугулева Г. В.	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: КРИТЕРИИ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ	324
Хадиков Р. Ш.	ОСОБЕННОСТИ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ	326
Ханова Т. Г. Никитина Я. В.	РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ДЕТЕЙ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	329
Царапкина Ю. М. Цыплакова С. А. Быстрова Н. В.	МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ	332
Цыплакова С. А. Пулькина Е. Е. Шалина Е. Ю.	ПРОЦЕСС МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	334
Черноярова О. А.	ДИНАМИКА РЕЗУЛЬТАТОВ ПЛОВЦОВ-ПОБЕДИТЕЛЕЙ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ НА ДИСТАНЦИЯХ НА СПИНЕ В ПЕРИОД XXV-XXXI ОЛИМПИЙСКИХ ИГР	336
Чиряев А. Н. Неустроев Н. Д.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ ГОРОДСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГИМНАЗИИ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)	339
Шакирова А. А. Галиуллина Э. Б. Рахматуллина Р. К.	РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РОССИИ В XVI – НАЧАЛЕ XIX ВВ.	343
Шерайзина Р. М. Донина И. А. Поломошнова С. А.	ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ: КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ ОЦЕНКИ	346
Юрина А. А. Витренко В. В.	АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРОКРАСТИНАЦИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЗАЩИТНО - СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ	350
Юсупов В. З. Корнилова Т. В.	СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	353
Яблонских Ю. П. Сизинцева Н. А.	ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СПЕЦИАЛИСТА	356
Якса Н. В. Хацаюк Н. С.	ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	360
ПСИХОЛОГИЯ		
Бисерова Г. К.	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	365
Горохов А. Ю. Макаров Ю. В.	ОБРАЗ УКРАИНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ В СОЗНАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ РОССИИ	368

Ковтун Т. Ю. **Чекурова А. Ю.**	**КИНЕМАТОГРАФ ВЛИЯЕТ НА ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКОВ**	**372**
Коротаева А. И.	**ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОГСТИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**	**374**
Кусакина Е. А. **Чуп П. Е.**	**ПОДОХОДЫ К КАТЕГОРИИ «СМЫСЛ ЖИЗНИ» В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ**	**377**
Манакова М. В.	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**	**379**
Митина Г. В. **Салимов И. А.** **Абдулов А. Р.**	**ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СТАТУС ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ, ЖИВУЩИХ В СЕМЬЯХ И ДОМАХ ПРЕСТАРЕЛЫХ**	**383**
Пономарёва Е. Ю.	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ЭМПАТИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**	**387**
Пьянова Е. Н. **Ткаченко А. С.**	**РУССКИЕ НАРОДНЫЕ СКАЗКИ В ФОРМИРОВАНИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**	**389**
Спиридонова Т. В. **Ковтун Т. Ю.**	**ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО КОНТРОЛЯ НА МОТИВАЦИЮ И ТРЕВОЖНОСТЬ ПЯТИКЛАССНИКОВ**	**393**
Хребин М. В.	**РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ О САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ**	**399**
Шагивалеева Г. Р.	**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА ВНУТРЕННИХ УСЛОВИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**	**402**
Шелехов И. Л. **Берестнева О. Г.** **Петрова Л. А.**	**АВТОРСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МЕХАНИЗМА ФОРМИРОВАНИЯ НАРУШЕНИЙ МАТЕРИНСКО-ДЕТСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ, ДЕВИАНТНОГО МАТЕРИНСТВА, ДОБРОВОЛЬНОЙ БЕЗДЕТНОСТИ**	**404**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 62. Часть 1.

ISSN 2311-1305

Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 23.01.2019. Сдано в набор 25.01.2019. Дата выхода 06.02.2019
Формат 210х297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 39,40.
Тираж 500 экз. Цена свободная.