12+

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Выпуск 62
Часть III

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 (3)

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. 3. – 322 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 37 (091)

кандидат педагогических наук, доцент Алдакимова Ольга Викторовна
Федарального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И КОНЦЕПЦИЙ ПРИ ВОСПИТАНИИ КУЛЬТУРЫ ДОБРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СРЕДЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема современного социума - добрачное воспитание молодежи в системе образовательных учреждений. Представленный опыт в направлении реализации инновационного образовательно-воспитательного курса для студентов педагогического ВУЗа, показывает стороны и компоненты подготовки к семейно-брачным отношениям современной молодежи, детерминанты культуры брачных отношений. Данный элективный курс проходит апробацию со студентами социально-психологического факультета на базе Армавирского государственного педагогического университета. После внедрения курса, предполагаем получить сформированные у обучающихся компетенции в области основ медицинских и гигиенических знаний, сведения по историческим, психологическим, религиозным, юридическим аспектам семейно-брачных и полоролевых взаимоотношений, а также информацию по вопросам здоровья и здорового образа жизни, культуре добрачных отношений.

Ключевые слова: факторы, семья, добрачные отношения, культура, полоролевое поведение, семейно-брачные отношения, психология семейной жизни.

Annotation. This article deals with the actual problem of modern society-prenuptial education of young people in the system of educational institutions. The presented experience in the direction of implementation of innovative educational course for students of pedagogical high School shows the sides and components of preparation for family and marriage relations of modern youth, the determinants of the culture of marriage. This elective course is being tested with students of the faculty of social psychology on the basis of Armavir state pedagogical University. After the introduction of the course, we expect to get formed in students competence in the field of fundamentals of medical and hygienic knowledge, information on historical, psychological, religious, legal aspects of family and marital and gender relations, as well as information on health and healthy lifestyles, culture of premarital relationships.

Keywords: factors, family, premarital relations, culture, sex-role behavior, family-marriage relations, psychology of family life.

Введение. Одним из перспективных и актуальных направлений современной педагогической мысли является исследование проблем семьи и ее деятельности. Интерес к этой проблеме обусловлен углублением кризисных тенденций в сфере семейно-брачных отношений. Понимание новых реалий и растущих рисков в этой области приводит к переосмыслению роли государства в регулировании и развитии научно-педагогических идей и концепций.

Изложение основного материала статьи. Сегодня в России мы наблюдаем трансформацию ценностей семейно-брачных отношений как естественные социокультурные изменения в обществе. Мы видим отсутствие сети образовательных и социальных институтов, которые способствовали бы развитию готовности молодежи к семейно-брачным отношениям и культуры добрачных отношений. В связи с этим актуальной становится проблема добрачного воспитания молодежи в системе образовательных учреждений. Усвоение образцов гендерно-ролевого (полоролевого) поведения, формирование образа семьи, готовность к браку, формирование социальной роли матери, все это является необходимым условием для успешной адаптации к взрослой жизни. Частично эти пробелы могут быть решены в ходе элективного предмета, введенного в курс средней школы. Попытки ввести такие курсы, как «Этика семейной жизни» и «Этика и психология семейной жизни» в некоторых школах в России. В связи с уклоном в сторону профессионального образования и сужением сферы внеучебной и внеурочной деятельности в средних и высших профессиональных учебных заведениях снижается уровень полоролевого образования молодежи [1]. Введение новых федеральных государственных образовательных стандартов обязывает педагогов уделять особое внимание формированию у будущих и нынешних молодых родителей социально-психологических, педагогических и правовых компетенций.

В настоящее время в Российской Федерации создана правовая база, которая регулирует вопросы защиты, охраны материнства и детства, профилактики социального сиротства. Но, несмотря на это, отсутствует ряд документов, программ по формированию сознательного отношения молодежи к семейно-брачным отношениям, феномену родительства, культуре добрачных отношений.

Кризисные процессы в современном обществе оказывают негативное влияние, прежде всего, на его основную ячейку – семью, считает О. В. Переверзева, под влиянием социальных изменений снижается стабильность семейных отношений, увеличивается количество разводов, остро стоит проблема сиротства и внебрачных детей. Все это в совокупности влияет на функционирование института добрачного поведения [2, с. 4].

Сегодня в моду вошли свобода морали, толерантное отношение к разводам, измененное отношение к брачному возрасту. Новое поколение стало значительно раскрепощенным, официальный брак перестал быть обязательным атрибутом совместных отношений, сменился актуальным. Рождение детей также все чаще происходит вне официальных отношений родителей. Исходя из этого, проблемы современной семьи возникают в добрачный период отношений молодых людей, в сложностях взаимоотношений молодых людей в добрачный период.

Добрачные отношения являются сложным процессом и включают в себя два основных типа: свидание (ухаживание) и сожительство. Результаты многих исследований показали, что совокупность добрачных факторов, приводящих молодых людей к семейной жизни, оказывает существенное влияние на прочность брака в будущем [3]. Перечислим основные факторы: обстоятельства знакомства; первое впечатление; продолжительность периода ухаживания; время на обдумывание предложения руки и сердца; возраст будущей пары; родители и их отношение к браку своих детей.

Цель данной статьи - показать роль и функции материнства и отцовства в современной российской семье на примере элективного курса, а также показать овладение профессиональными компетенциями сознательного отношения молодежи к семейно-брачным отношениям, феномену родительства, культуре добрачных отношений, а также выполнение таких функций через освоение дисциплин педагогического цикла.

Сегодня отчетливо видны негативные тенденции в брачно-семейных отношениях школьников и молодежи. Ухудшение морального, социального и экономического положения молодежи в целом, особенно семейной молодежи, связано с коренным изменением политической и экономической структуры страны. Особо хотела бы отметить, что за последние пять лет среди студентов наблюдается рост позитивного отношения к добрачным отношениям. В литературе этот факт расценивается как «свидетельство изменения социальных функций семьи и брака, их роли в жизни личности, как неотъемлемая черта процесса модернизации демографического поведения в целом» [4]. Отношение студентов к добрачным отношениям напрямую влияет на дальнейшие качественные и количественные показатели будущего поколения.

Проблемы семейных, семейных и брачных отношений интересовали мыслителей с древних времен. Семья становится объектом изучения различных специальных дисциплин: социологии, этнографии, демографии, психологии, медицины и т. д. изучению семей посвящены работы И. Бахофена, Р. тюков, Э. Берджесс, Э. Гроссе, В. Худ, Э. Дюркгейм, Ф. Ле Пле, Джон. Ф. МАК-Леннана, Маркс, л. Морган, г. Мейн, Джон Мердок, У.Огборна, О. Конт, т. Парсонса, Г. Спенсера, Л. Стоун, Э. Тейлор, Р. Хилл, и другие.

Среди отечественных ученых плодотворно занимается изучением проблем брака и семьи М. М. Ковалевский, И.Кухаржевский, П.А. Сорокин и другие. В годы советской власти и в последующие периоды, основной вклад в разработку психолого-педагогических аспектов семейных отношений внес А. И. Антонов (рождаемость), И.В. Бестужев-Лада (прогнозирование семьи), В. А. Борисов (потребность в детях), А. Г. Волков (ожидаемая продолжительность брака), И. А. Герасимова (демографическая типология семей), И.С. Голод (стабильность семьи), В. Б. Голофаст (функции семьи), Л.А. Гордон (жизненный цикл семьи и уровень жизни), Т.А. Гурко (молодая семья), И.С. Кон (сексуальное поведение), Н.В.Малярова (типология супружеских конфликтов), М.С. Мацковский (методология и методика), С. С. Седельников (мотивы и причины развода), М. Ю. Соловьев, В. А. Сысенко (устойчивость брака), А. Г. Харчев (теория), Н. Г. Юркевич, З. А. Янкова (городская семья) и другие.

В конце 80-х-начале 90-х годов 20 века в России появился новый особый интерес к социальному институту семьи. Таким образом, с середины XX века изучаются вопросы семейного устройства и семейных функций. В частности, важнейшая проблема функций семьи как социального института получила широкое развитие в трудах Г. А. Харчевой, М. С. Мацковского, А. И. Антонова, Е. Г. Эйдемиллера, В. Юстикиса и др. проблемы семьи, особенно молодых семей, нашли отражение и в трудах Е. Ф. Ахиллея, Л. Е. Дарского, Л. Н. Кузнецова, В. М. Медкова, Д. Е. Новикова, А. Д. Плотников, В. А. Сысенко, Л. В. Чуйко, Н. Д. Шимин и др.

В русле идеи гуманизации образования теоретической основой исследования явилось предоставление научных данных, концепций, системного построения по проблеме психологической подготовки молодежи к семейно-брачным отношениям, представленных в трудах таких ученых, как И. А. Арабова, Б. И. Барский, В. И. Гребенников, И. В. Дубровин, С. В. Ковалев, А. С. Макаренко, А. М. Прихожан, В. А. Сухомлинский, Н. Н. Толстых, Т. А. Флоренская, В. Е. Чудновский, Т. И. Юферева, З. А. Янкова и др.

Предлагаем проанализировать существующие в отечественной и зарубежной психологии и педагогике теоретические подходы к рассмотрению конструкта «психологическая готовность»; систематизированы существующие теоретические и эмпирические исследования, раскрывающие содержательные характеристики готовности молодежи к браку и семейной жизни, а также феномен родительства.

Психологическая готовность к семейной жизни и психологическая готовность к браку - разные понятия, мы будем тестировать, апробировать и эмпирически подтверждать модель психологической готовности к браку современной молодежи.

Актуальность и научная значимость нашего исследования заключаются в том, что в рамках проблемы подготовки бакалавров по социальной педагогике и психологии к работе с молодежью, подростками «группы риска», сиротами, приемными семьями опубликован ряд исследований, касающихся отдельных аспектов данной проблемы. Исследований семейных и брачных отношений, формирования ответственного родительства, феномена родительства в контексте социально-культурной и образовательной ситуации на Кубани недостаточно. Необходимо разработать инновационный курс.

Бакалавры психологии и социальной педагогики, которые обучаются на социально-психологическом факультете АГПУ, после обучения, в будущем смогут выполнять роль тренера, транслятора, тьютора, который поможет привить современному подростку основные жизненные ценности, такие как семья, культура, научить ценить свою жизнь и здоровье, формировать личность семьянина, для работы с родителями в вопросах полового воспитания своих детей, хотя сегодня далеко не все родители готовы говорить на эти темы.

В практике преподавания данного курса реализуются традиционные и нетрадиционные способы, средства и методы обучения. При изучении каждой темы активно используются методы обучения по источнику познания, такие как устный, печатно-словесный, наглядный, практический, также методы обучения на уровне познавательной деятельности, такие как объяснительно-иллюстративный, проблемно-исследовательский. В соответствии с требованиями методики преподавания, использовались устные методы обучения: монолог преподавателя, диалог с аудиторией, рассказ, беседа; печатно-словесные: на занятиях активно используется различная литература: научная, художественная, слайд-презентации, архивные материалы, статьи из периодических изданий и другое, в максимально возможной степени в учебном процессе были реализованы наглядные учебные пособия. В учебном процессе используются различные способы изучения фактических и теоретических материалов, способы изучения и анализа источников, способы работы с терминологией, хронологией и наглядными пособиями в соответствии с познавательными способностями студентов. При планировании занятий, видов работ учитывались разные уровни познавательной активности, что определяло сложность заданий. В планы семинаров входит перечень вопросов для обсуждения, рекомендуемая литература, вопросы для дискуссий по учебной дисциплине, написание эссе и рефератов, рассмотрение которых направлено на развитие навыков будущих бакалавров психологии и социальной педагогики по усвоению и практическому применению полученных знаний.

При разработке инновационного образовательного курса для студентов педагогического университета были учтены различные аспекты и компоненты подготовки к семейно-брачным отношениям, детерминанты культуры брака. Прежде всего, это баланс различных аспектов добрачного образования: коммуникативного, эмоционального, нормативного, духовного. Это формирование нравственного комплекса человека готовность взять на себя обязательства по отношению к брачному партнеру и будущим детям, которые будут выступать в качестве мезо-факторов (условия Кубанского края, традициями и культуры, быта и национальных особенностях, природно-климатических и социально-демографических условий и образа жизни коренного населения) и микро-факторов (малой социальной группы сверстников, образ и культуры в учреждениях, семье, обряды, ритуалы) влияние на культуру добрачных отношениях среди студентов.

Активно используются инновационные, интерактивные методы и формы обучения студентов, которые способствуют эффективному усвоению профессиональных знаний, развитию навыков, формированию компетенций. В результате освоения данного курса студенты Армавирского государственного педагогического университета, получат сформированные компетенции в области основ медико-гигиенических знаний, информацию по некоторым историческим, психологическим, религиозным, правовым аспектам семейно-брачных и гендерных отношений, а также информацию по вопросам здоровья и здорового образа жизни, культуре добрачных отношений.

Будущие бакалавры социальной педагогики и психологии пройдут подготовку для работы в условиях школьного образования, образовательного процесса школы, техникума, университета, в профессиональных замещающих семьях, семейных детских домах, SOS Детских деревнях, школах-интернатах и детских домах. Кроме того, они смогут оказывать помощь непрофессиональным замещающим родителям в воспитании приемных детей.

Тиражируя имеющийся опыт, мы можем указать на практическую значимость нашего курса. Он заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы психологами, социальными педагогами, классными руководителями и педагогами дополнительного образования в процессе консультационной работы в системе как добрачного, так и семейного консультирования. Результаты работы могут быть использованы при проведении тренингов и семинаров, направленных на оказание помощи в подготовке к браку и выработке эффективных стратегий поведения в супружеских отношениях, прогнозировании проблем и трудностей будущей семейной жизни, в своевременной их профилактике и коррекции. Результаты могут представлять интерес для будущих исследователей психологической готовности к браку и семейным отношениям. Материалы курса могут стать основой для воспитательной и просветительской работы в системе среднего, среднего профессионального и высшего образования, курсов повышения квалификации, при работе со старшеклассниками и студентами по вопросам семейно-брачных отношений и феномена родительства, а также культуры добрачных отношений.

В ходе анкетирования среди студентов социально-психологического факультета мы выявили, с какими проблемами сталкивается современная студенческая молодежь в период добрачных отношений? С этой целью мы предложили опросный лист (анкету), по результатам которого мы определили:

во-первых, идеализация партнера, это частное явление добрачных отношений, которое в дальнейшем может оказать негативное влияние на брачные отношения. Существует несколько точек зрения на роль идеализации партнера в добрачном периоде.

1. Идеализация необоснованно завышает ожидания от партнера.
2. Для высокоразвитых людей, идеализация не свойственна (по Маслоу).
3. Идеализация партнера может стать стимулом для развития его личности, характера, помочь в достижении любой цели или в устранении недостатков. Таким образом, идеализация партнера может принести как негативные, так и положительные черты в добрачные отношения, но в целом идеализация скорее вредит отношениям, особенно после перехода отношений в брачный период, когда люди сталкиваются с бытовыми трудностями и проблемами.

Несмотря на идеализацию партнера, в процессе добрачных отношений студенты выдвигают ряд требований к партнеру.

Важнейшими качествами для человека, вступающего в семейную жизнь, по мнению студентов (как девушек, так и юношей) является ответственность, забота и терпение. Стоит отметить, что одним из важнейших качеств для мужчины считают бережливость и трудолюбие.

Во-вторых, отношение к сожительству (гражданскому браку). В советское время сожительство было запрещено, и если были такие случаи, то общество реагировало на них очень резко и негативно. В современном мире все больше внимания уделяется отношениям, любви, поэтому проверять свои силы перед браком, прожив несколько месяцев, а иногда и лет вместе стало обыденным делом. Для партнеров добрачное сожительство дает ощущение семейных отношений без социальных обязательств и боязни процедуры развода.

Возникает закономерный вопрос: Можно ли сделать брак счастливее, начав его с испытательного срока? К сожалению, не все так радужно и однозначно, как кажется на первый взгляд, опрос студентов показал, что сожительство не является хорошей подготовкой к браку или предотвращением развода. Напротив, это может серьезно ослабить институт семьи и снизить шансы вступления в брак. Пары, прожившие вместе в течение длительного времени до вступления в брак, реже вступают в брак и имеют детей, что приводит к их распаду.

В ходе исследования респондентам был задан вопрос о том, можно ли жить вместе, вести общее домашнее хозяйство, если люди не собираются вступать в брак, или юридические отношения являются необходимым условием для совместного проживания. Мнения студентов о сожительстве разделились поровну: 46% считают, что сожительство и законный брак неразрывно связаны, в то время как 43 процента считают, что можно жить вместе, даже если брак не планируется. Девушки-студентки в этом вопросе более определенны: 69% выступают за сожительство только в случае дальнейшего вступления в брак и только 27% думают иначе.

Таким образом, подводя итог и формулируя выводы, опираясь на полученные данные, можно сказать, что девушки студентки придают сожительству большее значение и не относятся к нему легкомысленно, считая, что это определенный этап правоотношений. Фактический брак не налагает каких-либо серьезных обязательств в качестве официального. Иногда добрачный опыт сожительства помогает в будущем найти нужного человека для вступления в брак, ведь сожительство-это хороший способ узнать друг друга получше.

Но с другой стороны, люди, готовые к добрачной совместной жизни, по сравнению со сторонниками официального брака, менее ответственны.

В добрачный период отношений определяются весьма важные характеристики будущей семьи. Во-первых, оба будущих супруга должны способствовать развитию личности друг друга. Во-вторых, будущие супруги должны иметь общность ценностных представлений относительно постановки семейных целей и способов их реализации. В-третьих, семья, даже в её добрачный период должна рассматриваться парой как важное жизненное пространство каждого члена семьи.

Выводы. Проблемы добрачных отношений неизбежно переходят в семейные, становятся основой для дальнейших разногласий и ссор. Умение увидеть и решить эти проблемы еще на этапе добрачных отношений может уберечь молодых людей от необдуманных браков или, наоборот, укрепить их отношения.

Литература:

1. Алдакимова О. В. Ответственное родительство: концепция компетентного материнства как условие профилактики социального сиротства детей // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. №11. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otvetstvennoe-roditelstvo-kontseptsiya-kompetentnogo-materinstva-kak-uslovie-profilaktiki-sotsialnogo-sirotstva-detey

2. Любовь и самооценка. Идеализация партнера в добрачных отношениях. Интернет-ресурс: URL: http://psyfactor.org/lib/loveplus.htm

3. Богданова Л.П. Гражданский брак в современной демографической ситуации // СОЦИС. – 2003. – №7. – С. 100-104.

4. Демографическое будущее России / Под ред. Л.Л. Рыбаковского, Г. Н. Кареловой. - М.: Изд-во «Права человека», 2017. – 56 с.

Педагогика

УДК: 378

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

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ - ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы качественного образования, направленного на профессионально-педагогическую деятельность преподавателя войск национальной гвардии Российской Федерации.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая деятельность, военное образование, качество образования, преподаватель, обучаемый.

Annotation. The article deals with approaches to quality education aimed at professional-pedagogical activity of the teacher of national guard troops of the Russian Federation.

Keywords: professional-pedagogical activity, military education, quality of education, teacher, learner.

Введение. Основная цель высшего профессионального образования в России – качественная подготовка специалиста, владеющего общекультурными и общепрофессиональными компетенциями, ориентированного на традиции отечественной и мировой культуры в современной системе ценностей и потребностях современной жизни, способной к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и к продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию.

Изложение основного материала статьи. Качество образования – это значимая характеристика системы образования, отображающая уровень соответствия настоящих достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, общественным и личностным ожиданиям, поэтому забота о качестве актуальна на любом этапе развития общества и его запросов. В современном образовательном пространстве качество обычно рассматривается в двух аспектах:

Практический аспект – удовлетворение запросов и ожиданий.

Технический аспект – характер объекта или явления, то есть полный набор реализованных характеристик качества и их значение, связанный с запросами и ожиданиями.

Данные запросы отражены в документах, обусловливающих направления и механизмы модернизации образования. Они определяют иное содержание образования: современное качество образования – это качество результата, выражающееся в готовности выпускника военного вуза к самостоятельной жизнедеятельности, одновременно это и качество процесса, которое устанавливается изменениями в профессионально-педагогической деятельности преподавателя, а также качество образовательной системы, опирающееся на качественное управление образованием, и участие в нем преподавателя через делегирование ответственности за установленные аспекты управленческой деятельности.

На основании результатов международных исследований в области качества образования, в частности, исследовательской программы «Образование для всех», [8] Юнеско считает, что качество образования можно описывать и улучшать через следующие характеристики: здоровье, обучающихся, их мотивацию к обучению и результатов обучения, которые они демонстрируют; процессов (в которых компетентные преподаватели используют технологии активного обучения); содержания (адекватные учебные планы и программы);систем (хорошее управление и адекватное распределение и использование ресурсов).

Кроме того, в современных международных исследованиях качество образования как категория часто представляется взаимосвязанной с качеством жизнедеятельности человека. В зависимости от того, каким конкретно содержанием и системой требований «насыщаются» компоненты «структуры качества» человека, определяется и модель качества, системообразующе воздействующая на потенциальное качество образования, на его содержание. И, наоборот, в образовательных программах, в выбранном приоритетном ряду ценностей, которые «образование» собирается взрастить в человеке, имплицитно отражена соответствующая модель качества.

Отметим основные характеристики в понимании качества образования:

1. Определение превосходства (особенности);
2.Способность к постоянному совершенствованию;
3. Соответствие стандартам;
4. Отсутствие недостатков;
5. Адекватность цели;
6. Конкурентоспособность страны.

Данные характеристики качества взаимосвязаны; каждая из них высвечивает какой-либо аспект общей проблемы. Наиболее продуктивными мы считаем две – это адекватность цели и конкурентоспособность страны. Очевидно, что здесь вступает в силу несколько иное понимание качества образования, а именно «качество как адекватность цели», поскольку формулировка цели образования всегда чутко реагирует на социокультурные изменения в обществе. Следовательно, такое понимание качества является определяющим для педагогической системы и для всей системы образования.

Таким образом, образование следует понимать как комплекс процессов и результатов, которые определяются с помощью категории качества.

Рассмотрим, как внедряется вышеизложенные принципы качества образования в военной педагогике.

В военных вузах формируется новая качественная система знаний, умений и владений, практических навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности курсантов.

Главная роль в повышении качества военного образования принадлежит профессионализму и мастерству преподавателя, его личностным качествам: коммуникативности, способности к эмоциональной эмпатии и понимании обучаемых, гибкости, оперативно-творческому мышлению, обеспечивающему правильный подход в установлении обратной связи в общении, в умении управлять учебным процессом в непрерывном педагогическом процессе [1]. Военные вузы опираются на качественность обучения не только в приобретении знаний курсантами, формировании умений, и владений, но и развитии у курсантов эмоциональной сферы, творческих способностей, формированию ценностей и отношений, необходимых для нового активного и ответственного гражданина, как компонент структуры личности курсанта характеризующий гражданскую и патриотическую направленность, формирующий активную позицию определяющую отношение к себе и социально-нравственным явлениям общества и предварительный смысл, и направленность в служебно-боевой деятельности [3].

Качество военного образования оценивается и по таким параметрам как социализация личности, её ценностная устойчивостью, самостоятельность, критичность мышления, коммуникативность. Они обеспечивают образованию интегрированный подход, что реализуется в военной педагогике и, соответственно к пониманию качества образования [7].

Рассмотрим подробнее каждую позицию.

Военное образование направлено на то, чтобы обучаемые успешно овладевали разными предметами: огневой подготовкой, тактикой служебно-боевого применения, основами морально-психологического обеспечения, основами здорового образа жизни и физической культуры, общественными дисциплинами, технологиями.

Содержание учебных программ в военном вузе обеспечивают разностороннее развитие курсантов.

Однако сегодня проблемы военного образования вовсе не ограничиваются только формированием знаний, умений и навыков. В понимании качества образования в военных вузах происходит некоторое смещение акцентов. Если раньше низкие результаты образования можно было объяснить тем, что курсанты не могут достичь хороших результатов в силу своих способностей или низкой мотивации учения, то сейчас основное внимание акцентируется на создание, педагогических условий для того, чтобы каждый обучающийся нашел свой путь в образовании. В связи с этим, педагоги военных вузов видят свою задачу в том, чтобы обеспечивать развитие личностных и социальных умений - лидерства, способности работать в коллективе, уверенности в себе, эмпатии, внутренней мотивации и личностной независимости. Все аспекты обучения курсантов не сводятся к усвоению конкретных знаний и навыков, а заключаются в формировании общих социальных умений и качеств, необходимых для развития личности курсантов в целом. Поэтому задача достижения нового, современного качества образования в военных вузах является первостепенной.

Выводы. Таким образом, современное понимание качества образования проявляется в профессионально-педагогической деятельности преподавателя военного вуза в качестве образовательной программы; в лекционно-практическом материале, формах и методах с этим материалом; в технологиях конструирования учебных программ, процедур оценивания, организации обучения (в индивидуальных и коллективных формах) как самообразовательной деятельности; в системной психолого-педагогической диагностике личностных качеств обучаемого; в педагогической поддержке развития индивидуальных способностей обучаемого; в использовании «скрытых возможностей» и в конечном результате работы.

Литература:

1. Коновалова Л.И. Непрерывность и преемственность образования в свете государственной политики // Болонский процесс и магистратура, коллективная монография. Спб, РГПУ им. Герцена 2007

2. Коротков Э.М. Управление качеством образования: Учебное пособие для вузов. - М.: Академический проект: Мир, 2006. - С. 250.

3. Марченко С.М., Т.В. Шабанова Формирование ценностных установок гражданской позиции у курсантов военных вузов / Казанский педагогический журнал, №2, том 2, 2016 С. 34.

4. Педагогический словарь. — М.: Академия. Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров, 2005.

5. Приказ Федеральной службы войск национальной гвардии РФ от 7 ноября 2017 г. № 467 "Об утверждении Особенностей организации и осуществления образовательной, методической и научной (научно-исследовательской) деятельности в области подготовки кадров в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка, а также деятельности военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации" – [электронный ресурс] ГАРАНТ.РУ: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71723106/ - Дата обращения 18.09.18 г.

6. Филиппов В.М. Болонский процесс и «Дорожная карта Россия-Евросоюз» // Высшее образование сегодня, №1, 2008. - С. 7.

7. Delor J.L. Education un tresor est cache dedans. Paris: UNESCO, 1996.

8. UNESCO World Education report, Education for All (UNESCO, 2000).

УДК: 372.461.2

старший преподаватель Архипова Юнонна Ивановна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлено описание проектирования коммуникативных ситуаций в обучении младших школьников.

Показано, что проектирование коммуникативных ситуаций применительно к обучающей деятельности рассматривается как необходимый момент личностно развивающей ситуации. Коммуникативная ситуация рассматривается как событие – своеобразный момент импульса для изменений в смысловых структурах сознания, рефлексии прежнего и обретения нового опыта.

Ключевые слова: коммуникативная ситуация, ситуация-побуждение, ситуация-диалог, ситуция – коммуникативное событие, ситуация-дискурс, младший школьник, образовательный процесс.

Annotation. The article describes the design of communicative situations in the training of younger students.

It is shown that the design of communicative situations in relation to learning activities is considered as a necessary moment of a personally developing situation. The communicative situation is considered as an event - a kind of momentum for changes in the semantic structures of consciousness, reflection of the former and the acquisition of new experience.

Keywords: a communicative situation, a situation-motivation, a situation-dialogue, a situation - a communicative event, a situation-discourse, junior schoolchild, an educational process.

Введение. С момента своего рождения человек попадает в непрерывный образовательный процесс – освоение социокультурного опыта, которое происходит посредством общения с окружающими людьми. Одним из результатов такого общения становится овладение родным языком. В своей практике учитель начальных классов сталкивается с ситуацией, когда учащийся не может выполнить учебное задание или ответить на поставленный вопрос. Каковы причины этого: *Пробелы в знаниях? Не ясен вопрос? Вызывает затруднение текст, к которому задан вопрос?*

Смысл какого-либо явления, вопроса, текста для младшего школьника определяется его местом в жизненной ситуации самого ученика. Изменить смысл явления, вопроса или текста – значит изменить их значение в жизненной ситуации ребенка. Под ситуацией понимается «совокупность условий и обстоятельств, создающих те или иные отношения, обстановку, положение» [1, с. 100].Таким образом, ситуация это не просто момент времени, а длящаяся совокупность факторов жизнедеятельности человека.

Формулировка цели статьи. В статье дано описание проектирования коммуникативных ситуаций в обучении младшего школьника, обосновано педагогическое воздействие и роль коммуникации на уроке.

Изложение основного материала статьи. Педагогически эффективная ситуация – всегда событие. Поэтому «одни и те же социальные ситуации по-разному воспринимаются и по-разному переживаются различными личностями…Социальный опыт, который выносится разными людьми из объективно одинаковых социальных ситуаций, может быть, таким образом, существенно различным» [1, с. 322-323]. Педагогическая ситуация выступает как «создание совокупного образа условий» [2, с. 147], благодаря которым ученик самоопределяется в культуре. Ситуация обретает личностно развивающий характер, когда становится событием. В основе личностно развивающего события лежит встреча двух людей, людей с разной духовной реальностью. При этом ученик и учитель создают свою жизненную ситуацию, свое жизненное пространство, жизненные отношения. Поэтому, нет иного способа обучить младшего школьника сложным видам опыта, как только «погрузить» его в образовательном процессе в соответствующую ситуацию, включить в коммуникацию с другими личностями.

Коммуникативная ситуация – взаимодействие участников коммуникации, характеризующееся наличием проблемы или темы для обсуждения (не слишком простая, и не слишком сложная, в зоне ближайшего развития учащегося). Содержание коммуникативной ситуации может различаться по: уровню сложности, уровню эвристичности, уровню креативности - возможности выхода на совместную творческую познавательную деятельность.

Например, на уроке русского языка учащимся предлагается задание на поиск в загадках устаревших слов и перевод с помощью словаря на современный язык.

1) *И рать и воеводу, всех повалил. (Сон)*

Рать (стар.) 1.то же, что войско [3, с. 547].

Воевода. В древней Руси: начальник войска, а также области, округа [1, с. 74]

2) *Два супостата препираются. (День и ночь)*

Супостат (стар. и высок.) Противник, недруг [3, с. 637]

3) *Все капралы поскидали кафтаны,*
Один капрал не скинул кафтан. (Лиственный и хвойный лес)

Капрал. Младший командир в армиях некоторых стран, а также в русской армии до начала XIX в. [1, с. 216]

Кафтан. Русская старинная мужская долгополая верхняя одежда [1, с. 220]

4) *Вокруг ямы с булавами. (Ложки вокруг чашки)*

Булава.1. Короткая палка, жезл с шарообразным утолщением на конце, служившие в старину оружием, а у казаков символом власти [3, с. 53]

На уроке математики по теме «Числа и цифры. Римские цифры» учитель обращает внимание учеников на доску, на которой прикреплены рисунки с изображением одного, двух, пяти, десяти предметов. Под каждым из них записано число предметов на рисунке с помощью римских цифр, цифр народа майя или арабских (таблица 1).

Таблица 1

Речь и деятельность учителя	Речь и деятельность учащихся
-В одной старинной книжке Петя увидел рисунки. Рассмотрите их. Сосчитайте число предметов на каждом рисунке. Разбейте рисунки на группы по количеству предметов. -Посмотрите на записи под рисунками в каждой группе. Что вы заметили? -Подумайте, что могут означать записи под рисунками? -Какова же сегодня тема урока?	Считают число предметов на рисунке. Выполняют деление на группы. -Записи под рисунками разные. Одно и тоже число предметов на рисунке, а записи разные. Записи могут означать числа, записанные разными знаками (цифрами) -Числа и цифры.

Таким образом, выявление ситуации как события – своеобразного момента импульса для глубинных изменений в смысловых структурах сознания, рефлексии прежнего и обретения нового опыта позволяет выделить особенности проектирования коммуникативных ситуаций в обучении младших школьников:

-целостный охват факторов и условий развития личности; значимость каждого фактора или условия определяется через его вклад в ситуационно-образующее событие;

-рассмотрение любого педагогического явления в моменте его развития, становления: каждая новая ситуация порождена в конечном счете предыдущими ситуациями;

-рассмотрение педагогического взаимодействия в контексте жизненного пути личности как звена в динамической последовательности событий, а не мероприятий.

И тогда любая учебная задача будет для младшего школьника испытанием творческих нравственных сил, а потому станет интересной. При этом ученику приходится преодолевать собственные эмоции, овладеть переживаниями, приходить к верным выводам. Создание коммуникативной ситуации требует жизненного и личностного опыта и культуры учителя, способности установить личностно-смысловое общение.

В обучении младших школьников можно выделить следующие ситуации:

Ситуация – побуждение - предполагает создание условий для активной речевой деятельности, необходимость речевого высказывания; ситуация порождается и поддерживается педагогом.

Речевое высказывание учащихся в ситуации-побуждении выстраивается в условиях создания проблемной ситуации и вопросов, стимулирующих учеников к осознанию противоречия и формулированию учебной проблемы (таблица 2):

Таблица 2

Приемы создания проблемной ситуации	Побуждение к осознанию противоречия	Побуждение к формулированию проблемы
Одновременно предъявить ученикам противоречивые факты, теории, мнения	-Что вас удивило? Что интересного заметили? Как факты известны?	Выбрать нужные, подходящие к теме урока
Столкнуть мнения учеников вопросом или практическим заданием на новый материал.	Вопрос был один? А сколько мнений? или задание было одно? А как его выполнили? -Почему так получилось? Чего мы не знаем?	-Какой возникает вопрос?
Дать практическое задание, не сходное с предыдущими	-Вы смогли выполнить задание? В чем затруднение? Чем это задание не похоже на предыдущие?	-Какая будет тема урока?

В ситуации, где требуется выдвижение и проверка гипотез речевое высказывание представляет собой сочетание специальных вопросов, стимулирующих младших школьников выдвигать и проверять гипотезы. Данная ситуация имеет определенную структуру: начинается с общего побуждения (призыва к мыслительной работе), при необходимости продолжается подсказкой (сужающей круг поиска), в крайнем случае завершается сообщением учителя (таблица 3).

Таблица 3

Структура ситуации	Побуждение к выдвижению гипотез	Побуждение к проверке гипотез	
		устной	практической
Общее побуждение	К любым гипотезам: -Какие есть гипотезы?	К аргументу/контраргументу: -Согласны с этой гипотезой? Почему?	К плану проверки: -Как можно проверить эту гипотезу?
Подсказка	К решающей гипотезе	К аргументу/контраргументу	К плану проверки
Сообщение	Решающей гипотезы	Аргумента/контраргумента	Плана проверки

Ситуация – диалог - предполагает создание условий для диалогического взаимодействия, выстраивание прямых и обратных связей; ситуация порождается педагогом, поддерживается и развивается субъектами

коммуникации.

Диалогическая ситуация всегда индивидуальна, отражает возможности включения в эту ситуацию того или иного младшего школьника на его собственном уровне развития. И учителю приходится помнить, что для разных учеников «диалогическое содержание» образования в конкретной ситуации (коммуникация с предметом, с другим человеком и с собой) будет отражать разный уровень мотивационной, интеллектуальной, коммуникативной, компетентностной включенности.

Учащиеся начальных классов часто обращают внимание не только на то, о чем они прочитали. Если тема произведения интересна, то младшие школьники пытаются понять: как автору удалось раскрыть эту тему, какие секреты ему известны, чтобы привлечь внимание читателя. Тогда читатели с большим желанием сами создать свои словесные образы. А для этого им необходимо иметь «инструмент» их создания. его можно получить в том случае, если есть стремление видеть не только внешнюю сторону произведения, но и внутреннюю.

Одним из самых распространенных изобразительных средств, с которым знакомятся ученики в начальной школе, является сравнение. Сравнение помогает автору сопоставлять два предмета или явления для более точного, образного описания одного из них.

Урок можно начать с творческого задания.

1. Придумайте сравнения к слову *солнце.*
2. Поясните, почему именно на эти предметы оно может быть похоже?
3. Заполните таблицу. *(В таблице 4 указаны варианты ответов учеников 4 класса).*

Таблица 4

Главное слово	Сравнения	Причины сходства
Солнце	1) Круглый хлеб	*Солнце такое же круглое, горячее, как из печки. Они похожи по форме и ощущениям.*
	2) Подсолнух	*Солнце такое же яркое, желтое. Они похожи по цвету и по форме.*
	3) Апельсин	*Солнце - оно как апельсин сочное, брызжущее в стороны. Похожи по форме и цвету.*
	4) …..	

4. Составьте высказывания с выделенным словом и сравнениями. Пользуйтесь словами-помощниками: *как, словно, будто, точно*. *(Здесь даны варианты ответов учеников 4 класса)*

-На утреннем небе появилось солнце, яркое, круглое, радостное, как новогодний апельсин.

-Я шел по дороге. Над головой висело горячее солнце. От солнца шел такой же жар, точно я был в печке, в которой пекут хлеб.

-Солнце показалось над лугом своим жёлтым боком, будто подсолнух улыбнулся мне.

5. Прочитайте стихотворение и выделите в нем все сравнения.

А. Еськова

Что такое солнце

Солнце - монетка, - скупой проворчал.
Нет, сковородка! - обжора вскричал.
Нет, каравай, - хлебопёк произнёс.
Компас, - сказал убеждённо матрос.
Солнце- звезда, - астроном объявил.
Доброе сердце, - мечтатель решил.

Ученики находят сравнения, объясняют, почему солнце сравнивается именно с этими предметами. Младшие школьники стараются искать основания для сравнения. Может быть, это сходство по форме, цвету, размеру, способу действия.

Создавая условия для ситуации-диалога, учитель рассматривает содержание урока не только с позиции того научного материала , который лежит в основе содержания предмета, но и с точки зрения возможности включения этого материала как «субъективного текста» в образовательный процесс, опыт взаимодействия с которым открывает младшему школьнику ценностно-смысловую сферу его автора, стимулирует рефлексию собственных проблем.

Ситуация – коммуникативное событие, предполагает личностную включенность учащегося, диалогическое взаимодействие всех участников за счет чего происходит присвоение значений и развитие личностных смыслов (или выход на диалогическое взаимодействие как процесс формирования и развития разделяемых значений), выход на понимание; ситуация порождается педагогом, поддерживается и развивается всеми субъектами коммуникации.

Искусство урока в данном случае состоит в актуализации разных индивидуальных процессов мышления, которые развертываются как коллизии, включенные в содержательно-смысловую ткань урока.

Например, на уроке литературного чтения учащимся для обсуждения был предложен текст В.Осеевой «Сыновья». Младшие школьники должны были выполнить следующее задание: выявить и разъяснить этический подтекст, заложенный в тексте.

Ответы учеников 1 класса:

- В том, что старик, не увидел двух остальных сыновей. Они как бы \ у них есть как бы таланты, кто-то хорошо делает трюки, кто-то поёт, но они матери, как бы не помогают. Вот старик и сказал\ Ну каковы наши сыновья, спросили женщины, сказал \я только одного сына вижу\. Потому что один помог, а остальные, как просто прохожие мальчики – побежали, попели и всё. И даже не помогли мамам.

- То, что надо всегда помогать, как то помочь поддержать маму. Мужчина всегда должен помогать маме.

- Я бы понёс такое ведро, потому что я – мужчина, а женщинам надо уступать и помогать.

Ответы учащихся 4 классов:

- Этот текст учит, что надо меньше говорить, а больше делать. Что будут все больше смотреть на твой результат.

- Не так хорош человек, какой он там хороший, он там поёт, кувыркается хорошо. А всегда нужно помочь близкому человеку. И именно третий сын доказал всем, то что именно он самый необычный из всех.

- Из всех молодых людей только один оказался самым настоящим сыном, он помог матери.

В ответах учащихся начальных классов можно увидеть признание и понимание множественности смыслов, стоящих за словом, за ситуацией. Понимание в этом случае – это путь к пониманию и самого себя. В этом проявляется рефлексивная функция *ситуации – коммуникативное событие*. В ней реализуется единство знания и отношения к тексту. Не внешний объект (оторванные от контекста познания переживания, другой человек, деятельность, культура) становится предметом познания, а сама – переживающая, взаимодействующая, действующая, познающая личность ученика в отношении к этому внешнему объекту. Содержанием такой ситуации будет субъективная реальность, включающая субъектность личности младшего школьника, связи и отношения с предметным миром, с другим человеком и с самим собой.

Ситуация – дискурс, предполагает обращение к опыту учащихся, к их социальному кругозору, конструирование совместного диалогического опыта, основанного на тексте (текст понимается как пространство взаимодействия), выход на понимание; ситуация порождается, поддерживается и развивается субъектами коммуникации, учащийся является соавтором процесса.

Пространство взаимодействия, о котором говорится в определении. включает в себя:

-безоценочное позитивное принятие себя и Другого, отраженных в тех или иных текстах;

-активное эмпатическое слушание и понимание «своего» и «чужого» контекста;

-соответствующее самовыражение в процессе восприятия, понимания и создания текста;

-преобразование монологических отношений в диалогические в процессе рефлексии.

Рассмотрим задания, дающие возможности учащимся порождать собственные тексты на материале таких учебных предметов, как русский язык и литературное чтение.

Построение дискурса по данной теме «Ребята на рыбной ловле»

Тексты учащихся первых классов:

-Ребята на рыбной ловле. Пришла зима. Падали хлопья, а ребята вышли на рыбалку. Взяли удочки, приманки и пошли. Сделали лунки и рыбачили, и говорили\Ловись рыбка, большая и маленькая\. Попалась детям щука, принесли домой, сварили уху. И мама очень обрадовалась!

-Однажды ребята пошли на рыбалку, и они поймали рыбу. А когда пришёл к ним кот, то он всю рыбу выплеснул обратно. И тогда ребята перестали его брать больше на рыбалку. И вот они пошли в другой раз на рыбалку, стали ловить рыбу. Они поймали большую щуку и принесли домой, а когда проснулись, то увидели, то, что щуку съел кот!

Тексты учащихся четвертых классов:

- Однажды мы с друзьями пошли на рыбалку. День был солнечный. Ловить пошли \ловили рыбу мы на даче, на озере. В этот день очень хорошо ловилась рыба. Мы взяли с собой удочки и пошли. Мы поймали достаточно много рыбы, и они были разного размера: окуни, караси. После того как мы поймали рыбу, мы пошли домой. Родители сварили рыбный суп. Суп получился вкусный. Мы получили удовольствие от этой рыбалки.

- Мы с ребятами пошли на рыбалку, светило солнышко. Была хорошая погода. Мы отдыхали в деревне, и рядом была большая речка. Мы пришли на крутой берег, спустились вниз и стали ловить рыбу. Мы ловили несколько часов, но никак не могли поймать. Хоть светило солнце, не было ни одной рыбёшки. Мы старались вести себя очень тихо, чтобы никого не вспугнуть, но никак не могли поймать. В итоге, когда начало смеркаться, вдруг у нас удочка начала колыхаться. Мы потянули и вытянули большую рыбу. Это был хоть единственный улов, но мы взяли его домой, но не стали из него ничего готовить, а посадили его в аквариум. И он до сих пор у нас живет!

В следующем задании учащимся начальных классов нужно было объяснить общее содержание будущего высказывания на основе информации, данной в ключевых словах: *скворец, клетка, дверца, свобода, песни.*

Тексты учащихся первых классов:

- Когда скворец летал на свободе, он мог петь и играть, но, когда его поймали, посадили в клетку, он перестал петь. Птицы поют только на свободе.

- Нельзя никаких животных держать в клетке. Они должны быть на свободе

Тексты учащихся четвертых классов:

-Птицам нужна свобода, они не могут сидеть взаперти, нужен воздух, нужна свобода.

- Когда скворец вылетает на свободу, он счастлив и поёт песни.

В текстах, которые создавались младшими школьниками по указанным заданиям, можно выделить:

-«работу» со своим переживанием, попытку его соотнести с каким-то подобным явлением, понять его истоки, обозначить словом, найти способ преодоления трудности устного высказывания;

- «ревизию смыслов», сохранение или отказ от них, принятие новой ценности, создание новой программы поведения;

-апробацию новых смыслов в реальном поведении, поступках.

В изучении школьного предмета с позиций *ситуации-дискурса* важен вопрос не о том, «что это такое?», а вопрос «что это значит для меня?». Признаком вхождения в эту ситуацию является то, что вопрос возникает у ученика сам, а не подсказывается учителем.

Выводы. *Образовательный результат в коммуникации* для младшего школьника – совместная познавательная деятельность участников коммуникации, которая имеет линию усложнения: от порождения речевого высказывания учащимся до порождения текста учащимся и умений вести диалог. Коммуникативная деятельность учащегося позволяет понимать позицию Другого, выйти на взаимопонимание (согласование смыслов и мнений, достижение согласия), на порождение дискурса и на понимание учебного материала.

Литература:
1. Реан А.А. Развитие человека как личности и субъекта деятельности в образовательной системе // Стратегия воспитания в образовательной системе России / под ред. И.А. Зимней. – 2-е изд. – М., 2005
2. Лузина Л.М. Бытийный (онтологический подход к воспитанию // Стратегия воспитания в образовательной системе России / под ред. И.А.Зимней. – 2-е изд. – М., 2005
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю.Шведовой. – 19.-е мзд., испр. – М.: Русский язык, 1987. – 750 с.

Педагогика

УДК 37.02
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка и лингвострановедения Атлас Анна Залмановна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка в сфере биологии и медицины Сафьянова Ирина Вадимовна
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург)

ПОТЕНЦИАЛ КУРСА "ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА" В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной и социально-культурной компетенции у студентов-бакалавров и магистрантов языковых факультетов педагогической направленности в рамках курса по интерпретации текста, в частности поэтического текста. Рассматривается потенциал курса для формирования навыков критического мышления, развития познавательной самостоятельности и навыков исследовательской работы обучающихся.
Ключевые слова: преподавание иностранного языка для педагогических специальностей, интерпретация текста, межкультурная коммуникация, научно-исследовательские навыки, познавательная самостоятельность.
Annotation. The article focuses on the formation of students' communicative and socio-cultural competence within the course of text interpretation at teacher-training universities. The pedagogic value of text analysis as well as its benefits in terms of improvement of language knowledge, development of critical thinking skills, and ability to study texts independently through guiding learners and encouraging them to be active participants and explorers capable of carrying out research work is revealed.
Keywords: second language teacher-training curriculum, the pedagogic value of text analysis, cross-cultural communication, research skills, active exploration.

Введение. Программа факультетов иностранных языков педагогических вузов традиционно включают в себя курс интерпретации текста разной функциональной направленности, в том числе художественной литературы. Несомненно, занятия интерпретацией текста отвечают важной цели профессионального образования студентов языковых факультетов педагогической направленности – формированию у обучающихся навыков критического мышления, пополнению их теоретических знаний посредством более углубленного изучения всех разделов стилистики изучаемого языка, успешное овладение которой, в свою очередь, предполагает наличие у студентов солидной практической и теоретической базы, заложенной другими дисциплинами языкового цикла. Вследствие этого анализ текста, в частности поэтического, способствует развитию исследовательских умений в целом.

Основная задача статьи – раскрыть познавательный и воспитательный потенциал курса по интерпретации текста, описать некоторые стратегии развития навыков самостоятельной познавательной и исследовательской деятельности студентов, а также формирования коммуникативной и социо-культурной компетенций на основе опыта преподавания дисциплины в педагогическом вузе.

Поэзии отводится, к сожалению, довольно скромное место в программе. Вместе с тем, по мнению О.Е. Филимоновой, чью точку зрения трудно не разделить, "чтение и анализ поэзии отвечает насущной психологической потребности человека поделиться сокровенным и почувствовать свою общность с ближним. Причем этим ближним, и особенно это важно в контексте межкультурной коммуникации, является человек другой культуры". Занятия по интерпретации поэтического текста, как отмечает автор, позволяют акцентировать внимание на общечеловеческих вечных темах [10, с. 237].

Изложение основного материала статьи. Помимо личностного фактора (эмпатия, сопереживание, активное сотворчество), важного для вовлечения студентов в процесс чтения поэзии, анализ выразительных и изобразительных средств, осуществляющийся на лингвистической основе, позволяет студентам, как показывает практика преподавания интерпретации поэтического текста, совершенствовать знания языка, повышать их эстетическую и языковую культуру, расширить кругозор.

Исследовательская работа студентов может быть направлена как на общие, так и на более частные аспекты изучения поэтического текста, например, выявление и систематизацию средств передачи имплицитной информации в поэтическом тексте и ознакомление с литературой по проблеме. Следует отметить, что настоящая проблема интенсивно разрабатывается в современной лингвистике и методике. От умения увидеть актуальность проблемы и выбрать объект исследования и материал, на котором оно будет проводиться, зависит в немалой степени успешность исследовательской работы студентов.

В научном плане актуальность проблемы исследования средств передачи имплицитной информации определяется следующими основными моментами:

1. В настоящее время большое внимание при исследовании связного текста уделяется видам информации, заложенным в нем. Менее исследован тот вид информации, который присутствует имплицитно и вербально не выражен. В связи с этим становится понятна необходимость исследования в поэтических текстах языковых маркеров, которые обладают потенциальной возможностью приращения смысла.

2. Необходимость изучения проблемы вызвана и тем, что существуют трудности, объективные и субъективные, в восприятии поэтического текста, особенно на не родном языке, и факторы, препятствующие пониманию смысла стихотворения, а именно:

1) внутреннее сопротивление перед поэтическим текстом, который, по мнению определенного числа студентов, является "тайным языком", доступным только поэтам и знатокам;

2) осознание необходимости интеллектуальных усилий и специальных филологических знаний для понимания смысла стихотворения;

3) изолированное восприятие отдельных элементов и неумение учесть контекст, как узкий (само стихотворение), так и широкий (историко-культурный); невнимание к повторяемости отдельных слов и семантически близких им, которые в контексте стихотворения вырастают до значения символа;

4) лексические трудности, связанные с необычной сочетаемостью слов, непониманием слов, употребленных в редких или непривычных значениях; неучет коннотативных значений слова в поэтическом тексте;

5) восприятие на поверхностном уровне, при котором читателю кажется, что он все хорошо понял; и неспособность самостоятельно восстановить несказанное; неумение выявить отношение автора к изображаемому – иронию, сарказм и т.д., уловить пародийный характер использования некоего первичного текста в качестве основы для создания нового стихотворения;

6) предвзятое отношение, упрощение текста; навязывание собственных стереотипов восприятия; неспособность воспринять нечто новое для себя.

На устранение этих трудностей и направлена теория и практика интерпретации поэтического текста, в частности исследования средств выражения имплицитной информации в поэтическом тексте. В качестве объекта исследования можно выбрать цитату как одно из средств передачи неявно выраженной информации в стихотворении. Проблему цитации рассматривают как часть проблемы включения "чужой речи" в структуру поэтического текста. Перед читателем встает проблема не только узнать цитату, но и, главным образом, соотнести ее с исходным произведением, уловить ее стилистическую окраску, понять ее художественно-эстетическую функцию.

Материалом исследования могут служить стихи англоязычных авторов XX-XXI вв., однако временные рамки анализируемого материала могут быть расширены с тем, чтобы получить возможность рассмотрения того, как менялись во времени цели/функции использования цитаты авторами (ссылка на авторитеты, орнаментальная функция, пародирующая и т.д.).

При анализе материала студент должен учитывать следующие исходные теоретические положения:

1. Исследователи текста рассматривают его как особое качественное образование, а не простую сумму предложений и отмечают необходимость выделения особых текстовых категорий [9], на которых он строится и которые определяют его семантические, синтаксические и прагматические аспекты. Текстовые категории рассматриваются как предельно широкие понятия, отражающие наиболее общие и существенные признаки текста.

2. Для разработки вопроса о категориях текста принципиально разграничение плана содержания текста и смысла текста. Под планом содержания понимается семантическое целое, элементами которого являются взаимодействующие речевые реализации языковых единиц. Источником смысла является взаимодействие плана содержания текста с контекстуальной и энциклопедической информацией и подтекстом.

3. Под текстом понимают любой конечный отрезок речи, представляющий собой некоторое единство с точки зрения сообщения, передаваемый со вторичными коммуникативными целями и имеющий соответствующую этим целям организацию. Наряду с внутритекстовыми конструкциями и отношениями следует выделять и внетекстовые. Внетекстовая часть художественной структуры составляет вполне реальный, иногда очень значительный компонент художественного целого, отличающийся большей зыбкостью, чем текстовая [4].

5. Цитата является одним из наиболее частотных способов осуществления внетекстовых связей поэтического текста. Точность ее воспроизведения в поэтическом тексте не является строго обязательной; она не всегда маркирована. Ее основным свойством является принадлежность к двум контекстам, исходному и "чужому", при этом важны не только объективные данные цитаты – ее смысл в исходном тексте, но и способ включения в новую поэтическую систему. В зависимости от установки поэта на напоминание/сопоставление и противопоставление, а также от степени трансформации закрепленного за цитатой в коллективном сознании смысла, выделяются две функции цитаты: 1) поддержания историко-литературного процесса; 2) пародирующая функция (дискредитация тех или иных сторон цитируемого произведения или литературной традиции) [1].

6. Контекст, необходимый для осмысления поэтического текста, характеризующегося широкими внетекстовыми связями [5], может быть различным по объему: контекст всего произведения, контекст лирического цикла, контекст творчества данного поэта или литературного направления, контекст культуры в целом.

Механизм восприятия текста, особенно произведений искусства, сложен и многоступенчат [11]. Читатель не просто движется по тексту линейно, но анализирует его, проходя стадию непосредственного и опосредованного восприятия порождаемых текстом образов, давая им эмоциональную, этическую и эстетическую оценку.

Сложнее интерпретировать ассоциативно-семантические сети [8], характерные для поэтического произведения, а также отсылки к прецедентым текстам. При восприятии названия произведения, цитаты их него, имени персонажа или автора актуализируется весь прецедентный текст [3, с. 218-219]. Введенные в текст цитаты создают богатые возможности для раскрытия широкого спектра эмоционально-оценочных и смысловых аспектов произведения. Скрытое цитирование и трансформированные цитаты также отличает обязательная эмоционально-экспрессивная и смысловая нагруженность; оно создает возможность проводить сложные, непрямые аналогии.

Однако студенты не всегда могут опознать цитату, оценочность оказывается скрытой и требующей расшифровки путем обращения к самому прецедентному тексту. Прецедентные тексты апеллируют к фоновым знаниям читателя, его культурному багажу. Развитие навыков интерпретации скрытых смыслов, имплицитной информации является необходимым условием полноценного понимания и формирования личностных смыслов при интерпретации текста.

Применение теоретических положений и методики исследования цитаты в поэтическом тексте как средства приращения смысла за счет имплицитной информации, заложенной в нем, можно показать на примере работы со стихотворением современного американского поэта Гэри Снайдера "Milton by Firelight", апеллирующего к прецедентному тексту – "Paradise Lost" Дж. Мильтона:

“O hell, what do mine eyes
with grief behold?”
Working with an old
Singlejack miner, who can sense
The vein and cleavage
In the very guts of rock, can
Blast granite, build
Switchbacks that last for years
Under the beat of snow, thaw, mule-hooves.
What use, Milton, a silly story
Of our lost general parents,
eaters of fruit? <…>

In ten thousand years the Sierras
Will be dry and dead, home of the scorpion.
Ice-scratched slabs and bent trees.
No paradise, no fall,
Only the weathering land
The wheeling sky,
Man, with his Satan
Scouring the chaos of the mind.
Oh Hell! <…>

Для организации эффективной самостоятельной работы студентам предлагаются следующие задания и вопросы, которые можно использовать как руководство для интерпретации данного текста на основе теоретических положений, изложенных выше:

1. Определите исходный текст, из которого извлечена цитата. Какова основная идея исходного текста? Каков смысл цитаты в исходном тексте?
2. К какому стилю принадлежит цитата: разговорному, фамильярно-разговорному или поэтическому (возвышенному)? Аргументируйте свою точку зрения.
3. Охарактеризуйте лексику стихотворения. В какой степени она соотносима с той, что используется в цитате?
4. Найдите в тексте другие отсылки к исходному тексту. Как обращение к поэту, автору исходного текста, и номинация основных его героев характеризуют отношение лирического героя к ним?
5. Определите эмоциональный тон стихотворения. Сравните его с тональностью текста-источника цитаты.
6. Определите роль и объем контекста для понимания смысла стихотворения, апеллирующего к "чужому тексту".
7. Какую функцию, на ваш взгляд, выполняет цитата в анализируемом тексте?

Следует отметить, что возможна и индивидуальная самостоятельная работа студентов с подобным материалом, принадлежащим другому автору/литературному направлению и т.д., имеющая результатом доклад на занятии, сочинение, исследовательский проект. Изменение системы отношений между преподавателем и студентами, переход от схемы «учитель-ученик», где обучающийся является объектом воздействия преподавателя, к личностно-ориентированному подходу изменяет содержание и форму заданий, стиль общения и стимулирует саморазвитие.

Все это выводит образовательный процесс на качественно иной уровень, способствует интеграции обучения и развития. Неслучайно подчеркивается, что иностранный язык – это «образовательная дисциплина, обладающая огромным потенциалом для развития человека как индивидуальности» [7, с. 32]. Реализация личностно-деятельностного подхода, в терминологии И.А.Зимней [2] и принципов активного обучения [6] позволяют активизировать познавательную самостоятельность обучающихся и перейти от репродуктивного уровня к исследовательскому.

Среди резервов, которыми можно воспользоваться, чтобы активизировать познавательную самостоятельность обучающихся, в частности, расширить круг изучаемых студентами произведений, сделать его разнообразнее, можно выделить индивидуальные мини-уроки по интерпретации поэтического текста, которые организуют сами студенты, и поэтические чтения (Poetry Readings). Эти две формы дают возможность студентам проявить инициативу в выборе материала для презентации. Поскольку молодые люди более восприимчивы к современной, новаторской литературе, их выбор отражает их текущие предпочтения и интересы. Эти занятия способствуют повышению осведомленности о новых именах в литературе как студентов, так и преподавателей, установлению обратной связи. Отслеживая и анализируя выбор студентов, преподаватели могут корректировать основную программу, уже ставшую классической, делая ее более разнообразной, мобильной и отвечающей нуждам современного общества.

Чтение оригинальной литературы представляет собой один из наиболее эффективных способов ознакомления студентов с культурой стран изучаемого языка, ее народом и реалиями, а также выявления универсалий своей и чужой культуры. Важной особенностью курса является развитие навыков самостоятельной познавательной и исследовательской деятельности студентов.

Выводы. Изучение иностранного языка связано с вхождением в иноязычную культуру. Знакомство с поэзией страны изучаемого языка расширяет интеллектуальные горизонты студентов, формирует способность извлекать важную информацию и интерпретировать её, развивает образное мышление и эмпатию. Комплексный межуровневый подход, необходимый для интерпретации поэтического текста, помогает совершенствовать лексико-грамматические и коммуникативные навыки, которые в синтезе с социо-

/историко-культурной информацией позволяют осуществлять целенаправленное развитие коммуникативной и социокультурной компетенций. Смещение субъект-объектной модели отношений в сторону развития познавательной самостоятельности обучающихся в рамках курса интерпретации текста в вузе, в частности, проведение поэтических мини-уроков и чтений (Poetry Readings), позволяет привносить в учебный материал личностное содержание и развивает познавательную деятельность и навыки научно-исследовательской работы.

Литература:

1. Атлас А.З. Интерпретация поэтического текста: учебное пособие. СПб.: Изд-во СПбУЭФ, 1993. 65 с.
2. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): Коллективная монография. В 2 книгах. Книга 1 / Под общей редакцией И. А. Зимней. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. С. 244—252: [Электронный ресурс]. URL: http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79725 (дата обращения 02.12.2018).
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 264 с.
4. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 284 с.
5. Лушникова Г.И. Интертекстуальность художественного произведения. Иркутск, 1995. 82 с.
6. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 192 с.
7. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М.: Просвещение, 2000. С. 32-33.
8. Сафьянова И.В. Семантическая классификация словесно-поэтических символов // Studia Linguistica. Вып. 5. СПб., 1997. С. 82-91.
9. Тураева З.Я. Опыт описания категорий текста // Анализ стилей зарубежной художественной и научной литературы. Л.:ЛГУ, 1982. С. 3–8.
10. Филимонова О.Е. Актуальные проблемы анализа поэтического текста // Актуальные вопросы современного университетского образования. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. С. 236–239.
11. Carter R. Methodologies for Stylistic Analysis: Practices and Pedagogies // McIntyre D., Busse B.(ed). Language and Style.N.Y.: Pelgrave Macmillan, 2010. P. 55-68.

Педагогика

УДК: 37.013.42

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

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается проблема школьного буллинга в условиях инклюзивного образования. Приводится содержание и направления реализации программы социально-педагогической профилактики школьного буллинга по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья. Реализации системы мероприятий по формированию позитивного общественного мнения и профилактике школьного буллинга по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья обеспечит условия успешной интеграции их в общество.

Ключевые слова: школа, учащиеся, инклюзия, буллинг, профилактика.

Annotation. The article reveals the problem of school bullying in the conditions of inclusive education. The content and directions of implementation of the program of prevention of bullying in school in relation to children with disabilities. Positive public opinion and prevention of school bullying in relation to children with disabilities will ensure their integration into society.

Keywords: school, students, inclusion, bullying, prevention.

Введение. В современных условиях развития российского общества научная общественность, педагоги и психологи особо часто в своих исследованиях обращаются к проблеме воспитания толерантности, профилактики агрессии, жестокости в поведении детей и подростков. В этой связи актуализируется вопрос о психологической безопасности образовательной среды и профилактики негативных явлений в коллективе учащихся, в том числе – буллинга как проявления травли, третирования, запугивания, физического или психического террора и унижения достоинства ребенка.

В этой связи проблема первичной социально-педагогической профилактики школьного буллинга становится одной из самых важных и необходимых. Многочисленные исследователи объясняют это обстоятельство тем, что школа представляет собой универсальный манеж для разрядки учащимися своих многочисленных накопившихся дома негативных эмоций и неблагоприятных чувств. Бесспорно, что психологические травмы, приобретенные в школьном возрасте, могут обернуться серьезными проблемами в зрелом возрасте. Специалисты (психологи, педагоги, педиатры, невропатологи) утверждают, что последствия психологического насилия не проходят бесследно и оказывают весьма негативное влияние на дальнейшее становление личности в жизни.

Впервые явление буллинга было описано скандинавским ученым Д. Олвеусом в 70-е годы XX в. В то же время появилось и понятие «буллинг в школе». Исследованием феномена буллинга занимались зарубежные (А. Бартини, К. Босворт, Б. Глейзер, А. Гольдштейн, А. Гуггенбюль, И. Колмен, Д.А. Лэйн Д П. Мак-Ларен,

Е. Мунте, В.Т. Ортон, К. Пеллегринн, А. Пикас, Е. Роланд, Т.В. Сейджер, М. Селигманн, А. Сурандер, Д.П. Таттум, П.П. Хайнеманн, А.М. Хорн, М. Шеффер и др.) и отечественные психологи и педагоги (И.С. Бердышев, Е.Н. Волкова, А.В. Гришина, Е.Ю. Зотова, И.С. Кон, М.Г. Нечаева В.Р. Петросянс, Н.А. Польская, О.А. Селиванова, Ю.А. Скроцкий, Г.У. Солдатова, Д.Н. Соловьев, Т.С. Шевцова и др.).

Изложение основного материала статьи. Согласно положениям Конвенции о правах ребенка, Конвенции о правах инвалидов и Закона «Об Образовании в Российской Федерации», каждый человек имеет право на качественное образование вне зависимости от своих особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [29]. В связи с этим идея создания инклюзивного образования находит все большую поддержку и повсеместно прослеживается тенденция к инклюзивной форме образования детей, имеющих те или иные отклонения в психофизическом развитии.

Введение в 2015 г. Федерального государственного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательную практику обозначило острую потребность создания специальных условий для организации инклюзивного образования, т.е. обучения детей с особенностями совместно с их здоровыми сверстниками в общеобразовательных организациях [23, гл. 3]. Однако, внедрение в образовательный стандарт инклюзивной формы обучения ведет за собой новые проблемы, одной из которых является буллинг. Именно поэтому одной из первоочередных задач педагогического коллектива образовательного учреждения является разработка и реализация программы социально-педагогической профилактики школьного буллинга к детям с ограниченными возможностями здоровья. Предотвращение случаев школьного насилия является важнейшей задачей государства и общества в целом, поскольку жестокое отношение к ребенку неминуемо приводит к негативным последствиям.

В качестве опытно-экспериментальной базы нашего исследования выступила МОУ «Средняя общеобразовательная школа №17» г. Орехово-Зуево Московской области. В исследовании приняли участие учащиеся 9 «А» класса в количестве 25 чел. Стоит отметить, что в экспериментальном классе обучается учащийся с ОВЗ, у которого диагностировано нарушение познавательных процессов (патология двигательно-кинестической функциональной системы с сопутствующими интеллектуальными и речевые расстройствами).

Этапы опытно-экспериментальной работы: педагогический анализ (опросник уровня агрессивности Басса-Дарки, опросник уровня агрессивности Л.Г. Почебут, методика на выявление «Буллинг-структуры» Е.Г. Норкина) и изучение личных установок и способов поведения «нормальных» детей по отношению к детям с ОВЗ (структурированная беседа, направленная на выявление отношения к людям с ОВЗ, опросник Ф.Э. Шереги).

Цель педагогического анализа: выявить проявления буллинга по отношению к детям с ОВЗ в образовательной среде и основные способы его социально-педагогической профилактики в условиях образовательной организации.

Использование опросника агрессивности Л.Г. Почебут позволил нам выявить, что среди учащихся 9 «А» класса 10% респондентов обладают высокой степенью агрессивности и низкой степенью адаптированности; 68% опрошенных продемонстрировали средний уровень агрессивности и адаптированности; 22% учащихся отличаются низкой степенью агрессивности и высокой степенью адаптированности.

Для выявления феномена буллинга в образовательном пространстве был проведен опросник «Ситуация буллинга в классе» В.Р. Петросянц. Данный опросник помогает выявить ситуацию буллинга в классе и разделить выборку подростков на две группы: «жертвы» – ученики, которые представили высокую степень тенденции быть жертвой буллинга и не проявляли агрессивных действий в отношении других учеников (в нашем случае выявлено 12% учащихся) и «обидчики» – ученики, которые представили себя как участников буллинга с частотой в несколько раз (26% респондентов).

Следующей была проведена методика на выявление «Буллинг-структуры» Е.Г. Норкина, которая позволила нам узнать о наличии насилия в классе (со стороны учеников и педагогов). Ответы показали, что проблема насилия в школе существует – 64% школьников дали положительный ответ. К тем, кто совершает насилие относятся: 44% респондентов ответили, что это одноклассники, 34% респондентов ответили, что это старшеклассники и 22% респондентов дали ответ – педагоги. Безопасность в школе и классе: 52% опрошенных считали себя в полной безопасности, 38% чувствуют себя беспокойно, 10% затруднились ответить. На вопрос, как часто в вашем классе происходят насилия (обзывания, насмешки обидные жесты или действия), учащиеся ответили: 8% – «постоянно ссоры и драки»; 42% – «нет, у нас такого нет»; 36% – «почти нет, если не считать пару случаев»; 14% – «это в порядке вещей и должно быть».

Следующий этап – изучение личных установок и способов поведения «нормальных, здоровых» детей по отношению к детям с ОВЗ. Инструментарий исследования: структурированная беседа, направленная на выявление отношения к людям с ОВЗ, опросник Ф.Э. Шереги; дополнительно в анкету введены вопросы: информированность о людях с ОВЗ, уровни их восприятия, отношение к интеграции с такого рода людьми.

Результаты, полученные нами при выявлении отношения учащихся к инвалиду следующие: ребенок с ОВЗ, с точки зрения подростков, – это человек, имеющий определенные физические либо психические характерные черты. На первый взгляд, в взаимоотношении подростков к детям с ОВЗ доминирует позитивное чувство жалости и присутствие неблагоприятных чувств по отношению к детям с ОВЗ ими абсолютно отрицается. Однако, их точка зрения весьма двойственна, ибо носит формальный характер. С одной стороны, подросткам любопытно знать, кто именно такие дети с ОВЗ, и они готовы им содействовать, с иной стороны, они абсолютно никак не желают дружить, контактировать и учиться с подобными детьми или устанавливать с ними близкие отношения. В отношении одноклассников к детям с ОВЗ, согласно суждению подростков, наоборот, доминируют ощущение абсолютного безразличия и антипатии. Таким образом, суждение подростков о собственном взаимоотношении и собственных эмоциях к детям с ОВЗ обратно их суждению о том, как относятся и что ощущают к детям с ОВЗ их одноклассники.

Многие испытуемые подчеркивали чуждость («иной», «другой», «чуждый») для них образа человека с ОВЗ вследствие невозможности понять его внутренний мир. Мы предполагаем, что в этом случае для использования эмпатической способности требуются особые усилия, для совершения которых необходимо ценностно-смысловое обоснование. Очевидно, что для большинства наших респондентов ментальная недостаточность является препятствием к совершению таких усилий. Это предположение косвенно подтверждается и тем, что, как уже отмечалось выше, по отношению к детям с ОВЗ у респондентов не выявлено нейтральной либо амбивалентной позиции. Отношение к данной категории людей является

определенным – либо принимающим, либо отвергающим. Респонденты, характеризующиеся принимающим отношением к детям с ОВЗ, имеют наиболее высокий показатель диспозиционной надежды, что значимо их отличает от представителей групп с неопределенным (или отвергающим) отношением.

Как видим, дети с ОВЗ в школе испытывают психическое или физическое насилие со стороны одного индивида или группы в классе. Учащиеся с ОВЗ не способны защитить себя в конкретной ситуации, чувствительны и застенчивы, имеют низкое самоуважение, достаточно тревожны, не уверенны в себе. Их психологические особенности, физиологические недостатки, неоднозначное к ним отношение учителей служат поводом для школьного буллинга.

На основании комплексной диагностики учащихся экспериментального класса нами была разработана программа социально-педагогической профилактики буллинга к с ограниченными возможностями здоровья.

Основные исполнители программы: администрация, педагогический коллектив школы, родители обучающихся. В рамках программы школа осуществляет взаимодействие с управлением социальной защиты населения, отделом опеки и попечительства, центром занятости населения, КДНиЗП, органами здравоохранения, отделом межведомственного взаимодействия по молодежной политике, физической культуре и спорту администрации г. Орехово-Зуево и Орехово-Зуевского муниципального района.

Цель программы: содействовать предотвращению и профилактике ситуации буллинга среди обучающихся, формирование благоприятных условий в целях социализации обучающихся с ОВЗ и обеспечение их прав на легкодоступное и высококачественное образование в школе.

Задачи программы: формирование у подростков навыков конструктивного реагирования в конфликтных ситуациях; профилактика и предупреждение буллинга в образовательной среде; развитие у подростков толерантности и способности к эмпатии; создание условий для снижения уровня агрессивности у подростков; знакомство педагогов с особенностями школьного буллинга и его влиянием на состояние психического здоровья учащихся и педагогов; содействие родителям детей с ОВЗ в обеспечении полной правовой защищенности их детей.

Общие компоненты программы: информирование учителей, сотрудников образовательной среды, детей и родителей о проблеме насилия, его механизмах и последствиях; общие правила и принципы в школе по отношению к буллингу и мероприятия по профилактике и преодолению этого феномена; повышение компетентности педагогов; групповые занятия с детьми; предоставление поддержки жертвам буллинга; взаимодействие с родителями.

Программа включает в себя как предупредительные меры, так и вмешательство по разрешению существующих проблем. Программа содержит в себе мероприятия на трех уровнях: школы, класса и индивидуальном.

Этапы реализации программы: подготовительный этап (анализ психолого-педагогической литературы и нормативно-правового обеспечения, изучение реализации программ профилактики буллинга в других субъектах Российской Федерации); практический этап (реализация комплекса мероприятий согласно плана программы), обобщающий этап (анализ работы и ее результатов).

Ожидаемые результаты: своевременное обнаружение учащихся с проблемами адаптации, обусловленными ограниченными возможностями здоровья; понижение уровня агрессии и враждебности у школьников за счет формирования толерантности и способности к эмпатии, осознания личной индивидуальности; развитие и формирование у учащихся умений и навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях; снижение показателя уровня проявления школьного буллинга; повышение результативности участия учащихся с ОВЗ в различных проектах по самореализации и социализации; поочередное воплощение системы программных мероприятий гарантирует формирование комплексной системы оказания различной поддержки в школе учащимся с ОВЗ и их родителям.

Направления и содержание мероприятий:

- работа с учащимися (беседа «А из чего ты сплетешь свою жизнь?», классный час «Кто такие дети с ОВЗ?», просмотр художественного фильма «Чучело» (1983) и «Мост в Терабитию» (2007) с последующим обсуждением, дискуссия «Доступная среда», игровой тренинг «Планета толерантности», тренинг коммуникативных умений: «Стиль поведения. Умеем ли мы общаться?», социальная акция «Равный среди равных», встреча с работниками прокуратуры и полиции на тему «Противоправные поступки, как одно из последствий школьного буллинга», ролевая игра «Сглаживание конфликтов», индивидуальные занятия, консультации);

- работа с родителями (общешкольное родительское собрание «К чему приводит такой феномен как буллинг и как он влияет на социализацию ребенка?»; цикл бесед «Ребенок имеет право на защиту, от любых форм насилия», «Буллинг и механизмы его предотвращения», «Как предотвратить и преодолеть буллинг?», «Последствия школьной травли»; конференция «Особенности психологического и физического буллинга в школе»; родительский вечер «Доброта спасет мир», диспут «Буллинг, изгои, отверженные – одна проблема?»; вечера вопросов и ответов «Буллинг. Жестокость в образовательной среде», «Что делать, если заметили проявление буллинг в школе?», «Когда все против одного (боремся с буллингом вместе)», «Кибербуллинг. Опасный интернет», «Психологический террор в подростковой среде»; психолого-педагогический тренинг «Давайте говорить комплементы»; индивидуальные занятия, консультации);

- работа с педагогическим коллективом (педагогический совет «Проявление буллинга в школе и основные механизмы борьбы с ним»; педагогическое совещание «Организация работы по профилактике буллинга в подростковой среде»; лекция «Буллинг как социально-педагогическая проблема»; семинар «Насилие в школе: агрессоры и аутсайдеры»; практические занятия для классных руководителей «Феномен буллинга», «Методы предотвращения буллинга», «Ребенок с ОВЗ и почему он должен обучаться со всеми»; конкурс методических разработок, образовательных программ, сценариев внеклассных мероприятий по профилактике буллинга в подростковой среде; круглый стол «Что делать если ребенок стал жертвой школьного буллинга?»; тренинг по предотвращению насилия в школьной среде; индивидуальные занятия, консультации).

Выводы. Таким образом, в ходе реализации представленной программы, возможно достичь следующих результатов: своевременно выявить учащихся с трудностями адаптации, обусловленными ограниченными возможностями здоровья; снизить уровень агрессивности у подростков к одноклассникам из числа лиц с ОВЗ за счет развития толерантности и способности к эмпатии, осознания собственной индивидуальности; сформировать и развить у учащихся умения и навыки конструктивного поведения в конфликтных ситуациях;

снизить показатели уровня проявления школьного буллинга; достичь здоровых и комфортных межличностных отношений среди все категорий учащихся.

Представленные материалы исследования могут быть использованы с целью повышение компетенций педагогических работников в вопросах выявления насилия в образовательном учреждении, его профилактики и предотвращения, установления правильных взаимоотношений с учащимися, оказания помощи в решении проблем общения школьников, подвергшихся буллингу, создания благоприятного климата в коллективе, установлении правильных взаимоотношений со сверстниками. Результаты исследования могут послужить базой для научно-практических выводов по привлечению внимания общественности к проблемам школьного буллинга к детям с ограниченными возможностями здоровья, разработке серии мероприятий и профилактических программ в рамках работы общеобразовательной школы.

Литература:

1. Бобровникова Н.С. Профилактика буллинга в образовательной среде / Н.С. Бобровникова // Молодой ученый. – 2016. - №12. – С. 759-761 [Электронный ресурс]. – URL https://moluch.ru/archive/116/31371/ (дата обращения: 17.12.2018).
2. Гребенникова О. А., Добролюбова М. И. Буллинг в образовательной среде как угроза здоровью школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. - №9. – С. 13-18 [Электронный ресурс]. – URL: http://e-koncept.ru/2017/470113.htm (дата обращения: 17.12.2018).
3. Зорина В.М. Деятельность школьных социальных служб в рамках инклюзивного образования / В.М. Зорина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. - Т. 27. – С. 12-16 [Электронный ресурс]. – URL: http://e-koncept.ru/2016/56439.htm (дата обращения: 17.12.2018).
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 года №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/ (дата обращения: 17.12.2018).
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 17.12.2018).
6. Baldry A.C., Farrington D.P. Types of bullying among Italian school Children // Journal of Adolescence. – 1999. - №22. – P. 423-426.
7. Boulton M., J. Underwood. Bully/victim problems among middle school Children // British Journal of Educational Psychology. – 1992. - №62. – P. 63-87.

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Байрамкулова Аминат Хутовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КООРДИНАТ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ НА ПОСТРОЕНИЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития мотивации к обучению, совершенствованию личных и профессиональных качеств студентов, необходимых в практической деятельности, а также анализу факторов их формирования. Определены способы воздействия на молодых людей в процессе обучения и рассмотрены возможности актуализации познавательного интереса при решении практических задач с использованием формул и свойств геометрических фигур.

Ключевые слова: учащиеся, интерес, личность, геометрия, фигура, метод, задача, мотивация, система, координата.

Annotation. The article is devoted to the problem of developing motivation for learning, improving necessary in practical activities personal and professional qualities of students and analyzing factors of their formation. Determined ways of influencing on young people during learning process and considered possibilities of actualizing of cognitive interest in practical problems solving by using formulas and properties of geometric shapes.

Keywords: students, interest, personality, geometry, figure, method, task, motivation, system, coordinate.

Введение. На современном этапе образовательные учреждения выполняют важную функцию воспитания и развития молодого поколения. Но социально-экономическое положение в государстве позволило снизить интерес учителей и родителей к формированию устойчивых положительных черт характера, в том числе и мотивации к обучению. Применение в педагогической деятельности принципа индивидуального подхода в воспитании и обучении позволяет педагогу всесторонне узнать каждого учащегося и на основе этого развивать у них личностные качества. Используя личностный подход можно развить у учащихся познавательный интерес при решении практических задач с использованием формул и свойств геометрических фигур, сформировав при этом такой образ мышления, мотивы, интересы, чтобы появился не только интерес к изучению математики, но и любовь к ней.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Определить и применить сущность понятия «личностный подход».
2. Определить и применить особенности личностного подхода на уроках геометрии.

Изложение основного материала статьи. За годы преподавания на педагогическом факультете убедилась, что многие студенты плохо знают геометрию, видимо из-за того, что школьные учителя математики ослабили внимание к геометрии. Здесь, конечно, много объективных причин, и главная, на мой взгляд, консервативность в методах преподавания, по причине которой уже в младших классах математика переходит в разряд самого трудного предмета. Учащиеся обладают различным уровнем интеллектуальных способностей и индивидуальными особенностями, но любого из них можно заинтересовать, удивить решением задач и вызвать желание познать и выполнить некоторую работу самостоятельно.

Задачи на построение в математическом развитии учащихся играют большую роль. Эти задачи способствуют формированию способности конкретно представить себе ту или иную геометрическую фигуру и уметь оперировать элементами этой фигуры. Более того, последовательность основных построений,

приводящих к решению, можно рассматривать как некоторый алгоритм. Задачи на построение способствуют осознанию теоретических сведений о геометрических фигурах, так как в ходе решения задачи учащийся сам создает модель изучаемых свойств и отношений и работает с ней. Эти задачи развивают внимательность, целеустремленность, воображение и т.д.

Для успешного решения этих задач на построение можно использовать метод координат.

В истории значение Декартовой геометрии состоит в том, что здесь была открыта связь величины и функции, что преобразовало математику. Применение алгебраических методов к геометрическим объектам, введение системы прямолинейных координат означало создание аналитической геометрии, объединяющей геометрические и арифметические величины, которые со времен древнегреческой математики существовали отдельно.

Рассмотрим вывод формулы уравнения прямой в отрезках.

Пусть задана прямоугольная декартова система координат ХОУ.

Прямая ℓ: y = qx + r пересекает ось ОХ в точке А (a;0), а ось ОУ в точке В(0;b). Так как В ∈ ℓ , то r = b, и так как А ∈ ℓ, то 0 = qa + b.

$$\text{Отсюда } q = -\frac{b}{a}, \text{ имеем } y = -\frac{b}{a} + b, \text{ или } \frac{x}{a} + \frac{y}{b} = 1. \qquad (1)$$

Уравнение (1) называют *уравнением прямой в отрезках*.

На применение полученного уравнения решим следующую задачу на построение.

Задача 1. Биссектрисе прямого угла принадлежит точка К. Требуется провести через данную точку прямую ℓ так, чтобы она отсекала на сторонах угла отрезки:

а) сумма длин, которых была бы равна s и были бы катетами прямоугольного треугольника с площадью s2, где s – данный отрезок.

Решение.

Введем декартову систему координат, так, чтобы прямая ℓ пересекала ось ОУ в точке с координатой В(0;b) и ось ОХ в точке с координатами А (a; 0)

Пусть координаты точки К (k;k).

$$\frac{k}{m} + \frac{k}{n} = 1. \qquad (2)$$

Тогда применив формулу (1), получим

Воспользовавшись (2), а также условием задачи m + n = s, имеем

$$k = n\left(1 - \frac{k}{m}\right), \; k = (s - m)\left(1 - \frac{k}{m}\right), \; m^2 - sm + ks = 0.$$

Далее возможно построение корней полученного квадратного уравнения.

Исследование.

1. Уравнение имеет решение, если D ≥ 0, то есть

$$s2 - 4ks \geq 0, \; s(s - 4k) \geq 0.$$

По смыслу задачи s > 0, поэтому s ≥ 4k.

а) Если s = 4k, уравнение имеет одно решение: ОМ = $\frac{s}{2}$.

б) Если s > 4k, уравнение имеет два решения.

2. Уравнение не имеет решения, если s < 4k.

Полезно решить еще такую задачу.

Задача 2. Построить точку К на гипотенузе прямоугольного треугольника так, чтобы сумма расстояний ее до катетов была равна данному отрезку *p*.

Решение.

Выберем систему координат как, чтобы прямой угол треугольника совпал с началом координат. Тогда вершины данного треугольника будут иметь координаты А(a; 0), В(0; b), С(0; 0). Координаты искомой точки К(x1;y1) связаны соотношением $x1 + y1 = p$. По условию задачи точка К должна принадлежать гипотенузе данного треугольника. Используя для прямой, АВ формулу

$$y = -\frac{b}{a}x + b, \text{ или } \frac{x}{a} + \frac{y}{b} = 1, \text{ имеем } \frac{x_1}{a} + \frac{y_1}{b} = 1.$$

$$\text{Пусть } x_1 = p - y_1, \text{ тогда } \frac{p - y_1}{a} + \frac{y_1}{b} = 1. \text{ Отсюда } y_1 = \frac{b(a-p)}{a-b}.$$

Построение.

1. На луче СВ строим отрезок CL, длина которого равна y1 = $\frac{b(a-p)}{a-b}$, для чего строим последовательно отрезки t, z, r, где

$$t = a - p, \; z = a - b, \; r = \frac{bt}{z}.$$

2. Через точку L проводим прямую k, параллельную стороне АС
3. k пересекает АВ в искомой точке К.

Исследование.

Пусть для определенности a > b.

1. По смыслу задачи координаты точки К должны удовлетворять неравенствам 0 < y1 ≤ b, 0 < x1 ≤ a.

Найдем x1: x1 = $\frac{a(p-b)}{a-b}$.

Тогда 0 < $\frac{b(a-p)}{a-b} \le b$, получим $p \ge b$;

0 < $\frac{a(p-b)}{a-b} \le a$, получили $p \le a.$

Таким образом, задача имеет единственное решение,

если $b \le p \le a$ и $a \ne b,$ причем если p = b, то K = A;

если p = a, то K = B.

2. Если a = b, то, заменяя a на b в формуле *y1* = $\frac{b(a-p)}{a-b}$,

имеем y1·0 = a2 – pa.

a) Если a = p, то задача имеет бесконечное множество решений, то есть любая точка гипотенузы удовлетворяет условию задачи.

b) Если a ≠ p, то задача не имеет решений.

Задача 3**.** Через точку N, которая принадлежит биссектрисе прямого угла, провести прямую так, чтобы она отсекала на сторонах угла отрезки:

а) разность длин, которых была бы равна p;

б) разность обратных значений длин, которых была бы равна p.

В домашнее задание целесообразно включить задание – доклад «Практическая геометрия у народов Кавказа» на 5 - 8 минут.

Далее выводим формулы *уравнения прямой с угловым коэффициентом*.

Пусть задана прямоугольная система координат и

пусть прямая m: y = kx + q проходит через две точки A(x1; y1). Тогда

$$q = y_1 - kx_1, \text{ отсюда } y = k(x - x_1) + y_1. \qquad (3)$$

(3) – уравнение прямой, с угловым коэффициентом, проходящей через данную точку A(x1; y1).

Далее выводим формулы уравнения прямой, проходящей через данные две точки.

Пусть прямая m: y = kx + q проходит через две точки A(x1; y1) и

B(x2; y2). Применяя (3), имеем y = k(x – x1) + y1. Так как B m,

то y2 = k(x2 – x1) + y1, откуда $k = \frac{y_2 - y_1}{x_2 - x_1}$.

Подставляя k в уравнение y = k(x – x1) + y1, получим: |

y – y = $\frac{y_2 - y_1}{(x_2 - x_1)(x - x_1)}$, или $\frac{x - x_1}{x_2 - x_1} = \frac{y - y_1}{y_2 - y_1}$. (4)

(4) есть уравнение прямой проходящей через две данные точки.

Задача 3. Написать уравнения сторон треугольника ABC и его медианы AM, если A(-3;1), B(1;2), C(3;-4).

Построение корней квадратного уравнения.

x2 – px + q2 = 0, x1 + x2 = p, x1 · x2 = q2, или $\sqrt{x_1 . x_2}$ = q

Построение

1. Окр.$\left(0; \frac{p}{2}\right)$, AB = p.

2. EF||AB, FC = q, FC ⊥ AB, AC = x_1, CB = x_2

Приведем геометрическое обоснование построению корней квадратного уравнения.

AB – диаметр окружности $\left(0; \frac{p}{2}\right)$, то есть AB = p. FC ⊥ AB и FC = q по построению.

Пусть AC = x_1, CB = x_2, тогда x_1, + x_2 = AB, то есть x_1, + x_2 = p.

FC – по построению средний пропорциональный отрезок между FC и CB

то есть FC = $\sqrt{AC \cdot CB}$ или q = $\sqrt{x_1 \cdot x_2}$, то есть $x_1 \cdot x_2 = q^2$

Отсюда x1 и x2 удовлетворяют обоим соотношениям Виета и, следовательно, данному уравнению.

Полезно перед решением следующей задачи сделать пятиминутный доклад «Архимед – ученый из Сиракуз», подготовленный учеником.

Задача 4. Даны две концентрические окружности. Построить квадрат KLMN так, чтобы вершины K и L принадлежали одной окружности, а вершины M и N принадлежали другой окружности.

Указание.

Ввести прямоугольную систему координат с началом в центре концентрических окружностей. Тогда уравнения концентрических окружностей можно записать в виде x2 + y2 = R2 и x2 + y2 = r2. Ординаты вершин M(x0 ;y0) и L(x0 ; y1) удовлетворяют условию y1 – y0 = 2x0.

Задача имеет два различных решения, если $R + r > R\sqrt{2}$.

Задача имеет одно решение, если $R + r = R\sqrt{2}$.

Задача не имеет решения, если $R + r < R\sqrt{2}$.

Далее можно провести творческую практическую работу на тему «Окружность», целью которого является развитие конструктивных умений учащихся.

Задача 5. Вершины треугольника ABC имеют координаты: A(6;1), B(-5;-4), C(-2;5). Написать уравнение прямой, содержащей высоту, проведенную к стороне BC.

Решение.

Высота AH, уравнение которой мы составим, будет перпендикулярна BC, поэтому воспользуемся тем, что угловые коэффициенты прямых в произведении дают – 1.

$к_1 \cdot к_2 = -1$. Составим уравнение прямой BC, после определенной работы мы получаем $y = 3x + 11$.

Коэффициент $к_1 = 3$, возьмем $к_2 = -\frac{1}{3}$, значит уравнение прямой AH примет вид $y = -\frac{1}{3}x + в_2$. Остается найти $в_2$, для этого координаты A(6; 1) подставим в уравнение: $1 = -\frac{1}{3} \cdot 6 + в_2$. Итак, $в_2 = 3$.

Ответ: $y = -\frac{1}{3}x + 3$ уравнение высоты AH к стороне BC.

Целесообразно послушать доклад «Аполлоний Пергский» (5 – 7 минут), затем рассмотреть задачу. о делении отрезка в данном отношении.

Задача 6. Дан отрезок MN. Построить точку A так, чтобы MA : AN = 2 ; 1.

Указание. Ввести прямоугольную систему координат с началом в точке M и осью абсцисс, содержащей отрезок MN. Задача имеет бесконечное множество решений. Множество точек, координаты которых удовлетворяют условию задачи, является окружностью с центром в точке $O\left(\frac{4}{3}a; 0\right)$ и радиусом $r = \frac{2}{3}a$, где a – длина отрезка MN.

Будет здорово, если сделать доклад на 20 минут «Три знаменитые задачи древности» и далее решить задачу на построение.

Задача 7. В круг радиус, которого равен r вписать равнобедренный треугольник, в котором сумма основания и высоты, проведенной к основанию, равна данному отрезку a.

Указание. Ввести прямоугольную систему координат с началом в центре окружности. Вершины искомого треугольника будут иметь координаты

B(0; r), C (x; y), A(-x; y)

Задача имеет два решения, если $r > \frac{a\sqrt{5} - a}{4}$.

Задача имеет одно решение, если $r = \frac{a\sqrt{5} - a}{4}$.

Задача имеет не имеет решений, если $r < \frac{a\sqrt{5} - a}{4}$.

Выводы. Полученные в ходе работы результаты вносят определенный вклад в развитие мотивации обучения и тем самым способствуют развитию навыков познавательной, самостоятельной работы, а решение задач прикладного характера эффективно влияют на развитие интереса обучающегося к математике в целом.

Литература:

1. Атанасян Л.С., Бутузов В.Ф., Кадомцев С.Б. и др. Геометрия. 7-9 класс // Учебник. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2014. — 383 с.

2. Байрамкулова А.Х. Развитие мотивации обучения студента путем решения задач, приводящих к дифференциальным уравнениям. Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2017. - Вып. 55. – Ч. 3. – 3 - 9 с.

УДК:929:1/14 (075)

студентка 6 курса педиатрического факультета Белая Юлия Геннадьевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Кубанский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Краснодар)

К ВОПРОСУ О ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СО ЗРИТЕЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗОВАННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассматриваются основные вопросы социализации детей со зрительной депривацией в условиях организованной социокультурной среды, которая оказывает влияние на раскрепощение личности ребенка, имеющего ограничения зрительной функции, изменяет его сознание, позволяет чувствовать себя полноценным человеком, и, как результат - способствует успешной социализации.

Ключевые слова: социализация, зрительная депривация, дети-инвалиды, социокультурная среда.

Annotation. The article deals with the main issues of socialization of children with visual deprivation in an organized socio - cultural environment, which affects the emancipation of the child's personality, which has limitations of visual function, changes his consciousness, makes him feel like a full-fledged person, and as a result-contributes to successful socialization.

Keywords: socialization, visual deprivation, disabled children, socio-cultural environment.

Введение. В условиях развития современного общества в России все большее значение приобретает привлечение внимания к проблемам детской инвалидности и оказание адекватной помощи в процессе социализации детей с проблемами в развитии. Этому во многом может способствовать организованная социокультурная среда.

Инвалидность у детей означает существенное ограничение жизнедеятельности, она способствует социальной дезадаптации, которая обусловлена нарушениями в развитии, затруднениями в самообслуживании, общении, обучении, овладении в будущем профессиональными навыками. Освоение детьми-инвалидами социального опыта, включение их в существующую систему общественных отношений требует от общества определенных дополнительных мер, средств и усилий (это могут быть специальные программы, специальные центры по реабилитации, специальные учебные заведения и т.д.). Но разработка этих мер должна основываться на знании закономерностей, задач, сущности процесса социализации.

«В последние годы наблюдается выраженная тенденция к увеличению числа детей, имеющих зрительную патологию, при этом заболевания глаза занимают первое место в нозологической структуре детской инвалидности и составляют 9,67 на 10 тысяч детей в возрасте до 15 лет. Такое положение дел связано с уменьшением доли рождения здоровых детей, повышением показателей осложненных родов и отклонений в развитии, а также с увеличением процента рождения недоношенных детей с критически низкой массой тела (от 700 до 1100 гр.)» (2).

«Нарушение зрения приводит к депривации (подавлению, недоразвитию, трудности становления) роли зрения в жизнедеятельности ребенка в социуме зрячих, значительно снижая проявление таких врожденных потребностей, как сенсорная и двигательная активность. Это, в свою очередь, приводит к пассивности ориентировочно-поисковых, познавательных, регуляторных и контролирующих действий и, как следствие, к пассивности, трудностям подражательного освоения сфер предметно-практической деятельности и общения и сферы самосознания» (4).

Таким образом, зрительная депривация, как показывают многочисленные психолого-педагогические исследования, негативно влияет на процесс социализации ребенка-инвалида, зачастую формирует иждивенческую позицию и социальную отчужденность. Социализация личности слепых и слабовидящих детей будет осуществляться более успешно, если обеспечивается гармонизация общечеловеческих ценностей в реальном пространстве жизнедеятельности детей - семье, учебе, досуге. Социализация лиц со зрительной депривацией привлекала внимание исследователей с глубокой древности и остается актуальной до наших дней.

Изложение основного материала статьи. Важными методологическими основами исследования, прежде всего, являются специальные научные разработки по проблемам реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья: Е.Р.Ярская-Смирнова, Э.К. Наберушкина, И.М.Язвина, В.А. Фомин, П.П. Храпылмна, В.И. Ломакин, А.А. Бодарева, В.В. Стопина, А.Я.Неумшакин, Е.И. Гилилое, М.П. Ширанович, Т.М. Молева, С.А. Васин, О.Ю.Голоден, С.В. Бесфамильная, С.С.Лебедева, Э.А. Орлова, Х.Ю.Калмет, Ю.С. Моздокова, Д.И.Коеза, А.М.Кондратов и др.

Многочисленны труды, которые направлены на рассмотрение теории и практики социокультурной реабилитации инвалидов по зрению (М.П. Ширанович, А.Я.Неумшакин, Е.И. Гилилое, Р.Г. Мархаева, М.В. Коробов, Э.А. Дворкин, Е.И. Холостовой, А.И. Осадчих, П.П. Храпылмна, В.Гудонис, Б.В. Зимин, Д.И.Коеза, А.М.Кондратов, Ю.С. Моздокова,С.С.Лебедева и др.). Среди них выделим исследования отечественных тифлопсихологов, таких как В. Гудонис, Л.И. Солнцева, освещающие основные проблемы интеграции людей с нарушенным зрением в общественную жизнь.

Общенаучная методология исследования опирается на системный, целостный, деятельностный подход к социализации, отраженный в научных исследованиях С.Николаева, Б.А. Титова, В.Е.Триодина, Р.Арсланова и др.

Психологи, философы, социологи, педагоги, социальные психологи и т.д. заложили основы различных аспектов процесса социализации, исследуя механизмы, этапы и стадии, а также факторы социализации (Э.Дюркгейм, Т.Парсонс, Ч.Кули, Дж.Г.Мид, О.Ю.Мацукевич, А.В. Мудрик, Н.М. Платонова, Б.А. Титов и др.).

Отечественная наука имеет богатый опыт разработки проблем социализации детей со зрительной депривацией: С.С.Лебедев, А.М. Панов, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, В.И. Ломакин, Н.И. Хворостьянова, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева, В.Е. Дорохова, Т.А.Добровольская, Н.Б. Шабалина.

Общие и специфические особенности развития личности ребенка с нарушением зрения описаны в трудах Б.И.Коваленко, Н.Б. Коваленко, В.А. Лапшина, Б.П. Пузанова, А.Г. Литвак, В. Масленниковой, Л.И.Солнцевой, Л. Хювяринена.

Характеристика особенностей организации свободного времени детей, включая детей со зрительной депривацией, представлена в работах Л.В. Тарасова, Е.И. Холостовой, А.И. Осадчих, М.А. Пакориловой, В.А.Кручинина, Ю.В. Васильковой, М.Е.Бурно, Ю.С. Моздоковой, С.Николаевой, Б.А. Титова, В.Е.Триодина, Р.Арсланова.

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что недостаточно разработанной остается проблема социализации детей со зрительной депривацией в условиях организованной социокультурной среды. В существующих формах и методах социализации детей со зрительной депривацией слабо учитывается решающее значение социально-культурной деятельности, делается ставка лишь на возможную степень его восстановления с медицинской точки зрения. Такая позиция отнюдь не способствует продвижению инвалида по зрению в социальное пространство с активным участием в нем, гарантированное государственными правовыми документами.

По мнению А.Г. Литвак, «решение вопросов ранней социализации ребенка с нарушением зрения лежит в границах знания и понимания особых потребностей детей этой группы: их развития, содержания и путей удовлетворения. Такое отношение объясняется тем, что именно удовлетворение потребностей (коммуникативных, физических, познавательных и др.) является основным условием повышения активности ребенка в разных сферах его жизнедеятельности и его перехода с позиции объекта социального воздействия на позицию активного субъекта социализации, естественно, в соответствии с возрастом. Если же воздействие социальной среды в виде воспитательного процесса устраняет активность ребенка, т.е. не дает возможность удовлетворить потребности, то формируется пассивная либо агрессивная личность, что будет негативным фактором последующей социализации» (3, С. 2).

Формирование организованной социокультурной среды на уровне государства, общества, муниципального образования, образовательно-воспитательного, культурно-досугового учреждения или семьи зависит, прежде всего, от политики самого государства, от той установки, которую оно даст на взаимоотношение в системе «здоровый - инвалид».

Аспектами данной установки выступают, в частности, решение государством вопросов абилитации ребенка с нарушением зрения, тифлопедагогическое сопровождение детей со зрительной депривацией. «Абилитация детей со зрительной депривацией характеризуется определенной, хотя и условной, этапностью:

• ранняя психологическая помощь родителям, узнавшим о факте глубокого нарушения зрения у новорожденного, с целью ослабления и преодолениями полученного ими психологического шока, стресса и развития позитивного взгляда на настоящую и дальнейшую жизнь ребенка. Необходимая и возможная ранняя медицинская (офтальмологическая) реабилитация ребенка с целью восстановления функционирования зрительной системы в период онтогенетического становления акта видения (первый год жизни);

• поддержка специалистами семьи ребенка с глубоким нарушением зрения (социальная, правовая, психологическая, педагогическая) с целью преодоления родителями чувства «брошенности», «одинокости», повышения ее воспитательного потенциала, освоения семьей: коррекционно-компенсаторной составляющей воспитательной функции; позиции адекватного отношения к зрительным возможностям ребенка; приемов и способов общения, взаимодействия в роли зрячего (нормально видящего) партнера в коммуникации с партнером со зрительной депривацией и др.;

• расширение социальных контактов семьи, повышение компетентности родителей в вопросах развития, воспитания детей с глубоким нарушением зрения с целью дальнейшей актуализации и усиления позитивного отношения взрослого социума к возможным личностным достижениям незрячего или слабовидящего ребенка, осознания своей роли в личностном развитии ребенка;

• сопровождение ребенка специалистами (коррекционно-педагогическое, психологическое, медицинское) в соответствии с его индивидуальными потребностями с целью нормализации хода психического, физического, личностного развития в условиях зрительной депривации;

• подготовка ребенка с нарушением зрения к самостоятельной деятельности в среде детского коллектива. Это важнейший этап абилитации малыша с глубоким нарушением зрения, предполагающий не только формирование личности, но и вторую сторону социализации — освоения опыта функционирования в группе партнеров с равными возрастными возможностями» (4).

Организованная социокультурная среда выступает как сфера реализации общественных функций культуры, направленных на духовное формирование и социализацию личности ребенка со зрительной депривацией. При этом социализация понимается как процесс их объединения, а культурная направленность выступает как содержание объединения.

Принято считать, что ребенок со зрительной депривацией взаимодействует с социокультурной средой на макроуровне (общество, человечество) и на микроуровне, то есть на уровне «ближайшей чувственно воспринимаемой среды». Ведущими в характеристике любой социокультурной микросреды являются доминирующие в ней ценности, идеалы, потребности, мотивы, установки – их полный набор и иерархия.

В идеале социокультурная среда - это тот фактор, который оказывает влияние на раскрепощение личности ребенка, имеющего ограничения зрительной функции, изменяет его сознание, позволяет чувствовать себя полноценным человеком, способствует успешной социализации.

Выводы. В заключение следует отметить, что социализации детей со зрительной депривацией в условиях организованной социокультурной среды также могут способствовать решение следующих задач:

- предоставление обширной информации здоровой части общества не только об инвалидной субкультуре, но и о самом ребенке со зрительной депривацией, его потенциальных возможностях в общественном, материальном и духовном воспроизводстве;

- расширение содержания деятельности социально-культурных служб, ориентированных на детей со зрительной депривацией, которое предоставит им возможности участия в жизни социума, что особенно важно по месту жительства. Они часто испытывают устойчивое ипохондрическое состояние, угнетающе действующее и на окружающих, поэтому оказываются изолированными от социальных контактов из-за недостатка жизненных и эмоциональных сил, становящихся преградой для реализации нормальных видов повседневной социально-культурной деятельности;

- продолжение работыпо использованию и развитию функций достаточного зрения, по обучению детей зрительному восприятию, умению зрительно опознавать и идентифицировать воспринимаемые объекты;

- воспитание целостного человека культуры, имеющего взаимосвязанную культурную, природную, социальную сущность;

- максимальноеиспользование возможностей организованной социокультурной среды для формирования духовной сферы личности и его социализации;

- вовлечение детей со зрительной депривацией в процесс поиска пути самоопределения и самореализации;

- создание условий для разумной культурно-досуговой деятельности;

- обеспечение личностно значимого эмоционального контакта в системе «здоровый - инвалид» на основе сотрудничества, сотворчества, мотивации достижения успеха через анализ не только результата, но и процесса его достижения;

- системное обучение кадров для работы в среде детей со зрительной депривацией (семинары, «круглые столы», встречи, конференции и др.).

Литература:

1. Арсланов Р. Процесс социализации личности: необходимость или реальность / Р.Арсланов // Наука и школа. 2002. №1. С. 29-31

2. Криницкая О.И. Специфические особенности становления речи детей дошкольного возраста в условиях зрительной депривации [Электронный ресурс] / О.И. Криницкая // Вестник ЧГПУ. 2010. №2. – Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsificheskie-osobennosti-stanovleniya-rechi-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-usloviyah-zritelnoy-deprivatsii (дата обращения: 12.11.2018).

3. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. Г. Литвак. — СПб.: КАРО, 2006.

4. Фомичева Л.В. К вопросу о социализации ребенка раннего возраста с нарушением зрения [Электронный ресурс] / Л.В. Фомичева // Специальное образование. 2014. №2. – Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sotsializatsii-rebenka-rannego-vozrasta-s-narusheniem-zreniya (дата обращения: 17.10.2018).

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат филологических наук, доцент Белова Екатерина Евгеньевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук, доцент Степанова Алла Сергеевна
Волжский государственный университет водного транспорта (г. Нижний Новгород)

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-СУДОВОДИТЕЛЕЙ ЭМФАТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме внедрения методики обучения эмфатическим средствам на основе программы обучения студентов-судоводителей. В работе анализируется история возникновения и сущностные компоненты понятия «эмфаза». Также представлен комплекс авторских упражнений, разработанных на материале базовых учебников для судоводителей.

Ключевые слова: эмфаза, средства создания эмфазы, судовождение, обучение судоводителей, методика обучения.

Annotation. This research deals with the problem of introducing methods of teaching emphatic means into the English course of maritime students. The article contains analysis of the history of the phenomenon and certain components of the notion “emphasis”. There is a set of the authors’ exercises worked out on the material of the main textbooks for seafarers.

Keywords: emphasis, means of creating emphasis, navigation, teaching seafarers, methods of teaching.

Введение. В языке и речи проблема выделения значимых элементов высказывания является центральной. Выбор средств выражения определяется многими факторами, такими как языковая компетенция личности, ее характер и темперамент, цель и обстоятельства высказывания. Средства эмфатического интеллектуального и эмоционального выделения представляют собой сложное комплексное лингвистическое явление, важность изучения и обучения которому трудно переоценить.

Изложение основного материала статьи. Термины «эмфаза» и «эмфатичность» являются далеко не новыми в современной лингвистике. Термин «эмфаза» возник в античной риторике, где обозначал силу выражения, которая дает понять больше, чем непосредственно сообщается. В средневековой риторике эмфазу рассматривали как троп, не вносящий ничего нового в содержание, однако обладающий функцией воздействия на слушающего. Поскольку эмфаза отражает экспрессивные качества языковых средств, постепенно она перешла рамки риторики и стала изучаться стилистикой, акцентологией и синтаксисом. На необходимость изучения эмфазы указывали В.В.Виноградов, Г.Якобсон, В. Матезиус, и др.

С точки зрения лингвостилистики эмфазу рассматривают, с одной стороны, как реализацию стилистических эффектов, нарушение правила прогрессивной последовательности компонентов высказывания (С.Ульман, К.А.Долинин и др.), с другой стороны, как стиль писателя, ставящего задачу привлечь внимание получателя сообщения, при этом эмфаза мыслится как добавление к информации, которое не меняет значение этой информации (М.Риффатер).

Категория «эмфатичность» соотносима с любым языковым уровнем. Она рассматривается в языкознании как средство увеличения прагматического потенциала высказывания, создающее особую психологическую атмосферу, способствующую усиленному воздействию на субъект. Эмфатичность способствует эффективности общения, а также лучшему восприятию текстовой информации.

Традиционно считается, что эмфаза – «выделение важной в смысловом отношении части высказывания, обеспечивающее экспрессивность речи». Отмечают, что эмфаза достигается просодическими средствами – интонацией, особым эмфатическим ударением; использованием особых эмфатических слов – усилительных

частиц, вспомогательных глаголов, местоимений; синтаксическими средствами – в основном инверсией – либо сочетанием всех или части этих средств [8, с. 592]. Таким образом, эмфаза представляется ритмико-интонационным единством суперсегментных и сегментных компонентов, выражающих эмоциональное содержание и имеющих многообразные способы организации в различных коммуникативных ситуациях.

Большое разнообразие средств выражения эмфазы в английском языке позволяет выделить определенные эмфатические конструкции или модели. Традиционно деление эмфатических конструкций на лексические, использующие для акцентирования высказывания лексические средства, и грамматические, использующие в этих целях грамматические средства.

Грамматические средства эмфатического маркирования отличаются большой частотностью и разнообразием. Наиболее распространенным грамматическим средством выражения эмфазы является **инверсия** – отступление от твердого порядка слов в предложении. Использованные в статье примеры средств выражения эмфазы созданы на основе содержания и с учетом лексического и грамматического материала учебных пособий для судоводителей [2; 3].

Инверсия сказуемого позволяет сделать смысловой акцент, а также избежать автоматизма речи и восприятия.

On record is a collision between a vessel which was skirting a fog bank and one which came out of it [3, с. 191].

Only in exceptional close-range circumstances will the other ship's aspects be discernible [3, с. 161].

В случае, когда необходимо предикативно выделить отдельно второстепенный член и сказуемое, производится отграничение второстепенного члена от сказуемого путем вынесения его в препозицию основного состава предложения. В таких структурах простых повествовательных предложений второстепенные члены в передней позиции получают наибольшую степень коммуникативного динамизма. Таким образом могут выделяться дополнение, приглагольное определение и обстоятельства, что можно проиллюстрировать следующим примером:

To an experienced mariner, the relations between the other ship's aspect and bearing, and the movement of the bearing will give a good idea of her speed [3, с. 176].

Следует также выделить распространенный тип инверсий обычно в бессоюзных предложениях времени, условия и причины.

Were the cargo hatches not properly covered with tarpaulins and the hold ventilators with covers turned leeward, the sea water could have penetrated into the cargo holds [2, с. 95].

Широко распространенным средством создания эмфазы является **повтор,** например,

Pilot. *Is your port anchor ready?*

Captain. *The port anchor is ready. Stand by the port anchor!*

Pilot. *Let go the port anchor, sir.*

Captain. *Let go the port anchor!* [2, с. 41].

Синтаксический параллелизм также является средством выражения эмфазы и употребляется, когда для выделения или подчеркивания какой-либо мысли «необходимо наличие двух и более однотипных синтаксических конструкций, которые обычно называют параллельными конструкциями» [6, с. 158]. В параллельных синтаксических конструкциях повторяется не отдельное слово или член предложения, а повторяется сама мысль, выражаемая различными лексическими элементами и сочетаниями.

The master should never sign a bill of lading which is false in some material particulars in return for a letter of indemnity. The master should never accept such a letter [2, с. 106]. Повтор и синтаксический параллелизм объединены в этом примере в явлении анафоры.

Все большее распространение в современном английском языке получает **парцелляция**. С помощью парцелляции выделяется как эллиптическое предложение, так и, например, одно слово. Примеры парцелляции можно найти в метеосводках:

SEA OF BOTHNIA AND BAY OF BOTHNIA MODERATE TO STRONG NORTHERLY BREEZE STOP LOCALLY MODERATE GALE STOP MODERATE OR GOOD VISIBILITY= [3, с. 95].

WEATHER SUMMARY=SMALL LOW NORTHERN NORTH SEA MOVING SOUTHEAST=FORECASTS VALID 24 HOURS=EASTERN NORTH SEA [3, с. 95].

Одним из самых распространенных средств создания эмфазы является, по терминологии В.Д.Ившина, **синтаксический выделительный оборот *it is/was... that/who, whose, which, whom, when, where, since, before***. При помощи данного оборота говорящий ставит важное слово в любой функции в предложении (подлежащее, дополнение, адвербиальный оборот, предикативное существительное или прилагательное) в наиболее важную начальную позицию:

It is radar that has proved itself to be of very great value as an aid to avoiding collisions in frog [3, с. 180].

It is the wharves and piers on the Philadelphia side of the Delaware River that are numbered consecutively from the foot of Market Street, about a quarter of a mile below the suspension bridge, northward of Fort Richmond [3, с. 59].

Усилительный глагол *do* – способ выделения, который присущ только простому глагольному и именному сказуемому и является довольно распространенным, особенно в сложных предложениях, когда необходимо подчеркнуть контрастность различных значений или действий, выраженных глаголами. При этом сказуемое получает весьма сильное отграничение от подлежащего во всех случаях. В этой функции усиления сказуемого глагол *do* (*does, did*) не имеет лексического значения и подобен усилительной частице. В.Д. Ившин называет такое использование *do* «приглагольной ударяемой частицей», «ее исключительное значение и назначение – выражать предикативное ударение на сказуемом» [6, с. 225].

Although radar does give bearing information of the same kind and also the range, nothing else can be obtained directly from the PPI [3, с. 181].

The captain did make arrangements with the suppliers with regard to taking measurements of bunker tanks before and after loading [2, с. 152].

Как показывает исследование, грамматические средства создания эмфазы представляют собой наиболее частотную группу. На частотность использования грамматических средств создания эмфазы оказывают влияние также такие факторы, как стиль, коммуникативная цель высказывания и индивидуальный авторский почерк.

Частотность использования группы грамматических эмфатических средств превосходит частотность, но, однако, не отрицает использование лексических средств.

Лексические средства эмфатического выделения – это использование лексического потенциала языка, наиболее уместного и выразительного в данном контексте в данной ситуации. Наибольшая частотность среди лексических средств создания эмфазы отмечается у **интенсификаторов**. Интенсификаторы влияют на тип номинации, выражают отношение автора к сказанному, а также добавляют оттенки значения. Выделяются интенсификаторы усиления: *actually, certainly, clearly, definitely, indeed, obviously, plainly, surely;* интенсификаторы расширения: *absolutely, altogether, simply, fairly, completely, entirely, fully, utterly, badly, deeply, heartily, so, violently, a great deal, by far*, а также интенсификаторы понижения: *kind of, sort of, rather, more or less, partly, slightly, somewhat, in part, to some extent, barely, hardly, scarcely, etc.* Например,

Things are quite different when a ship becomes really disabled at sea. Towing a disabled vessel a long way is so difficult because the weather may suddenly change and make the towing dangerous [2, с. 56].

Также продуктивный прием создания эмфазы **– двойное отрицание.** Так, О.Есперсен считает, что два отрицания, например, *not uncommon, not infrequent* «погашают друг друга не совсем таким образом, чтобы результат был вполне тождествен простому *common*, *frequent*, сложное выражение всегда будет слабее: *This is not unknown to me* или *I am not ignorant of this* означает *I am to some extent aware of it*» [4]. Таким образом, двойное отрицание служит средством особого психологического воздействия на читающего/слушающего.

The dockmaster is interested to know the dimensions of your vessel and whether it is not unnecessary to do repairs to the propeller and the rudder [2, с. 170].

In marine practice, it is not unnatural that claims arise in connection with short delivery of cargo or damage to cargo [2, с. 181].

Следует отметить, что двойное отрицание добавляет в высказывание релевантные оттенки значения. Оно дает возможность «градуировать» смысловое наполнение высказывания, то, что не вполне однозначно укладывается в утвердительное или отрицательное. В рамках лексической группы наряду с интенсификаторами и двойным отрицанием используются степени сравнения, фразеологизмы, индивидуальное словообразование, и др.

Как показывает опыт преподавательской деятельности, теория эмфатического выделения имеет достаточно обширную прикладную сферу. Обучение способам маркирования эмфазы может проводиться в школе и вузах, как лингвистических, так и нелингвистических, а также при подготовке к международным экзаменам.

Особо следует подчеркнуть применимость темы исследования в сфере овладения коммуникативной компетенцией. Коммуникативная компетенция представляет собой умение с помощью языковых средств производить речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией коммуникации в определенной сфере деятельности.

В качестве примера практической работы с данной темой приводятся упражнения для занятий со студентами 3 курса направления подготовки 26.05.05 «Судовождение», специализация «Судовождение на морских и внутренних водных путях». В статье частично представлен комплекс авторских упражнений, разработанных с учетом материала учебников для судоводителей [2; 3] для решения определенных практических, образовательных, развивающих и воспитывающих задач, достижения предметных, метапредметных и личностных результатов [7; 9].

I. Change the sentences using emphatic "do":

Example: The Captain wonders how you are going to pick the towing line up. → The Captain does wonder how you are going to pick the towing line up.

1. The agent recommends you to order two tug-boats because of a strong current in the entrance.
2. By inquiring in the Code of Signals you find out that the ship is in distress.
3. The masters of both vessels settled many problems before the actual towing could begin.
4. You arranged with the pilot station to send you two tug-boats for towing you into the port.

II. Use the inverted word order in Conditionals:

Example: If the goods could not be discharged at the port of destination without risk to ship and cargo, the carrier is entitled to land the goods at one of the nearest ports of call. → Could the goods not be discharged at the port of destination without risk to ship and cargo, the carrier is entitled to land the goods at one of the nearest ports of call.

1. If freight and all additional charges were fully or partly unpaid at the time of shipment they had to be collected from the receivers of goods.
2. If the goods should not be received by their owner or if he fails to appear to take delivery of the goods immediately on the ship's arrival, the master shall be at liberty to put the goods into craft or land the same on the quay at the expense and risk of the owner of the goods.
3. If such orders cannot be executed, the carrier is exempt from responsibility but reserves the right to collect the full amount of freight.
4. If, in a port of forced discharging, the goods were stored at the carrier's warehouses, no charge was to be made for the first three storage days.

III. Use the inverted word order with "never":

Example: Vessel must not run over anchor buoys, stakes or other marks placed for guidance of floating plant working in channel. → Never must vessels run over anchor buoys, stakes or other marks placed for guidance of floating plant working in channel.

1. Any deviation of the ship from the contract voyage for the purpose of saving or attempting to save life or property at sea shall not be deemed to be an infringement or breach of the contract of carriage.

2. The carrier is not under duty to verify the accuracy and the sufficiency of these documents.

3. Nothing in the bill of lading, whether printed or written or stamped, shall limit or affect the mentioned conditions.

4. The SOS signal must be used only when the ship is in immediate danger and urgently in need of help.

IV. Change the sentences using the cleft structure:

Example: Generally the chief engineer aboard the vessel is in charge of buying all kinds of technical supplies and bunker.→ Generally it is the chief engineer aboard the vessel who is in charge of buying all kinds of technical supplies and bunker.

1. The captain and the chief mate should see that the work is done effectively, especially when the work is done after dark.

2. Sea-growth and shells which is sometimes called “fouling” reduces a vessel’s propulsive efficiency.

3. At the request of the chief engineer the ship’s agent is to invite on board the ship a representative of some local repair shop or shipyard.

4. All the repairs are usually carried out under the supervision of a Representative of the Register of Shipping who is to approve the work done and to issue appropriate certificate.

V. Change the sentences using the structure “if any”:

Example: The master of the ship may deliver goods only after he has ascertained that the freight and other charges have been paid. → The master of the ship may deliver goods only after he has ascertained that the freight and other charges, if any, have been paid.

1. The agent is also under duty to check all accounts for the goods supplied and services rendered to the ship.

2. These goods cannot be removed from the warehouse until the import duty is paid.

3. When sailing on a long-term voyage, ships are under necessity of buying fuel oil in foreign ports as well as taking fresh water for the boilers and domestic needs.

4. As the agent is concerned with the payment of money for all the ship’s orders, he should be always consulted with and kept well informed of all the negotiations.

VI. Use intensifiers in the following sentences:

Example: Merchant ships may run short of some supplies before the planned time.→ Merchant ships may actually run short of some supplies before the planned time.

1. It is up to the chief engineer to determine and stipulate the requirements which the bunker and the other supplies should meet.

2. In a dock a careful examination of the ship’s bottom should be undertaken and the engineers should examine the stern tube, the propeller, the injection valves and the sea connections.

3. In the course of sea trials as well as after undocking, due attention should be paid to possible leaks in the hull, in those portions where repairs have been made.

4. The replacement of the propeller shaft, a damaged rudder or the replacement of a shaft bush may necessitate dry-docking the ship.

VII. Use double negation in the following sentences:

Example: Let’s describe some of the most important instruments used on shipboard and indicate the reason why they are effective. → Let’s describe some of the most important instruments used on shipboard and indicate the reason why they are not ineffective.

1. It should be mentioned that over half the “preventable” collision casualties have occurred in rivers and river entrances.
2. The other vessel is using radar and is, therefore, aware of the position of own ship.
3. Necessary sounding of the steam whistle is not prohibited within any harbour limits of the United States.
4. Naturally points should be chosen which are identifiable as accurately as possible.

Выводы. Приведенные примеры заданий показывают, что проблема эмфатического выделения элементов текста имеет большие перспективы для внедрения в педагогический процесс.

С помощью урока по формированию навыков использования эмфазы можно решать комплексные практические, образовательные, развивающие и воспитывающие задачи, достигать планируемых педагогом предметных, метапредметных и личностных результатов. Обширность данной темы позволяет провести целую серию уроков, объединенных изучением теоретического и практического аспектов эмфатического выделения. Изученная проблема создает большое поле для формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Литература:

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. Л.: Просвещение, Ленингр.отд., 1981. 295 с.

2. Бобровский В.И., Вохмянин С.Н. Деловой английский язык для моряков: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений по специальности «Судовождение». М.: МОРКНИГА, 2013. 240 с.

3. Дорошкевич Н.О., Мандрик В.П., Смирнова М.С. Английский язык для судоводителей. М.: Издательство «Высшая школа», 1971. 216 с.

4. Есперсен О. Философия грамматики. Глава XXIV [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/esper/24.php (Дата обращения: 18.10.2018)

5. Жирова И.Г. Лингвистическая категория эмфатичность в антропоцентрическом аспекте. Диссертация на соискание уч. степ. доктора филологических наук. М., 2007. 380 с.

6. Ившин В.Д. Синтаксис речи современного английского языка (Смысловое членение предложения). Ростов на Дону: Феникс, 2002. 320 с.

7. Казначеева С. Н., Бондаренко В. А. Учет особенностей контингента студентов-заочников с целью развития познавательной активности при обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2017. № 4.

8. Лингвистический энциклопедический словарь. / Под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.

9. Смирнова Е.В. Формирование лингво-профессиональной компетенции в системе уровневой подготовки// Великие реки’2014: Труды конгресса 16-го Международного научно-промышленного форума: в 3-х томах. Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. 2014. С. 213-215.

УДК:37.013

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

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В РЕШЕНИИ ВОПРОСОВ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ИНФОРМАЦИОННОМУ ТЕРРОРИЗМУ

Аннотация. В статье раскрываются характерные аспекты глобализации как проблемы, в которую вовлекаются разные сферы жизнедеятельности людей. Для практической деятельности педагогов военных вузов обсуждаются пути их возможного участия в решении вопросов противодействия информационному терроризму.

Ключевые слова: глобализация, глобальная проблема, терроризм, информационный терроризм, противодействие терроризму.

Annotation. The article reveals the characteristic aspects of globalization as a problem in which different spheres of human life are involved. For practical activities of teachers of military universities discussed ways of their possible participation in addressing issues of combating information terrorism.

Keywords: globalization, global problem, terrorism, information terrorism, counter-terrorism.

Терроризм стал глобальной, долгосрочной проблемой, представляющей серьезную угрозу национальной и международной безопасности.
И.В. Кулягин

Введение. В настоящее время расширяется спектр электронных услуг и компьютерных сетей, от которых зависит работа важнейших государственных организаций (налоговых, социальных, транспортных и др.), растет количество пользователей Интернета в мировом масштабе. Сведения, освещаемые в средствах массовой информации (СМИ), воспринимается человеком как реальность. На этих основаниях общество необратимо становится информационным, в котором информация – новый способ воздействия на людей, в том числе и террористического.

Изложение основного материала статьи. Информационный терроризм как целенаправленная практическая деятельность включает методы, акты и средства распространения информации, противоречащей нормам и принципам безопасного развития мирового сообщества.

Информационный терроризм базируется на принципах ненависти и вражды, а для этого необходимы единомышленники. «Развитие информационных и телекоммуникационных технологий на территории Российской Федерации в период с 2000 года по настоящее время обеспечило бурное развитие сети общего пользования как объекта информационного взаимодействия. Непрерывный рост большого количества информационных порталов и ресурсов привело к информационной насыщенности сети Интернет страницами и сайтами разнообразного содержания. При этом информационное взаимодействие в сети Интернет позволяет практически без ограничений осуществлять поиск позиций и мнений для общего обозрения и обсуждения, что обеспечивает террористическим субъектам организацию подбора единомышленников» [3, С. 21].

Информационный терроризм разделяется на информационно-психологический терроризм (контроль над СМИ с целью распространения дезинформации, слухов, демонстрации могущества террористических организаций) и информационно-технический терроризм (нанесение ущерба отдельным элементам и всему информационной среде противника в целом: разрушение элементной базы, активное подавление линий связи, искусственное перезагрузки узлов коммуникации и т. п.) [2].

Терроризм приобрёл характер мировой угрозы человечеству. Общей чертой терроризма является публичный характер его исполнения, откровенная демонстративная природа деструктивных действий, рассчитанных на устрашение социума или порождения социальной паники (панических страхов). При проведении террористических акций организаторы делают ставку на информационный эффект, так как публичность террористического акта является важнейшим из моментов в его осуществлении, иначе он бесполезен как орудие социального конфликта.

Информационный терроризм следует воспринимать глобальной проблемой современности. «Глобальные проблемы – комплекс общечеловеческих проблем, затрагивающих как мир в целом, так и его регионы или страны. Характер глобальных проблем не означает, будто они не имеют конкретного социально-классового содержания, не опираются на конкретную социальную реальность» [8, С. 92-93].

Философию глобальных проблем И.Т. Фролов обозначил триадой «человек – природа – общество» и разделил их на следующие группы: 1) глобальные проблемы между основными социальными общностями человечества; 2) глобальные проблемы, которые определяют соотношение «человек – природа»; 3) глобальные проблемы, которые показывают зависимость «человек – общество» [6, С. 81–87].

Наибольшая часть усилий против информационного терроризма сосредоточена на поиске возможностей его пресечения. Опасность информационного терроризма заключена в трудности его прогнозирования и сложности противодействия на уровне этической пропаганды.

Наиболее подверженными принятию идей экстремизма и терроризма становятся подрастающее поколение, молодёжь. Юношеская склонность к радикализму, эмоциональная неустойчивость, стремление к самоутверждению, преобладание отрицательной героики в сознании молодых людей, и ряд других причин делают их восприимчивыми влиянию непонятной, но, позволяющей самоутверждаться, идеологии.

В работе с молодежью предупреждение может быть перспективным направлением противодействия терроризму. Термин «предупреждение» означает: предохранение от чего-нибудь; заранее принятыми мерами отвратить (С.И. Ожегов). Предупредить – значить принять (разработать) комплекс мероприятий, имеющих профилактическую направленность.

В «Концепции противодействия терроризму в Российской Федерации» (далее по тексту - Концепции) раскрываются возможные направления противодействия:

а) предупреждение (профилактика) терроризма;

б) борьба с терроризмом;

в) минимизация и (или) ликвидация последствий проявлений терроризма [4]. Согласно Концепции предупреждение (профилактика) терроризма может осуществляться через целенаправленную деятельность по «созданию системы противодействия идеологии терроризма». Это - то поле противодействия терроризму, в котором можно определить место и возможности педагогической деятельности.

В материалах конференций по проблемам безопасности и противодействия терроризму содержатся предложения и рекомендации в отношении того, что в целях совершенствования работы по профилактике экстремизма и идеологии терроризма среди молодёжи, целесообразно создание в учебных заведениях центров, занимающихся исследованиями данного вопроса непосредственно в конкретном учебном заведении. К процессу работы над исследованиями в таких центрах имеет смысл привлекать обучающихся [5].

В Санкт-Петербургском военном институте войск национальной гвардии 20 ноября 2013 года (во исполнение распоряжения ГКВВ МВД России от 11.09.2013 г. НР. № 4/30-14461) проведён научно-методический семинар «Педагогические стратегии противодействия идеологии терроризма» и опубликован сборник статей. В 2016 году разработана и апробирована профилактическая программа противодействия идеологии терроризма в образовательной среде военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации. В 2017 году проведена международная конференция «Основные угрозы терроризма в Российской Федерации, противодействие им войсками национальной гвардии и иными правоохранительными органами», на которой представлен опыт реализации идей противодействия идеологии терроризма в военных институтах войск национальной гвардии [1, С. 131-134].

Противодействие информационному терроризму в военных вузах может иметь положительные эффекты, если будут: уточнены понятия и раскрыты виды информационного терроризма; определены направления и специфика противодействия информационному терроризму; обоснованы педагогические стратегии этого противодействия в работе с курсантами.

В вопросах решения противодействию информационному терроризму важное место занимает правовое воспитание [7], которое направлено на привитие знаний в возможностях реализации своих прав, обязанностей, запретов и ограничений, связанных с военной службой.

Важное значение в правовом воспитании определено изучению запретов и ограничений военнослужащих: участие в забастовках, критика приказа командира, занятость другой оплачиваемой деятельностью, за исключением педагогической, научной и иной творческой и т.д. Просвещение в области соблюдения режима секретности, требований закона по защите государственной тайны, неразглашение сведений, касающихся военной службы.

Помимо проведения семинаров и конференций педагоги военных вузов обучают курсантов и офицеров рациональной работе с информацией, информируют об обязанностях, правах и запретах при выполнении служебных задач.

Обучение работы с информацией направлено на поиск в различных источниках, отбор из многочисленных наиболее актуальных материалов, которые соответствуют поставленной задаче. Возможности применения информации в учебной и служебной деятельности, способности прогнозировать результаты деятельности и осуществлять самостоятельную работу над ошибками. Развитие способностей анализировать и синтезировать информацию, находить новые пути решения проблемных задач. Работа с информацией предполагает в дальнейшем самостоятельную деятельность, которая осуществляется без помощи педагога, для осуществления познавательной работы.

Для нейтрализации угроз информационного терроризма необходимо акцентировать внимание на получении информации из официальных источников таких как: «Российская газета», федеральные телеканалы, сайты официальных организаций. Для привития умения использовать информацию и развития коммуникативных качеств необходимо давать задание курсантам проводить краткое информирование по текущим новостям в мире и стране. При проведении информирования преподаватель присутствует в аудитории и имеет возможность скорректировать выступление. Перспективным следует считать развитие у курсантов способностей к аналитике событий и отбор более достоверной информации, развитие умений передавать полученные данные, адаптация к меняющимся условиям.

Выводы. Итак, информационный терроризм как развивающаяся угроза XXI века становится долгосрочной проблемой современности, которая оказывает влияние в первую очередь на молодежь. Поэтому деятельность педагогов, в особенности военных ВУЗов играет важную роль в противодействии информационному терроризму посредством развития моральных качеств и рефлексивного отношения при работе с информацией для дальнейшего прогнозирования сложившейся обстановки.

Литература:

1. Бережнова Л.Н. Опыт реализации идей противодействия идеологии терроризма в военных институтах войск национальной гвардии // Основные угрозы терроризма в Российской Федерации, противодействие им войсками национальной гвардии и иными правоохранительными органами: сборник научных статей международной научно-практической конференции / под общей ред. В.П. Бышовец. СПб.: Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии, 2017. 185 с. С. 131-134.

2. Бойченко А. В. Медиа-терроризм: особенности современных признаков информационной безопасности // Интегрированные интеллектуальные робототехнические комплексы (ПРТК-2009): вторая международная научно-практической. конф.(25–28 мая 2009). – М.: НАУ, 2009. с. 231.

3. Викулин П.В. Противодействие терроризму в сети общего пользования. В сб.: Педагогические стратегии противодействия идеологии терроризма. Материалы научно-методического семинара 20 ноября 2013 года. СПб.: Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, 2013. 108 с. С. 21.

4. Концепция противодействия терроризму в Российской Федерации. Утверждена Президентом Российской Федерации Д. Медведевым 5 октября 2009 года. Пунк Материалы Четвертой международной научной конференции по проблемам безопасности и противодействия терроризму. Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. 30 – 31 октября 2008 г. Том 1. Материалы пленарных заседаний. Материалы Первой всероссийской научно-практической конференции «Формирование

устойчивой антитеррористической позиции гражданского общества как основы профилактики терроризма». – М.: МЦНМО, 2009. – 512 с. т 12.
5. Наумова Т.В. Концепция глобальных проблем в философии И.Т. Фролова // Уральский государственный университет им. А.М. Горького №7(101) / июль 2009. – С. 81–87.
6. Приказ Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации № 487 от 14.11.2017 «Об утверждении Положения об организации работы с личным составом в войсках национальной гвардии Российской Федерации».
7. Философский словарь. Под ред. И.Т. Фролова. М., 1991, – 560 с. С. 92-93.

Педагогика

УДК 378.2
соискатель Бойко Кристина Юрьевна
Белгородский государственный институт искусств и культуры (г. Белгород)

САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические технологии тайм-менеджмента, которые имеют профессиональную направленность и способствую эффективной организации самообразовательной деятельности бакалавров вузов культуры и искусств: ситуационный анализ (по Л. Зайверту), позволяющий в рамках ролевого тайм-менеджмента и списка контрольных вопросов сформулировать целеполагание, планирование и результат самообразовательной деятельности; матрица Эйзенхауэра, в рамках которой бакалавры имеют возможность систематизировать краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные дела по четырем основным категории.
Ключевые слова: самообразовательная деятельность, технологии, тайм-менеджмент, бакалавры.
Annotation. In article the pedagogical technologies of time-management promoting the effective organization of self-educational activity of bachelors of higher education institutions of culture and arts which have professional focus are considered: the situation analysis (according to L. Zayvert) allowing to formulate goal-setting, planning and result of the self-educational activity within role time-management and the list of control questions; a matrix of Eisenhower within which bachelors have an opportunity to systematize short-term, medium-term and long-term affairs on four basic of category.
Keywords: self-educational activity, technologies, time-management, bachelors.

Введение. Серьезной проблемой современного этапа подготовки бакалавров в вузах культуры и искусств является отсутствие у них готовности к самостоятельному добыванию знаний, организации своей самостоятельной работы, которая является важнейшей составной частью будущей жизнедеятельности. Большой интерес в данном направлении представляет современная технология организации времени – тайм-менеджмент (time management), который предполагает не только планирование, но систему управления самоорганизацией (самоменеджмент). Педагогически конструируя процесс использования учебного времени в становлении профессиональной готовности бакалавров, мы исходим из такого структурирования времени бакалавров, при котором его заполненность познанием, самообразовательной деятельностью должна соответствовать, прежде всего, самой природе индивидуальных особенностей бакалавров и внутренними тенденциям становления их личности в период подготовки в вузе. Целесообразное становление личности бакалавров достигается при этом в содержательно-информационном плане, такой логикой освоения самостоятельной деятельностью, когда интегративные, ориентированные на личность студента технологии самообразовательной деятельности предшествуют нормативным курсам типового учебного плана.

В связи с этим возрастает необходимость изменения объема информации, значительной и постоянной интенсификации системы подготовки будущих специалистов в условиях современных образовательных учреждений. Дефицит времени, создавая постоянную напряженность, вступает в противоречие с эмоциональным переживанием будущего специалиста, так как постоянно возрастает поток информации, вводятся новые коммуникативные технологии. В процессе подготовки в вузе студенты, бакалавры, магистры ежедневно осознает значимость времени и от того они организовывают свое учебное и свободное время, зависит его успешность, как в обучении, так и в жизни [3]. Интенсификации процесса подготовки бакалавров вузов культуры и искусств, умение эффективно использовать свое время – это интеллектуальный источник развития способностей, творческих возможностей, саморазвития и самореализации, что, безусловно, требует определенных усилий, а главное – трансформации сущностных характеристик, поиска новых форм брендинг-технологий позиционирования личностных качеств специалистов [2]. Необходимо в процессе подготовки в вузе сформировать ценностные временные ориентации, овладеть приоритетными приемами и методами целесообразного использования времени в своей профессиональной деятельности, то есть современными педагогическими технологиями тайм-менеджмента. Тайм-менеджмент, как технологии организации времени, как повышение эффективности деятельности представлен в работах Г.А. Архангельского, А. Горбачева, Н. В. Моргуновой, Р. В. Моргуновой, Л.В. Чебуниной и др. Использование технологий организации времени в педагогической практике рассматривается в работах Н.Ф. Масловой, Н.А. Борисовой, Л.К. Проскуряковой, О.Г. Селивоненко и др. Авторы подчеркивают зависимость индивидуального развития способностей обучаемых от системности, последовательности и поступательности в организации процесса обучения. В работах А.Д. Жарковой, Т.Н. Суминовой, М.П. Переверзева, В.Е. Триодина, Г.Л. Тульчинского, Л.В. Чебуниной и др. тайм-менеджмент представлен как теоретическая категория и управленческая практика, ориентированная на рациональное использование времени в контексте арт-менеджмента при подготовке кадров отрасли культуры и искусств.

Изложение основного материала статьи. Оценка образования как способа потребления знаний в XXI веке была признана не соответствующей вызовам времени, ориентированного на усиливающуюся интеллектуализацию общества и необходимость постоянного самосовершенствования, что предопределяет перенос акцентов с обучения на развитие, на формирование профессиональных установок. Значимая роль в данном процессе принадлежит самообразованию.

Результат обучения в современном вузе ориентирован на личностный и профессиональный рост бакалавров через развитие их самостоятельности. Здесь важна способность человека, готовить собственную жизнедеятельность к практико-ориентированной трансформации, использовать современные технологии, что является основой самообразования личности, ее поступательного саморазвития. В этом процессе большую роль играют педагогические технологии позволяющие накапливать новые знания в различных направлениях, среди которых особое значение имеют технологии тайм-менеджмента, применение которых в процессе обучения позволяет решать дидактические задачи. Тайм-менеджмент, как системное управление личной деятельностью, включает стратегии повышения эффективности использования учебного и личностного времени: он помогает бакалавру определить, что является для него главным, а что – второстепенным. Педагогические технологии тайм-менеджмента способствуют контролю собственного времени личностью, при этом контроль осуществляется самим бакалавром, что не требует жесткого контроля со стороны. В художественно-творческой жизни бакалавров вузов культуры и искусств, есть такие дела, которые нуждаются в ежедневных занятиях (занятия по самосовершенствованию в исполнительском мастерстве, дирижерском искусстве, занятиях в хореографическом классе и др.), требующие четкой организации, контроля, планирования. Невыполнение поставленной цели приводит к техническим «провалам», утрате преемственности, а нехватка времени приводит к негативному результату.

Педагогическая технология тайм-менеджмента основана на главном условии эффективности действий, который сформулировал итальянский экономист и социолог Вильфредо Парето (1897 г.) – «минимизация усилий и максимизацию результата». В своей работе «Принцип 20/80: секреты достижения больших результатов при затрате меньших усилий» Парето вывел закон: 80 % работы выполняется за 20 % рабочего времени. Следовательно, эффективная, осознанная работа ведет к достижению запланированных результатов [1, с. 314].

Для выстраивания временной стратегии самообразовательной деятельности на основе педагогических технологий тайм-менеджмента эффективным стал метод ролевого ситуационного анализа Л. Зайверта, являющийся одним из этапов целеполагания. Суть заключается в необходимости выявить и описать актуальную, существующую на момент постановки целей ситуацию, требующую активизации самообразовательной деятельности. Сформулированные целевые установки определяют пути к достижению цели на основе уже имеющихся ресурсов, и «белых пятен», которые необходимо рассмотреть и, по возможности, перевести в разряд решенных вопросов. При этом ресурсы в ситуационном анализе понимаются как продуктивные средства, способствующие достижению поставленных целей. Для реализации данного метода были сформулированы 18 вопросов (авторская модификация в соответствии с задачами исследования) о временных затратах на самообразовательную деятельность бакалавров (таблица 1). Вопросы сформулированы таким образом, чтобы у них была возможность осмыслить значимость самообразования в собственном саморазвитии и самосовершенствовании.

Таблица 1

Использование метода ролевого ситуационного анализа Л. Зайверта в процессе самообразовательной деятельности бакалавров вузов культуры и искусств

№	Вопрос	Да/нет
1	Знаю ли я перспективу своего самообразования?	нет
2	Знаю ли я ожидания ко мне со стороны моих преподавателей?	да
3	Согласуются ли мои личные цели с целями обучения в вузе?	да
4	Хорошо ли я знаю рутинные дела и умею ли я их планировать?	нет
5	Всегда ли (в любой момент работы) я знаю, какие именно трудовые задачи мне необходимо решать?	нет
6	Есть ли у меня обычно четкое представление о важности и срочности решаемых мною задач? Насколько эффективно я умею расставлять приоритеты в этих задачах?	нет
7	Успеваю ли я? Своевременно ли я выполняю заданное? Нет ли у меня привычки, затягивать решение вопроса?	нет
8	Часто ли я подвергаюсь давлению и критике со стороны преподавателя?	нет
9	Приступаю ли я к выполнению своих задач самостоятельно, по собственной инициативе или нуждаюсь в напоминаниях?	нет
10	Довожу ли я обычно свою работу до совершенства?	нет
11	Часто ли я нуждаюсь в советах и помощи?	да
12	Часто ли обращаются за советами и помощью ко мне сокурсники?	нет
13	Общаюсь ли я с преподавателями по вопросам самосовершенствования?	да
14	Приносит ли реальную пользу самообразования?	да
15	Могу ли я рассчитывать на профессиональные перспективы при экономии времени?	да
16	Велико ли значение самообразования в профессиональной деятельности?	да
17	Способствует ли экономия времени моим профессиональным перспективам?	да
18	Есть ли преимущества при использовании технологий тайм-менеджмента при подготовке в вузе.	да

На основании проведенного опроса определено, что для эффективного использования педагогических технологий тайм-менеджмента самообразовательной деятельности бакалавров, необходимо четкое определение этапов данного процесса. Так, значимо: а) определение конечной цели самообразования, ее реалистичность (участие в конкурсе, деятельности в целом); б) определение алгоритма конкретных действий для достижения цели и путей относительно их реализации; в) детальный анализ времени, затраченного на той или иной вид деятельности; г) определение распорядка своего учебного времени и отслеживание расходов времени на самообразовательную деятельность; д) хронометраж каждого вида деятельности (подготовка к

семинарским занятиям, работа с источниками, занятия в индивидуальном классе, подготовка к конкурсу, академическому концерту и т.д.), что способствует выявлению нерационального использования времени; е) составление списка дел на «срочные и важные, важные и несрочные, срочные и неважные, несрочные и неважные («матрица Эйзенхауэра»); ж) ведение дневника (планирование на день, неделю, месяц, семестр, год, что дисциплинирует и помогает четко видеть перспективу и сроки достижения результата; з) планирование своего досуга, развлечений, хобби и пр.; з) планирование работы по специальности, в качестве волонтера, в культурно-досуговой сфере и др.

Особое внимание при использовании технологий тайм-менеджмента в самообразовательной деятельности было уделено анализу классификации значимости дел: необходимо научиться отличать важные дела от второстепенных, ибо «все может быть усовершенствовано», отталкиваясь от того, что резервы эффективности и развития ничем не ограничены» [4, с. 16]. В этом контексте эффективной представляется матрица Эйзенхауэра. Автор предложил систематизировать краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные дела на 4 категории – так называемая «матрица Эйзенхауэра», включив в нее четыре квадрата: первый – важные и безотлагательные дела; второй – важные, но не очень срочные дела; третий – не важные, но срочные дела; четвертый – не важные и не срочные дела. Бакалавром было предложено проанализировать все задачи на день и распределить их по вышеуказанным четырем квадратам. Так, например, в *первый квадрат* бакалавры первого курса включили срочные и важные дела, требующие активной самообразовательной деятельности (написание рефератов, подготовка к предстоящим семинарским занятиям, сдачу отработок, подготовку к индивидуальным занятиям и пр.). Ряд бакалавров сюда включили вопросы, связанные с посещением секций, звонки родителям, посещение врача, то есть дела, которые могут привести к неприятным последствиям и требуют немедленного их выполнения. *Второй квадрат* – несрочные, но важные дела, приносящие в перспективе ощутимый результат и успех (подготовка к предстоящим экзаменам, изучение необходимой музыкальной литературы, дополнительная подработка и пр.) Бакалавры относят суда дела, с которыми связана большая часть учебного времени и затраты на самообразовательную деятельность. *Третий квадрат* (срочные неважные дела) включает дела, которые затратные и по времени и по затратам сил, но не приносящие ощутимого результата (телефонные звонки приятелям, праздничные события личной жизни и пр.). Четвертый квадрат (несрочные и неважные дела), дела, входящие в данный квадрат, как правило, отвлекает от основной работы и тормозит достижение поставленных целей (бесцельное сидение в социальных сетях, просмотр мало содержательных телепрограмм и пр.). Такое времяпровождение необходимо для отдыха, но хорошо, если оно запланировано и насыщено «полезными» делами.

На основе использования педагогических технологий тайм-менеджмента учитывались показатели темпоральной эффективности самообразовательной деятельности. Сюда были отнесены: продуктивное использование личностных ресурсов развития, выработка оптимальной стратегии познавательной деятельности, широта кругозора, глубина и действенность знаний, способность к их применению и переносу, устойчивые познавательные интересы, умение работать с различными источниками информации, владение приемами продуктивного усвоения и запоминания материала, саморуководство и реализация, творческое самовыражение, стремление к самосовершенствованию.

Достижение необходимого уровня владения технологиями самообразовательной деятельности возможно на основе планирования, являющегося важнейших элементов управления временем. Планирование самообразовательной деятельности – первое направление – включает две важнейшие процедуры: подготовку списка необходимых дел и определение первоочередных направлений работы. Второе направление – продуктивная работа с информацией: максимальное владение необходимым материалом экономит время, позволяет выявить позитивные и негативные факторы в имеющихся пробелах, определяет пути решения проблемы. Третье направление – готовность заниматься рутинной работой, ибо откладывание решения проблемы увеличивает затраты времени на их исполнение. Четвертое направление – оптимизация общения с окружающими, умения ограничиваться себя в неконструктивном общении. Пятое направление – умения чередовать работу и эффективный отдых, способствующий восстановлению сил. Необходимо учитывать суточные биоритмы, присущие каждому человеку: спады и подъемы энергии, периоды умственной активности и т.п. Бакалавры творческих специальностей в своей самообразовательной деятельности пользуются эмоциональными подъемами активности, добиваясь за более короткое время высоких результатов.

Выводы. Таким образом, самообразовательная деятельность на основе использования педагогических технологий тайм-менеджмента включает полный цикл действий, начиная от рассмотрения и определения целей и задач с последующим осуществлением действий, приемов, способов. Завершающей стадией полного цикла технологий тайм-менеджмента по самообразованию является осуществление самоконтроля и самооценки своего потенциала и результатов деятельности. Немаловажным является определение перспектив приобретения навыков самообразовательной деятельности. Сюда включено понимание того, где сможет применять будущий специалист сферы культуры и искусств усвоенное в процессе самообразования, какие качества он получает при усвоении материала на основе оптимального использования учебного времени. В процессе автоматизированных действий у бакалавров формируются способы достижения поставленных целей, они самостоятельно определяют, как следует реализовывать полученные знания и осуществлять самооценку. Определяя свои задачи при организации учебных занятий и самообразовательной деятельности, следует учитывать сильные и слабые стороны, темперамент, способность к самоорганизации, самостоятельность, ответственность, уровень интеллекта, мотивацию, творческие и волевые качества, необходимые для эффективного саморазвития и профессионального самосовершенствования.

Литература:

1. Скибицкая Л. И. Тайм-менеджмент: Учебное пособие для студентов экономических вузов / Л.И. Скибицкая. – М.: Кондор, 2009. – 528 с.

2. Скрипкина А.В. Брендинг-технологии в подготовке специалистов социономической сферы / А.В. Скрипкина // Многоуровневая система художественного образования и воспитания: современные проблемы и перспективы регионального образования материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар, 2015.– С. 211-215.

3. Туравец Н. Р. Междисциплинарная интеграция и интенсификация процесса подготовки будущих педагогов-исследователей в области музыкального образования / Н.Р. Туравец, Е.А. Тупичкина, С.

И.Курганский, В.И. Лях // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч. 3. – С. 336-339.
4. Халан И.С. Управление временем / перевод с английского. – Спб., «Издательство «ДИЛЯ» 2011. – 96 с.

Педагогика

УДК 374.31

кандидат педагогических наук Бреусова Татьяна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
магистрант Попова Светлана Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ МОТИВАЦИИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье анализируется опыт организации исследовательской деятельности высокомотивированных подростков в учреждении дополнительного образования. Рассматривается специфика контингента одаренных детей, роль мотивации, образования, благоприятной социальной среды и успешности учебной деятельности в формировании их способностей. Описываются принципы, организационные формы, методы и приемы работы с высокомотивированными детьми на базе творческого объединения.

Ключевые слова: высокомотивированные дети, исследовательская деятельность, мотивация, одаренные дети, учреждение дополнительного образования, допрофессиональная ориентация, индивидуальный образовательный маршрут.

Annotation. The article analyzes the experience of organizing research activities of highly motivated adolescents in the institution of additional education. The specificity of the contingent of gifted children, the role of motivation, education, a favorable social environment and the success of educational activities in the formation of their abilities are considered. The principles, organizational forms, methods and techniques for working with highly motivated children on the basis of creative association are described.

Keywords: highly motivated children, research activities, motivation, gifted children, additional education institution, pre-vocational orientation, individual educational route.

Введение. Создание системы поддержки талантливых детей – одно из приоритетных направлений национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» [3, 6], которая легла в основу стратегического развития общего образования на ближайшие годы. Целью таких программ является создание системы целенаправленного выявления потенциальных способностей одаренных детей, их развития, психолого-педагогического сопровождения и поддержки.

Одним из вариантов поддержки одаренных детей является включение их в исследовательскую деятельность, которая стала одним из приоритетных направлений деятельности учреждений дополнительного образования. Именно в системе дополнительного образования имеются огромные возможности для развития учебно-исследовательской деятельности учащихся, которая в свою очередь является одним из самых перспективных средств развития познавательной мотивации, самоопределения личности, гуманизации образования, обогащения интеллектуального потенциала общества.

Изложение основного материала статьи. В своем исследовании мы обратились к анализу понятий «одаренные дети», «высокомотивированные дети». В.С.Юркевич [9] считает, что одаренных детей можно разделить на три группы. В первую группу входят особо одаренные дети. К ним относятся дети с весьма высоким уровнем умственного развития. Это дети с особым типом возрастного развития, который очень заметно отличает их от «обычных» детей. Сравнительно небольшую часть в этой группе детей занимают дети-вундеркинды. В этой группе много детей с выраженными трудностями личностного развития, и потому они внесены Всемирной организацией здравоохранения в группу риска. Вторая группа – высокая норма. К этой группе относятся дети, которые по общему типу возрастного развития близки к обычным детям, но в силу имеющегося у них полного комплекта благоприятных условий их способности развились до высокого уровня. Это дети значительно более благополучные сравнительно с особо одаренными детьми. Третья группа – высокомотивированные дети. Они отличаются потенциальной, но еще недостаточно проявившейся (не ставшей актуальной) одаренностью. Такие дети демонстрируют повышенные способности, которые развиваются за счет высокой мотивации к саморазвитию. Если таким детям предоставить благоприятные условия для развития, то их потенциальные возможности превратятся в реальные высокие способности. Главное в этом случае – не упустить время [9].

Многие авторы предлагают определять детскую одаренность лишь как потенциал: благоприятные внутренние условия для будущих высоких достижений (Б.Г. Ананьев, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, К.К. Платонов) [1, 7]. Если первоначально одаренность личности рассматривалась как высокий интеллект человека, то в последующем исследователи все больше стали определять мотивацию важной составляющей психологической модели этого феномена. На основе анализа психологической литературы мы определили, что мотивация – это совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека действовать специфическим, целенаправленным образом.

Несмотря на то, что одаренные дети зачастую обладают высоким уровнем мотивации, для раскрытия их потенциала необходимо обратить внимание на организацию процесса обучения, соответствующего их особым познавательным возможностям, потребностям и интересам. Так, например, утверждение, что «талант всегда пробьется», был опровергнут Л. Холлингуорт , которая доказала неправомерность отождествления больших достижений с высоким интеллектом и показала огромное значение образования в реализации высоких способностей [8, с. 163].

Максимально гибко организовать процесс обучения с учетом нужд и запросов высокомотивированных детей позволяет система дополнительного образования. Дополнительное образование (применительно к детям) понимается как мотивированное образование за рамками основного образования, позволяющее человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределиться предметно, социально, профессионально, личностно.

Личностно ориентированный характер образовательного процесса в учреждении дополнительного образования позволяет решать одну из основных задач – выявление, развитие и поддержку одаренных и высокомотивированных детей. Дополнительное образование расширяет сферу творчества высокомотивированного ребенка, делает его личностно-значимым и практико-ориентированным. Индивидуально-личностная основа деятельности учреждений дополнительного образования позволяет удовлетворять запросы конкретных детей, используя потенциал их свободного времени.

Учреждение дополнительного образования позволяет ребенку включиться в исследовательскую деятельность, которая является мощным средством освоения действительности. Освоение основ учебно-исследовательской деятельности помогает детям раскрыть свой внутренний потенциал, учит неординарно мыслить, формирует и развивает навыки, недоступные в рамках общеобразовательных программ.

Под исследовательской деятельностью мы понимаем специфическую человеческую деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных интеллектуальных потребностей. Продуктом этой деятельности является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели [4].

Оренбуржье является одним из субъектов РФ, где исследовательская деятельность школьников получила довольно широкое распространение. В условиях учреждений дополнительного образования здесь используются такие формы работы как: очно-заочные школы, конкурсы, объединения по исследовательской деятельности.

В соответствии с социальным запросом со стороны администрации, родителей и детей 5лет назад было создано творческое объединение «Истории связующая нить», осуществляющее свою деятельность на базе детского центра «Калейдоскоп» и МОАУ «Лицей №6» г. Оренбурга. Обучающимися объединения являются лицеисты, проявляющие повышенный уровень учебной и социальной мотивации, ориентированные на успех, и имеющие высокий уровень притязаний.

Образовательный процесс в объединении развертывается на основе дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Истории связующая нить». Программа имеет метапредметный характер и направлена на обучение детей 13-17 лет основам учебно-исследовательской деятельности в области предметов гуманитарного цикла.

Продолжительность обучения в объединении составляет один год, что является довольно большим промежутком времени. Если в объединениях по другим направлениям результат можно получить уже на первом занятии, то в учебном исследовании результат практической деятельности отстрочен во времени. Это требует поддержания интереса к изучаемому явлению и высокого уровня мотивации к учебной деятельности на протяжении всего учебного года.

Ключевым моментом в формировании устойчивого интереса к исследовательской деятельности, личной заинтересованности в результатах исследования является предоставление самостоятельности при выборе темы исследовательской работы в соответствии с личными интересами и наклонностями обучающихся, поиск личностных смыслов в исследовании.

Такой тщательный подбор темы, значимость ее для обучающихся, придает личностный смысл учению. А.К. Маркова [5] определяет это понятие как внутреннее отношение ребенка к учению, «прикладывание» его к себе, к своему опыту, своей жизни. Для подростков смысл учения определяется системой их идеалов, ценностей, которые они усваивают из окружения – общества, семьи. Как сложное личностное качество, смысл учения включает: осознание объективной его значимости, нравственными ценностями, приятными в социальном окружении, и прежде всего в семье, уровень притязаний ребёнка, его самооценку.

В основе организации образовательного процесса по программе лежит принцип историзма. Изучение темы исследования происходит через призму истории: рассмотрение истории возникновения и развития явления, его современное состояние. Такой подход к изучению предмета исследования помогает полнее раскрыть его содержание и увидеть новые грани сущностных характеристик; проследить изменения, происходящие в данном явлении, выстроить вертикаль «прошлое-настоящее-будущее», осознать связь явления с реальной жизнью.

Наряду с поиском исторических связей происходит осознание межпредметных связей, поскольку воспитанники для исследования выбирают темы не только по истории и краеведению, но и по культурологии, юриспруденции, обществознанию и ряду других дисциплин. Связующим звеном здесь выступает история, через призму которой рассматривается тема в избранной области.

Мы считаем, что чем шире будут представления ребенка об изучаемом явлении, чем больше связей будет рассмотрено, тем объемнее будут знания обучающегося в области темы исследования, глубже эмоциональное восприятие изучаемого объекта.

В значительной степени успех исследования зависит от эмоционально-личностного отношения подростка к предмету исследования. Большую роль в этом процессе играет организация развивающей среды, стимулирующей любознательность ребенка и обеспечивающей возможность ее удовлетворения, обогащение социального опыта ребенка в выбранном им направлении. Обращение к опыту и жизненным перспективам подростка позволяет с одной стороны провести исторический срез явления, с другой стороны – осуществить более глубокое погружение в проблему.

Содержание учебного материала мотивирует обучающихся к углублению знаний. Ведущие идеи, способы и методы познавательной деятельности, развивающие процессы мышления, побуждающие к самостоятельной работе, ориентирующие на дальнейшее самосовершенствование и самообразование, направлены на формирование навыков целеполагания в процессе обучения.

По мнению профессора А. Асмолова, в процессе изучения исследовательской темы углубляется мотивация к практической деятельности, формируется «практическое мышление», именно эта компетенция должна стать одной из ключевых для современных детей [2, с. 60].

Обогащению опыта практической исследовательской деятельности, выявлению связи изучаемого явления с жизнью способствует социальная практика. Это могут быть экскурсии, встречи и беседы с интересными людьми, интервью у экспертов. При изучении мнения экспертов об изучаемом явлении важно, чтобы учащийся не просто собрал высказывания специалистов, а окунулся в процесс живого общения. Встречи с профессионалами в неформальной обстановке вызывают эмоциональный отклик у подростка и, как правило, позволяют увидеть новые аспекты проблемы, придают эмоционально-ценностный смыл исследованию.

Современной учебное исследование большей частью разворачивается в области медиа, поэтому важным условием эффективности освоения программы является активное использование медиа технологий и медиа ресурсов в педагогическом процессе. В процессе реализации программы «Истории связующая нить» широко используются информационные технологии, что способствует формированию исследовательских умений, умения работать с информацией, развитию коммуникативных способностей.

Опыт использования интернет ресурсов в процессе обучения представлен такими формами как: создание группы в социальных сетях; использование электронных ресурсов как источников информации (оцифрованные источники информации, полнотекстовые базы данных, официальные сайты библиотек, архивов, др. организаций); использование интернет-продуктов (виртуальные экскурсии, просмотр видео и презентаций) и др.

Большой интерес у одаренных подростков вызывает создание информационных продуктов в процессе учебного исследования. Среди информационных продуктов, разработанных обучающимися объединения «Истории связующая нить»: видеоролик, аудиозапись интервью; анкетирование с помощью интернет-сервисов, создание группы в социальной сети, разработка виртуальной экскурсии и др.

Одной из форм педагогической поддержки одаренности, личностного, жизненного и профессионального самоопределения учащихся в системе дополнительного образования является использование индивидуальных образовательных маршрутов. В процессе обучения подростков основам учебного исследования на основе индивидуального образовательного маршрута повышается результативность усвоения программного материала, эффективность участия в мероприятиях, и, в конечном счете, создаются предпосылки для реализации одаренности подростков в интеллектуальной продуктивной деятельности.

Так, основная форма обучения по программе «Истории связующая нить» - индивидуальная. Это обусловлено тем, что, во-первых, у каждого учащегося своя, личная тема исследования. А во-вторых, тем, что учебный процесс насыщен социальной практикой, осуществляемой в процессе этого исследования.

В рамках реализации дополнительной программы «Истории связующая нить», индивидуальный образовательный маршрут разрабатывается с учетом результатов вводной диагностики на каждого учащегося и включает в себя: календарный график усвоения программного материала; индивидуальный график участия в мероприятиях, конкурсах, конференциях по направлению деятельности. Результаты учебных достижений фиксируются в личную творческую книжку, в которой находят отражение не только победы, но и активность участия в мероприятиях (в качестве организаторов, активных участников и других ролях).

Освоение дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы в рамках индивидуальных образовательных траекторий ориентирует детей на их опережающее обучение: быстрое продвижение к высшим познавательным уровням в области избранного предмета и обновление, обогащение, углубление содержания образования; использование дополнительного материала, направленного на рост знаний в конкретной области и развитие умственных операций.

Важным фактором поддержания интереса высокомотивированных детей, создания ситуации успеха является успешность учебной деятельности – запас и качество знаний, способы, приёмы их приобретения, а также возможность демонстрации своих учебных достижений. Большую роль здесь играет возможность участия в конференциях и конкурсах различных уровней. Первая ступень в демонстрации своих знаний – лицейская конференция. Она проходит в середине учебного года и, как правило, на этот этап ребята выставляют работы в соответствии со своим темпом усвоения учебного материала: от реферативной работы до полноценного учебного исследования, насыщенного результатами практической исследовательской деятельности. Это своего рода «проба пера» и демонстрация уровня учебного исследования. На конференции ребята получают оценку и отзывы о своих работах со стороны сверстников, рекомендации по их совершенствованию от взрослых – своего педагога и учителей лицея.

В дальнейшем, исследования учащихся насыщаются содержанием по описанию хода и результатов практического этапа исследования. Усовершенствованные работы направляются для участия в мероприятиях городского, областного и Всероссийского уровней, что является стимулом к дальнейшей работе.

Выстраивание целенаправленной работы по достижению образовательных результатов, создание атмосферы здоровой конкуренции между подростками, обучающимися в объединения «Истории связующая нить», способствует демонстрации высокого уровня достижений и результативности участия в конкурсах.

Наиболее ценным, на наш взгляд, является тот факт, что выбор темы исследования в соответствии с интересами ребенка позволяет в дальнейшем не только расти и развиваться учебному интересу, но и способствует допрофессиональной ориентации подростков, помогает в выборе будущей профессии. В истории работы объединения есть несколько примеров того, как исследование, проведенное подростком, стало толчком к осознанному выбору будущей профессиональной деятельности.

Выводы. Обобщая описанный нами опыт, можно отметить, что наиболее важным условием организации исследовательской деятельности высокомотивированных детей является создание благоприятной среды, способствующей проявлению каждым подростком своих учебных и творческих способностей и интересов, обретению личностных жизненных смыслов, возможности творческой самореализации личности в исследовательской деятельности, сохранению высокой самооценки подростка, формированию его ценностных ориентаций.

О значимости исследовательской деятельности для одаренного подростка могут сказать слова одной из выпускниц нашего объединения: «Исследование – одно ёмкое слово, которое верно отражает мою жизнь. Оно лежит в основе всех моих дел: в учёбе, в науке, в волонтёрской деятельности. Без жажды исследований не будет стремлений, не будет действий, а соответственно не будет и результатов».

Литература:

1. Акованцева Л.И. Одаренность, мотивация, успеваемость: трудности и конфликты / Л.И. Акованцева - [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/odarennost-motivatsiya-uspevaemost-trudnosti-i-konflikty
2. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. — М.: Смысл, 2001. — 416 с.
3. Закиров, А. А. Формирование государственной политики в области работы с одаренными детьми и талантливой молодежью в условиях инновационного развития России - А. А. Закиров, С.С. Берман - [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://cyberleninka.ru /article/n/formirovanie-gosudarstvennoy-politiki-v-oblasti-raboty-s-odarennymi-detmi-i-talantlivoy-molodezhyu-v-usloviyah-innovatsionnogo
4. Шашенкова Е.А. Исследовательская деятельность. Словарь. / Е.А. Шашенкова - М.: УЦ «Перспектива». 2010. – 88с.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя / А.К. Маркова — М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
6. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» - [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://минобрнауки.рф /документы/1450
7. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 416 с.
8. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В.Бурменской, В.А.Слуцкого. - М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
9. Юркевич, В.С. Где и как учить одаренных детей? / В.С. Юркевич - [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://childpsy.ru/lib /articles/id/29565.php

Педагогика

УДК:378.2

доктор педагогических наук, профессор кафедры «Географии, географического и геоэкологического образования» Винокурова Наталья Фёдоровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
магистрант 2 курса по направлению «Геоэкологическое образование» Фадеева Екатерина Александровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
магистрант 2 курса по направлению «Геоэкологическое образование» Асташина Дарья Александровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ГЕОГРАФИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ

Аннотация. Тематика статьи отражает одно из актуальных направлений развития современного образования, связанного с формирований у обучающихся системы ценностных отношений, в том числе эстетического характера. В данной статье рассматривается географическое краеведение как средство воспитания у учащихся эстетического отношения к природе, что представляет одно из приоритетных направлений образовательной деятельности в школе. На основе анализа географической, психолого-педагогической и методической литературы представлены теоретико-методологические основы и конкретная авторская методика формирования эстетического отношения к природе. Разработана последовательность формирования у учащихся эстетического отношения к природе своего края на основе сопряжения процессуального и содержательного аспекта с конкретными формами, методами и методическими приёмами. Подобное сопряжение компонентов методической системы обеспечивает целостность решения задачи формирования эстетического отношения учащихся к природе средствами географического краеведения.

Ключевые слова: географическое краеведение, краеведческий подход, эстетическое воспитание, эстетическое отношение, этапы формирования эстетического отношения.

Annotation. The subject of the article reflects one of the topical directions of development of modern education associated with the formation of students ' system of value relations, including aesthetic nature. This article discusses the geographical local history as a means of education of students aesthetic attitude to nature, which is one of the priorities of educational activities in the school. On the basis of the analysis of geographical, psychological-pedagogical and methodical literature the theoretical and methodological bases and concrete author's technique of formation of the aesthetic attitude to the nature are presented. The sequence of formation of students ' aesthetic attitude to the nature of the region on the basis of the interface of procedural and substantive aspects with specific forms, methods and methodological techniques. Such a combination of components of the methodical system ensures the integrity of the problem of formation of aesthetic attitude of students to nature by means of geographical local history.

Keywords: geographical local history, local history approach, aesthetic education, aesthetic attitude, stages of formation of aesthetic relations.

Введение. Эстетическое воспитание играет значительную роль в становлении духовно развитой личности. В настоящее время все больше заметно негативное влияние массовой культуры. Быстро сменяющая череда приходящих явлений в культурной среде стирает границы между «красивым» и «безобразным». Зачастую под влиянием некой моды происходит неправильное представление об окружающем мире, потому что массовая культура осложняет выделить главное, ключевое. Эстетическое отношение нужно формировать еще в младшем возрасте. Школьные годы – период активного развития интеллекта и отработки системы ценностей. Умение воспринимать красоту природы влечет за собой интенсивное пробуждение созидательных способностей школьника таких, как готовность сохранять и умножать прекрасное в природной среде.

Высоким потенциалом в формировании эстетического отношения учащихся к природе обладает география как наука и учебный предмет, в том числе и географическое краеведение. Географическое

краеведение позволяет по образному выражению «переключиться с книжных рельсов на реальную жизнь», изучать природное окружение «и мыслью и сердцем». Именно изучение географии своего края обеспечивает комплексное воздействие на все сферы сознания личности, что способствует развитию познавательного, аксиологического и деятельностного аспектов эстетического отношения к природе. Вместе с тем, методика использования эстетического потенциала географического краеведения в формировании эстетического отношения к природе реализуется фрагментарно. Это актуализирует тему данной статьи.

Формулировка цели статьи: разработка методики формирования эстетического отношения учащихся к природе в процессе изучения географического краеведения.

Изложение основного материала статьи. При разработке методики использования географического краеведения в формировании эстетического отношения учащихся к природе нами учитывались и реализовывались особенности краеведения и его возможности в воспитании и образовании, опыт реализации краеведческого подхода и соответствующего принципа в методических исследованиях и в школьной практике.

Краеведение, как народное знание о своих родных местах, зародилось еще в далеком прошлом. У всех народов мира, во все времена были люди, хорошо знающие окружающую их местность, ее природу. Свои знания устно или письменно в документах они передавали последующим поколениям. В России выделено два направления краеведения - научное и школьное. Важную роль в развитии школьного краеведения сыграл К.Д. Ушинский, теоретически обосновавший «родиноведческий принцип» в обучении, а также ему удалось показать большое воспитательное и образовательное значение изучения родного края. Стоит отметить, что в современных исследованиях отмечается, что краеведение направлено на развитие личности ученика. Оно содействует нравственному и эстетическому воспитанию учащихся, способно вызвать чувства, такие как любовь и уважение к окружающей среде, восхищение её красотой [8, 9].

География имеет значительный потенциал для развития у учащихся эстетического отношения к миру. В географических исследованиях по эстетике ландшафта Е.Ю. Колбовского, Т. М. Красовской, Д.А. Дирина и В.А. Николаева отмечается, что использование эстетического потенциала ландшафтов и его отдельных компонентов позволяет усилить эстетизацию географии как науки и учебного предмета, обогатить её содержание эстетическими категориями и понятиями [4-7]. В исследования педагогов обращается внимание на то, что эстетическое воспитание средствами географического краеведения является результатом целенаправленных эстетических воздействий на школьника, осуществляемых в единстве процессов обучения, воспитания и развития. Это требуют от учителя максимального привлечения краеведческого материала о природе, истории, экономике, культуре, экологических проблемах, охране окружающей среды; проведения практических занятий на местности, активное привлечение учащихся к самостоятельной работе по изучению родного края. Включаясь в деятельность краеведческого характера, учащиеся расширяют кругозор, ценностное отношение, приобщаются к творческой деятельности [2, 3, 9].

Изучение своего края проводится как на уроках, так и в рамках кружковой работы. Внедрение краеведческого компонента на уроках географии реализует идею развивающего обучения, увеличивает объем самостоятельной работы, а также делает урок запоминающимся и наиболее эффективным в целях получения необходимых знаний. Географическое краеведение формирует навыки и умения проектно-исследовательской деятельности. В исследованиях Е.А. Смирнова показано, что учителя отмечают важность эстетического воспитания учащихся в курсе школьной географии. Учащиеся этого возраста эмоционально отзывчивы, и поэтому необходимо использовать эстетический потенциал курса для повышения общего культурного уровня подрастающего поколения. Вместе с тем, сегодня эстетическое содержание той или иной стороны действительности ещё не получило последовательного отражения как курсе школьной географии, так и в географическом краеведении. Лишь некоторые учителя сегодня стремятся к пробуждению и воспитанию у учащихся восприимчивости к красоте окружающей их природы [11].

К подобным выводам пришли и другие исследователи, изучая различные аспекты ценностного отношения к миру, которые формируются средствами географического краеведения. Но в проведении учебной краеведческой работы в преподавании географии имеются некоторые недостатки. Многочисленные наблюдения показывают, что некоторые учителя назначение краеведческого материала рассматривают всего лишь как пример для иллюстрации географических явлений и процессов или как объект для сравнения и сопоставления. В силу этого на многих уроках использование краеведческого материала ограничивается словесными методами обучения [8, 10].

Между тем осуществление краеведческого подхода как одного из педагогических средств активизации учебного процесса предполагает использование таких методов и приемов, которые обеспечивают изучение родного края «и мыслью и сердцем» в зависимости от дидактических целей и содержания учебного и краеведческого материала. При этом наряду с объяснительно-иллюстративными методами и эвристической беседой большое познавательное значение имеет организация систематических наблюдений за природно-экономическими явлениями и поисковой деятельности учащихся, а также проведение различных по содержанию практических работ по восприятию, оценке и творческому созиданию красоты в окружающем мире [2, 3, 9].

Результаты этих исследований нами учитываются и развиваются при разработке методики формирования эстетического отношения учащихся к природе средствами географического краеведения.

Нами разработана методика формирования эстетического отношения учащихся к природе средствами географического краеведения, которая реализуется как на уроке в процессе изучения начального курса географии. Авторская методика проектировался с учетом психолого-педагогических и методических исследований.

В психолого-педагогических исследованиях М.С. Кагана, Б.Т. Лихачёва, В.А. Сластёнина, И.Ф. Харламова, отмечается, что эстетические ценности и отношения являются стержневыми, базовыми в формировании личности. В концепции эстетического воспитания Б.Т. Лихачёва предлагаются четыре этапа последовательного формирования эстетического отношения:

- мотивационный этап, характеризующийся пробуждением у учащихся первых эстетических чувств и переживаний;
- перцептивный этап, предполагающий развитие эстетического восприятия учащимися природного окружения, накопление чувственных ассоциаций и создание образов географических объектов и явлений;

- представленческий этап, на котором осуществляется сравнение и оценка полученных образов, формирование представления об идеальном пейзаже;

- творческий этап, на котором происходит создание произведений искусства на тему прекрасного и безобразного в природе, повышение эстетичности окружающей среды на основе творческой деятельности [8].

Эти этапы положены в основу процессуального аспекта формирования эстетического отношения учащихся к природе.

На мотивационном этапе, как правило, на вводном занятии деятельность учителя направлена на развитие у школьников эстетических чувств и возникновение первых неустойчивых эстетических переживаний, формирование интереса к проблеме прекрасного и безобразного как в природе, так и в мире в целом.

На следующем - перцептивном этапе делается акцент на развитии ассоциативно-образного восприятия путём выполнения различных заданий, направленных на описание географических объектов и явлений и поиск ассоциаций с ними. Так впоследствии происходит развитие эстетического восприятия в ходе изучения основных особенностей характерных образов о географическом положении родного края, о рельефе местности, каких-либо природных явлениях за счет чего происходит накопление цветовых, звуковых ощущений, а впоследствии и формирование устойчивой эстетической потребности в восприятии и погружение в сущность проблемы прекрасного и безобразного.

На основе уже накопленных ощущений постепенно происходит формирование наиболее четкого представления о том, что является прекрасным, а что безобразным в окружающем мире, как выглядит идеальный по красоте пейзаж, постепенно развивается индивидуальный эстетический вкус, играющий немаловажное значение в формировании эстетического отношения к природе.

Заключительный - творческий этап предполагает на основе полученных эмоций, образов, чувств воплощение своего идеала красоты, привнесение прекрасного в жизнь.

При отборе содержания, имеющего эстетический контекст, использовался культурологический подход, который понимается как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности, имеющая своим основанием аксиологию. Е.В. Бондаревская отмечает, что в контексте этого подхода эпицентром образования является человек как свободная, активная индивидуальность, способная к присвоению ценностей культуры окружающего мира и к творческому созиданию в контексте ценностных ориентаций этического и эстетического характера [1]. Авторская методика основана на одном из важнейших принципов современного образования - гуманизации, поскольку география своего края изучается, используя образное выражение академика В.П. Максаковского «от человека», «для человека» и «через человека» [9].

Обогащение курса географии эстетически насыщенным содержанием и включение их в деятельность эстетического характера осуществляется последовательно, согласно представленным выше этапам.

При изучении темы «ГП и АТД Нижегородской области» учащиеся в качестве творческого задания составляют ассоциативный образ своей местности. Им предлагается выразить свои эстетические чувства и переживания, связанные с родным краем в форме эссе «Живописный Нижегородский край».

При изучении темы «Рельеф и полезные ископаемые» ученики знакомятся с особенностями рельефа, узнают, каково строение недр и какие есть полезные ископаемые в Нижегородской области, изучают формы рельефа. В качестве творческого задания им предлагается подумать, какие ассоциации возникают при изучении форм рельефа своей местности, подобрать репродукции картин, фотоматериалы, отрывки краеведческой прозы, которые бы характеризовали рельеф области.

Изучая тему «Климат», учащиеся выполняют практикум на тему «Эстетика природных явлений». В ходе выполнения заданий практикума учащиеся также отбирают картинки или фотографии наиболее эстетически привлекательных природных явлений, описав, какие эмоции, эстетические чувства вызывает увиденное явление.

Тема «Поверхностные и подземные воды» знакомит с речной сетью Нижегородской области. В ходе изучения данной темы учащиеся выполняют задания практикум «Эстетическая выразительность водных ресурсов моего края», который предполагает поработать с дополнительными источниками информации о водных ресурсах края, подобрать рисунки, стихи, эстетически выразительные описания.

При изучении темы «Почвы и растительность края», учащиеся зарисовывают или находят картинки редких и исчезающих растений Нижегородской области.

Следующая тема «Животный мир» знакомит учащихся с позвоночными и беспозвоночными животными родного края, а также они рассмотрят, какое влияние оказывает человек на состояние животного мира. Практикум «Самое красивое животное моего края», аналогично с предыдущей темой, предполагает зарисовать или найти картинки понравившегося животного нашего края, занесенного в Красную книгу.

Тема «Особо охраняемые природные территории родного края» посвящена типам охраняемых природных территорий в Нижегородской области. При её изучении организуется проектная деятельность учащихся по теме «Как сохранить и повысить эстетичность природной среды в моем крае?».

При изучении темы «Историко-культурное наследие Нижегородской области» школьники знакомятся с основными памятниками архитектуры, истории, историческими поселениями, художественными промыслами. Организуется проектная деятельность учащихся по группам на тему «Нижегородские художественные промыслы: эстетическое сотворчество человека и природы». Для лучшего понимания материала в рамках подготовки проекта проводится экскурсия со школьниками в музей истории народных промыслов Нижегородской области. На ней учащиеся поближе познакомятся с промыслами нашей области: резьбы по дереву, резьбы по кости, резьбы по камню, хохломской росписи, полхов - майданской росписи, городецкой росписи, жбанниковская глиняная свистулька, городецкая золотная вышивка, чкаловский гипюр, балахнинские кружева, казаковская филигрань, изделия из металла. Таким образом, при изучении различных тем начального курса географии обеспечивается последовательное формирование эстетического отношения учащихся к природе родного края.

Выводы. Географическое краеведение имеет значительный ценностный потенциал, в том числе эстетического характера. Изучение географии своей местности «и мыслью и сердцем» в представленном авторском варианте, обеспечивает включение обучающихся в познавательную, коммуникативную и творчески-созидательную деятельность. Это способствует формированию эстетического отношения учащихся к природе в единстве эстетических представлений, эстетических чувств и переживаний, творческой эстетически ориентированной деятельности. Представленная последовательность включения обучающихся в

разнообразную деятельность, направленную на формирование эстетического отношения к природе, придает целостность этому процессу, преодолевая фрагментарность.

Литература:

1. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика, 1995. – N4. – С. 29-36.
2. Винокурова Н.Ф., Зулхарнаева А.В. Методика реализации компетентностного при изучении экологического краеведения. Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. С. 97.
3. Винокурова Н.Ф., Николина В.В., Ефимова О.Е. Методологические основы формирования экологической культуры школьников на основе идей экоразвития // Образование и наука. 2016. №5(134). С. 25-40.
4. Дирин Д.А. Геоэкологический подход в концепции культурного ландшафта: сб. статей – Алтайский государственный университет (Барнаул), 2013. – С. 129-133.
5. Николаев. В.А. Ландшафтоведение: эстетика и дизайн: Учебное пособие – М.:«Аспект Пресс», 2003. – 174 с.
6. Е.Ю. Колбовский Е.Ю. «Эстетическая оценка ландшафтов: проблемы методологии: статья – Ярославский педагогический вестник - 2011 - № 4 – Том 3. – С. 161-165
7. Красовская Т. М. «Эстетические функции ландшафтов: методические приемы оценок и сохранения»: сб. статей - Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского (Симферополь), 2014. – С. 51-55
8. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. Учеб. Пособие. - М.: Прометей, 1992.
9. Максаковский В.П. Географическая культура: учебное пособие для студентов вузов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. - 1998.
10. Рыбаков А.В. Географическое краеведение как фактор патриотического воспитания младших школьников: сб. статей – Марийский государственный университет, 2015. - 187-190 с.
11. Смирнов Е.А. Эстетическое воспитание учащихся в начальном курсе школьной географии: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, 2010. – 25 с.

Педагогика

УДК 378.2

доцент кафедры педагогики и социальной психологии, учебно-научного комплекса исследования проблем кадрово-воспитательной работы и морально-психологического обеспечения деятельности ОВД, кандидат педагогических наук, доцент Витольник Галина Адамовна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург);
доцент кафедры огневой подготовки,
кандидат педагогических наук, доцент Витольник Владимир Николаевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург)

ВОСПИТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЧЕСТИ И ДОСТОИНСТВА КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация. Профессиональная честь во все времена составляла важнейшей составляющей нравственного облика сотрудника органов внутренних дел. Наличие чести всегда считалось необходимостью для профессиональной деятельности. Процесс воспитания профессиональной чести у курсантов образовательных организаций МВД России является одной из важных составляющих процесса подготовки курсантов

Ключевые слова: воспитание, честь, достоинство, нравственность, духовность, профессиональность, гражданский долг, отвага.

Annotation. Professional honor has always been the most important component of the moral image of the employee of the internal Affairs bodies. The presence of honor has always been considered a necessity for professional activities. Process of education of professional honor at cadets of the educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia is one of important components of process of preparation of cadets

Keywords: education, honor, dignity, morality, spirituality, professionalism, civic duty, courage.

Введение. На сегодняшний день одной из первостепенных задач, стоящих перед системой российского образования, в которую входят образовательные организации МВД России, является духовно-нравственное развитие личности обучающихся. Развитие и воспитание у курсантов (сотрудника органов внутренних дел) нравственности, духовности, правосознания, гражданского долга является актуальной парадигмой, как успешного личностного роста, так и усиления позиций России в мировом сообществе.

Укрепление и развитие российской государственности невозможно реализовать без полноценного возрождения традиций духовности и нравственности во всех сферах жизнедеятельности общества. В рамках реформирования органов внутренних дел Российской Федерации, одной из самых актуальных задач является не только формирование профессионализма будущего сотрудника органов внутренних дел, но и внимание к развитию его духовно-нравственных личностных характеристик. Для современного сотрудника органов внутренних дел важнейшими фундаментальными основаниями его служебной деятельности, а также духовно-нравственного развития стали такие категории как любовь к Родине, отвага, честь и достоинство, служебный долг.

В контексте исследования проблемы воспитания профессиональной чести психолого-педагогический интерес заключается в том, что сотрудник правоохранительной системы объективно и необходимо должен быть обучен и воспитан в профессионально-нравственном отношении, как на уровне сознания, так и на уровне поведения. В противном случае он теряет юридическое и моральное право заниматься правоохранительной деятельностью. Безусловно, любая профессия налагает на человека определенные

правовые и нравственные обязанности. Однако, есть такие виды деятельности в нашем обществе, для выполнения которых недостаточно овладеть определенной системой знаний и навыков. Необходимо еще и моральное право, чтобы заниматься этим видом деятельности. Именно таков труд сотрудника органов внутренних дел. Отсюда и воспитание профессиональной чести сотрудника органов внутренних дел рассматривается как способ превращения культуры общества в культуру данной конкретной личности – в широком смысле, а в узком смысле – воспитание профессиональной чести есть процесс перехода в знания, умения, навыки, ценности и способности.

Изложение основного материала статьи. Представление о чести личности начали формироваться уже на первых этапах развития человеческого общества. В те далекие времена люди не выделяли себя из племени, рода. В связи с этим оскорбление человека, принадлежащего к какому-либо роду, воспринималось как оскорбление всего рода. Обычай кровной мести возник на этой основе. Вместе с этим, в условиях первобытнообщинного строя формируются элементарно-нравственные представления о чести и достоинстве личности.

Что касается воспитания профессиональной чести курсанта (здесь и далее под курсантом будем понимать сотрудника органов внутренних дел, обучающегося в образовательных организациях МВД России) в нашем понимании совпадает с вершиной (АКМЭ) его интеллектуального развития. Этот уровень достигается в результате социально-профессиональной деятельности сотрудника с одной стороны, а с другой стороны - в результате разрешения противоречий между объективными социальными условиями и потребностями личности. Движущей силой данного явления выступает противоречие между достигнутым уровнем и высшим, необходимым уровнем профессиональной чести сотрудника.

Воспитание профессиональной чести курсантов (сотрудника) предполагает формирование специалистов широкого профиля, способных практически ориентироваться в таких сложных явлениях, как мораль и право, где мораль является важнейшим рычагом развития законности, а прочная законность – неотъемлемой частью нравственности человека. Система воспитания профессиональной чести курсантов строится, исходя из этических основ государства и общества, тесного взаимодействия нравов, добродетелей и законов. Здесь нельзя обойтись без фундаментального изучения педагогической теории. Сотрудник правоохранительной системы объективно и необходимо должен быть обучен и воспитан в профессионально-нравственном отношении, как на уровне сознания, так и на уровне поведения. В противном случае он теряет юридическое и моральное право заниматься правоохранительной деятельностью. Безусловно, любая профессия налагает на человека определенные правовые и нравственные обязанности. Однако, есть такие виды деятельности в нашем обществе, для выполнения которых недостаточно овладеть определенной системой знаний и навыков. Необходимо еще и моральное право, чтобы заниматься этим видом деятельности. Именно таков труд сотрудника органов внутренних дел, педагога, врача, судьи.

В ходе глубокого реформирования органов внутренних дел страны обнаружилось явное несоответствие их «внутренней жизни» новым нравственно-правовым и социальным реалиям. На одном полюсе этих реалий – крепнущее осознание курсантами (сотрудниками) своих неотъемлемых прав и свобод человека и гражданина, сфера которых оказалась куда более широкой, чем было принято считать еще вчера. На другом – невозможность в рамках существующих форм служебных отношений обеспечить качественное повышение результативности деятельности по защите жизни, здоровья, прав и свобод гражданина, всех видов собственности, интересов общества и государства от преступных и иных противоправных посягательств. Следствием этого явились отсутствие социального престижа службы в правоохранительных органах.

Практика показывает, что, как правило, недостаток профессиональной чести отдельных курсантов (сотрудников) сводит на нет их другие положительные качества. Профессиональные знания, служебный опыт, приводит к так называемой, а по существу – духовно – нравственной деформации. К тому же, профессиональная честь личности представляет большую самостоятельную ценность. Речь идет не только о чести государственных служащих, их в поведении и отношении, но и о чести нравственного самосознания личности. Профессиональная честь, как правило, проявляется в гражданственности, честности, справедливости, дисциплинированности, исполнительности, компетентности и других духовно-нравственных и профессиональных качествах. Утверждающийся в педагогике органов внутренних дел принцип «от человека знаний - к человеку культуры» определяет статус профессиональной чести курсанта (сотрудника) как одного из приоритетных направлений учебно-воспитательной деятельности.

Анализ исследования убеждает, что честь сотрудника органов внутренних дел – это заслуживаемое безупречным выполнением гражданского и служебного долга личное и профессиональное достоинство, доброе имя, все то, что дает ему как профессионалу право на доверие, уважение и признание народа (общества), а также личная удовлетворенность и успешность труда по избранной профессии. Гражданственность является основой воспитания профессиональной чести, ее формирование связано с определенным, достаточно высоким уровнем духовно-нравственной культуры общества на данной ступени его развития. Понятие гражданственности имеет сложную структуру, содержит как профессиональные, так и духовно-нравственные характеристики.

Важно подчеркнуть, что гражданственность проявляется в поступках, в поведении человека. Она отражает определяемую уровнем духовно-нравственной культуры меру овладения личностью гражданскими правами и умением исполнять профессиональные обязанности.

Невозможно построить оптимально действующую систему воспитания профессиональной чести без раскрытия ее информационно-регулятивной структуры, так как информация является обязательной предпосылкой важного целенаправленного воздействия. С помощью современной теории информации различные потоки трансформируются в конкретные программы воспитательного воздействия.

Воспитательное воздействие – это не обособленный элемент системы воспитания профессиональной чести, а ее управляющий механизм, без которого она не могла бы выполнять свои специфические функции. Всякий воспитательный процесс есть целенаправленное социально-экономическое и нравственно-психологическое воздействие на осознание и поведение курсанта с позиций и интересов определенных общественных сил. Поэтому отдельные структурные звенья воспитательного процесса являются компонентами и воспитательного воздействия.

В широком смысле слова субъектом формирующего воздействия может быть любой фактор социализирующего воздействия, то есть всякое лицо или коллектив, которые наделены обществом соответствующими воспитательными функциями. Субъект организационного и целенаправленного

воспитательного воздействия подчинен требованиям общества, определяющим способ воздействия на объект и предмет воспитания. Он воспринимает и передает информацию, осуществляя это через механизмы воспитательного воздействия.

Объект воспитательного воздействия – это курсант или группа курсантов. В сложном процессе воспитания профессиональной чести необходимо различать личность как объект воспитательного воздействия и предмет этого воздействия – свойства и качества сознания и поведения. Воспитываемая личность оказывается здесь субъектом воздействия по отношению к предмету воспитания, в чем проявляется одна из наиболее специфических особенностей механизма воспитания профессиональной чести. Духовно-нравственное формирование личности - единый процесс воспитания и самовоспитания, где человек одновременно и объект и субъект воспитательного воздействия.

Воспитательные программы должны быть гибки, подвижны, разнообразны и поэтому возможен выбор различных вариантов в зависимости от объекта и конкретной ситуации воспитания профессиональной чести. Более того, сам воспитательный процесс имеет вероятностный характер, результаты процесса не достигаются и количественными характеристиками воспитания существует неразрывная связь, которая находит свое отражение в понятии – мера воспитательного воздействия. Данное понятие выражает факт, что любое качество может сочетаться не с всякими количественными характеристиками, а лишь с такими, которые лежат в определенных пределах, специфических для данного предмета.

Таким образом, мера воспитательного воздействия – это определенный количественный интервал значений и свойств, в рамках которого может существовать данное качество воспитания профессиональной чести. Мера не сводится к механическому применению воспитателем каких-то готовых предписаний, подобных аптекарским рецептам, а является внутренне выработанной манерой действия.

Процесс формирования меры воспитательного воздействия основывается на следующих основных предпосылках:

- изучение объекта воспитательного воздействия – личности курсанта;
- овладение целями и методикой воспитательного воздействия, то есть педагогическими принципами, нормами, правилами и критериями оценки;
- умение ориентироваться в обстановке;
- наличие определенного педагогического опыта и профессионального умения.

Главное значение здесь имеет овладение сложной диалектической связью между объектом воспитания профессиональной чести, средствами воздействия и практическим результатом. Мера определяет границы, масштабы и качественную определенность воспитательного воздействия, придает ему стабильность и в то же время гибкость, динамику. Мера воспитательного воздействия, по существу, является основой педагогического стиля работы, она лежит и в основе педагогического такта, определяет его сущность. Такт выражает меру разумности, целесообразности отношения одного курсанта к другому, подходы воспитателя к воспитуемому. Главным в выработке меры профессионально-нравственного воздействия является сочетание требований с уважением личного достоинства каждого человека. Этот фундаментальный принцип воспитания вытекает из глубокого гуманистического содержания общечеловеческой морали.

Воспитание профессиональной чести курсанта (сотрудника) и его готовности добровольно выполнять общественные требования – важнейшие стороны сохранения личностной целостности. Не менее важна выработка соответствующих устойчивых форм профессионально-нравственного поведения, связанных с ценностными эталонами курсанта. Последнее играет главную роль в выборе, определении меры и санкционировании профессионально-нравственных поступков.

Выводы. Таким образом, воспитание профессиональной чести складывается из трех основных сфер воздействия на курсанта (сотрудника). Первая, самая широкая, - стихийное, непреднамеренное влияние на него условий его жизни, окружающей среды и обстоятельств повседневного бытия. Вторая, более узкая сфера – целенаправленное влияние на курсанта (сотрудника) людей, желающих сформировать его по определенной модели. Это действия родителей, начальников курса, преподавателей и общественных организаций. Третья, самая узкая сфера воспитательной деятельности – самовоспитание личности. Оно становится возможным лишь в определенном возрасте и на основе сравнительно высокого уровня интеллекта и воли. Таким образом, характеризуя содержание понятия профессиональной чести курсанта и слушателя (сотрудника ОВД), следует выделить:

Во-первых, это глубоко осознанное и ответственное отношение к своему долгу и служебным обязанностям. Ибо честь сотрудника ОВД – в достойном выполнении долга, и наоборот, выполнение долга есть дело чести. Способность сознательно относится к своим обязанностям, видеть меру своей ответственности за конкретный участок деятельности, делать все, чтобы не уронить своей чести в глазах окружающих, является важным показателем нравственной зрелости сотрудника. Устав внутренней службы требует, чтобы каждый сотрудник дорожил традициями и честью своего коллектива.

Во-вторых, это наличие у сотрудника ОВД постоянной способности волевой готовности достойно выполнять свой служебный долг в любых условиях, в любое время. Чувство чести в данном случае выступает сильным моральным стимулом, мобилизующим сотрудника на образцовое выполнение своих служебных обязанностей. Волевой компонент во многом определяет проявление нравственных качеств сотрудника в реальных условиях, позволяет как бы, самоутвердиться личности. Недаром поэтому говорят: «Исполни свой долг, и ты узнаешь, что в тебе есть».

Отсутствие у сотрудника этого волевого компонента влечет за собой недобросовестное отношение к своему служебному долгу, чревато тяжелыми последствиями в сложной обстановке. Вот почему так важно ряду сотрудников отрешиться от формализма в своей деятельности и службе, настойчиво работать над собой. Путь к этому известен – честно и с достоинством выполнять свой долг. Ведь «человек, изменяющий своему долгу и лишенный чувства чести, - писал Г.В. Плеханов, - достоин глубочайшего презрения, совершенно независимо от того, что он носит: рабочую блузу, штатский пиджак или военный мундир» [10]. Личность, неукоснительно следующая велению долга, исподволь формирует кристаллы чести, одухотворяющей постоянную готовность к выполнению служебных обязанностей и профессионального предназначения.

Наконец, в – третьих, содержанию понятий чести и достоинства присуще признание обществом, коллективом реальных заслуг сотрудника. Это выражается в одобрении, поощрении, славе, находит свое отражение в репутации сотрудника, в его авторитете, означающем степень нравственной «власти» одних личностей в силу их определенных достоинств над сознанием других.

Литература:

1. Федеральный закон от 07.02.2011 г. № 3-ФЗ (ред. От 13.07.2015, с изм. от 14.12.2015) «О полиции» // Собрание законодательства РФ, 14.02.2011, №7, ст. 900.
2. Федеральный закон от 30.11.2011 г. №342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» // СЗ РФ. - 2011. - №49 (ч.1). – Ст. 7020.
3. Витольник Г.А. Воспитание профессиональной чести курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России: монография. – СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2017. – 129 с.
4. Витольник Г.А., Душкин А.С. Педагогические основы воспитательной работы в органах внутренних дел: учебное пособие – СПб: Изд-во СПбУ МВД России,2014. – 126 с.
5. Гейжан Н.Ф, Витольник Г.А, Душкин А.С. Педагогика: учебное наглядное пособие. – СПб: Изд-во СПБ ун-та МВД России, 2014. – 68 с.
6. Дутов Ю.И. Формирование правовой культуры курсантов образовательных учреждений МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец 2006 г.
7. Педагогика: учебник / под общ. ред. Кочина А.А. – СПб: СПб ун-та МВД России, 2014. – 292 с.
8. Олейников В.С., Душкин А.С., Трипутин С.Н. Профессионально-нравственное воспитание сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации: теория и практика: монография. – СПб.: Изд-во СПб университета МВД России, 2016. – 156 с.
9. Честь и долг сотрудника органов внутренних дел: учебное пособие / под общ. ред. доктора педагогических наук, доктора юридических наук, профессора В.Я. Кикотя. - М.: ЦОКР МВД России, 2009. - 216 с.
10. Плеханов Г.В. Избранные философские произведения. Т.3. - М., 1957. - 247 с.

Педагогика

УДК 378.02

кандидат филологических наук, доцент Волынкина Светлана Вадимовна
Красноярский государственный медицинский университет
имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск)

ВОЗМОЖНОСТИ МУЛЬТИМЕДИА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

Аннотация. В статье уточняется сущность понятия «мультимедиа», рассматриваются возможности мультимедийных образовательных технологий, выделяются положительные и отрицательные аспекты их применения с позиций обучающего и обучаемого. Главным образом статья посвящена изучению использования инструментов мультимедиа в конкретной предметной области – в обучении студентов высшей школы русскому языку. В практической части исследования представлен личный лингводидактический опыт применения мультимедиа-технологий на занятиях по русскому языку и культуре речи.

Ключевые слова: обучение, мультимедийные технологии, интерактивные технологии, лингводидактика, русский язык.

Annotation. The article specifies the essence of the notion "multimedia" and considers various possibilities of multimedia technologies in the education setting, looking at positive and negative aspects of their application from both the position of the teacher and that of the learner. The article is mostly dedicated to mastering multimedia tools in a specific subject area–teaching the Russian language to students of a higher education institution. The practical findings of the study comprise first-hand experience of teaching language through multimedia technologies in the lessons of Russian and culture of speech.

Keywords: teaching, multimedia technologies, interactive technologies, language education, Russian language.

Введение. Появление новых технологий в современном обществе способствовало стремительному развитию всех областей человеческой жизнедеятельности. Значительной модернизации, в частности, подверглась система высшего образования. Современные компьютеры позволяют на новом уровне проводить информационное обеспечение образовательного процесса – использовать цветную графику, флеш-анимацию, презентации и видеолекции нового поколения, компьютерное тестирование для контроля качества обучения, кейс-технологии. Особенностью перечисленных средств обучения является их интерактивность – возможность корректировать процесс обучения, получать дополнительную информацию, выбирать режим работы и т.д. Интерактивное обучение предполагает активный способ реализации познавательной деятельности, при котором учащийся является главным участником процесса обучения. Кроме того, современное техническое обеспечение позволяет одновременное использование нескольких информационных средств: звука, видео, графики, текста и пр. Комбинированное представление информации в разных формах получило название *мультимедиа-технологий*.

Исследователь П.Е. Гаранина обращает внимание на то, что мультимедиа-технологии способствуют более эффективной мотивации учащихся к процессу обучения [2]. Поскольку учащиеся сегодня имеют опыт взаимодействия с техническими средствами обработки, передачи, хранения и представления информации в повседневной жизни, интересуются их использованием в качестве средства для проведения досуга, представляется необходимым максимально эффективно использовать данный интерес в образовательной деятельности – как способ привлечения внимания к предмету, как средство мотивации обучающегося.

Правильной организацией учебного процесса на современном этапе развития общества может быть признана только такая система обучения, которая учитывает особенности мышления современной молодёжи: высокую скорость и поверхностный характер восприятия образов; интерес к нетекстовой информации в виде визуальных символов; способность мгновенно обрабатывать мощные потоки информации; эмоциональное, ассоциативное мышление; отсутствие критического осмысления полученной информации. В совокупности названные процессы именуются «клиповым мышлением» [19].

Формулировка цели статьи. В связи с вышесказанным считаем необходимым рассмотрение особенностей применения мультимедиа инструментов в образовательном процессе в целом и при изучении

конкретной учебной дисциплины. Таким образом, уточняя границы данного исследования, определим цель настоящей работы как изучение возможностей мультимедиа в обучении русскому языку и культуре речи.

Названная цель предопределила решение следующих задач:

1) охарактеризовать достоинства и недостатки мультимедиа-технологий в образовательном процессе;

2) выявить и описать возможности мультимедийных средств в изучении русского языка и культуры речи.

Изложение основного материала статьи. Анализ литературы по данному вопросу показал, что исследование мультимедиа в образовании – одна из наиболее популярных тем в кругу интересов современных педагогических исследований. Наиболее широко представлена группа работ по изучению понятия «мультимедиа», выявлению классифицирующих признаков (что считать средствами мультимедиа-технологий, а что нет), прочерчиванию границ между такими близкими, соседствующими и сопровождающими друг друга в образовательном процессе, понятиями, как: «мультимедиа-технологии», «гипермедиа-технологии», «телекоммуникационные технологии» и под. [2, 6, 8, 9, 11].

В работах этой группы, кроме обозначения важности применения мультимедиа в той или иной научной области, часто даются дифференцирующие характеристики средств мультимедиа, противопоставляются плюсы и минусы использования новых технологий.

Так, среди положительных сторон использования мультимедиа-ресурсов с позиции педагога – преподавателя курса – отмечается следующее: 1) возможность значительно упрощать подготовку лекционного материала; 2) возможность знакомить учащихся с видеоматериалами, аудиозаписями, репродукциями фотографий и плакатов, графиками и таблицами, фрагментами обучающих фильмов; 3) возможность структурировать содержательную часть учебного материала; 4) новые возможности для общения и передачи информации; 5) неограниченные возможности индивидуализации и дифференциации открытого и дистанционного обучения.

С другой стороны, современный студент благодаря применению средств мультимедиа может: 1) повысить уровень самостоятельности за счет предоставленного ему выбора различных вариантов обучения; 2) развить такие личностные качества, как: обучаемость, креативность, умение применять полученные знания на практике; 3) развить коммуникативные и социальные способности; 4) получить навыки работы с современными технологиями.

Среди серьёзных недостатков мультимедиа в образовательном процессе отмечаются следующие: 1) трудности при работе с большими объёмами информации при плохих линиях связи; 2) проблема мультимедиа подготовки / переподготовки преподавателей; 3) проблема достоверности, научно-образовательной ценности найденной в сети информации; 4) возможность заимствования и компиляции информационных ресурсов из виртуального пространства при выполнении домашних, самостоятельных и контрольных работ, сопряженная с неумением и нежеланием критично осуществлять отбор информации и самостоятельно выстраивать учебный процесс.

Не менее обширную группу исследований представляют работы учёных, направленные на более конкретизированный объект изучения [1, 5, 7, 12]. Так, в качестве объекта исследования авторами рассматриваются возможности мультимедиа в гуманитарных науках, в технических областях знания, в исследованиях, посвященных организации дистанционного обучения и на этапе довузовской подготовки.

В работах подобного типа использование качественных мультимедийных средств рассматривается как способ сделать процесс открытого обучения гибким по отношению к социальным и культурным различиям между студентами, их индивидуальным стилям и темпам обучения, их интересам.

Интерактивность мультимедийных технологий делает их полезными для студентов с особыми академическими потребностями. В частности, у людей, страдающих дефектами слуха, при использовании мультимедиа в обучении улучшаются фонологические навыки чтения, а визуальное представление информации значительно повышает академическую мотивацию. Люди с нарушениями речи и ограниченными физическими возможностями выигрывают от применения мультимедиа в учебном процессе, поскольку соответствующие средства обладают возможностью настройки под индивидуальные потребности студентов.

Наконец, третью группу исследований по теме «Мультимедиа в образовании» составили работы, предметом изучения в которых стало применение мультимедийных технологий в обучении конкретному языку – иностранному, русскому или русскому как иностранному [3, 4, 10, 19].

Исследователи этой группы отмечают, что традиционное обучение языковым дисциплинам, основывающееся на непосредственном взаимодействии преподавателя и студента и использовании различных «бумажных» носителей информации (учебных пособий, словарей и справочников), существенно пополнилось за счет современных электронных средств: звука, видео, графики, анимации, текста и т.п. Применение мультимедийных средств обучения интенсифицирует коммуникацию между преподавателем и студентом, у которого появляется возможность дистанционно и в краткие сроки получить необходимую ему информацию в случае, если он пропустил учебное занятие (по электронной почте, через функцию обмена сообщениями на сайте учебного заведения или посредством современных коммуникаторов).

В современной системе образования изменились и функции преподавателя русского языка: сегодня это не только организатор обучения, но и координатор, тьютор, консультант. Таким образом, педагогическое общение переходит в диалоговый режим. «Новые возможности в самостоятельной работе учащегося изменяют и привычную систему контроля знаний. Доля навыков самоконтроля со стороны учащегося значительно увеличивается» [13].

В обучении языку технологии мультимедиа дают возможность представить язык и в качестве объекта исследования (теоретический аспект), и в качестве средства коммуникации (практический аспект). Учёными отмечается положительное влияние современных мультимедийных средств и коммуникативных технологий обучения русскому языку на развитие речемыслительных, коммуникативных умений и позитивных личностных качеств обучающихся, ценностных ориентиров гражданина информационного общества.

В лингвистическом образовании выделяется несколько преимуществ использования мультимедиа: 1) формирование у студентов представления о языке как системном, иерархически выстроенном образовании (абстрактные единицы языка в гипертекстовом оформлении мультимедиа конкретизируются, систематизируются и логически выстраиваются в сознании учащегося); 2) развитие навыков овладения языком как инструментом коммуникации (коммуникативный уровень); 3) формирование понимания

континуальности языка – наличия в нём зон смешения подуровней: морфонологических явлений, синтетичности слово- и формообразования в грамматике и пр.; 4) возможность структуризации языкового содержания по степени актуальности и значимости благодаря уровневой организации материала; 5) повышение эффективности обучения за счет разнообразных способов подачи учебной информации.

Несмотря на то, что сегодня частично разработаны методики подготовки преподавателя русского языка к использованию современных мультимедийных средств и информационно-коммуникативных технологий в профессиональной деятельности, потребность в теоретической и практической разработке проблемы остаётся актуальной. В современных мультимедиа условиях для преподавателей и студентов в аспекте изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» интерес могут представлять такие ресурсы Интернета, как специализированные электронные библиотеки, поисковые системы, программы дистанционного обучения, порталы, позволяющие участвовать в дискуссиях, знакомиться с передовыми педагогическими практиками.

С целью повышения эффективности образовательного процесса на кафедре латинского и иностранных языков Красноярского государственного медицинского университета была создана мультимедиа лаборатория, оснащённая современными техническими средствами коммуникации и обучения. В наличии компьютерный класс с доступом в Интернет, интерактивные доски, проекторы, экраны, видео- и аудиоаппаратура для демонстрации аутентичного языкового материала, видео- и аудиотека, необходимая для подготовки и реализации учебного процесса. В рамках мультимедиа лаборатории проходят учебные тренинги, видеоконференции, создаются и демонстрируются видеолекции, а также презентации для традиционного лекционного курса. Под руководством заведующего мультимедиа лабораторией (введена соответствующая должность) преподавателями кафедры разрабатываются электронные учебно-методические комплексы преподаваемых языковых дисциплин (УМКД), которые выкладываются в открытом доступе на сайте университета для использования студентами и преподавателями. УМКД включают рабочие программы, методические указания для аудиторной и внеаудиторной работы учащихся, методические указания для работы преподавателя и сборники тестовых заданий и ситуационных задач. На базе мультимедиа лаборатории проводятся промежуточные и итоговые тестирования обучающихся в сетевом режиме онлайн, создаются и вводятся в программу обучения дистанционные курсы для абитуриентов и учащихся очно-заочной и заочной форм обучения.

На внутриуниверситетском сайте каждый сотрудник и студент имеет личную страницу (личный кабинет), на которой можно представить и соответственно получить полные данные об образовании и профессиональной деятельности сотрудника / учащегося. Студент имеет возможность осуществлять контроль за текущей и итоговой успеваемостью (на личной странице присутствует электронный журнал), что позволяет своевременно реагировать и гармонизировать учебную ситуацию. В течение года преподаватели и студенты на личных страницах сайта заполняют портфолио, в которых указывают учебно-научные достижения и публикации. По окончании семестрового или годового периода данные портфолио анализируются на предмет премирования сотрудника и учащегося. Мониторинг данных портфолио и открытость (доступность) представленной в них информации мотивируют педагогический и студенческий состав к более эффективной реализации личных возможностей.

Интерактивность образовательного процесса проявляется и в наличии внутрикорпоративного обмена сообщениями, также организованного мультимедийными средствами сайта вуза. Взаимодействие через данную систему переписки значительно сокращает решение текущих вопросов как между работниками образовательной организации, так и между преподавателями и студентами. Навигация через систему гиперссылок внутри сайта позволяет студенту получить информацию о предстоящих занятиях и восстановить пропущенные. Также предоставляется возможность пройти пробные тестирования по предметам, задать уточняющие вопросы преподавателю.

Все учебные аудитории университета оснащены проекторами, экранами, ноутбуками или стационарными компьютерами и беспроводным интернетом. В обучении регулярно используются названные технические средства для демонстрации лекционных презентации, показа видеоматериалов, проведения телеконференций, поиска, а также анализа и синтеза информации по изучаемой теме.

В процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» используются как традиционные педагогические методы, так и дискуссионные развивающие технологии. Регулярным элементом занятий по русскому языку является устная речевая практика, реализуемая либо в научных сообщениях (докладах), либо в полемике с приведением системы аргументов в пользу выбранной точки зрения.

Одной из зачётных работ является составление анкеты «Анализ собственных наблюдений по проблемам лингвоэкологии». В начале семестра учащиеся получают план заполнения анкеты, в содержании которой обозначены следующие позиции: 1. Лингвоэкология как направление, изучающее проблематику языковой среды в динамике. 2 Примеры неточного словоупотребления. 3. Примеры нецелесообразного использования иноязычных заимствований. 4. Примеры неудачных номинаций. 5. Примеры использования манипулятивных эвфемизмов. 6. Примеры окказионального образования в современной российской практике. 7. Примеры канцелярита. 8. Примеры языковой агрессии и лингвоцинизмов. 9. Примеры этических ошибок. 10. Анализ «Русского словаря языкового расширения» А.И. Солженицина. Материал для анкеты студенты собирают в течение семестра и готовятся к его демонстрации (защите анкеты). Наряду с собранной текстовой информацией в конце учебного семестра сдаются фото-, видео- и аудиоматериалы, демонстрирующие живую звучащую речь красноярцев.

В дальнейшем собранный материал анализируется и обсуждается на коллоквиумах и круглых столах, посвящённых теме лингвоэкологии. Результат собственной семестровой работы студенты оформляют в виде презентаций с включением фото- и видеоданных. Доклад с презентацией становится стимулом к активной дискуссии внутри студенческой группы. Организованное таким образом занятие по русскому языку и культуре речи не оставляет равнодушным ни одного из участников. В течение четырёх месяцев каждый студент собирал материал, наблюдал за горожанами, анализировал их устную и письменную речь, сомневался и убеждался в правильности собственных наблюдений и выводов, а на заключительном занятии – на защите собственных анкет – у обучающихся появляется возможность выразить собственное мнение относительно результатов работы одногруппников, рассказать интересные, запомнившиеся речевые сюжеты, обсудить трудности, с которыми пришлось столкнуться в процессе сбора и обработки информации. Всё это вызывает живой интерес к проблемам языка, при этом собственно дидактика отходит на второй план: семинар воспринимается как живое общение, интересная дискуссия, а не как академическое занятие,

заявленное в учебном плане. Таким образом, интерактивность, синкретичный характер используемых в обучении материалов, совмещение нескольких педагогических методов, привлечение к образовательному процессу реалий из наблюдаемой жизни города Красноярска делают занятие по русскому языку увлекательным, запоминающимся и способствующим формированию внутренней речевой рефлексии студентов.

Выводы. Таким образом, изучение теоретических материалов по заявленной теме и собственный педагогический опыт позволяют утверждать, что использование мультимедийных технологий является важнейшим средством достижения высоких результатов в педагогической деятельности.

При этом необходимо осознавать, что полноценная реализация академического потенциала мультимедийных технологий возможна лишь при поддержке компетентных преподавателей. Кроме прочих обязанностей, преподаватели должны быть способны руководить процессом обучения студента и указывать ему эффективные образовательные стратегии. Применение мультимедийных средств обогащает стратегии преподавания лишь в том случае, когда преподаватель не только поставляет информацию, но также и руководит, поддерживает и помогает студенту в учебном процессе.

Общим недостатком большинства существующих мультимедийных средств обучения остаётся то, что после их разработки продолжаются «исследования» сфер и придумываются всё новые возможности их практического применения. Достаточно редкими являются случаи создания мультимедийных продуктов с заранее определёнными свойствами для реализации определённой методики обучения и решения дидактических задач. При разработке мультимедийных средств обучения, как правило, акцент делается не на обучении, а на технологии программной реализации.

Тем не менее использование мультимедийных средств обучения способствует реализации новых высокоэффективных методов самостоятельного обучения, значимых с точки зрения системы открытого образования, а потому необходимо как эффективное средство организации современного образовательного процесса.

Литература:

1. Абдулаева, Х.С., Везиров, Т.Г. Роль мультимедиа технологий в формировании коммуникативной компетентности будущих бакалавров педагогического образования (профиль «Иностранный язык») / Х.С. Абдулаева, Т.Г. Везиров // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1 (50). – С. 5-6.
2. Гаранина, П.Е. Мотивационные факторы использования мультимедиа в образовании / П.Е. Гаранина // Электронный научный журнал «Наука и перспективы». – 2015. – № 2. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25423378.html (дата обращения: 03.12.2018).
3. Гостева, Ю.Н. Особенности современного этапа использования мультимедийных средств и информационно-коммуникативных технологий при обучении русскому языку / Ю.Н. Гостева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: Языки и специальность. – Изд-во РУДН. – Москва, 2011. – С. 56-61.
4. Дроздецкая, Г.В. Вопросы дистанционного образования при обучении русскому языку и культуре речи / Г.В. Дроздецкая // Философия образования. Изд-во «Издательство Сибирского отделения РАН». – Новосибирск, 2011. – С. 307-315.
5. Кащук, С.М. Профессиональная мультимедийная языковая компетенция учителя иностранного языка / С.М. Кащук // Наука и школа. – 2013. – № 6. – С. 22-26.
6. Кузнецов, И.Р. Технологии мультимедиа как инструмент образования / И.Р. Кузнецов // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2014. – № 1-1. С. 286-290.
7. Медведева, Л.Н. Гуманитарная функция мультимедиа в обучении // Вестник Тульского филиала Финуниверситета / Л.Н. Медведева. – Тула, 2014. – С. 351-352.
8. Рудакова, Е.В. Информационные технологии в организации современного высшего образования / Е.В. Рудакова // Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технического знания. – 2014. – № 1 (2). – С. 14-16.
9. Рудакова, Е.В. Мультимедиа технологии в образовании / Е.В. Рудакова // Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технологического знания. – Курск, 2016. – С. 1-2.
10. Руденко-Моргун, О.И., Аль-Кайси, А.Н. Мультимедиа-урок русского языка как средство интеграции полиэтнического контингента учащихся российских школ на этапе основного среднего образования / О.И. Руденко-Моргун, А.Н. Аль-Кайси // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 2 (32). – Ч. 2. – С. 163-167.
11. Симанович, В.К. Мультимедиа в современном образовании: шаг к повышению качества / В.К. Симанович // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. Межвузовский сборник научных работ. – Екатеринбург, 2016. – С. 96-98.
12. Старченко, Д.В. О некоторых аспектах применения мультимедийных технологий при обучении иностранному языку / Д.В. Старченко // Труды БГТУ. – 2016. – № 5. – С. 207-209.
13. Харитонова, О.В., Баранова, С.Е. Пути оптимизации организации обучения русскому языку иностранных учащихся на довузовском этапе обучения / О.В. Харитонова, С.Е. Баранова // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – № 1. – Том 6. [Электронный ресурс]. URL: https://mir-nauki.com/03pdmn118.html (дата обращения: 01.12.2018).

УДК 371.9 (075.8)

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры сурдопедагогики Вощилова Нина Валентиновна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

СЕНСОМОТОРНАЯ ИНТЕГРАЦИИ КАК ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ БАЗА РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье сенсомоторная интеграция понимается как важнейшая характеристика психических процессов. Показатель успешности сенсомоторной интеграции определяется как комплексная характеристика, проявляющаяся в скорости и точности сенсомоторных реакций.

Ключевые слова: неслышащие учащиеся, сенсомоторная интеграция, время реакции, точность сенсомоторной реакции, индекс Херста, рефлексометрия.

Annotation. The sensorimotor integration is understood in the article as the most important characteristic of mental processes. The success rate of sensorimotor integration is defined as a complex characteristic, manifested in the speed and accuracy of sensorimotor reactions.

Keywords: deaf students, sensorimotor integration, reaction time, accuracy of the sensorimotor reaction, Hurst index, reflexometry.

Введение. В настоящее время разработка инновационных средств повышения продуктивности интеллектуальной деятельности детей с нарушением слуха весьма актуальна. Анализ состояния проблемы обучения слабослышащих младших школьников свидетельствует о необходимости разработки дополнительных средств определения и расширения потенциала интеллектуальной деятельности. Указанная проблема приобретает особое значение в младшем школьном возрасте, т.к. именно в этот период формируются и закрепляются способности ребенка (в том числе интеллектуальные способности), необходимые для дальнейшей успешной учебной деятельности. Особая роль в организации психической деятельности слабослышащих младших школьников отводится сенсомоторной интеграции, лежащей в основе многих психических процессов и отображающей интегративную деятельность мозга при реализации познавательных процессов.

Изложение основного материала статьи. Нарушение слуха существенно осложняет процесс обучения, затрудняет адаптацию ребенка в обществе. Трудности, которые дети с нарушенным слухом испытывают в развитии познавательной сферы, влияют на протекание процессов личностного развития и социализации [3]. Условием нормативного функционирования интеллектуальной системы является полноценность физиологической основы сенсорных систем и психофизиологических процессов обработки сенсорной информации.

Интеллектуальные возможности младших школьников с нарушенным слухом во многом опосредованы уровнем развития сенсомоторной интеграции. Сенсомоторная интеграция – важнейший психофизиологический механизм интеллектуальной деятельности [15]. Изучением сенсомоторной интеграции как психофизиологической основы развития интеллекта занимались многие зарубежные и отечественные исследователи: Г. Айзенк, М. Монье, Д. Хебб, Е. Эдриан, К. Бакстер, Д.Б. Линдсли, Е.Н. Соколов, А.А. Ухтомский, В.Г. Каменская, Л.В. Томанов, С.В. Зверева, И.М. Деханова, Е.К. Айдаркин, Д.Н. Щербина, И.М. Деханова, Е.Е. Алексеева, Н.Б. Быкова, Ю.А, Руссак, Е.Г. Вергунов и др. Интеллект является индивидуальной системой когнитивных способностей человека, которая проявляется в способах получения, обработки, воспроизведения информации. Известно, что интеллектуальная деятельность детей опосредована рядом физиологических и психофизиологических процессов, в частности, большое значение придается скорости и качеству сенсомоторной интеграции [11]. Получено значительное число достоверных данных о связи времени реакции с интеллектуальными показателями [1; 6; 8-9; 13]. Скорость, с которой мозг воспринимает и обрабатывает поступающую информацию, по мнению Дж. Кэтелла, Г.Ю. Айзенка, А. Анастази, Н.И. Чуприковой и др. является одним из наиболее важных аспектов интеллекта. В современных исследованиях М.М. Безруких, В.Н. Дружинина, В.Г. Каменской, С.Ю. Кисилева, Д.А. Фарбер обнаружена зависимость между функционированием структур головного мозга, уровнем интеллектуального развития и высокими скоростными возможностями восприятия и переработки сенсорной информации [5; 8-9; 13].

Уровень развития сенсомоторной интеграции проявляется в скорости и точности сенсомоторной реакции - двигательной реакции в ответ на действие сенсорного стимула [16]. Скорость сенсомоторной реакции отражается в значении времени реакции на предъявляемые стимулы. Время реакции является важнейшим показателем функционирования ЦНС, позволяющим оценить нормативность нервно-психического развития, возрастную специфику активности сенсомоторных механизмов. Время реакции - это «латентный» период рефлекса, которым охватывается промежуток времени между началом действия «пускового сигнала», отмечаемого каким-нибудь объективным способом, и объективно регистрируемым началом заранее обусловленного ответного движения [4]. Под термином «время реакции» понимают промежуток времени между началом действия определенного «пускового» сигнала и объективно регистрируемым началом заранее условленного ответного движения [2]: ТР = tnn + tnp + tД, где Т - время реакции; tnn -время сенсорноперцептивного процесса; tnp -время оценки и принятия решения и tД - время двигательного ответа. Для объяснения нейрофизиологических процессов, обусловливающих время реакции, нами использовано понятие «латентный период». Латентный период - характеристика, которая представляет собой время между началом действия раздражителя и возникновением ответной реакции («моторного ответа»). Величина латентного периода обусловлена осуществлением физикохимического процесса в рецепторе, прохождение нервного импульса по проводящим путям, аналитикосинтетической деятельностью в структурах головного мозга и срабатыванием мышц. Время ответной реакции на стимул не может быть ниже определенного физического предела, или «несократимого минимума», который составляет около 100 мс.

Точность сенсомоторной реакции включает в себя несколько показателей: небольшую вариативность времени реакции на предъявляемые стимулы и соответствие значения времени реакции локализации каждого сенсорного стимула в потоке стимулов [14]. Вариативность времени реакции на сенсорные стимулы отражает

внутренние динамические процессы центральной нервной системы с конкретной мерой сложности, порядок протекания нервно-психических процессов. О соответствии значения времени реакции локализации каждого сенсорного стимула можно говорить, если моторная реакция, следующая за сенсорным стимулом, попадает в определенный временной диапазон. Сенсомоторная реакция не соответствует данному промежутку времени в тех случаях, когда моторный ответ запаздывает или опережает стимул. Кроме того, под точностью реакций часто понимают отсутствие ошибок в дифференцировочных рефлексометрических заданиях [1; 6; 7-9; 14-15]. Скоростные и качественные показатели сенсомоторной интеграции позволят спрогнозировать потенциальные возможности развития интеллектуальных процессов.

В системе когнитивных функций существенная роль в успешности осуществления сенсомоторной деятельности отводится процессам селективного внимания. Селективное протекание психических процессов рассматривается современной психологией в качестве их важнейшей характеристики, так как ограниченность объема внимания требует постоянного выделения субъектом каких-либо объектов, находящихся в сенсорно-перцептивной зоне, а невыделенные объекты используются как фон. Этот выбор из множества сигналов только некоторых значимых для деятельности называется избирательностью внимания. Количественным параметром избирательности внимания считается, например, скорость осуществления испытуемым правильного выбора стимула из множества других. Качественным показателем служит точность, т.е. степень соответствия результатов выбора исходному стимульному материалу. Показатель успешности внимания является комплексной характеристикой. Он включает и количественные (скорость) и качественные (точность) параметры избирательности. Важно понимать, что первичный дефект слуховой функции непременно повлечет за собой вторичные нарушения речевой функции и интеллекта в целом [7; 11; 13]. Нарушения слуха будут сопровождаться специфическими особенностями восприятия и обработки динамических характеристик сенсорных стимулов слуховой модальности. Подобная постановка проблемы ставит перед нами задачу поиска метода изучения сенсомоторной интеграции, представляющей собой основу продуктивной интеллектуальной деятельности, которая напрямую связана с качеством развития селективного внимания слабослышащих младших школьников.

Уровень развития компьютерных технологий в современном мире дает нам возможность использования объективных компьютеризированных методов изучения психофизиологических механизмов лежащих в основе функционирования всей интеллектуальной деятельности в целом, а следовательно предоставляет новые формы изучения и развития интеллектуальных процессов.

Целью нашего исследования стало экспериментальное изучение стохастических особенностей сенсомоторной интеграции и селективного внимания как психофизиологической базы интеллектуальной деятельности сенсорно депривированных детей по сравнению со слышащими сверстниками.

В ходе исследования использовалась методика компьютерной рефлексометрии (авторы: В. Г. Каменская, В.М. Урицкий). Дети принимали участие в рефлексометрическом обследовании, которое для них имело форму совместной со взрослым компьютерной игры.

Испытуемому давалось задание нажимать на клавишу «probel» компьютера в ответ на зрительные и акустические стимулы (п=64) с максимально возможной скоростью. Зрительные раздражители были представлены кругами сине-фиолетового, зеленого и красного цветов с выравненной яркостью. В качестве акустического стимула использовался гудок с частотой заполнения приблизительно в 900 Гц, громкостью 60 дБ и длительностью в 100 мс. Исследование проводилось по четырем сериям из данной методики. Каждый из типов стимулов повторялся по 16 раз, число стимулов в сериях постоянно и равно 64. Межстимульный интервал во всех сериях составлял 1,5 сек.

1-1 серия (первая серия) со стимульной сенсорной цепью, фрактальным потоком стимулов, случайным чередованием зрительных и слуховых стимулов. В данной серии требуется скоростная сенсомоторная реакция на все зрительные и акустические стимулы.

2-1 серия (вторая серия) сенсорная цепь: стимул-тормоз, фрактальный поток стимулов зрительной и слуховой модальностей, случайное чередование. В указанной серии дается инструкция не реагировать нажатием клавиши «probel» на красный цвет зрительного стимула, от испытуемого требуется также максимальная скорость моторной реакции на все остальные стимулы сенсорной цепи. Возможность удерживать инструкцию в течение всего времени предъявления стимулов выявляет способность формировать тормозные реакции и характеризуется достаточной пластичностью нервной системы.

3-1 серия (третья серия) тренинговая сенсорная цепь, хаотический поток стимулов, стимулы только слуховой модальности.

3-2 серия (четвертая серия) рефлексная сенсорная цепь, хаотический поток стимулов, только звук.

Регистрация показателей осуществлялась с помощью компьютерной программы, которая фиксировала значение времени реакции на каждый стимул. В интерпретацию включались следующие параметры: среднее время реакции каждого испытуемого на все раздражители с учетом знака реакции; среднее время реакции на зрительные стимулы; среднее время реакции на акустические стимулы; количество ответных моторных реакций, опережающих стимул (фальшстартов); количество пропущенных стимулов каждой модальности в отдельности; в задаче на зрительную дифференцировку подсчитывалось число нажатий на клавишу в ответ на кружок красного цвета (ошибки). Помимо вышеперечисленных параметров, программа оценивала распределение отдельных значений времени реакции каждого ребенка - индекс Херста (Н).

Специфика и оригинальность авторского варианта компьютерной рефлексометрической методики заключается в частности в том, что ее результаты предоставляют возможность определения и использования стохастического расчетного параметра: Н-индекса Херста [12-14]. Индекс Херста позволяет оценить способность ребенка отображать и использовать информацию, заложенную в различной степени временной организации сенсорных потоков. Его величина указывает на качество антиципации. Данный индекс демонстрирует в какой степени испытуемый сумел уловить корреляционные связи межинтервальных величин. При значении индекса Херста больше - 0,55 можно говорить о достоверной связности отдельных сенсомоторных реакций друг с другом. Наиболее оптимальным для организации мозговых процессов является диапазон значений индекса Херста от -0,55 до -0,75. Чем больше его значение в этом диапазоне, тем выше связность отдельных реакций испытуемых [14]. Значение индекса Херста, равное -0,5, означает неопределенность - броуновское движение, а значения, меньшие, чем -0,5 свидетельствуют о случайном характере конкретных значениях времени реакции на сенсомоторные стимулы [10].

Данный показатель в применяемых нами сериях рефлексометрии имеет особо важное значение, так как уровень интеллекта тесно связан, прежде всего, с величиной индекса Херста во фрактально организованных потоках [12]. В связи с тем, что огромное влияние на согласование множества нейронных структур в головном мозге человека оказывают лобные доли коры головного мозга, то можно говорить о том, что они становятся задействованными в осуществлении сеномоторных реакций и помогают контролировать эти реакции с помощью произвольного внимания, когда значение индекса Херста больше -0,55.

Полученные данные по изучению процессов сенсомоторной интеграции у младших школьников с нарушенным слухом показали в большинстве случаев более низкий уровень выполнения рефлексометрических заданий по сравнению с их слышащими сверстниками [7]. Результаты исследования свидетельствуют о случайном характере большого числа моторных реакций в группе детей со сниженной слуховой функцией. Более низкий уровень выполнения рефлексометрических серий слабослышащими детьми младшего школьного возраста позволяет предположить невстроенность их в динамический поток сенсорных стимулов. В то же время их слышащие сверстники проявили более высокий уровень встраивания в предлагаемое задание. Особенно сложными для слабослышащих детей оказались мономодальные слуховые серии, требующие от испытуемых моторных реакций только на звук. Сенсомоторная реакция детей с нарушенным слухом проявилась более качественно в работе со зрительными стимулами. Качественный анализ особенностей выполнения рефлексометрических серий выявил среди нормально слышащих детей и слабослышащих детей неоднородность по уровню их выполнения. Более высокий процент детей с низким уровнем выполнения рефлексометрических заданий обнаружился в группе слабослышащих детей. В рефлексометрической серии с дифференцировкой сенсорных стимулов выявилось снижение продуктивности выполнения по сравнению с сериями без этой дополнительной более сложной задачи у детей обеих групп. Индекс Херста выявляет способность испытуемых улавливать систему, заложенную в вариативности межстимульного интервала. Высокие показатели индекса Херста у детей с одновременно низкой продуктивностью рефлексометрических реакций мы объясняем стремлением максимально сфокусировать усилия на процессе моторного реагирования вместо концентрации внимания на слежении за сенсорными стимулами. Можно предположить, что низкий уровень выполнения рефлексометрических заданий связан в большей степени с особенностями регуляторных процессов и сложностью организации процессов внимания младших школьников.

Выводы:

1. В психофизиологических и психологических работах последних лет сложилось представление о том, что функционирование интеллектуальной системы человека существенно зависит от скоростных характеристик восприятия и обработки сенсорной информации, а также от механизмов организации в ответ на нее моторных реакций, т.е. от процессов сенсомоторной интеграции.
2. Экспериментальные результаты в целом позволяют рассматривать количественные характеристики сенсомоторных реакций в рефлексометрическом тесте как признаки возрастной зрелости ассоциативных связей между сенсорными и моторными кортикальными полями.
3. Условием нормативного функционирования интеллектуальной системы является полноценность физиологической основы сенсорных систем и психофизиологических процессов обработки сенсорной информации. Изучение особенностей сенсомоторной интеграции неслышащих детей может выступать важным диагностическим критерием при оценке потенциала компенсаторных возможностей детей указанной категории. Интеллектуальные возможности младших школьников с нарушенным слухом во многом опосредованы уровнем развития сенсомоторной деятельности.
4. Показатель успешности сенсомоторной деятельности является комплексной характеристикой. Высокое качество сенсомоторной интеграции проявляется в точности и скорости сенсомоторной реакции. Количественным параметром считается скорость осуществления реагирования. Качественным показателем служит точность, т.е. степень соответствия результатов реакции исходному стимульному материалу.
5. Снижение уровня сенсомоторной интеграции обуславливает трудности протекания интеллектуальных процессов у детей со слуховой депривацией, что неизбежно влечет за собой снижение школьной успеваемости, а значит и познавательного интереса.
6. В содержание коррекционно-развивающей работы со слабослышащими младшими школьниками необходимо включать упражнения, способствующие совершенствованию характеристик сенсомоторной интеграции.

Литература:

1. Айдаркин Е.К., Щербина Д.Н. Нейрофизиологические механизмы оценки перцептивного времени и их роль в сенсомоторной интеграции // Валеология. – Ростов н/Д., 2006. - №3. - С. 82-93.
2. Айзенек Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. - 1995. - №1.- С. 111-131.
3. Багданова Т. Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издат.центр «Академия», 2002. - с. 3-203
4. Бойко Е.И. Время реакции человека. - М.: Медицина,1964. - 440 с.
5. Безруких М.М., Фарбер Д.А. Теоретические аспекты изучения физиологического развития ребенка // Физиология развития ребенка: теоретические и прикладные аспекты. - М., 2000. - С. 9.
6. Быкова Н.Б. Специфика сенсомоторной интеграции у детей и взрослых в норме и при интеллектуальных расстройствах: автореф. дис. … канд. психол. наук. - СПб., 2004. - 24 с.
7. Вощилова Н.В. Специфика селективного внимания слабослышащих младших школьников и их сверстников с нормальным слухом: автореферат дис. ... кандидата психологических наук. - СПб., 2008. – 18 с.
8. Вергунов Е.Г. Скорость реакции на стимулы различной модальности школьников с различной успеваемостью // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. ГРНТИ 14.25: Общеобразовательная школа. Педагогика общеобразовательной школы. - СПб.: 2009. - № 98. - С. 255-258
9. Деханова И.М. Индивидуально-типологические особенности физического и интеллектуального развития детей 6-7 лет: автореф. дис. … канд. психол. наук. - СПб., 2008. - 24 с.
10. Ландэ Д.В. Основы интеграции информационных потоков. – Киев: Инжиниринг, 2006. - 239 с.
11. Каменская В.Г. Детская психология с элементами психофизиологии: Учебное пособие. - М.:ФОРУМ: ИНФРА-М, 2005. – 288 с.
12. Каменская В.Г., Алексеева Е.Е. Изучение стохастичности распределения моторных реакций студентов на стимулы зрительной и акустической модальности // Психологические исследования:

электронный журн. - 2012. - №23. - Т. 5. - С. 3.
13. Каменская В.Г. Сенсомоторная интеграция как маркер интеллектуального развития // Природные факторы и социальные условия успешности обучения: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. - СПб.: САГА, 2005. - 280 с.
14. Каменская В.Г. Томанов Л.В., Деханова И.М. Скоростные и стохастические показатели сенсомоторных реакций на динамические организованные зрительные и акустические стимулы // Психологический журнал. - М., 2011. - № 3. - С. 128-136.
15. Николаева Е.И. Яворович К.Н. Характеристики сенсомоторной реакции у юношей и девушек с разной выраженностью латеральных признаков // Вопр. психологии. - 2013. - № 5. - С. 133-141.
16. Руссак Ю.А. Психологические и психофизиологические особенности девушек 14-17 лет с разным темпом полового созревания: дис канд. психол. наук: 19.00.02-СПб., 2010. - 164 с.

Педагогика

УДК:37.02

кандидат педагогических наук, доцент кафедры ГСЭД Гайдунко Юрий Анатольевич
Череповецкое высшее военное инженерное училище радиоэлектроники (г. Череповец)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДИСКУССИОННЫХ И ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ С ЦЕЛЬЮ ПРИМЕНЕНИЯ ИХ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной работе с помощью эмпирического исследования системно представлены общие критерии, свойственные как для игровых, так и для дискуссионных методов. Отдельно выделены те характеристики, которые позволяют разграничить данные интерактивные методы. По мнению автора, знание данных особенностей позволит педагогу принять обоснованное решение при выборе того или иного метода обучения на конкретном занятии.

Ключевые слова: игровые методы обучения, интерактивные методы обучения технологии обучения, дискуссия, компетенция.

Annotation. In this work with the help of an empirical research the general criteria peculiar both for game, and for debatable methods are systemically presented. Those characteristics which allow to differentiate these interactive methods are marked separately out. According to the author, knowledge of these features will allow the teacher to make the justified decision when choosing this or that method of training at concrete occupation.

Keywords: Game methods of training, interactive methods of training, technology of training, discussion, competence.

Введение. Если раньше, когда речь заходила об активных методах обучения, подразумевалось что-то особенное, выходящее за рамки обыденного, то сейчас применение таких методик не только норма для учебного процесса, но и обязательная его составляющая. Эта трансформация произошла благодаря переходу от «знаниевой» парадигмы к «компетентностной» [1, 3, 4].

Проблемным полем стало не само применение вышеназванных методов, а правильный научно обоснованный их выбор, позволяющий достигать дидактические цели с наибольшим эффектом.

При существующем наборе компетенций выпускника и их достаточно широком диапазоне, формирование которых предусмотрено государственными стандартами, становится актуальным вопрос: чем руководствуется педагог, обосновывая использование того или иного метода для формирования соответствующего блока способностей и умений специалиста.

На практике в картах компетенций отображаются способы их формирования, но отработанных технологий выбора методов обучения на настоящий момент нет [2, 5-7].

Изложение основного материала статьи. При ознакомлении с уровнем изученности и разработанности проблемы активных и интерактивных методов обучения, мы установили, что исследователи обходят вниманием такой вопрос, как сравнение сущности, применимости и результативности различных видов ИАМО. Именно поэтому отдельным блоком в авторском эмпирическом исследовании выступили вопросы о сопоставлении дискуссионных и игровых интерактивных методов обучения.

В связи с тем, что мы руководствуемся необходимостью изучить суждения и опыт практического применения по данной теме наиболее компетентных преподавателей, нами был использован метод глубинного слабоформализованного интервью, к которому были привлечены 15 респондентов из технических и гуманитарных вузов.

Прежде всего, необходимо установить, с какой целью педагоги используют данные методы обучения. Абсолютно все респонденты выразили мысль о том, что наиболее эффективно использовать оба метода для формирования и развития компетенций. Вместе с тем, был специально сделан акцент о том, что дискуссионные методы лучше позволяют развить такие общекультурные компетенции, как использование основ философских знаний для формирования мировоззренческой позиции, анализ основных этапов и закономерностей исторического развития общества для формирования гражданской позиции, коммуникация для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, работа в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия [2, 5-7]. Особое внимание всеми респондентами обращалось на формирование коммуникативных навыков: умение изложить собственное мнение и аргументировано ответить, отстаивать собственную точку зрения, но при этом быть толерантным к позиции оппонента и его критике и т.п. Игровые методы более ориентированы на совершенствование профессиональных компетенций: отработку специализированных знаний и умений в смоделированной ситуации, что предполагает обязательное владение необходимым базовым уровнем теоретической подготовки.

Пожалуй, наибольшие затруднения у большинства респондентов вызвало предложение очень кратко объяснить суть, смысл методов. Обобщая полученные версии, можно сказать, что дискуссионные методы – это попытка найти истину в спорном, «вечном», неразрешимом вопросе, в то время как игровые методы направлены на решение стоящей перед участниками задачи.

Наиболее уместным находят преподаватели использование дискуссионных методов при проведении «субъект-субъектных» форм организации обучения: семинар, конференция. Нам интересно было уточнить, применимы ли разновидности дискуссии (диалога) на лекции. Первоначально все респонденты сошлись на том, что элемент обсуждения может являться только небольшим включением в ход изложения, активизируя работу обучающихся. Однако, в процессе размышлений, эксперты высказали осторожное предположение о том, что при участии двух преподавателей, вполне возможно организовать лекцию-диалог. Игровые методы более уместны на практическом занятии, т.к. предполагают совершение активных действий, изменение состояний, принятие решений и т.п.

Целый блок вопросов касался предварительной подготовки педагога. Прежде всего, имеется в виду оценка компетентностного уровня самого педагога, его подготовленность к организации и проведению данных форм занятий. Согласно общему мнению, дискуссионные методы требуют от преподавателя достаточно обширной общей эрудиции, значительного словарного запаса – это то, что обеспечит модератору знаниевую платформу. Помимо этого, необходимо быть хорошо осведомленным непосредственно в обсуждаемом материале. В противоположность, при применении игровых методов уровень общей образованности педагога менее значим. Объясняется это принципиально другим функционалом преподавателя: непосредственно на занятии от выполняет достаточно скромные функции и осуществляет только самое общее управление. Вся его деятельность осуществляется на этапе подготовки и осуществляется в двух направлениях. Прежде всего, это формирование базовых профессиональных знаний, умений и навыков по данной дисциплине у обучающихся. От качества подготовленности напрямую будет зависеть эффективность деятельности учеников во время деловой игры. А для этого педагог, разрабатывающий игру, должен знать изнутри инсценируемый процесс, закономерности функционирования и функционал его субъектов.

Второе очевидное направление – это собственно предварительная подготовка игры: ее концептуальная и детальная разработка, подбор необходимо оборудования и технического обеспечения.

Заметим, что в необходимости в техническом оснащения занятия состоит еще одно различие между рассматриваемыми методами обучения. Так, дискуссионные методы не предполагают применение каких-либо специальных технических средств, но и не исключает их, так как крайне важным является предоставление участникам диалога разнообразного исходного теоретического материала, что обеспечит учеников различными взглядами, подходами к проблеме, возможно, послужит базой для последующей широкой и альтернативной аргументации. Напротив, игровые методы предполагают активное использование технических средств обучения: чем точнее смоделированная ситуация будет соответствовать реальной обстановке будущей профессиональной деятельности, тем проще будет обеспечить «вживание» и настрой на серьезность и продуманность действий.

Очевидным является вопрос о необходимости в сценарии. Определенный план однозначно нужен при проведении деловой игры и предполагает наличие ключевых структурных компонентов: завязки (введения в игровую ситуацию, распределения ролей, определение целей деятельности и формирование образа желаемого результата), строгой последовательности действий, когда достижение цели невозможно (затруднено) в случае пропусков и финализации смоделированной ситуации с последующим подведением итогов. В противоположность, дискуссионные методы предполагают наличие только самых общих направлений, или векторов развития диалога. Все респонденты сошлись на том, что, чем более опытен педагог, тем более позволительно ему избавляться от сдерживающих рамок. Высокая профкомпетентность, погруженность в обсуждаемый материал и высокая эрудиция позволят ему в любой момент направить диалог в необходимое для достижения целей занятия направление.

Из сказанного, в принципе, уже становится очевидным ролевой функционал педагога при проведении данных методов обучения. В дискуссионных методах он может быть как равноправным участником, так и модератором, включающимся в разговор только тогда, когда дискуссия заходит в тупик, или необходимо поменять вектор, направление развития диалога. Применяя игровые методы, педагог выполняет активные подготовительные действия, но в процессе самой игры выступает пассивным наблюдателем. Вопрос необходимости и допустимости вмешательства педагога в игровые методы вызвал достаточно полярные ответы респондентов. Большинство интервьюированных придерживаются той точки зрения, что провал участниками какого-то этапа игры – это повод педагогу остановить игру, экстренно провести анализ сложившееся ситуации, выделить неправильные действия, обсудить способы устранения выявленных ошибок и «запустить» игру после коррекции. Однако, два опытных педагога высказали мысль о том, что необходимости в такой остановке нет: даже полностью «заваленная» игра позволяет достичь дидактических целей занятия. Более того, отрицательный результат, возможно, продемонстрирует более наглядно критичность необдуманных действий. Вероятно, правильный ответ лежит в области профкомпетенции педагога и возможности на последующих занятиях вернуться к анализу игры, вербально обсудить правильные стратегии действий.

Чрезвычайно важным является вопрос об эффективности данных методов, их значимости и функционала. В результате применения дискуссионных методов не выявляется победителей и проигравших. Больше того, преобладание одной точки зрения респонденты оценивают как педагогическую неудачу педагога, неумение правильно организовать диалог. Данная форма обучения направлена на развитие умений довести до других людей собственную позицию по обсуждаемому вопросу и умение ее отстоять. Помимо этого, тренируется умение выделить слабые места в позиции или аргументации оппонента. Такие коммуникативные умения сегодня важны во многих сферах профессиональной деятельности, а в некоторых – просто необходимы. Следовательно, вопрос о значимость данных методов в становлении будущего профессионала может лежать в области сущности предстоящего функционала специалиста. Эффективность предопределяется, прежде всего, компетенцией организатора.

Дидактическая цель деловой игры считается достигнутой, если принято правильное управленческое решение, выработан алгоритм действий в стандартной или кризисной ситуации. Значимость метода будет высока, если смоделированная ситуация будет максимально приближенной к реальной трудовой и требовать применения профессиональных знаний, полученных в процессе изучения дисциплины (или целого цикла дисциплин). Эффективность метода зависит от качественной подготовки как обучающихся, так и разработки игровой ситуации.

Важным является вопрос о возможности использования данных методов в качестве средства контроля. Все респонденты отметили, что имеют представление о такой возможности, однако, никто не применял в практической деятельности. Единогласным было мнение о том, что дискуссионный метод применим только на этапе рубежного контроля, в то время, как область применения игрового метода значительно шире: при осуществлении как рубежного, так и промежуточного, возможно даже, и итогового контроля.

Результаты эмпирического исследования сведены в две таблицы. В первой таблице сведены критерии, которые объединяют дискуссионные и игровые методы (табл. 1). Однако следует отметить, что степень выраженности того или иного критерия может быть как одинакова, так и различна у этих двух групп методов (табл. 2).

Таблица 1

Общие критерии характерные для игровых и дискуссионных методов

№ п/п	Критерий	Степень выраженности критерия	
		Дискуссионные методы	**Игровые методы**
1.	развивающая среда	высокая (ОК)	высокая (ПК)
2.	активизация познавательной деятельности учащихся	дифференцировано	высокий
3.	проблемность содержания	высокий теоретический	высокий практический
4.	взаимообучение, то есть наличие коллективного субъекта – носителя познавательного процесса	средний, дифференцировано	высокий у всех участников
5.	двойственная роль педагога: организатор и участник	Организатор и участник	как правило только организатор
6.	коммуникация участников	высокая	в соответствии со сценарием
7.	плюрализм мнений, принятие критики	высокий	
8.	вероятностное развитие сценария	высокая непредсказуемость	
9.	равноправие участников	равенство позиций	позиция в зависимости от роли в игре
10.	наличие регламента игры (дискуссии), диспозиции ее участников	допускаются отклонения, сохранение ключевых моментов	Большая детализация, последовательность этапов
11.	комфортная атмосфера	создание микроклимата задача организатора	
12.	система двойного оценивания учащихся: самооценка, оценка	сильное влияние на оценку влияет внешнее выражение (яркость выступление дикция, уверенность и пр.)	оценка менее условна, основной критерий достижение результата

Во второй таблице приведены критерии, содержание которых отличает одну группу методов от другой.

Таблица 2

Критерии, разграничивающие игровые и дискуссионные методы

№ п/п	Критерий	Дискуссионные методы	Игровые методы
1.	Приоритетный вид формируемых компетенций	общекультурные	профессиональные
2.	Содержательная основа	дискуссионная научная тема, «вечный спор»	имитация профессиональной деятельности
3.	Наиболее приемлемая форма занятия	Семинар, конференция и т.п.	Практическое занятие, специальные виды занятий (например, в военных училищах - игры, учения и т.п.)
4.	Вид контроля знаний	Текущий, рубежный	Рубежный, промежуточная аттестация, итоговая аттестация (МДЭ практическая часть)
5.	Возможность оценить уровень сформированности компетенции	Промежуточный этап формирования компетенции	Можно сделать вывод об уровне сформированности компетенции
6.	Предметное поле	В рамках одной дисциплины	Одна дисциплина, модуль дисциплин, смежные дисциплины
7.	Сценарий	Менее детализирован и регламентирован	Более детализирован, регламентирован и обусловлен
8.	МТО	Минимальные требования	Уровень обеспеченности должен соответствовать достоверному

			моделированию профессиональной деятельности
9.	Требования к уровню подготовленности учащихся в профессиональном плане	Наличие специальных знаний, как правило, не требуется; достаточно общей подготовки к определенному занятию	Понимание учащимися своего профессионального предназначения; как правило является итогом предыдущих занятий по дисциплине/модулю дисциплин
10.	Форма внешней деятельности учащихся	Вербальная	Совершение акта действия
11.	Степень включенности педагога	Управление ходом дискуссии	Минимальна
12.	Ход занятия	Более гибкий, вариативный	Переход к очередному этапу не возможен без выполнения предыдущего
13.	Заключение	Победителей нет, компромиссный вывод по обсуждаемой теме	Конкретное управленческое решение, исполненный документ, разрешение ситуации
14.	Место в курсе дисциплины	автономное, позволяет достичь поставленных дидактических целей на определенное занятие	Целесообразность выстраивания учебного процесса так, чтобы игра была завершающим этапом и ей предшествовала определенная подготовка на ранее проводимых занятиях (отработка каких – то элементов)
15	Основной вид деятельности участников	Выражение собственного мнения, отстаивание собственной позиции	Принятие решения, совершение акта действия

Рекомендации по практическому применению таблиц сведены к следующим положениям. Для начала педагогу необходимо определить перечень дидактических задач, которые должны быть выполнены на конкретном занятии. Далее с помощью карты компетенций уточнить формируемые компетенции. На следующем этапе необходимо сопоставить содержание компетенций с характеристиками критериев приведенных в таблице методов и определить какими из них наиболее полно и точно достигается задача и формируется компетенция. При этом обязательно учитывать сопутствующие условия для реализации стоящих задач (специфику обучающихся, оснащенность средствами ТСО, компетентность педагога и т.п.). И наконец, опираясь на предыдущие этапы сделать окончательный выбор наиболее оптимального метода.

Выводы. В результате анализа проведенного эмпирического исследования, нами была получена достаточно детализированная характеристика дискуссионных и игровых методов, позволяющая выявить критерии, свойственные обеим группам методов и критерии различия для этих групп. Благодаря этому стало возможным обоснованное применение конкретного метода обучения, оптимально решающего стоящие перед педагогом дидактические задачи конкретного занятия.

Литература:

1. Абдуллаева, М. Х. Интерактивные формы обучения в современном вузе [Текст] / М. Х. Абдуллаева // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 2 (14). – С. 51-53
2. Бондарева, Т. М. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций [Текст] / Т. М. Бондарева, С. А. Парфейников, Е. С. Бережная, Э. Р. Григорян // Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – СПб., 2015. – С. 45-52.
3. Гайдунко, Ю. А. Игровые и дискуссионные методы обучения. Основы применения в учебном процессе: учеб. пособие (альбом схем) [Текст] / Ю. А. Гайдунко. – Череповец: ЧВВИУРЭ, 2016. – 102 с.
4. Измайлова, Ю. М. Применение дидактических игр в процессе обучения, как активных метод обучения [Текст] / Ю. М. Измайлова; под редакцией И. Л. Воротникова // Аграрная наука в XXI веке: проблемы и перспективы: сборник статей IX Всероссийской научно-практической конференции, Саратов, 2015. – С. 242-244.
5. Миханова, О. П. Интерактивные методы обучения как средство формирования универсальных компетенций [Электронный ресурс] / О. П. Миханова. – URL: https://cyberleninka.ru/article/v/interaktivnye-metody-obucheniya-kak-sredstvo-formirovaniya-universalnyh-kompetentsiy. (дата обращения 25.06.2018).
6. Мухин В.И., Сангаджиева Н.А. Ролевая игра как дидактическая основа формирования общекультурных и профессиональных компетенций // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты, № 4, 2013 (19). - С. 39-41.
7. Рихтер, Т. В. Формирование профессиональных компетенций студентов высшей школы в условиях использования интерактивных методов обучения [Электронный ресурс] / Т. В. Рихтер. – URL: https://cyberleninka.ru/article/v/formirovanie-professionalnyh-kompetentsiy-studentov-vysshey-shkoly-v-usloviyah-ispolzovaniya-interaktivnyh-metodov-obucheniya. (дата обращения 25.06.2018).

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Галеев Искандер Шамильевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева-КАИ» (г. Казань);
старший преподаватель Сверигина Лариса Аркадьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет»» (г. Казань);
старший преподаватель Селиванова Ирина Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет»» (г. Казань)

РЕЗУЛЬТАТЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ТЕРМИНАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматриваются противоречия и недостатки понятийно-терминологического аппарата педагогики описывающие результаты физического воспитания студентов, возникшие в связи с внедрением компетентностного подхода. На примере федеральных государственных образовательных стандартов по различным направлениям подготовки показаны противоречия в рассматриваемом проблемном поле, детерминирующие ошибки методологического характера в других учебно-методических материалах. В качестве вариантов решения этих проблем предлагается пересмотр и унификация родовых понятий компетентностного подхода.

Ключевые слова: физическое воспитание, компетентностный подход.

Annotation. In article contradictions and shortcomings of a conceptual terms framework of pedagogics the describing results of physical training of students which arose in connection with introduction of competence-based approach are considered. On the example of federal state educational standards in various directions of preparation the contradictions in the considered problem field determining errors of methodological character in other educational and methodical materials are shown. As versions of the solution of these problems revision and unification of generic terms of competence-based approach is offered.

Keywords: physical training, competence-based approach.

Введение. Традиционно, физическое воспитание является обязательным компонентом учебно-воспитательного процесса на всех ступенях образования. При этом стандарты физической подготовки дифференцируются в соответствии с возрастными особенностями обучаемых, постепенно усложняясь как в содержательном, так и в методическом аспектах. В высшей профессиональной школе эти тенденции достигают своего максимума, предъявляя ряд серьезных требований к физической форме студента, которые характеризуют результативность всего образовательного процесса в данной области.

Как отмечают В.Г. Шилько, Л.В. Капилевич физическая культура и спорт в учебно-воспитательном процессе вуза выступают как средство социального становления будущих специалистов, активного развития их индивидуальных и профессионально значимых качеств, воспитания их в духе патриотизма, коллективизма и взаимопомощи и как средство достижения физического совершенства [6].

Как известно, в классическом и сравнительно недавно бытовавшем в отечественной системе профессионального образования понимании результаты физического воспитания студентов представляли собой триаду знаний, умений и навыков. Студент, по окончании своей подготовки по курсу физическая культура должен был овладеть определенным объемом соответствующих знаний, уметь выполнять различные, в том числе и сложноорганизованные упражнения, иметь навыки физических действий.

Изложение основного материала статьи. С внедрением компетентностного подхода в российской системе образования эта логика уже является не столь очевидной и результаты учебно-воспитательного процесса, в том числе и по учебной дисциплине «Физическая культура», описываемые в понятиях современной терминологии представляются неоднозначно и противоречиво. Причиной тому является низкое качество формулировок компетенций в новых государственных образовательных стандартах высшего образования, способствующих к инертности, нежелании, ошибкам, неумении многих работников высшей школы в изменении своей профессиональной деятельности [2].

В качестве примера произведем контент-анализ случайной выборки федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата, по вопросу результатов физического воспитания студентов. Образовательные стандарты последнего поколения это единообразные документы, содержащие семь основных разделов, раскрывающие ключевые характеристики и требования к освоению студентами той или иной профессии. Рассматривая требования к результатам освоения программ бакалавриата, отметим, что законодатель описывает их, опираясь на представления об общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенциях. Вполне закономерным и обоснованным выглядит решение описания образовательных результатов учебных дисциплин общенаучного цикла в разделе стандарта, посвященном общекультурным компетенциям. Действительно, такие предметы как «Философия», «История», «Право» и др. для непрофильных направлений подготовки является фундаментальной базой построения научной картины мира, всегда отличающей трудовые кадры с высшим профессиональным образованием. Однако включение в этот же раздел стандартов компетенций, являющихся результатами освоения студентами «Физической культуры» представляется слабо обоснованным и весьма поспешным.

Разумеется, здоровье и хорошая физическая форма имеют общее значение для функционирования всего организма, без наличия которых невозможно вести речь не только профессиональной деятельности человека, но и даже его самообслуживании. Но в равной мере эти же характеристики обусловливают эффективность действий человека в профессии, особенно на первых порах овладения ею, когда недавний студент испытывает повышенные нагрузки в области своей внимательности, бодрости, дисциплинированности и т.д. Несмотря на значительную профессиональную подготовку, включение в реальную профессиональную деятельность всегда является стрессом для человека, в особенности, когда выполняемая работа носит монотонный характер. Свою лепту к перенапряжению человека вносит и малоподвижный образ

деятельности, свойственный большинству видов труда, для выполнения которых необходимо высшее профессиональное образование.

Кроме того, для таких профессий как педагог, врач, геолог и др. хорошая физическая форма является профессионально важным качеством, поскольку большая часть их рабочего времени реализуется стоя либо при перемещении, что невозможно для физически неразвитого человека [3]. Именно поэтому, по словам Н.В.Арнста, учеба в вузе – важный этап в становлении будущего специалиста, приобретении им не только специальных знаний, но и постижении смысла физического воспитания, этики физических упражнений, знания основ спортивной гигиены, выработки устойчивых привычек к регулярным занятиям физическими упражнениями [1].

Дополнительным аргументом профессиональной важности физического воспитания студентов является длительность учебно-воспитательного процесса в данном направлении, охватывающая практически весь период профессиональной подготовки студентов вуза, значительно выходящий за рамки преподавания дисциплин общенаучного цикла. Для бакалавров срок освоения физической культуры три года установлен неслучайно, а является прямым следствием зависимости и образовательного процесса и дальнейшей профессиональной деятельности выпускников вузов от их физической формы.

Поэтому компетенции, характеризующие результаты физического воспитания студентов, необходимо видеть и рассматривать шире, включая их как в общепрофессиональный, так и в профессиональный блок компетенций образовательных стандартов, что соответствует сущности изучаемого педагогического явления.

Далее, рассматривая стандарты, хотелось бы подчеркнуть, что в подавляющем большинстве этих документов описание компетенции в исследуемой области педагогического процесса представлено практически идентично и, вместе с тем, абстрактно и неполно (см. Табл. 1).

Таблица 1

Компетенции в области физической культуры в некоторых федеральных образовательных стандартах

Дата и номер стандарта	Направление подготовки	Номер компетенции	Содержание компетенции
954 от 7.08.2014	05.03.01. Геология	0К-8	Способность использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности
1515 от 1.12.2016	10.03.01. Информационная безопасность	ОК-9	то же
226 от 12.03.2015	21.03.01. Нефтегазовое дело	0К-8	то же
1327 от 12.11.2015	38.03.01. Экономика	0К-8	то же
180 от 6.03.2015	54.03.04. Реставрация	0К-8	то же
1426 от 4.12.2015	44.03.01. Педагогическое образование	0К-8	Готовность поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность

По мнению Л.Д.Хода, примерная программа МОиН РФ по дисциплине «Физическая культура», рекомендуемая для всех направлений подготовки (специальностей) и профилей подготовки не предлагает системы формирования сложносоставной компетенции [5].

Также неясен даже приблизительный замысел разработчиков этих стандартов о том, что они подразумевали, при описании этой компетенции, например, под «полноценной социальной деятельностью» или «полноценной профессиональной деятельностью». Очевидно, что в каждом конкретном индивидуальном случае содержание этих понятий может существенно разниться. Так для одного человека полноценная социальная деятельность является аналогом популярности, другой же человек может быть вполне удовлетворен общением внутри своей референтной группы. Аналогичные рассуждения можно привести и о полноценной профессиональной деятельности, которая для кого-то немыслима без солидного карьерного роста, а для другого заключается лишь в систематическом повышении своего профессионального мастерства. Различное толкование этих понятий легко обнаружить не только на индивидуальном, но и на межгрупповом, межклассовым и межнациональном уровнях.

Также неясно, в чем состоит необходимость и как конкретно в этих целях, по мнению разработчиков стандартов, «использовать методы и средства физической культуры». Предположительно, это может быть организация массовой спортивной деятельности, проведение агитационной работы о пользе здорового образа жизни, создание на предприятии спортивной команды и т.д. Все эти перспективные направления развития физической культуры и спорта востребованы в нашей стране, однако имеют весьма опосредованное отношение, как к представленным выше профессиям, так и предназначению профессиональной подготовки.

Следует констатировать, что представленная в федеральных государственных образовательных стандартах компетенция, характеризующая результаты физического воспитания студентов носит второстепенное и весьма отвлеченное значение, не соответствует роли данного явления в предстоящей профессиональной деятельности выпускников вузов и требует пересмотра.

Но еще большую озабоченность данная проблема вызывает постольку, поскольку образовательные стандарты служат основой разработки в вузах основных образовательных, а затем и учебных программ, а также методических материалов, в которых результаты физического воспитания студентов еще сильнее отдаляются от современной действительности. Ситуация такова, что профессорско-преподавательский состав и администрация вузов, на основе руководящих документов и в рамках компетентностного подхода, при описании этих результатов вынуждены искать компромисс между реальными потребностями студентов и

работодателя с одной стороны, а с другой - учитывать запросы государственных стандартов в этой области. В итоге осваиваемые компетенции в области физической культуры, оторванные от фактических условий подготовки студентов, выглядят еще более натянутыми и гипертрофированными. По справедливому мнению Н.Г.Паремузян, программные требования по дисциплине «Физическая культура» вступают в противоречие с новыми социальными ожиданиями в сфере высшего профессионального образования, которые ориентируют ее на формирование личностных качеств и готовности к профессиональной деятельности [4].

Исследование целевых компонентов учебно-методических комплектов ряда российских вузов позволило выявить такие варианты основного предназначения дисциплины «Физическая культура» как формирование мировоззрения, гражданской позиции, способность успешной социализации в обществе и т.д. Безусловно, все эти аспекты профессиональной подготовки крайне важны для целостного становления личности профессионала, однако следует отдавать отчет, что потенциал физической культуры в данных направлениях профессионального образования невелик, а рациональное использование ресурсов данной учебной дисциплины предполагает постановку принципиально иных целей.

Более того, при описании в учебных программах компетенций, осваиваемых студентами в результате изучения дисциплины «Физическая культура», их число многократно увеличивается, несмотря на единичное упоминание в образовательном стандарте. При этом, часто кроме соответствующей этим стандартам общекультурной компетенции в учебных программах предлагается освоение в рамках физической культуры и профессиональных компетенций. А в некоторых вузовских учебных программах по физической культуре, находящихся в свободном доступе, и вовсе предлагается студентам, в качестве приобретения компетенции, овладеть «целостной системой знаний об окружающем мире, ориентироваться в ценностях жизни, культуры, бытия».

На наш взгляд, неравнозначность и несопоставимость понятий физическая культура, ценностям жизни или бытия, а потому абсурдность включения в учебную программу таких компетенций очевидна. Физическое воспитание студентов не предназначено для этих целей, достижение которых в ходе преподавания данной дисциплины возможно лишь в исключительном порядке.

В целом можно говорить о том, что на сегодняшний день результаты физического воспитания студентов вуза в терминах компетентностного подхода отражены, как минимум, недостоверно. Но сводить данную проблему к вине лишь разработчиков описанных ранее материалов было бы легкомысленно. Основное противоречие здесь не связано именно с физической культурой как учебной дисциплиной, а присуще всему компетентностному подходу, многолетняя практика внедрения которого у нас не принесла ощутимых достижений. Большинство ключевых понятий компетентностного подхода, таких как компетентность, компетенция, качество образования и т.д. являются настолько неоднозначными, что даже ведущие исследователи в данном вопросе (Болотов В.А., Зимняя И.А., Хуторской А.В. и десятки других ученых) порой кардинально расходятся в своих мнениях. Еще в большем затруднительном положении оказались преподаватели вузов, для которых использование всех этих понятий стало обязательным ввиду реформирования образовательной системы. Путаница и разногласия в трактовке компетенций и компетентности стали в современной педагогической практике настолько обыденным явлением, что не только не привлекают внимания, но и игнорируются как незначительные события.

Компетенциями и компетентностью в наши дни обозначают круг полномочий, личностные качества, способности, умения, результаты образовательного процесса, эффективность деятельности и готовность к ней, состояние личности и многое другое. А поскольку все эти, как и многие другие, определения рассматриваются как истинные, имеют право на существование еще более нелепые трактовки компетенций в области физической культуры, якобы осваиваемых студентами.

Не имея надежного методологического основания, которым, к сожалению, компетентностный подход так и не стал, любые попытки определения результатов физического воспитания студентов в терминах компетенция и компетентность обречены на неудачу, поскольку ущербны их родовые понятия. В сложившихся обстоятельствах только унификация основных определений компетентностного подхода может способствовать решению данной проблемы, когда и педагоги и ученые преодолеют синдром «вавилонской башни», как это было тогда, когда большинство из них находилось в русле знаниевой парадигмы.

Выводы. Таким образом, изучение проблемы описания результатов физического воспитания студентов вуза в терминах компетентностного подхода позволяет сделать следующие выводы:

- представленные в нормативных и учебно-методических материалах в качестве результатов физического воспитания студентов вузов компетенции могут быть охарактеризованы с позиций абстрактности и неполноты;
- ввиду многозначности ключевых терминов компетентностного подхода и равнозначности вариантов их трактовок, проблема четкого и адекватного фиксирования физического воспитания студентов вуза не будет терять своей актуальности в обозримом будущем.

Литература:

1. Арнст Н.В. Спортивная культура студентов в процессе физического воспитания в вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 4 (94). С. 103-107.
2. Козлов А.В., Бударников А.А., Шиманский О.В. Общекультурные компетенции по физической культуре в образовательных стандартах современных профессий // Ученые записки университета Лесгафта. 2016. №5 (135). - с. 122-126.
3. Панченко И. А., Руденко Г. В. Профессиональная подготовка студентов полевых специальностей средствами и методами физической культуры // ЧиО. 2010. №2. – С. 103-106.
4. Паремузян Н.Г. К вопросу о показателях освоения дисциплины «Физическая культура» в вузе в аспекте требований ФГОС ВПО // Научная мысль. 2013. № 4 (11). С. 53-55.
5. Хода Л.Д. Содержание учебной деятельности по формированию общекультурной компетенции в рамках дисциплины «физическая культура» ФГОС // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 4. – С. 72-75.
6. Шилько В.Г., Капилевич Л.В. О результатах мониторинга системы физического воспитания в вузах сибирского федерального округа // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 355. С. 140-143.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Галиахметова Альбина Тагировна
Казанский государственный энергетический университет (г. Казань);
доцент Маминова Лариса Валентиновна
Казанский государственный энергетический университет (г. Казань)

УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Статья посвящена вопросам повышения качества и эффективности учебного процесса в ВУЗе. Одним из важных и перспективных средств повышения качества образования в учебных заведениях является интеграция педагогических технологий. Интеграция педагогических технологий обеспечивает решение ключевых задач современного профессионального образования. В данном исследовании представлена гибкая интегральная технология проектно-модульного, личностно-ориентированного и компьютерного обучения.

Ключевые слова: повышение качества образования в вузе, повышение качества и эффективности учебного процесса в ВУЗе, педагогическая технология, интеграция педагогических технологий, интеграция технологий модульного, проектно-исследовательского, личностно-ориентированного и компьютерного обучения.

Annotation. The article is devoted to the issues of improving the quality and effectiveness of the educational process at the university. One of the important and promising means of improving the quality of education in educational institutions is the integration of pedagogical technologies. Integration of pedagogical technologies ensures solution of key tasks of modern vocational education. This study presents a flexible integrated technology of project-module, personal-oriented and computer-based learning.

Keywords: improving the quality of education in the university, improving the quality and effectiveness of the educational process in the university, pedagogical technology, the integration of pedagogical technologies, the integration of modular, project-research, personality-oriented and computer-based learning technologies.

Введение. Подготовка конкурентоспособных специалистов с высшим образованием, повышение качества образования в ВУЗах должны основываться не только на обновлении его содержания, его гуманизации и демократизации, но и на реализации современных информационных и эффективных педагогических технологий, в том числе интегральных, обеспечивающих системное повышение качества образования в учебных учреждениях. Неэффективные традиционные методики, которыми в настоящее время пользуются в организациях образования, должны быть заменены на целостные системы эффективных, педагогических технологий, объединяющих достижения педагогической науки и ориентированных на решение ключевых задач современного образования.

Анализ деятельности педагогических работников в ВУЗах в том числе, в г. Казани, указывает на острую потребность преподавателей в овладении новейшими образовательными технологиями. Несмотря на то, что в целом научно-педагогические работники мобильны, овладение новыми педагогическими технологиями осуществляется с большим трудом. Причина этого заключается в недостаточной психолого-педагогической подготовке преподавателей, в отсутствии в педагогике четкого классификатора педагогических технологий с указанием их эффективности в зависимости от типа учебной дисциплины, слабой осведомленности о современных теоретических разработках, отсутствии системного подхода к решению данной проблемы.

Формулировка цели статьи - разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка модели интегральной педагогической технологии в вузе.

Изложение основного материала статьи. Эффективность реализуемых педагогических технологий определяется многими факторами. Понятие «педагогическая технология» в педагогической литературе определяется по-разному: «педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих определенный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств…»; «педагогическая технология – описание процесса достижения планируемых результатов обучения» [5] и т. д.

Под педагогической технологией мы понимаем целостную педагогическую систему, ориентированную на эффективное достижение учебных и воспитательных задач и представленную в виде целей, задач, концептуальных основ, принципов, особенностей построения содержания, методов и алгоритма организации педагогического процесса.

Классификация педагогических технологий в упрощенном виде может выглядеть следующим образом:

I. По обеспечению дифференциации и личностной ориентации обучения:

1.1. традиционные технологии - технологии фронтального обучения (не обеспечивающие дифференциации и личностной ориентации обучения);

1.2. технологии дифференцированного обучения;

1.3. технологии личностно-ориентированного обучения.

II. По обеспечению развития, активности, самостоятельности обучаемых:

2.1. традиционные технологии – технологии объяснительно-иллюстративного, репродуктивного обучения;

2.2. технология проблемного изложения;

2.3. частично поисковая (эвристическая);

2.4. исследовательская технология;

2.5. проектно-исследовательская технология;

2.6. технологии развивающего обучения;

III. По обеспечению укрупнения дидактических единиц:

3.1. традиционные технологии – традиционные технологии урока, лекций, семинаров, практикумов (технологии, не обеспечивающие укрупнения дидактических единиц);

3.2. технологии блочно-модульного обучения;

3.3. технологии цельноблочного обучения;

IV. По использованию компьютерных средств:

4.1. традиционные технологии (без использования компьютерных средств);

4.2. технологии с активным использованием компьютерных средств.

На основе комплексного подхода к выбору педагогических технологий в соответствии с данной классификацией очевидно, что на одном и том же учебном занятии или системе занятий можно использовать различные технологии [3]. Например, на занятии можно использовать одновременно технологии личностно-ориентированного обучения, блочно-модульного обучения, компьютерного обучения, а также традиционную технологию. Это возможно в связи с использованием новой технологии - «интегральной», которая основана на целостном единстве основных идей и достоинств составляющих ее технологий» [1].

Рассмотрим следующие достоинства и возможности педагогических технологий: а) обеспечение или необеспечение активности, самостоятельности студентов; б) обеспечение или необеспечение дифференциации, индивидуализации, личностной ориентации обучаемых; в) обеспечение или необеспечение укрупнения дидактических единиц; г) всемерное использование или неиспользование компьютерных средств.

В связи с этим, в интегральной педагогической технологии максимально должны одновременно реализовываться:

- активность и самостоятельность обучаемых;
- дифференциация, индивидуализация и личностная ориентация обучения;
- укрупнение дидактических единиц;
- активное использование компьютерных средств.

Эффективная интегральная технология - это технология, основанная на максимальной реализации указанных возможностей. Интегральная технология должна включать в себя все лучшее составляющих ее технологий.

Теория и практика реализации технологий интегрального обучения описаны в работах В.В. Гузеева («Интегральная технология обучения») и М.А. Чошанова («Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе»).

Проанализировав проектно-исследовательскую технологию и технологии блочно-модульного, личностно-ориентированного и компьютерного обучения, мы сочли возможным интегрировать их в новую технологию - технологию проектно-модульного, личностно-ориентированного и компьютерного обучения.

Теория модульного обучения возникла в США, особое распространение получила в 70-80-х годах нашего столетия.

С.Я. Батышев в своей книге «Блочно-модульное обучение» дает ему следующее толкование: «Модуль - это часть блока, такой объем учебного материала, благодаря которому обеспечивается первичное приобретение некоторых теоретических знаний и практических навыков для выполнения какой-либо конкретной работы» [2, с. 46]. Чошанов М.А. в работе «Гибкая технология проблемно-модульного обучения» дает более развернутую характеристику этого понятия: «Модуль может быть представлен как учебный элемент в форме стандартизированного буклета, состоящего из следующих компонентов: точно сформулированная учебная цель; список необходимого оборудования, материалов и инструментов; список смежных учебных элементов; собственно учебный материал в виде краткого конкретного текста, сопровождаемого подробными иллюстрациями; практические задания для отработки необходимых навыков, относящихся к данному учебному элементу; контрольная (проверочная) работа, которая строго соответствует целям, поставленным в данном учебном элементе» [10, с. 15].

По мнению В.И.Андреева, учебный модуль - «это относительно самостоятельный блок учебной информации, включающий в себя цели и учебную задачу, методические рекомендации, ориентировочную основу действий и средства контроля (самоконтроля) успешности выполнения учебной деятельности» [1, с. 46].

На основе обобщения предлагаемых вариантов, выскажем предположение, что термин «модуль» применительно к педагогическим целям может рассматриваться как четко структурированный компонент обучения, содержащий в себе завершенную модель организации учебного процесса.

В последние годы в печати появилось несколько публикаций, затрагивающих систему проектирования модульного обучения. Так, практико-ориентированная монография П.И.Третьякова, И.Б. Сенновского «Технология модульного обучения в школе» [7, с. 29], статьи Г.М. Чернобельской, С.Н.Лимоновой [8, с. 7] подтверждают тот факт, что наряду с другими педагогическими технологиями, модульное обучение играет важную роль в перестройке образовательного процесса в современной школе. Авторы в своих работах дают характеристику теоретических обоснований модульной системы обучения, рассматривают механизм реализации данной системы на практике, отмечают особую роль самостоятельной работы в учебно-познавательной деятельности, представляют варианты диагностики и коррекции учебного процесса.

Проектно-исследовательская технология – это интеграция проектной и исследовательской технологий, это технология в основе которой - самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов под руководством преподавателя, интегрированная с поисковой, исследовательской деятельностью и направленная на достижение значимых образовательных целей и конкретного «осязаемого» продукта, начиная от проблемы (проблемной ситуации, идеи) до ее решения (реализации) [2].

Основные идеи проектной технологии:

1. Направленность учебно-познавательной деятельности на конечный «осязаемый» практический результат-продукт (например, в форме конференции, книги, реферата, музея, кинофильма, отремонтированного здания образовательного учреждения, фотовыставки, выставки творческих работ обучающихся и т.д.) [6].

2. Самостоятельное выполнение обучаемыми под руководством преподавателя всех этапов проекта (в том числе, самостоятельная учебно-познавательная, исследовательская работа студентов) [5].

Технология личностно-ориентированного обучения - это технология, основанная на принципах индивидуализации обучения и реализации субъектного опыта познавательной деятельности обучаемых.

Технология компьютерного обучения – технология, где важным средством обучения является компьютер, снабженный обучающими программами.

Каждая из данных составляющих педагогических технологий обеспечивает повышение эффективности педагогического процесса на основе реализации определенных достижений педагогики и техники. Интегральная технология включает в себя все лучшее составляющих ее технологий, в том числе,

обеспечивает мотивацию обучаемых, самостоятельную поисковую, исследовательскую деятельность студентов, реализует дифференциацию и индивидуализацию обучения, предоставляет возможность определять индивидуальные траектории обучения и развития студентов, обеспечивать рефлексию и комплексный мониторинг качества учебного процесса, его результатов и ресурсов, осуществлять дистанционное обучение.

Связь между педагогическими технологиями обусловлена общими целями, принципами, концептуальными положениями.

Ключевые цели интегральной технологии модульного, проектно-исследовательского, личностно-ориентированного и компьютерного обучения:

а) эффективное обучение на основе разработанной программы; б) развитие мышления, индивидуальных познавательных способностей обучаемого; в) формирование умений работать с информацией, развитие метапредметных универсальных учебных действий(УУД) (коммуникативных, регулятивных, познавательных); д) формирование исследовательских умений, умений принимать оптимальные решения; е) формирование у студентов максимума учебной информации (столько, сколько он может усвоить) [4].

Концепты интегральной технологии:

1) Осознание обучаемыми учебной проблемы и ориентация на достижение значимых образовательных целей и конечного «осязаемого» практического результата - продукта. 2) Самостоятельная поисковая, исследовательская деятельность обучаемых при содействии преподавателя. 3*)* Высокий темп и управление в обучении (обеспечивает ведение целенаправленного информационного процесса и предоставление каждому обучаемому возможности продвигаться в учении с максимальной скоростью, которая для его познавательных сил оптимальна). [9] 4) Использование компьютеров при изучении дисциплин, связанных с поисковой, исследовательской, диагностико-аналитической деятельностью, развитием определенных черт личности студентов. 5) Экономия учебного времени требует обеспечения резерва времени для индивидуальной и самостоятельной групповой работы студентов. 6) Обеспечение дистанционного обучения.

Принципы интегральной технологии: 1) мотивация (стимулирование) учебно-познавательной деятельности; 2) управляемость учебного процесса (в любое время возможна коррекция преподавателем учебного процесса); 3) оптимальное сочетание форм учебной работы (индивидуальной, групповой и фронтальной); 4) адаптивность учебного процесса (в том числе, режима работы компьютера) к индивидуальным особенностям студентов; 5) диалоговой характер обучения.

Гибкость интегральной технологии можно определить как способность оперативно реагировать и адаптироваться к изменяющимся научно-техническим и социально-экономическим условиям.

Нами была разработана модель учебного процесса в ВУЗе в условиях интеграции педагогических технологий, построенного на блочно-модульной основе. Рассмотрим пример учебного модуля на основе интеграции технологий личностно-ориентированного, проектного и компьютерного обучения (схема). Весь учебный материал разделен на n-ое количество модулей. Каждый модуль состоит из 8-ми блоков, пять из которых представляют собой основные этапы (алгоритм) проектно-исследовательской технологии, а три являются основными блоками управления качеством образовательного процесса:

1) Входная диагностика и дифференциация обучаемых;
2) Дифференцированная актуализация опорных знаний и субъектного опыта студентов;
3) Итоговый контроль, рефлексия и коррекция учебного процесса.

Каждый блок (т.е. этап проектно-исследовательской деятельности) реализуется на основе технологий личностно-ориентированного и компьютерного обучения. Иначе говоря, технологии проектно-исследовательского, личностно-ориентированного и компьютерного обучения системно интегрированы в модуле.

Схема

Структура личностно-ориентированного проектного модуля

Блок 1	Вход (входная диагностика и дифференциация студентов)
Блок 2	Дифференцированная актуализация опорных знаний и субъектного опыта познавательной деятельности обучаемых.
Блок 3	Проблемно-аналитический (постановка и самостоятельный анализ проблемы студентами).
Блок 4	Самостоятельное и личностно-ориентированное планирование учебно-исследовательской деятельности (проектирование индивидуальных образовательных программ).
Блок 5	Самостоятельная и дифференцированная поисково-исследовательская деятельность студентов: - Самостоятельный поиск и изучение учебной информации по учебнику и другим источникам (в том числе, в интернете); - Проблемная лекция
Блок 6	Обобщение и систематизация теоретических знаний: - Семинарское занятие; - Обобщающая лекция;
Блок 7	Практические занятия (семинары, практикумы, тренинги и т.д.)
Блок 8	Подготовка конечного продукта (видеоролика, буклета, конференции и т.д.)
Блок 9	Презентация (защита) проекта (демонстрация видеоролика, буклета, проведение конференции и т.д.).
Блок 10	Выход(Итоговый контроль, рефлексия и коррекция знаний и компетентности студентов)

На всех этапах проекта-практикума всемерно реализуется технология компьютерного обучения.

Результаты исследования. Модель интегральной педагогической технологии, разработанная нами, были экспериментально проверена и широко апробирована в образовательной деятельности Казанского государственного энергетического университета. Результаты исследования позволили сделать вывод о положительном влиянии данной модели на учебный процесс в учреждении высшего профессионального образования, его ресурсы и результаты. В ходе эксперимента отмечены следующие изменения: а) повышение

качества конечных результатов работы преподавателя ВУЗа (количество студентов экспериментальных групп, выдержавших экзамены на «4» и «5», с 36, 1% увеличилось до 49,4 %); б) повышение качества и эффективности образовательного процесса (количество лекций и практических занятий в экспериментальных группах, на которых осуществляется активная познавательная деятельность и индивидуализация обучения, с 21% увеличилась до 81%); в) повышение профессиональной компетентности и уровня творческого саморазвития научно-педагогических работников (НПР) (количество НПР с высоким уровнем творческой самореализации с 25,6% увеличилось до 65,2%).

Выводы. Исследование подтвердило, что одним из важных направлений повышения эффективности педагогического процесса в системе высшего профессионального образования является интеграция педагогических технологий, реализация управленческих (гибких) интегральных педагогических технологий, способных адаптироваться к разного уровня сложности педагогических условий и эффективно решающих современные задачи профессионального образования. В данной системе инноваций (в данном примере) ведущим компонентом является модульное обучение.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. / В.И. Андреев. - Казань: Изд-во Каз. Гос. Ун-та, 1997. 240 с.
2. Батышев, С.Я. Блочно-модульное обучение./ С.Я. Батышев. - М.; Педагогика, 2000. 200 с.
3. Безрукова, В.С. Педагогическая интеграция. / В.С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: сб. научных трудов. – Свердловск. инж-пед. ин-т., 1990. С. 24-38.
4. Быков, Д.П. Новые технологии в образовании. / Д.П. Быков. – М., 2012. С. 41.
5. Волков, И.П. Цель одна - дорог много. Проектирование процесса обучения. / И.П. Волков. - М.: Педагогика, 2000. 118 с.
6. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. - 3-е изд., испр. и доп. / Н.Ю. Пахомова. - М.: АРКТИ, 2005. - 112 с.
7. Третьяков, П.И., Сенновский, И.Б. Технология модульного обучения в школе. / П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский. - М.: Новая школа, 2007. 352 с.
8. Чернобельская, Г.М., Милюкова, С.Н. Пропедевтика модульного обучения химии. / Г.М. Чернобельская, С.Н. Милюкова // Наука и школа. 2000. № 2. С Л 5-18.
9. Чошанов, М.А. Дидактика и инженерия./ М.А. Чошанов. – М: изд-во «Бином. Лаборатория знаний», 2013, С. 43.
10. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. / М.А. Чошанов. - М.: Педагогика, 1996. 157 с.

Педагогика

УДК 37.022

кандидат филологических наук, доцент Грахова Светлана Ивановна
«Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);
магистрант Пономарева Татьяна Алексеевна
«Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

ДЕТСКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ЧТЕНИЯ И ПЕРВИЧНОГО АНАЛИЗА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Аннотация. В статье акцентируется внимание на целесообразности обращения к текстам детского и сказочного фольклора как к учебному материалу в процессе формирования читательских компетенций. Анализируются особенности практического применения произведений народного творчества на уроках литературного чтения в ходе проведения экспериментального исследования; предлагается теория и методика организации учебной деятельности в младших классах.

Ключевые слова: детский фольклор, методика работы с текстом, учебная деятельность, читательская компетенция, современные технологии.

Annotation. The article focuses attention on appropriateness of addressing to the texts of children and fairy-tale's folklore as educational materialin the process of forming the readers' competences. It is also analysed features of practical usage of works of folk art at literature lessons in the course during experimental research; theory and methodology of organization of learning activities in primary school is suggested as well.

Keywords: children's folklore, methods of working with text, educational activity, reading competence, modern technology

Введение. Фольклор, как учебный материал, имеет давние традиции в начальном образовании России, успешно применяется и в преподавании современного литературного чтения, играя большую роль в учебной и читательской деятельности младших школьников, так как тесно связан с литературой для детей [2, 11].

Целесообразность обращения младших школьников к фольклору, составной части культуры народа, указана в Федеральном государственном образовательном стандарте: на уроках литературного чтения должно осуществляться духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими норм морали и национальных ценностей. Литературное чтение содействует формированию представлений о мире, культуре, этических представлений, понятия о нравственности [10]. В концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России также утверждается необходимость обращения школьников, вместе с педагогами и родителями, к фольклору народов России [4].

Актуальной видится задача в необходимости формирования у педагога компетентности в теории и практике преподавания фольклора на уроках литературного чтения, навыков методической организации уроков по изучению текстов детского фольклора и народных сказок, более всего соответствующих особенностям психологического и интеллектуального развития младших школьников. При наличии ряда современных учебно-методических комплексов (УМК) для литературного чтения, которые принято определять как инновационные, учителю целесообразно знать состав и содержание линии учебников,

включаемых в данные УМК, и таких его компонентов, как календарно-тематическое планирование уроков, методические рекомендации к ним и др.

Изложение основного материала статьи. Примерная программа начального общего образования ориентирует учителя начальных классов на то, что обучающиеся на уроках литературного чтения должны будут приобщаться к историко-культурному наследию России и общечеловеческим ценностям для этического и эмоционального развития [6]. Программы предусматривают обязательное знакомство младшего школьника с произведениями фольклора. Обучающимся необходимо научиться воспринимать и давать оценку их содержанию и форме, знать фольклор своей малой Родины, художественные промыслы народа.

Устное народное творчество, сохраняя менталитет народа, его историю и культуру, воспитывая в ребенке любовь к отчизне, воплощается в различных жанровых формах. В зависимости от объёма произведения традиционно выделяют: 1) большие формы: сказки, легенды, былины, исторические песни, баллады; 2) малые формы: пословицы, поговорки, загадки, скороговорки, считалки, дразнилки, потешки и др.

Вместе с тем, существует понятие детского фольклора, в произведениях которого представлены мировосприятие и быт детей. К нему относят в основном тексты малых форм.

В целом, каждый из жанров содержит четкое функциональное назначение и ориентирован на определенные закономерности возрастного развития детей. Детский фольклор имеет современное развитие, находя свое продолжение в школьном фольклоре.

В представлении современного педагога, как пишет методист Н.А. Стефаненко, урок литературного чтения «является развивающим и воспитывающим уроком» [8, с. 25]. Личность младшего школьника получает на нем всестороннее развитие – литературное, интеллектуальное, нравственное, эмоциональное. Соответственно, уроки чтения в современной педагогической деятельности ориентированы на развитие у детей способности полноценного восприятия литературных текстов в их художественной и эстетической целостности, на развитие учебных действий младших школьников.

Для того чтобы успешно осуществить подобные цели, педагог имеет возможность организации на уроке различных видов деятельности, таких как: читательская, творческая, коммуникативная, – применения различных современных педагогических технологий.

Необходимо учесть и то, что уроки литературного чтения перестают быть желанным школьным предметом для ученика. Изменилось в отрицательную сторону их отношение к народной сказке, которая в течение многих веков несла в себе духовный опыт народа, его идеалы, мечты и ожидания, представления о человеке и природе, истине и честности [5]. Подобное отношение к учебному материалу вообще, и к сказкам в частности, связано, возможно, с его освоением еще в дошкольном периоде. Другой фактор заключается в том, что в современном обществе наблюдается упадок детского фольклора, скорее всего, происходит трансформация детской культуры в целом [9, с. 43]. Упадок связан с уходом игровых жанров фольклора из детской жизни, что объясняется несколькими причинами: “свертыванием” дворового пространства в городах, тенденцией обучения младших школьников в центрах детского творчества, развитием Интернета и компьютерных игр, которые отдаляют ребенка от классических детских сообществ. Выход из подобной ситуации видится в необходимости новых форм работы (содержательной, педагогической, методической) при изучении фольклора на уроках литературного чтения.

Именно новые формы работы представлены в учебниках современных УМК, которые включены в состав Федерального перечня учебников, рекомендуемых для реализации школьных образовательных программ [7]. Это учебники нескольких УМК: «Школа России», «РИТМ», «Перспектива», «Начальная школа XXI века», Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова «Перспективная начальная школа» и др.

Основное противоречие школьной практики заключается в том, что, с одной стороны, данные учебно-методические комплексы востребованы, а, с другой – учителю трудно предопределить успешность применения какого-либо из них в образовательном процессе.

Предлагаем результаты исследования, которое было направлено на решение проблемы, логично исходящего из выше представленного противоречия и получившего следующую формулировку: будет ли успешным применение УМК «Школа России» на уроках литературного чтения при изучении детского фольклора и народной сказки?

В нашей работе мы применяли комплект «Литературное чтение. 2 класс» автора Л.Ф. Климановой и др. (УМК «Школа России»), в состав которого входят: учебник (в 2-х частях), рабочая тетрадь, методические рекомендации, рабочие программы. 1–4 классы, тетрадь учебных достижений, читаем летом.

В учебнике «Литературное чтение» для второго класса [3] предусмотрена работа с большим количеством произведений устного народного творчества: пословицами и поговорками, русскими народными песнями, колыбельными песенками, потешками и прибаутками, считалками и небылицами, загадками, русскими народными сказками. Всего во втором классе изучается 110 произведений устного народного творчества, 66 % из них составляют пословицы и поговорки, отражающие различные нравственные ценности (труд, дружба, взаимопомощь, согласие, уважение к старшим и др.), 19 % из них составляют загадки, 15 % – произведения других фольклорных жанров.

Как пишет Н.А. Стефаненко, подобное количество материала говорит о достаточно полной представленности материала для духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России на примере произведений фольклора русского народа [8, с. 60].

Изучению раздела «Устное народное творчество» во втором классе отводится 12 часов, из них 11 часов уроков и 1 час внеклассного чтения. Раздел начинается с постановки задач, которые стоят перед детьми (что они будут изучать), даются целевые установки, и прогнозирования результатов изучения произведений (чему научатся). Далее следует научно-познавательная статья, оформленная в виде диалога авторов учебника с учащимися, вводящая их в предмет изучения темы. Так, ученикам задаются вопросы на размышление: Как ты думаешь, с какими произведениями ты познакомишься в этом разделе? Что такое народное творчество? [3, ч. 1, с. 14]. Младший школьник при этом становится сознательным участником учебной деятельности.

К подразделам, представляющим для нас интерес, относятся колыбельные песенки, потешки, прибаутки, считалки и небылицы, пословицы и поговорки, загадки, сказки. Определим, каким образом выполнение заданий к текстам детского фольклора и сказок, упражнений, сформирует универсальные учебные действия второклассников и приведет к достижению результатов (согласно ФГОС).

Изучение жанров детского фольклора начинается с колыбельных песенок, переходит к потешкам и прибауткам, считалкам и небылицам, затем – к загадкам, пословицам и поговоркам, и наконец к большому по

объему и самому сложному произведению – сказке. Мы также последовательно – за учебником – изучаем фольклорные произведения, читаем их и выполняем задания. При этом учитываем методические рекомендации, предлагаемые учителю для работы с УМК «Школа России». Разумеется, ведется распределение заданий и упражнений в учебнике (рабочей тетради), как для урочной, так и внеурочной (домашней) работы, с учетом индивидуальных способностей детей, взаимоотношений, наличия таких качеств детей младшего школьного возраста, как стеснительность, недостаточный словарный запас для выражения знаний и эмоций, потребность в движении, игре и др.

Ученики второго класса работают самостоятельно, парами, группами. В сотрудничестве с учителем, одноклассниками, в диалогах с ними и формируются коммуникативные учебные действия: Узнай у друга, какая сказка ему больше всего нравится [3, ч. 1, с. 60].

К текстам указанных жанров даются различные задания, которые можно сгруппировать в зависимости от того, какие способности второклассников они развивают, какие умения формируют и совершенствуют. Так, аналитические способности младших школьников складываются и развиваются путем включения в процесс анализа произведения, способствуя его эстетическому восприятию. Анализ произведения состоит из анализа и оценки содержания, структуры текста и языковых особенностей. Он осуществляется выполнением различных заданий к тексту. К примеру, после текстов малых жанров помещены вопросы:

Какое произведение – небылица, а какое – считалка? Что общего между считалкой и небылицей? Что роднит небылицу со сказкой? [3, ч. 1, с. 22, 23]. Цель вопросов: определение жанровых признаков произведений. При выделении отличительных признаков происходит анализ, приводящий к обобщению и синтезу.

К заданиям подобного рода отнесем и следующие: к сказке «Петушок и бобовое зернышко» – Расскажи сказку по рисункам. Озаглавь каждый эпизод [3, ч. 1, с. 35]; обсудите с другом, какие пословицы подходят по смыслу к содержанию сказки [3, ч. 1, с. 35]; сказке «У страха глаза велики» – Назови героев сказки. Каким ты их себе представляешь, чем они похожи друг на друга. Подтверди свой ответ словами из сказки [3, ч. 1, с. 37]; сказке «Гуси-лебеди» — Подготовься к пересказу: вспомни последовательность событий; раздели текст на части; определи главную мысль каждой части [3, ч. 1, с. 53]; или к загадке: Как ты думаешь, могут ли быть к загадке «Без окон, без дверей, полна горница людей» разные отгадки? Распредели загадки на тематические группы [3, ч. 1, с. 25]. Цель заданий: определение содержания, структуры произведений, характеров героев сказки; развитие речи.

Аналитизм, как способность и действие, формируется также в работе со схемами. По завершении чтения народных сказок, при выделении их типов возникает задание обобщающего характера: Из каких частей состоит волшебная сказка? Рассмотри схему. Всё ли в ней правильно? [3, ч. 1, с. 63]. Цель задания: познание структуры произведения и ее обозначений символами.

Рассмотрение модели композиционного строения сказки приводит учеников к выводу о том, что структура произведения может быть зафиксирована в виде модели кошки. В схеме-модели видны части сюжета сказки, ее элементы позволяют сочинить собственную сказку, что способствует самостоятельному творчеству ученика и закреплению знаний о волшебной сказке.

Аналитический характер мышления складывается и при обращении к языковым особенностям текстов. К примеру, вопросы к: колыбельной песенке – Какие слова убаюкивают? Найди их в тексте [3, ч. 1, с. 19]; прибаутке – Найди и прочитай слова напевно. Похоже ли второе произведение на сказку? [3, ч. 1, с. 20]; считалке – Прочитай считалки. Прислушайся к их четкому ритму [3, ч. 1, с. 22]; сказке «У страха глаза велики» – Зачем понадобилось сказочнику использовать такие слова: трё-ё-х, плё-ё-х, трёх-трёх-трёх, плёх-плёх-плёх? [3, ч. 1, с.37]. Цель: характеристика языка произведений различных жанров; развитие речи, интонирования.

Приводятся также ассоциативные ряды слов, которые помогают школьнику выбрать слова для описания свойств персонажей, например: Как лиса и тетерев приветствовали друг друга: весело, доброжелательно, ласково, притворно, грубо? [3, ч.1, с.41]; Лиса какая? (хитрая, гостеприимная, жадная, упрямая, ласковая) [3, ч. 1, с. 61]. Цель: характеристика героев произведения; развитие речи.

Выбор приходится делать ученику и при осмыслении пословиц и поговорок, которые приводятся к произведению (сказке). К примеру, к сказке «У страха глаза велики»: У страха глаза велики: чего нет – и то видят; Робкого и тень страшит [3, ч. 1, с. 37]. Цель: осознание нравственной проблемы, соответствующей идее сказки.

Обязательным для учеников второго класса явилось выполнение задания: Выбери одну-две пословицы и объясни, как ты понимаешь их смысл. В каких случаях (ситуациях) их можно употребить? [3, ч. 1, с. 27]. Цель задания: анализ жизненных ситуаций, постановка самого себя в подобные условия, этическое воспитание; формирование интеллектуальной, эмоционально активной деятельности учащегося; развитие речи.

Мы прочитали в учебнике и изучили большое количество пословиц и поговорок, отражающих духовное богатство народа: Родина – мать, умей за нее постоять; Все за одного – один за всех; Нет друга – ищи, а нашел – береги [3, ч. 1, с. 26]. Цель: духовно-нравственное воспитание учащихся 2 класса; развитие образности речи.

При изучении жанров детского фольклора рассматривали также фотографии игрушек – филимоновской, дымковской, соломенной игрушкой – видами народных ремесел как выражения русской национальной культуры, быта и эстетики русского народа [3, ч. 1, с. 16, 17, 18, 22, 23]. Цель – эстетическое воспитание учащихся, создание культурного поля на уроках литературного чтения.

Такого рода работа (упражнения с пословицами и другими исконно народными жанрами, рассмотрение иллюстраций) приводит второклассников к освоению нравственных, культурных ценностей народа и формированию гражданской и этнической идентичности, и в процессе ее осуществления они, таким образом, совершают личностные учебные действия.

При освоении фольклорных произведений учащиеся выполняли задания, направленные на поиск информации. Это: чтение научно-познавательной статьи; чтение схем-моделей; изучение иллюстраций (имеются ко всем представленным в учебнике текстам); классификаций видов сказки [3, ч. 1, с. 60], жанров детского фольклора [3, ч. 1, с. 56]; чтение текстов или их эпизодов в связи с поставленными задачами, проблемными вопросами: Могут ли нас чему-либо научить потешки и прибаутки? [3, ч. 1, с. 64].

Для задания: Составь рассказ о дымковской игрушке – велся поиск информации в энциклопедических словарях, интернете [3, ч. 1, с. 64]. Цель – нахождение информации, ее переработка в монологической речи ученика второго класса.

Задания для школьников, требующие от них поиска информации, ее осмысления, а также анализа учебного материала, формируют и совершенствуют их познавательные учебные действия.

В рубрике «Проверим себя и оценим свои достижения», которой заканчивается раздел «Устное народное творчество», учащиеся второго класса проверили знания о его жанрах и произведениях, а также и умения, отвечая на вопросы и выполняя задания: Вспомни виды устного народного творчества; Что такое пестушка и потешка? Попробуй придумать их для своего маленького брата или сестры; Самостоятельно определи среди данных произведений устного народного творчества пословицу, считалку, скороговорку, прибаутку, колыбельную песенку [3, ч. 1, с. 56]. Цель – развитие рефлексии ученика, самостоятельности в оценке приобретенных знаний. Целеполагание уже в самом начале изучения раздела об устном народном творчестве, самоконтроль и оценка успехов и неудач – компоненты, формирующие регулятивные действия второклассников.

В течение всей работы с учебником при изучении фольклорных произведений учащиеся экспериментального класса одновременно обращались к «Рабочей тетради» [1]. Они интенсивно выполняли в ней упражнения, дополнявшие задания учебника, на уроке, или данные упражнения предназначались учителем для домашней работы.

К примеру, после чтения и освоения загадок в учебнике в домашних условиях были выполнены следующие задания: 1) найди в библиотеке книгу «Загадки»; 2) выпиши в «Рабочую тетрадь» загадки, которые больше всего тебе понравились. Объясни почему [1, с. 24]; 3) после чтения сказки: Рассмотри иллюстрацию к сказке. Расскажи, что на ней изображено. Составь план ответа. Сравни с планом в «Рабочей тетради» [1, с. 38]. Здесь от второклассников требовалось по первому заданию: поиск информации (посещение библиотеки, чтение книги), создание объяснительного монолога; по второму заданию: словесное рисование, составление плана и проверка его правильности, самоконтроль с использованием второго учебного пособия.

Определенные виды работ в «Рабочей тетради» давали детям больше самостоятельности, позволяли им искать информацию в большем круге источников, например, в книгах, журналах, интернете, научно-словарной литературе, были игровыми и более задорными и увлекательными, нежели упражнения в учебнике.

Урок внеклассного чтения по произведениям устного народного творчества проводился на основе материала «Рабочей тетради». Он носил обобщающий и творческий характер. Ученики в игровой форме сочинили небылицу, участвовали в конкурсе «Кто больше знает загадок», викторине «Узнай сказку» [1, с. 18, 19, 27].

Выводы. Как видим, содержание заданий и упражнений, представленных в двух учебных пособиях, заключает в себе комплекс методических приемов, которые при их отработке приводят к развитию у младших школьников универсальных учебных действий – личностных, познавательных и коммуникативных, а также, несомненно, к достижению результатов – личностных, метапредметных и предметных.

Литература:

1. Бойкина, М.В. Литературное чтение. Рабочая тетрадь. 2 класс / М.В. Бойкина, Л.А. Виноградская. – М.: Просвещение, 2015. – 96 с.
2. Грахова, С.И. Русский народный эпос в начальной школе / С.И. Грахова, Т.А. Гусева, И.А. Базуева // Филологические науки: Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 3: в 2-х ч. – Ч. 2. – С. 191–194
3. Климанова, Л.Ф. Литературное чтение. 2 класс. В 2 ч. / Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова. – М.: Просвещение, 2015. – Ч. 1. — 224 с., Ч. 2. – 224 с.
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личностигражданина России // Городской методический центр [Электронный ресурс]. URL: http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html
5. Меркурьева, Т.В. Методика работы с авторской сказкой в соотнесении с фольклорными источниками на уроках литературного чтения в начальных классах: автореф. ... канд. пед. наук / Т.В. Меркурьева – М., 2012. – 24 с. [Электронный ресурс]. URL: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-metodika-raboty-s-avtorskoy-skazkoy-v-sootnesenii-s-folklornymi-istochnikami-na-urokah-literaturnogo-chteniya-v-nachalnyh
6. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. 8 апреля 2015 г. // Официальный сайт Министерства образования и науки РФ [Электронный ресурс]. URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--8262/poop_noo_reestr.pdf
7. Приказ от 31 марта 2014 г. № 253 «Об утверждении федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» // Официальный сайт Министерства образования и науки РФ [Электронный ресурс]. URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1aiBB/3091/253_31.03.2014.pdf
8. Сосновская, О.В. Концептуальные основы литературоведческой подготовки современного учителя начальных классов: автореф. дисс. ...докт. пед. наук / О.В. Сосновская. – М., 2004. – 46 с. // Наука / Педагогика. – Режим доступа URL: http://nauka-pedagogika.com/viewer/139398/a#?page=1
9. Троицкая, Т.С. Проблемы детской художественной словесности: учеб.пособие для студентов Института детства / Т.С. Троицкая. – М.: Прометей, 2016. – 252 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 кл.) // Министерство образования и науки РФ [Электронный ресурс]. URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--/922
11. Grakhova, S.I. The development of verbal creativity of primary school students on the basis of folklore / S.I. Grakhova, N.V. Kaguy // Modern Journal of Language Teaching Methods. – Vol. 8, Issue 6. – June, 2018. – P. 410–414.

УДК 796.81

кандидат педагогических наук, доцент Гулгенов Цыденжаб Бальжинимаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Бурятский государственный университет» (г. Улан-Удэ);
кандидат педагогических наук, доцент Комарова Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Бурятский государственный университет» (г. Улан-Удэ)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ВОЛЬНОЙ БОРЬБЫ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕВУШЕК, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В современном обществе возрастает роль молодого физически активного поколения с твердой жизненной и гражданской позицией. Занятия единоборствами девушек в условиях вуза оказывают положительное влияние на становление и развитие их личности. Спортизированные занятия тесно связаны с процессом спортивного воспитания, способны удовлетворить потребность в движении и сформировать стремление к здоровому образу жизни.

Многие девушки желают заниматься силовыми видами спорта и единоборствами. Отбирать девушек в спортивные секции следует, исходя из представленной системы отбора. Необходимо учитывать уровень здоровья, физической подготовленности, особенности женского организма.

В статье изложены основные концептуальные подходы к процессу физического воспитания девушек в вузе с использованием средств вольной борьбы. Выявлено оптимальное соотношение объема и интенсивности тренировочных нагрузок. Приведена методика отбора девушек в секцию вольной борьбы при вузе.

Ключевые слова: вольная борьба, физическое воспитание в вузе, спортивный отбор, спортивная тренировка, мотивация.

Annotation. In modern society, the role of the young physically active generation with a strong vital and civic stance is growing. Classes martial arts girls in the conditions of the university have a positive impact on the formation and development of their personality. Sports lessons are closely related to the process of sports education, they are able to satisfy the need for movement and form the desire for a healthy lifestyle.

Many girls want to engage in power types and martial arts. To select girls in the sports section should be based on the presented selection system. It is necessary to consider the level of health, physical fitness, especially the female body.

The article outlines the main conceptual approaches to the process of physical education of girls in high school using the means of wrestling. The optimal ratio of the volume and intensity of training loads. The method of selection of girls in the section for wrestling at the university is given.

Keywords: wrestling, physical education in high school, sports selection, sports training, motivation.

Введение. Физическая культура студентов высших учебных заведений является одним из основных компонентов формирования профессиональной компетентности квалифицированных кадров и существенно отличается от уроков по физкультуре в средней школе. Обучение физической культуре в вузе формирует и закрепляет здоровые привычки у молодежи.

Однако в вузах, как и в учебных заведениях других уровней, актуальна проблема мотивации двигательной активности, у некоторых студенток отмечается отсутствие желания и интереса посещать занятия по физической культуре. Поэтому необходимо использовать дифференцированные формы организации занятий с учетом интересов занимающихся.

Занятия в таких группах способствуют всестороннему развитию физических качеств. Кроме того, осваивается, совершенствуется техника и тактика вольной борьбы, формируются навыки успешного использования в различных условиях соревновательной деятельности.

Элективные курсы предусматривают учет интересов и склонностей занимающихся, предусматривают самостоятельный и сознательный выбор спортивной секции. Спортизация является одним из способов формирования положительной мотивации к занятиям физической культурой и спортом. Спортизация процесса физического воспитания обеспечивает удовлетворение потребности в двигательной активности, прививает приверженность не только к здоровому образу жизни, но и к спортивному стилю жизни. Обучающиеся познают радость побед, учатся анализировать и принимать поражения, соблюдать Правила честной игры [5, 6, 8].

Формулировка цели статьи. Цель исследования - научно обосновать процесс физического воспитания девушек в вузе с использованием средств вольной борьбы. Задачи: выявить особенности процесса спортизации в физическом воспитании студентов; определить подходы к отбору обучающихся и построению программы физического воспитания в вузе с использованием средств вольной борьбы; проанализировать эффективность разработанной программы.

Изложение основного материала статьи. Занятия девушек по вольной борьбе в Бурятском государственном университете проходят в рамках элективных курсов по физической культуре. Наиболее перспективные и одаренные девушки по после первых двух курсов зачисляются также в спортивные школы, где подготовка осуществляется согласно Федеральным стандартам спортивной подготовки.

Современный спорт характеризуется значительным ростом рекордов, интенсификацией тренировочно-соревновательных нагрузок. Даже для участия в соревнованиях республиканского уровня требуется значительная подготовка. Поэтому большую роль играет спортивный отбор на разных этапах спортивной подготовки. В Бурятском государственном университете спортивный отбор осуществляется следующим образом. Отбор желающих посещать секцию вольной борьбы производится из числа обучающихся неспортивных факультетов по всем направлениям подготовки (УГСН), которые изучают дисциплину «Физическая культура», а также в рамках дисциплины «Повышение спортивного мастерства» в секции занимаются девушки, которые обучаются на факультете физической культуры, спорта и туризма, имеющие спортивные разряды по вольной борьбе. Задача спортивного отбора – отобрать наиболее пригодных исходя из требований данного вида спорта и прогнозирования спортивных достижений.

Технологически процесс отбора в секцию вольной борьбы в Бурятском государственном университете проводится в три этапа. На первом этапе осуществляются агитационные мероприятия с целью активизации интереса девушек к занятиям вольной борьбой. Помимо желания заниматься вольной борьбой учитывается также и уровень физической подготовленности девушек, желающих заниматься вольной борьбой. Девушки сдают нормативы с целью выявления уровня физической подготовленности. Также применяется метод экспертных оценок для определения и выявления наиболее талантливых и пригодных к данному виду спорта девушек. Когда девушки непосредственно приступают к тренировкам, производится непрерывное наблюдение и мониторинг темпов усвоения учебного материала, приобретения технико-тактических навыков.

Так как сила играет большую роль в женской борьбе, мы рекомендуем при отборе кандидаток в секцию вольной борьбы использовать следующие тесты и критерии оценки их показателей:

- поднимание туловища из положения лежа на спине с закрепленными ногами, руки за головой, кол-во раз. Оценка в баллах: 5 баллов – 60 раз; 4 балла – 50 раз; 3 балла – 40 раз; 2 балла – 30 раз; 1 балл – 20 раз.
- подтягивание в висе лежа, перекладина на высоте 980 см, кол-во раз: 5 баллов – 20 раз; 4 балла - 16 раз; 3 - 10 раз; 2 – 8 раз; 1 балл – 4 раза.
- приседание на одной ноге, стоя на скамейке, опираясь рукой о стену, кол-во раз: 5 баллов - 12 раз; 4 балла - 10 раз; 3 - 8 раз; 2 – 6 раз; 1 балл – 4 раза.

Уровень развития скоростно-силовых способностей мы рекомендуем определять посредством сдачи нормативов в беге на короткие дистанции, на 30 м и на 60 м.

Косвенным показателем специальной выносливости является время пробегания дистанции 800м, так как средний показатель времени пробегания составляет около трех минут, а то это время одного раунда соревновательного поединка в вольной борьбе.

Очень важный критерий отбора – развитие координационных способностей, время, потребовавшееся на овладение техникой того или иного приема свидетельствует о моторной обучаемости девушек, о способности управлять своими движениями.

На наш взгляд очень надежным критерием спортивного отбора и ориентации является прирост результатов за первые полтора года занятий вольной борьбой. За это время отсеиваются девушки, которые попали в секцию случайно, и остались перспективные спортсменки.

Также следует уделять большое внимание физическому развитию. Морфологические и функциональные показатели в большей степени определяются возрастом биологическим, нежели возрастом паспортным. Отдавать предпочтение акселератам не всегда целесообразно. Зачастую девушки, у которых темпы физического развития замедлены, оказываются способны, предрасположены к занятиям спортом. И, как раз, их одаренность может проявиться именно на младших курсах обучения в вузе.

Большое значение в спортивном отборе имеет учет индивидуально-типологических особенностей девушек, которые мы определяем с помощью специально подобранной батареи тестов. Психологическая составляющая как в процессе спортивной тренировки, так и процесса отбора играет очень важную роль. Известный борец и тренер Карапетян А. С. смысл отбора на начальном этапе видел, прежде всего, в силе желания кандидата попасть в команду, в его спортивной целеустремленности [3]. Тренеру необходимо помнить, что путь к вершинам, к высоким соревновательным результатам начинается с самого первого выходы на ковер. Многие американские тренеры также большое внимание уделяют выявлению мотивов, опосредующих занятия спортом даже на начальном этапе. При этом еще учитываются функциональные возможности занимающихся.

В перспективе при проведении спортивного отбора планируем учитывать и генетические особенности претендентов. Широкое применение метода генетического анализа пока невозможно ввиду высокой стоимости генетического анализа.

Академик Астауров Б. Л. считал, что возможности воспитания и тренировки не безграничны, они очень сильно детерминированы наследственной конституцией (генотипом) конкретного индивидуума. Наследственный фактор в значительной степени детерминирует темпы физического развития, приобретения двигательных навыков, аэробную и анаэробную производительность организма, определяет также величину прироста функциональных возможностей под влиянием спортивных тренировок [1]. Но, признавая значимость генетического фактора, нельзя умалять роль внешней среды.

Контроль состояния и подготовленности девушки проходят в лаборатории функциональной диагностики Бурятского государственного университета, Республиканском врачебно-физкультурном диспансере. Большое внимание уделяется здоровью девушек, этапные и углубленные обследования позволяют отследить отклонения, риск возникновения патологий под влиянием физических нагрузок. При планировании учебно-тренировочного процесса в вузе следует учитывать особенности женского организма, его реакцию на нагрузку [2, 4, 7].

С учетом специфики физического воспитания в вузе процесс тренировки в девушек в секции вольной борьбы можно построить в три этапа: на первом этапе осуществляется начальная общефизическая подготовка, на втором этапе осуществляется общая и специальная подготовка, на третьем этапе приступают к специализированной подготовке (совершенствуется техника и тактика борьбы).

Наибольший отсев занимающихся происходит на первом этапе. Это -следствие недостаточной мотивации и осознания специфики вида спорта. Поэтому мы считаем необходимым уделять должное внимание массовому отбору и формированию интереса к борьбе.

На втором этапе (как правило, это второй курс обучения) производится работа по повышению уровня физической подготовленности, освоению техники и тактики вольной борьбы. В конце второго года занятий девушки начинают выступать на соревнованиях, приобретая опыт.

На третьем этапе осуществляется поиск индивидуального стиля ведения борьбы.

Основной формой учебно-тренировочного процесса в университете является занятие. Тренировочные занятия проводятся с целью физического образования, улучшения показателей общей и специальной физической подготовленности, овладению техники и тактики вольной борьбы, психологической подготовки. Контрольные занятия позволяют определить эффективность процесса подготовки спортсменок, они, как правило, завершают изучение определенного раздела учебной программы, а также отражают качество работы тренера. Занятия в форме соревнований необходимы для выявления сильнейших спортсменок, их потенциала. На основе результатов контрольных и соревновательных занятия формируется состав команды.

Планирование тренировочного процесса производится в двух вариантах: для начинающих спортсменок и для высококвалифицированных спортсменок. Планирование осуществляется на основе анализа достижений спортивной науки и всестороннего анализа результатов предшествующего года. Поэтому следует внимательно и качественно анализировать тренировочно-соревновательную деятельность спортсменок за прошедший год, для того, чтобы внести определенные коррективы и сохранить преемственность эффективных средств и методов подготовки.

Процесс планирования тренировочного процесса по женской борьбе в вузе осуществляется в следующем порядке:

- для каждой спортсменки устанавливаются индивидуальные целевые индикаторы уровня подготовленности: физической, технико-тактической, психологической;
- анализируются современные тенденции развития вольной борьбы, определяется общее и частное в уровне подготовленности главных соперниц, исходя из этого формулируются индивидуальные цели соревновательной деятельности, составляется календарь соревнований для каждой спортсменки;
- составляется общий план работы с группой, в который также включается организационная, пропагандисткая работа.

Планирование тренировочного процесса в вузе имеет определенные сложности. Тренеру нужно гармонично вписать тренировку студенток, не в ущерб учебному процессу. Для сильнейших спортсменок целесообразно составление индивидуального графика обучения или даже предоставление академического отпуска.

Тренировочный процесс должен основываться на личностно-ориентированном подходе. Авторитарный стиль тренера подавляет в воспитанницах творческое начало, процесс должен строиться по типу диалога, а не монолога. Совместное обсуждение с тренером целей и задач спортивной тренировки, возникающих проблемных ситуаций порождает поисковую активность спортсменок. В режиме диалогического общения достигается технология педагогической поддержки спортсменок в преодолении возникающих препятствий в их учебно-тренировочной деятельности. Сущность педагогической поддержки состоит не в прямой подсказке педагога, а в актуализации внутреннего потенциала спортсмена.

Выводы. Проведенные нами исследования показывают, что в физическом воспитании студентов актуален процесс спортизации, особое место в котором занимают силовые виды спорта и единоборства. Отбор девушек в секцию вольной борьбы следует производить, основываясь на современных научно-обоснованных методах, учитывая медико-биологические, педагогические, психологические критерии отбора. При планировании тренировочного процесса девушек в вузе следует учитывать гендерные особенности. придерживаться личностно-ориентированного подхода. в спортивной тренировке. Занятия девушек вольной борьбой способствуют повышению показателей физической подготовленности, развитию и становлению личности.

Литература:

1. Астауров Б.Л. Наследственность и развитие: избр.труды / Б.Л. Астауров. – М.: Наука, 1974. - 359 с.
2. Гулгенов Ц.Б., Комарова А.В. Методика спортивного отбора кандидаток в группу женской вольной борьбы // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2017. - № 1. - С. 115-117.
3. Карапетян А.С. Опыт подготовки юных борцов. // сб. «Спортивная борьба». - М.: ФиС, 1981. – С. 32-33.
4. Карташова А.В. К вопросу о готовности высококвалифицированных спортсменок в женской борьбе к выполнению программ централизованной подготовки // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - 2013. - № 10 (104). - С. 82-85.
5. Королев Г.Н., Салмова А.И. Спортизация физического воспитания студентов на основе стритбола // Стратегия формирования здорового образа жизни средствами физической культуры и спорта «Спорт для всех» и внедрение всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. - 2016. - С. 77-79.
6. Мамаев А.Р., Солдаткин А.М. Спортизация как главный фактор успешности при воспитании современной молодежи // Новая парадигма науки и образования: на пути к конвергенции знаний, технологий, общества: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. - Международный научно-информационный центр «Наукосфера». - 2017. - С. 29-31.
7. Неробеев Н.Ю., Неробеева Л.В., Неробеева О.В. Повышение эффективности подготовки женских сборных команд занимающихся борьбой // Спортивно-массовая работа и студенческий спорт: возможности и перспективы: Материалы Международной научно-практической конференции. - 2016. - С. 65-71.
8. Черепов Е.А. Спортизация физического воспитания как системообразующий хронотоп в здоровьеформирующем образовательном пространстве // Теория и практика физической культуры. - 2016. - № 3. - С. 6-8.

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Дедюкина Марфа Ивановна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);

студент 4 курса Николаева Надежда Никитична

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ НАРОДНЫХ СКАЗОК

Аннотация. В статье представлен анализ логопедической, психолого – педагогической литературы. Описан результат сформированности развития монологической речи детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы, пути их развития.

Ключевые слова: монологическая речь, связная речь, народные сказки.

Annotation. The article presents an analysis of speech therapy, psychological and pedagogical literature. The result of the formation of the monologic speech of children of senior preschool age of the experimental group of them, their development paths is described.

Keywords: monologue speech, coherent speech, folk tales.

Введение. В современное время речевое развитие становится все более актуальной проблемой нашего общества, связана она с проблемой коммуникативной деятельностью – общением, ведь в процессе общения именно общения раскрываются у ребенка возможности в умении выражать свои мысли и высказывать их. Не все современные дети, поступившие в дошкольное образовательное учреждение, могут правильно излагать свои мысли, не все могут правильно произносить слова. Не следует винить в этом родителей, ведь развитие речи у кого – то происходит раньше, а у кого – то позже, зависит это от природы [1, С. 19].

Изложение основного материала статьи. Развитие связной речи – это осмысленное развернутое высказывание (логически сочетающихся предложений), которое обеспечивает общение и понимание людей. Она одна из главных задач детского сада.

Монологическая речь – это связная речь, логически последовательное высказывание, протекающее долго по времени, не связанное с немедленной реакцией. Имеет сложное строение, выражает мысль одного лица, которая неизвестна слушателям. В монологе человеку необходима внутренняя подготовка, обдумывание высказывания, сосредоточение мыслей о главном. Здесь также важны неречевые средства (мимика, жесты), умение говорить выразительно, живо, эмоционально [7, С. 35].

Исследователи Т.А. Ладыженской, Л.А. Пеньевской, Л.П. Федоренко отмечают, что элементы монологической речи проявляются в высказываниях уже в возрасте двух трех лет. Ребенок пяти лет начинает уже интенсивно овладевать монологической речью, потому что к этому времени завешается процесс фонематического развития речи, и ребенок начинает усваивать морфологический и синтаксический строй родного языка (Г.А. Фомичева, О.С. Ушакова и др.) [7, С. 55].

У детей старшего дошкольного возраста снижается ситуативность речи, к этому возрасту детям уже доступны такие виды монологической речи как например: повествование и описание (простые описания предмета), а ближе к подготовительной группе – короткие рассуждения.

Благовременное освоение правильной речью имеет важное значение для сформированности полноценной личности ребенка, для его успешного обучения и трудовой деятельности в дальнейшем. Как уже известно, развитие речи ребенка происходит и развивается в процессе общения с окружающими людьми (взрослыми, сверстниками).

Поэтому очень важна чистая грамотная речь тех, среди кого находится ребенок и также контроль и правильное руководство формированием его речи.

Если ребенок к пяти годам не может правильно произносить слова, не может последовательно излагать свои мысли, например, если ребенок хорошо слышит, но говорит мало и не совсем внятно, может оказаться, что у малыша начинаются проявляться общее недоразвитие речи.

Русские народные сказки – это неоценимая помощь в формировании словесных и речевых навыков ребенка. Выражения и слова из сказок с их древними и глубокими смыслами закладываются у нас по подсознании, не зависимо сколько нам лет и где находимся мы сами. Русские народные сказки способствуют развитию речи, дают детям положительные образцы литературного языка [4, С. 58].

Ушинский К.Д. великий русский педагог о сказках был высокого мнения, поэтому включил их в педагогическую систему. Успешность сказок у детей видел в том, что народное творчество соответствует простоте и непосредственности свойствам детской психологии [3, С. 75].

Сказки дают нам возможность расширить наш словарный запас на любую тему (например, будь то сказки о волшебстве, животных или бытовых). Сказки способствуют не только в необходимых нам знаниях, умениях, навыков, но и способствуют развитию как личности. В процессе работы со сказками раскрываются и развиваются творческие сущности малыша [5, С. 35].

Сказка и дети созданы друг для друга и неотделимы и значит должно входить в курсы образования каждого ребенка. Во всех сказках, которые есть в нашем мире содержать фантастические, правдивые (на реальных событиях), сверхъестественные и естественные принципы.

Таким образом, овладением связной монологической речью происходит шаг за шагом в дошкольном детстве. Именно к пяти годам ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью. Сказки являются неоценимым источником развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста.

Педагогический эксперимент проводили на базе МБДОУ ЦРР №5 «Радуга» г. Якутска. Для выявления уровня сформированности связной монологической речи нами был проведен констатирующий эксперимент, который проходил в группе детей 5 лет в количестве 24 человек. Показатели сформированности связной монологической речи у детей 5 лет на основе исследований Т.А. Ткаченко, О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной, а также подобраны соответствующие диагностические задания [6, С. 34].

Диагностическое задания 1 – «Пробы на понимание речи», где цель была на выявления способности понимать логико – грамматические конструкции;

Диагностическое задание 2 – «Пересказ», где цель была на выявления умения составлять повествовательный рассказ (по серии картинок);

Диагностическое задания 3 – «Составление рассказа по серии картинок», где цель была на выявления умения составлять повествовательный рассказ (по серии картинок);

Диагностическое задания 4 – «Опиши по картинке», где цель была на выявления умения составлять описательный рассказ;

Диагностическое задание 5 – «Составь рассказ «Мой день в детском саду», где цель была на выявления умения составлять рассказ из личного опыта.

Для проведения заданий были подобраны оборудования: текст рассказа Е. Пермяка «Самое страшное» с сериями сюжетных картинок, текст рассказа «Лиса и журавль», серия сюжетных картинок «Неудачная прогулка». Задания проводились с каждым ребенком – индивидуально.

По результатам диагностики на констатирующем этапе исследования мы выявили итоговый уровень сформированности связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста и на основании полученных данных распределили детей по уровням. В количественном и процентном соотношении мы получили следующие результаты:

– высокий уровень отсутствует в данной группе;
– средний уровень составил 25 % (6детей);
– низкий уровень составил 75% (18 детей).

Как видно по результатам констатирующего эксперимента у детей старшего дошкольного возраста формирование связной монологической речи находится на низком уровне, потребность есть в развитии всех умений, но в большей степени – это умение составлять описательный рассказ самостоятельно, располагать свои мысли в правильной последовательности (начало – средина – конец), пользоваться выразительными средствами языка, избегать пауз в процессе своего высказывания.

После проведения нами констатирующего эксперимента можно сделать следующие выводы. У детей старшего дошкольного возраста отмечаются значительное отставание в развитии навыков связной монологической речи.

На основе констатирующего эксперимента выявлены пути развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста посредством народных сказок. Мы разработали систему работ по формированию связной монологической речи у детей дошкольного возраста на основе использования русских народных сказок.

Система работы по развитию связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста посредствам народных сказок

№	Сказка	Цель	Деятельность
1	«Зайкина избушка»	Побудить детей к поиску самостоятельного решения; к определению своего мнения;	Сюжетно – ролевая игра (дети сами распределяют роли, придумывают свое решение проблемы)
2	«Колобок»	Развивать у детей умение представлять образность сюжета произведений	Представление сказки (детям предлагается закрыв глаза представить описательно сюжет произведения)
3	«Машенька и медведь »	Развивать обучению пересказу; активизировать устную речь.	Подвижная сюжетно-ролевая игра «Маша и медведь» (дети имитируют персонажей)
4	«Заяц – хваста»	Развивать умение говорить свои высказывания Осваивать новые слова	Придумывание слов (детям предлагается самим придумать слова, которые характеризуют крупные предметы)
5	«Теремок»	Развивать умение правильно излагать свои мысли развивается мелкая моторика	Конструирование (после прочтения сказки дети при помощи иллюстраций дома из данной сказки строили дома из конструкторов)
6	«Три медведя»	Развивать умению длительному речевому выказыванию	Придумывание концовки произведения (детям предлагается самим придумать концовку данного произведения)
7	«Иван царевич и серый волк»	Развивать умение создавать связные монологические тексты с творческим заданием	Актуализация знаний о сказках (детям предлагалось охарактеризовать героев произведения и научится сравнивать их с персонажами других сказок)
8	«Зимовье зверей»	Развивать умение создавать связные монологические высказывания с использованием образных средств	Рисование (дети воображают себя художниками – иллюстраторами, придумывают и рассказывают о своей картине к сказке)
9	«Гуси – лебеди»	Развивать умение придумывать сказочные монологи с использованием образных средств языка развивать словесное высказывание в работе с лего	Лего – занятие (дети выбирают героев из сказки, придумывают начало, середину, конец сказки; строят героев сказки из лего)
10	«Волк и семеро козлят»	Развивать умение словесного творчества в работе над сказкой	Рисование после прочтения сказки (после прочтения сказки дети рисовали, чтобы восстановить в памяти ее эпизоды)

Выводы. В окончании работая над проблемой развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста, мы пришли к выводу, что использование планомерного, систематического применения русских народных сказок станет эффективным средством развития связной монологической речи. сказки помогают детям излагать свои собственные мнения к прослушанному.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]. – М.: Перспектива, 2013. – 32 С.

2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М.М. Алексеева, В.И. Яшина, – М.: изд. Центр «Академия», 2000. – 400 С.

3. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика Синтез, 2002. – 272 С.

4. Гриценко, З.А. Методика приобщения детей к чтению / З.А. Гриценко. – М.: Линка – Пресс. 2003.

5. Лебедев, Ю.А. Сказка как источник творчества детей. / Ю.А. Лебедев – Владос, 2001.

6. Ушакова, О.С. Диагностика речевого развития дошкольников [Текст].: научно – метод. Пособие / О.С. Ушакова. – М.: РАО, 1997. – 136 С.

7. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О.С. Ушакова. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 С.

Педагогика

УДК: 378.4

старший преподаватель Джанкезов Рашид Хамидбиевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева" (г. Карачаевск);
старший преподаватель Джанкезова Светлана Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева" (г. Карачаевск)

ОСНОВНЫЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКТЫ ПРОЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы проектирования образовательных программ. Раскрыта сущность понятия «образовательная программа» как документа, определяющего содержание и направленность (профиль) конкретного образовательного учреждения, а также описываются принципы и критерии её построения. Проанализированы нормативные документы, определяющие проектирование образовательных программ. Особое внимание в статье уделяется рассмотрению составляющих элементов структуры образовательной программы.

Ключевые слова: образовательная программа, проектирование образовательных программ, образование, федеральный государственный образовательный стандарт, основная образовательная программа, структура образовательной программы.

Annotation. The article is devoted to the consideration of the problem of designing educational programs. The essence of the concept of “educational program” as a document defining the content and direction (profile) of a particular educational institution is disclosed, and the principles and criteria for its construction are described. Analyzed regulatory documents defining the design of educational programs. Particular attention is paid to the consideration of the constituent elements of the structure of the educational program.

Keywords: educational program, design of educational programs, education, federal state educational standard, basic educational program, structure of educational program.

Введение. Проблема проектирования образовательных программ в последние десятилетия занимает существенное место в педагогическом процессе, так как реализация образовательных услуг образовательным учреждением детерминирована ее образовательной программой.

Изложение основного материала статьи. Целью нашей работы является раскрытие сущности понятия «образовательная программа», а также описание принципов и критериев её построения.

Программа в переводе от греческого слова «programma» означает «объявление, распоряжение». В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой слово «программа» трактуется по-разному, как «1. План деятельности, работ. 2. Изложение содержания и цели деятельности …организации или отдельного деятеля. 3. Краткое изложение содержания учебного предмета. 4. Описание алгоритма решения задачи на языке ЭВМ» [3, с. 597]. Второй пункт трактовки слова «программа» наиболее полно раскрывает ее значение, как содержания и цели деятельности. Если рассматривать программу образовательного учреждения, то следует рассматривать ее исходя из данного значения.

В современной науке понятие «образование» рассматривают с разных позиций. «Понятие «образование» (аналогичное немецкому «bildung») происходит от слова «образ». Под образованием понимается «единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны» [5, с. 78]. Если рассматривать образование с этих позиций, то оно выступает как неотъемлемая сторона жизни всех обществ и всех без исключения людей.

Следующая позиция – это определение образования как социального явления. Образование как социальное явление – это, прежде всего, объективная общественная ценность. «Образование как социальное явление – это относительно самостоятельна система, функцией которой является обучение и воспитание членов общества, ориентированные на овладение определенными знаниями (прежде всего научными), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых, в конечном счете, определяется социально-экономическим и политическим строем данного общества и уровнем его материально-технического развития» [5, с. 83].

Третья позиция, которой мы придерживаемся, рассматривает образование как педагогический процесс. «Педагогический процесс представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных как на удовлетворение потребностей общества, так и самой личности в её развитии и саморазвитии» [5, с. 84].

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» понятие «образование» определяется, как «общественно значимое благо, под которым понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, семьи, общества, государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций, определенного объема и сложности» [6, с. 3]. Это определение понятия «образование» шире, чем вышеприведенные. В нем образование рассматривается и как процесс, и как результат этого процесса.

Итак, под образованием мы будем понимать целенаправленный педагогический процесс воспитания и обучения, осуществляемый в государственных образовательных учреждениях в целях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС).

В современной образовательной практике результаты образования формулируются на языке компетенций. Компетенции как результаты задаются ФГОС. Образовательный стандарт сегодня выступает в качестве инструмента государственной политики в области образования. Как указывает П.И. Пидкасистый: «Образовательный стандарт – это обязательный уровень требований к общеобразовательной подготовке выпускников и соответствующие этим требованиям содержание, методы, формы, средства обучения и контроля» [4, с. 213].

Посредством образовательных программ реализуются требования образовательного стандарта. Поэтому дальнейшая наша работа детерминирована определением сущности понятия «образовательная программа».

Термин «образовательная программа» в психолого-педагогической литературе употребляется в различных значениях:

1) «образовательная программа как документ, определяющий содержание, направленность (профиль) конкретного образовательного учреждения;

2) образовательная программа школы как учреждения при переходе его работы из режима функционирования в режим развития. Такая программа представляет собой описание системы мероприятий, осуществляемых школой для достижения поставленных целей;

3) образовательная программа как основа индивидуализации обучения» [7].

В соответствии с предметом нашего исследования, рассмотрим первый вариант значения понятия «образовательная программа», как документ, определяющий содержание и направленность (профиль) конкретного образовательного учреждения.

В педагогическом энциклопедическом словаре отмечается, что «образовательные программы - это документы, определяющие содержание образования вех уровней и направленности. В Российской Федерации образовательные программы подразделяются на общеобразовательные и профессиональные» [1, с. 174]

Так, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» поясняется, что «Образовательная программа это комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов" [6, с. 4].

Проектирование образовательных программ находится в зависимости от ряда условий. Одним из определяющих условий являются нормативные документы. Основными нормативными документами, определяющими проектирование образовательных программ в Российской Федерации, как известно, являются Конституция РФ, Федеральный закон «Об образовании в РФ», а также федеральные государственные образовательные стандарты.

Как известно, образовательные программы разрабатываются самостоятельно и утверждаются организацией, которая осуществляет образовательную деятельность, но в соответствии с требованиями вышеперечисленных законодательных актов РФ.

Так, в Конституции РФ ст. 43, ч. 1 определяется право гражданина на образование [2, с. 9]. Вместе с тем, в п. 1 статьи 12 Федерального закона «Об образовании РФ» указывается, что образовательные программы определяют содержание образования. «Содержание образования должно … обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями» [6, с. 16].Следовательно, в образовательной программе необходимо определить условия, при которых предоставляется возможность получить данный вид образования гражданами России в зависимости от их потребностей.

Так, в ст. 12 Федерального закона отмечается, что при реализации основных образовательных программ в организациях, имеющих государственную аккредитацию соблюдение ФГОС ВО обязательно. Поэтому при построении образовательной программы в конкретном образовательном учреждении необходимо соблюдать требования, предъявляемые ФГОС ВО:

1) к структуре основных образовательных программ; к соотношению частей основной образовательной программы и их объему; к соотношению части, формируемой участниками образовательного процесса и обязательной части основной образовательной программы;

2) к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе финансовым, кадровым, материально-техническим и др.;

3) к результатам освоения основных образовательных программ.

Значит, при разработке образовательной программы требования предъявляются к ее структуре, условиям реализации и к результатам освоения основных образовательных программ.

Как известно, образовательная цель образовательного учреждения определяется его видом, а также предоставляемыми им образовательными услугами. Так, в среднем общеобразовательном учреждении выпускник получает среднее полное образование, а в вузе – получает профессиональное образование. В зависимости от конечного результата намечается цель, и выдвигаются задачи для ее достижения. Значит, определение содержания образовательной программы зависит от вида образовательного учреждения, в котором реализуется данная программа.

Так, п. 2. статья 12. в Федеральном законе «Об образовании в РФ» поясняется, что «в Российской Федерации по уровням общего и профессионального образования, по профессиональному обучению реализуются основные образовательные программы, по дополнительному образованию - дополнительные образовательные программы» [6, с. 16]. Так же отмечается, что «к основным образовательным профессиональным программам относятся:

1) «образовательные программы среднего профессионального образования – программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих, программы подготовки специалистов среднего звена» [6, с. 16];

2) «образовательные программы высшего образования - программы бакалавриата, программы специалитета, программы магистратуры, программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), программы ординатуры, программы ассистентуры-стажировки» [6, с. 16].

П.7.ст.12 указывается, что «организации, осуществляющие образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам, разрабатывают образовательные программы в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и с учетом соответствующих примерных основных образовательных программ. В организациях, которым разрешено Федеральным законом разрабатывать и утверждать образовательные стандарты самостоятельно, разрешается разрабатывать соответствующие образовательные программы высшего образования на основе таких образовательных стандартов» [6, с. 16-17].

«Примерные основные образовательные программы разрабатываются с учетом их уровня и направленности на основе федеральных государственных образовательных стандартов, если или иное не установлено Федеральным законом «Об образовании в РФ» [6, с. 17].

В соответствии с ФГОС ВО высшие учебные заведения разрабатывают основные образовательные программы и обязаны ежегодно обновлять их с учетом развития науки, техники, культуры, технологий, экономики и социальной сферы.

Наше исследование предполагает определение структуры образовательной программы, то есть ее составляющих элементов.

Изучение вузовской документации позволяет нам констатировать, что основная образовательная программа направления подготовки высшего профессионального образования разрабатывается по каждому направлению подготовки, уровню высшего профессионального образования, профилю с учетом формы обучения. Структура образовательной программы включает в себя:

1) учебный план;

2) рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин;

3) материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки студентов;

4) программы учебной и производственной практик, календарный учебный график;

5) методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующих образовательных технологий.

Итак, основным элементом в структуре основной образовательной программы является учебный план, документ регламентирующий содержание высшего образования. Принято выделять три основных уровня формирования содержания образования, представляющих собой определенную иерархию в его проектировании: уровень общего теоретического представления, уровень учебного предмета, уровень учебного материала.

На уровне общего теоретического представления ФГОС ВО находит отражение в учебных планах по разным специальностям и профилям. Структура учебного плана включает несколько компонентов: федеральный компонент, в котором реализуется ФГОС ВО, национально-региональный. Она должна быть гибко приспособлена к познавательным возможностям студентов, динамике их развития в процессе обучения. В ней обязательно должны учитываться индивидуальная избирательность студентов к содержанию, виду и форме учебного материала и характер познавательной мотивации (учебные интересы, их направленность).

Следующим необходимым элементом в структуре основной образовательной программы является наличие рабочих программ учебных курсов, предметов, дисциплин. Рабочая программа учебного курса, предмета, дисциплины является «нормативным документом, раскрывающим содержание знаний, умений и навыков, логику изучения основных мировоззренческих идей с указанием последовательности тем, вопросов и общей дозировки времени на их изучение» [5, с. 151].

В структуру современных рабочих программ в обязательном порядке входит: сетка распределения часов дисциплины по семестрам; цель и задачи освоения дисциплины; место дисциплины в структуре ОПОП направления подготовки; компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины (модуля); перечень формируемых знаний, умений и навыков; наименование разделов дисциплины, тем, вид занятия; образовательные технологии; оценочные средства для текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины; учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины (модуля); материально-техническое обеспечение дисциплины (модуля).

В структуру основной образовательной программы как обязательный его элемент входят программы учебной и производственной практик, календарный учебный план-график.

Следующим необходимым элементом в структуре ОПОП являются методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующих образовательных технологий. В ОПОП в основном направлена на формирование следующих компетенций: общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК). Как нормативный документ ОПОП разрабатывается усилиями многих специалистов.

Выводы. Итак, из вышеизложенного следует, что структура проектирования образовательной программы вузов включает в себя: учебный план; рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин; материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся; программы учебной и производственной практик, календарный учебный график; методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующих образовательных технологий.

Литература:

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. - 528 с.

2. Конституция Российской Федерации: по сост. На 2014г. – М.: Эксмо, 2014. - 32 с.

3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1992. - 928 с.
4. Пидкасистый П. И. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения / [П.И. Пидкасистый, О.Б.Тыщенко] // Педагогика. - №5. - 2000.
5. Сластенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для ст-ов вузов / В.А. Сластенин и др. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Омега–Л, 2014. – 134 с.
7. Якиманская И. С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. - 1999. - №3. - С. 39-47

Педагогика

УДК: 378.189

старший преподаватель Дулалаева Людмила Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань)

РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ: ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ НА ФАКУЛЬТЕТЕ СОЦИОТЕХНИЧЕСКИХ СИСТЕМ КНИТУ

Аннотация. В статье рассматриваются различные способы формирования толерантности студентов. Приводятся и анализируются примеры организации воспитательной работы, направленные на усиление толерантного отношения. Как результат этих мероприятие – воспитание терпимости и умение воспринимать разные культуры и взгляды.
Ключевые слова: толерантность, воспитательная работа, внеаудиторная деятельность.
Annotation. The article deals with different ways of student's tolerance development. It gives the examples of organizing extracurricular activities aimed for the strengthening tolerant attitude. These activities result in tolerance education and ability to perceive different cultures and views.
Keywords: tolerance, educational work, extracurricular activity.

Введение. Процесс глобализации с ее противоречивыми явлениями, происходящее в современном мире, ставит перед высшим профессиональным образованием задачу подготовки студентов к жизни в эпоху многонациональной среды, а также умение общаться с людьми разного вероисповедания и национальностей. Готовность понимать и воспринимать многообразие этнических, религиозных и культурных различий и требует внедрение в сознание студентов толерантного мышления. В «Декларации принципов толерантности», утвержденной резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО в 1995 году, толерантность, происходящая от латинского слова tolerantia (терпимость), обозначена как «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности» [3: 88]. В Федеральном законе «Об образовании Российской Федерации», в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования также отмечается о необходимости формирования компетенций будущего специалиста в поликультурной среде. Образовательная среда высшего учебного заведения – это, по сути, поликультурное общество, которое не только формирует профессионально личностные качества студентов, но может способствовать формированию толерантности в условиях многонациональной профессиональной среды.

Для более эффективного воспитания студенческой молодежи необходимо проводить воспитательную работу, направленную на формирование толерантности, как в процессе аудиторной, так и внеаудиторной деятельности. Воспитательная внеаудиторная работа в университете определяется как вид совместной деятельности преподавателей и студентов, организуемые и проводимые во внеаудиторное время и направленные на формирования личности будущего специалиста, обладающего базовыми качествами, в том числе толерантностью и эмпатией [1: 19]. К основным задачам воспитательных внеаудиторных работ исследователи включают нравственное воспитание студента, развитие его интересов, формирование креативности и другие [4: 2]. В процессе внеаудиторной деятельности студенты работают вместе, общаются друг с другом, у них появляется возможность реализовать свой творческий потенциал. Специалисты в области межкультурного образования подчеркивают важность включения воспитательного аспекта в основные предметы и в учебную программу, что способствует формированию у студентов инициативности, самостоятельности, способности к успешной адаптации к общественным отношениям [2: 89]. Успешное формирование толерантности требует проведения систематической воспитательной работы во внеаудиторное время, которая должна быть направлена на национальные ценности народов, живущих как на территории Республики Татарстан, так и других народов, приехавших учится их других государств, на уважительное отношение, избежание высокомерия и вероломства.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день Казанский национальный исследовательский технологический университет является поликультурной образовательной площадкой, где проходят обучение представители разных национальностей и культур из соседних Татарстану республик и областей, а также из ближнего и дальнего зарубежья. На Факультете социотехнических систем (ФСТС) 20% студентов – это молодежь, приезжая из других стран для получения престижного профильного высшего образования. Поэтому формирование толерантности становится насущной проблемой и порой формировать толерантное поведение самостоятельно для студентов становится невозможно. Наша задача, как специалиста по воспитательной работе, это способствовать позитивному межнациональному общению в ходе внеаудиторных мероприятий и показать студентам достоинства каждого народа. Поэтому на базе факультета проводится множество мероприятий, которые являются одним из эффективных подходов, направленных именно на воспитание толерантного сознания в условиях многонационального общества. Рассмотрим наиболее значимые из них.

1. Конкурс «*Полиглот*», проводимый совместно с кафедрой Иностранных языков в профессиональной коммуникации на базе факультета ФСТС. Студенты всего университета объединяются в команды по 5 человек, заранее они готовят видео-открытки и короткие презентации о себе в качестве заявки для участия.

Сам конкурс представляет собой различные викторины, в основном направленные на знание иностранного языка и культуры, в частности английского языка, обычаев и традиций Великобритании и США. При этом в одной команде могут быть представители разных национальностей, которым, работая в одном коллективе, нужно продемонстрировать свои самые сильные стороны, рассказать о своих талантах и увлечениях. По ходу мероприятия студенты участвуют в интеллектуальной викторине, которая не только проверят уровень владения иностранным языком, она также направлена на знание культуры и особенностей страны изучаемого языка. Здесь студенты не только учатся строить эффективный диалог с представителями других наций, что, безусловно, формирует толерантное сознание, они также осознают, что иностранный язык выступает своего рода мостом взаимодействия между представителями различных сообществ и изучение языка затрагивает историю, религию, культуру, искусство, менталитет проживающих в той или иной англоговорящей стране.

2. Конкурс *военно-патриотической песни*, посвященный победе советских солдат в Великой Отечественной войне и, как правило, организованный накануне Дня Победы усилиями активистов студенческого самоуправления ФСТС. В течение 16 лет в конкурсе принимают участие талантливые молодые исполнители: наряду со студентами разных факультетов свои вокальные способности демонстрируют учащиеся городских школ. Нужно отметить, что это мероприятие способствует формированию национального самосознания, усиливает чувство патриотизма у молодого поколения, ведь такие праздники, как День Победы обладают мощнейшим потенциалом в патриотическом воспитании молодежи и укреплении межнациональных взаимоотношений. Для многих, в том числе для представителей бывших союзных республик, которые активно принимают участие в данном конкурсе, военно-патриотические песни – это дань уважения тем, кто отдал свои жизни на войне, основание для гордости за победу и общая страница в исторической памяти.

3. Фестивали «*День первокурсника*» и «*Студенческая весна*», которые проводятся в несколько этапов и завершаются гала-концертом. Главное условие праздника «День первокурсника» – это то, что среди участников не менее 70% должны быть зачислены в университет в текущем году. В программе «Студенческой весны» принимают участие студенты-бакалавры и магистры всех факультетов Технологического университета. Этапы подготовки к фестивалям знакомят студентов друг с другом и сближают их, они работают вместе и сообща, при этом развиваются такие качества как артистичность, хороший вкус, общительность, терпеливость и эмпатия в отношениях внутри коллектива. В рамках концерта студенты представляют такие номера, как Студенческий театр эстрадных миниатюр (СТЭМ), демонстрирующий разные комичные и проблемные ситуации, которые могут произойти в студенческой среде; вокальные и танцевальные выступления, показывающие танцы и песни народов, проживающих на территории России и других странах. Такое толерантно-окрашенное мероприятие позволяет студентам выделить как общечеловеческие ценности, так и сопоставить разные культуры, менталитеты и сферы жизни разных народов. Особо нужно подчеркнуть, что подобные фестивали создают благоприятную эмоциональную обстановку и мотивируют студентов к таким действиям как разучивание танцев, подготовка музыкального сопровождения номеров, подбор костюмов (как правило, это национальные костюмы) и выступление перед публикой, а среди своих же сокурсников они обнаруживают танцоров, певцов и режиссёров-постановщиков. Для многих «День первокурсника» остается ярким и теплым воспоминанием об их студенческой жизни, ведь процесс совместной работы над выступлениями способствует укреплению взаимоотношений и улучшению микроклимата в группе. Более того мероприятия такого рода дают возможность студентам показать свои организаторские способности и умения на практике.

4. Конкурс таланта и красоты «*Мисс и мистер ФСТС*», традиционно проводимый в начале марта на стыке Дня защитников Отечества и Международного женского дня. Главной задачей мероприятия является раскрытие творческого потенциала студентов, где оценивается интеллект, фотогеничность, креативность и способность выкручиваться их неожиданных ситуаций в конкурсе «Импровизация». Помимо вокальных и танцевальных выступлений, участники демонстрируют умение играть на различных музыкальных инструментах, спортивные трюки, стихотворения собственного сочинения и даже кулинарные способности. Конкурс также стимулирует развитию ораторского искусства и индивидуальных способностей каждого студента. Заявки на участие наряду с российскими студентами подают и представители разных стран, что делает его поликультурным мероприятием. Зарубежные участники зачастую делают акцент на культуре и традициях своих стран: одевают национальную одежду и головные уборы, играют на музыкальных инструментах своих народов, исполняют песни на родном языке, показывают национальные танцевальные выступления – все это, безусловно, способствует формированию толерантного отношения к представителям разных национальностей и этнических групп.

Выводы. В современном мире перед высшей школой стоит задача не только обучить и подготовить высококвалифицированного специалиста, но и найти эффективные пути повышения качества внеаудиторной деятельности студента. Поэтому активизация воспитательной работы со студентами университета является важнейшим условием для создания позитивной студенческой среды и снижения негативных явлений в процессе общения с представителями других национальностей. Формирования толерантного отношения и поведения путем влечения студентов во внеаудиторную деятельность в условиях поликультурной среды является на сегодняшний день важным условием в воспитании общечеловеческих ценностей. На нашем факультете в течение всего академического года проводятся именно такие внеаудиторные мероприятия, которые как раз нацелены на развитие толерантности и осознание того, что залогом успешного человека является уважение и принятие мировоззрения иных национальностей.

Литература:

1. Богданова А.И. Формирование толерантности студентов в поликультурной образовательной среде вуза: дис. … канд. пед. наук / А.И. Богданова; Сибир. фед. ун-т. – Красноярск, 2015. – 221 с.

2. Зиятдинова Ю.Н. Развитие межкультурной компетенции студента технического вуза в условиях полиэтнической среды Республики Татарстан: монография / Ю.Н. Зиятдинова, Э.Э. Валеева, А.Ф. Мирзанурова. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 152 с.

3. Психология: словарь / под. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

4. Профилактика экстремизма и терроризма средствами культурно-досуговых учреждений / сост. Ю.Н. Дрешер, Т.В. Шошева. – Казань: Медицина, 2016. – 112 с.

5. Рахматуллаева Ф.И. Воспитание толерантности студентов в процессе внеаудиторной работы: на материалах вузов Республики Таджикистан: дис. … канд. пед. наук / Ф.И. Рахматуллаева; Тадж. гос. инс-т языков. – Душанбе, 2013. – 164 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Ладина Яна Олеговна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ДИЗАРТРИЯ. ЗНАЧЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО МАССАЖА В КОРРЕКЦИИ ДИЗАРТРИИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 5-6 ЛЕТ

Аннотация. В статье раскрыто понятие дизартрии. Причины дизартрии. Симптомы дизартрии. Массаж в логопедической практике для лечения детей дошкольного возраста с дизартрическими расстройствами.

Ключевые слова: Дизартрия, Синдром дизартрии у детей, причины дизартрии, лечение дизартрии.

Annotation. The article reveals the concept of dysarthria. Causes of dysarthria. Symptoms of dysarthria. Massage in speech therapy practice for the treatment of preschool children with disarticulate disorders.

Keywords: Dysarthria, Dysarthria syndrome in children, causes of dysarthria, treatment of dysarthria.

Введение. Владение родным языком и развитие речи, является одним из самых важных приобретений ребенка в раннем детстве и рассматривается, в современном мире, как общая основа развития детей и их обучения.

Что же такое речь? Речь – это один из самых мощных стимулов и факторов развития ребенка. Следует сказать, что с помощью речи люди сообщают свои мысли, свои желания, передают жизненный опыт и договариваются. Таким образом, речь - это самое основное средство общения людей. У детей, которые страдают дизартрией, это средство общения оказывается нарушенным, поэтому им очень сложно общаться с другими людьми. На сегодняшний день, патология дизартрии рассматривается как сложный синдром центрально-органического генеза, который проявляется, как в неврологических симптомах, так и в психологических и речевых.

Впервые клиническая картина дизартрии была описана в 1885 г. Е.Н. Винарской, в 1973 году эту тему поддержал и Л.Б. Литвак. С 1959 года началось изучение локально-диагностических проявлений дизартрических расстройств.

Е.Н. Винарская впервые провела комплексное нейро-лингвистическое изучение дизартрий при очаговых поражениях мозга у взрослых. Теоретическое обоснование необходимости логопедического массажа в комплексной коррекционной работе встречается в работах Е. М. Мастюковой, К. А. Семеновой, М. Б. Эйдиновой, О. В. Правдиной.

Клиническое, логопедическое и психологическое изучение детей с патологией дизартриии показывает, что эта категория детей очень неоднородна с точки зрения психических, двигательных и речевых нарушений. Мы можем наблюдать нарушение звукопроизношения при дизартрии. Эти нарушения проявляются и зависят от характера и тяжести поражения нервной системы. «Смазанная речь» и отдельные искажения звуков имеются в легких случаях дизартрии, а в более тяжелых случаях наблюдаются: замена слов, пропуски звуков, страдает модуляция, темп , выразительность в целом - произношение становятся невнятными. Фонетические нарушения являются главными симптомами. Очень часто они сопровождаются недоразвитием лексико-грамматического строя речи и с большим трудом поддаются какой-либо коррекции. Таким образом, часто встречаются вторичные отклонения в их развитии. Все, выше перечисленные, расстройства затрудняют и замедляют процесс обучения у детей. Речевые нарушения необходимо скорректировать до того, как ребенок достигнет школьного возраста. Иначе, могут возникнуть проблемы не только с речью, но и с усвоением школьной програмы. Эта проблема очень актуальна в наше время. Она недостаточно разработана, на сегодняшний день, и является практически значимой . Именно этим и обусловлен выбор объекта и предмета моего исследования.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является освещение понятия «дизартрия», ее виды и способы лечения дизартрии у детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет).

Изложение основного материала статьи. Дети, которые имеют нормальный слухи и их интеллект сохранен , но имеют отклонения в развитии речи, относят к детям с нарушениями речи. Эти нарушения могут быть многообразны. Они могут проявляться в нарушении грамматического строя речи, произношения, бедности словарного запаса, а также, в нарушении плавности и темпа речи.

Дизартрия (от греч. dys – приставка, означающая расстройство, arthroo – членораздельно произношу) — нарушение произношения, обусловленное недостаточной иннервации речевого аппарата при поражениях заднелобных и подкорковых отделов мозга. Заболевание дизартрия у детей определяется как психофизическая патология нервной системы, при которой ребенок не может правильно произносить слова. Это касается всего речевого аппарата, то есть, задействованы губы, язык и мягкое небо. Начинаясь в детском возрасте, эта патология приводит к нарушению письма, чтения и недоразвитию речи.

К причинам дизартрии можно отнести:

По свежим данным, дизартрия у детей встречается в 7% случаев.

Факторы, влияющие на возникновение дизартрии:

- При резус-конфликтной беременности,
- Гипоксия,
- Недоношенность,

- Травмы, полученные во время родов,
- Асфиксия,
- Заболевания головного мозга (энцефалит, ЧМТ, менингит, опухоли).
- Гнойный отит.
- Токсикоз при вынашивании.
- Болезнь мамы во время вынашивания, прием антибиотиков и других медицинских препаратов, запрещенных во время беременности.

Это основные причины внутриутробного поражения нервной системы плода. Но также дизартрия может развиться в результате различных сложностей в раннем возрасте. К причинам возникновения такой болезни в раннем возрасте относят:

- Перенесенные инфекции головного мозга (менингит и энцефалит) в младенчестве.
- Тяжелые интоксикации.
- ЧМТ , полученная в возрасте до 3-х лет.
- Гидроцефалия.

Чтобы создать полную картину заболевания, необходимо рассмотреть симптомы дизартрии у детей:

1- Темп. Темп речи ребенка неустойчив.

2- Нечеткость. Речь звучит нечетко, ребенка трудно понять. Нередко, такой симптом называют «Каша во рту». При стертой дизартрии слышны отдельные фонетические дефекты.

3- Снижение активности речи.

4- Сила. Сила голоса недостаточная.

5- Затрудненное неритмичное дыхание

6- Низкая эмоциональность

7- Отсутствие мимики

8- Нарушение движения артикуляционных мышц.

9- Спазм мышц (ребенок не может расслабить язык, губы, шею).

10- Гипотония мышц (язык вялый и неподвижный, губы не смыкаются).

11- Нарушение мелкой моторики.

В младенческом возрасте родители уже могут заподозрить наличие дизартрии у своего ребенка. Беспокойство, плаксивость, постоянное и неприрывное внимание к своей персоне - главные признаки у детей до 1 года. Нарушение сна и аппетита, предрасположенность к частым срыгиваниям, диатез, ЖК расстройства, также, можно отнести к признакам раннего проявления дизартрии. Такие дети , как показывает статистика, метеозависимы.

Таким образом, дизартрия — нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Нарушения звукопроизношения при дизартрии проявляются в разной степени и зависят от характера и тяжести поражения нервной системы.

Чаще всего стёртая дизартрия диагностируется после пяти лет.

Уместным будет вопрос:" Как же можно диагностировать дизартрию у детей?" Попробуем разобраться поэтапно.

Методы диагностики нарушений звукопроизношения при дизартрии.

Чтобы исключить другие патологии органов, которые похожи по своим симптомам, на проявление дизартрией, ребенка направляют на консультацию к логопеду, ЛОРу, неврологу.

Исследования для выявления патологии:

1- Электроэнцефалография. Определение активности головного мозга. Это важное исследование, так как оно показывает активность разных долей мозга, отвечающих за разные действия.

2- Электронейрография. Определение скорости проведения импульса по нервам.

3- Транскраниальная магнитная стимуляция. Безболезненная магнитная стимуляция различных участков мозга для определения их реакции и активности.

4- Электромиография. Определяется мышечная активность ребенка, это исследование показывает, как мышцы реагируют на раздражитель.

5- МРТ головного мозга. Компьютерная диагностика, показывающая активность внутренних структур мозга, наличие отклонений в строении и новообразований.

Теперь, выявим этапы исследования ребенка логопедом:

1- Оценка речи. Оцениваются нарушения речи ребенка, как он произносит слова, его темп, интенсивность и ритм речи. Каков словарный запас.

2- Физиология. Как развита лицевая мускулатура, какое дыхание у ребенка.

3- Мимическое исследование. Логопед обследует работу мышц лица.

4- Письменная речь. Детям школьного и дошкольного возраста (старше 5 лет) предлагают написать текст, по которому можно анализировать письменную речь ренка.

Как известно, массаж оказывает положительное влияние на весь организм человека . При массаже любой части тела, наблюдается положительное воздействие на весь организм в целом. Если говорить о массаже, используемом в логопедической практике для лечения детей дошкольного возраста с дизартрическими расстройствами можно выделить этапы логопедического воздействия:

1) подготовительный этап. Сюда входит логопедический массаж.

2) этап, в который будут формироваться первичные произносительные и коммуникативные навыки.

Логопедический массаж - это один из методов коррекционно-педагогического воздействия. Он используется при коррекции тяжелы речевых нарушений. Логопедический массаж способствует нормализации произносительной стороны речи, он улучшает состояние голоса и речевого дыхания, нормализует эмоциональное состояние человека, который страдает речевыми нарушениями. Логопедический массаж является составной часть комплексной медико-педагогической системы реабилитации детей подростков и взрослых, страдающих речевыми нарушениями. Массаж широко используется в логопедической работе с людьми, у которых диагностируют дизартрию, в том числе и ее стертые формы. Существует целый комплекс специальных массажных упражнений, оказывающих благотворное влияние на человека с дизартрией. Здесь, перед нами может стоять несколько целей - снять тонус с мышц лица или, наоборот, повысить тонус, улучшить качество артикуляционных движений, укрепить мышцы лица и пр.

Основной упор в работе логопед делает на развитие:

1- Мелкой моторики. (творчество).

2- Артикуляции. Лечебная гимнастика для языка, губ, щек, проводится логопедический массаж.

3- Произношения. Специалист подбирает упражнения для закрепления навыка правильного произношения.

4- Дыхания. Производится дыхательная гимнастика, позволяющая нормализовать темп и интенсивность речи.

5- Коммуникация и выразительность.

Итак, поговорим о этапах логопедического массажа при дизартрии:

Расслабляющий массаж нужно проводить дозировано. Начинать массаж при дизартрии нужно с двух-пяти минут, постепенно увеличивая время, до 20 минут.

1) Движения будут распространяться, только, на те области лица, где имеется повышение мышечного тонуса. В том месте, где мышцы вялые - применяется тонизирующий укрепляющий массаж.

На этапе, когда у ребенка формируются первые произносительные и коммуникативные навыки применяют расслабляющий массаж мышц лица.

2) Движение от бровей к волосистой части головы.

3) Движение вниз от линии лба, через щеки к мышцам шеи и плеча.

4) Затем приступают к расслабление мышц губ.

5) Тренировка мышц языка, после общего расслабления мышц и всех проделанных упражнений.

Благодаря использованию логопедического массажа, который приводит к постепенной нормализации мышечного тонуса, пациент ,в ряде случаев, может заговорить внятно в один миг, т.е. спонтанно. В том случае, если обучаемый имеет выраженную неврологическую симптоматику, только использование логопедического массажа, особенно на начальных стадиях коррекционной работы, можно обеспечить положительный эффект.

Упражнения:

1. Массаж для языка. Повернуть его вправо и влево, вверх, вниз, спрятать, расслабить, облизнуть губы.
2. Гимнастика для щек. Надуваем щеки, поочередное надувание щек, вибрации губами, зажимание щек между зубами, фиксация любого упражнения.
3. Упражнения для нижней челюсти. Приоткрываем и закрываем рот, зубами захватить что-то съедобное, привязанное к ниточке, которую держит специалист-логопед.
4. Речевое дыхание. Проводится дыхательная гимнастика

Только при наличии соблюдения данных принципов и методов лечения можно обеспечить высокую эффективность логопедического массажа, а, следовательно, более высокий результат коррекционно-педагогической работы.

Выводы. В рамках данной статьи, мы рассматриваем проблему работы логопеда с таким заболеванием, как дизартрия. Именно дизартрия является одним из наиболее часто встречающихся нарушений речи у детей с 4,5-6 лет. Таким образом, мы пришли к следующим выводам:

Нарушение звукопроизношения, обусловленное органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата и наличием поражения центральной и периферической нервной системы. Именно так, можно характеризовать синдром дизартрии у детей. Дизартрия имеет несколько форм, которые отличаются друг от друга местом поражения в коре головного мозга и внешними особенностями проявления.

Логопедическое воздействея при дизартрии имеет комплексный характер. Здесь мы говорим о коррекции звукопроизношения, которая сочетается с формированием звукового анализа и синтеза, развитием лексико-грамматической стороны речи и связного высказывания. Артикуляционный массаж и гимнастика, логопедическая ритмика, а иногда, и общая лечебная физкультура, физиотерапия и медикаментозное лечение - вот, основные киты, на которые опирается логопед в работе с детьми с дизартрией.

Успех логопедических занятий во многом зависит от их раннего начала и систематичности проведения.

Литература:

1. Акименко В.М. Новые логопедические технологии. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 234 с.

2. Архипова Е.Ф. Логопедический массаж при дизартрии. – М.:АСТ:Астрель, 2008. – 123 с.

3. Блыскина И.В. Комплексный подход к коррекции речевой патологии у детей. Логопедический массаж. – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 112 с.

4. Дьякова Е.А. Логопедический массаж. – М.:Академия, 2003. – 96 с.

5. Копылова С. В. Коррекционная работа с детьми с дизартрическими расстройствами речи. //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. - № 3. – с. 63-65.

УДК:378.2

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент III курса, магистратура Проскурякова Анастасия Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СЕНД-КОРРЕКЦИЯ НЕДОСТАТКОВ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье обсуждаются вопросы коррекции заикания у детей старшего дошкольного возраста с помощью современных методик. Также рассматривается эффективность авторской методики сенд-коррекции заикания с педагогическим учетом возрастных и психофизиологических особенностей, формирование у детей навыков пользования самостоятельной речью без заикания.

Ключевые слова: Заикание, коррекционная работа, сенд-коррекция, песочная терапия, логопедическое воздействие, воспитание речи, плавная речь.

Annotation. This article discusses the correction of stuttering in preschool children with the help of modern techniques. The article also discusses the effectiveness of the author's method of sand - correction of stuttering with pedagogical consideration of age and psychophysiological features, the formation of children's skills of using independent speech without stuttering.

Keyword: Stuttering, correctional work, sand-correction, sand therapy, speech therapy, speech education, smooth speech.

Введение. Под сенд-коррекцией заикания темпо-ритмических нарушений у дошкольников старшего возраста понимается комплексное лечебно - педагогическое воздействие на разные стороны психо - физического состояния заикающегося разными усилиями и средствами, а также широкого спектра специалистов. Целью данного воздействия является устранение или ослабление речевых судорог и сопутствующих расстройств голоса, дыхания, моторики и речи; оздоровление и укрепление нервной системы и всего организма в целом; избавление ребенка от неправильного отношения к своему речевому дефекту, от психологических наслоений, правильное формирование его личности и поведения, социальная реабилитация и адаптация заикающегося.

Сенд-коррекция заикания у детей старшего дошкольного возраста– актуальная проблема нашего общества в целом, которая особо остро проявляется в малых городах и районах из – за неукомплектованности образовательных и медицинских учреждений узкими специалистами (логопедами, психологами, неврологами и другими специалистами). Ранее использованные методы и средства оказались не эффективны, наибольшую эффективность принесёт именно сенд-коррекция заикания, которая позволит нормализовать темпо-ритмическую организацию речи. Данным вопросом занимались Е. Л. Ворошилова, Е. А. Борисова, Л.З. Андронова, Л. И. Белякова, Дьякова Е.А. и другие.

Изложение основного материала статьи. Современное дошкольное образование ориентирует педагогов на применение в воспитательно - образовательной практике наиболее эффективных педагогических технологий, направленных на овладение необходимыми знаниями, речи детей, развития логического мышления, обучающих поиску решений в различных проблемных ситуациях [5, с. 209].

В настоящее время в коррекционной педагогике получили широкое распространение нетрадиционные методы коррекционного воздействия : фито, арома, хромо и др. виды терапий [8, с. 14]. Применение данных методов коррекции нельзя рассматривать самостоятельными и самодостаточными, их использование, скорее всего, служит для создания благоприятного эмоционального фона, что, в конечном итоге, улучшает эффективность коррекционного воздействия. К этим методам относятся:

1 Ароматерапия - лечение с помощью фитокомпозиций ароматов цветов и растений.

2 Музыкотерапия – воздействие музыки на человека с терапевтическими целями.

3 Имаготерапия- театрализация. Включает в себя: куклотерапию, сказкотерапию.

4 Пескотерапия (send-play) -игра с песком как способ развития ребенка [1, с. 50].

Истоки песочной терапии лежат в основе диагностической и терапевтической методики, детально разработанной детским психиатром Лондонского института детской психологии Маргарет Лоуэнфелд. Она впервые описала использование песочницы с набором фигурок в процессе недирективной игровой терапии. Автором метода «Терапия песком», возникшего в середине XX века, считается швейцарский юнгианский аналитик Дора Калф. Позднее отечественные психологи Т. Грабенко и Т. Зинкевич –Евстигнеева предложили систему песочных игр, назвав их коррекционно-развивающими. Данные авторы научно доказали, что игры с песком развивают психические и речевые функции [11, с. 5].

В связи с этим особую актуальность и корекционно-развивающую значимость приобретает развитие темпо-ритма для детей с нарушениями речи, в частности для детей с заиканием, так как это расстройство, прежде всего, связано с координацией речевых движений периферического аппарата в процессе высказывания.

Педагогический взгляд на психотерапевтическую песочницу - довольно яркое и эффективное решение этого вопроса [2, с. 364].

Для того, чтобы повысить продуктивность занятий и поддерживать устойчивый интерес к коррекционному процессу в работе можно использовать элементы пескотерапии.

Игра с песком - это естественная и доступная для каждого ребенка форма деятельности. Частичный перенос обучающих и развивающих заданий в песочницу, дает больший эффект, чем стандартные формы обучения [9, с. 25].

Игры с песком:

●улучшают эмоциональное состояние;

●мотивируют ребенка к активной деятельности;
●снимают мышечную напряженность;
●совершенствуют зрительно- пространственную ориентировку;
●способствую развитию связной речи;
●позволяют плавно регулировать поведенческие трудности;
●развивают тактильно-кинетическую чувствительность и мелкую моторику рук;
●повышают речевую активность;
●способствуют расширению словарного запаса.

Также существует метод песочного рисования «Send-Art». Термин «арт-терапия» (буквально – терапия искусством) был введен А.Хиллом в 1938 году, и является средством свободного самовыражения.

Специалистами доказано, что метод песочного рисования «Send-Art» можно эффективно применять для работы с разнообразной психологической проблематикой, в образовательных и развивающих целях. Метод не имеет возрастных ограничений и может использоваться в работе с детьми, начиная с 2-х лет [6, с. 10].

В практике детского сада №4 п.Сокольское Нижегородской области применяются известные методики Н.А. Власовой, Е.Ф. Рау. Безусловная заслуга этих авторов состоит в том, что впервые предложили поэтапную последовательность речевых упражнений в работе с маленькими детьми, разработали указания к отдельным этапам системы коррекции речи заикающихся дошкольников. Также применяется методика Н.А. Чевелёвой в которой реализован принцип последовательного усложнения речевых упражнений в процесс.

В работу дошкольного учреждения включена методика построеная на авторском произведении А.А Проскуряковой «Приключения жителей песочного города», представляющем собой семь историй для детей старшего дошкольного возраста. История посвящены темам нравственного характера, забота о близких, послушание, ответственность за тех, кого приручили, о дружбе, доброте и конечно жажду к приключениям. Главной особенностью песочных историй является разнообразие героев и взаимная поддержка. На первом этапе дети знакомятся с главными героями, узнают их характер и особенности (обезьянка Дуня, Кенгуренок Шустрик, Львёнок Лёва и др.). Далее начинаются настоящие приключения в песочном городе с нашими героями. Дети реально «проживают», проигрывают всевозможные ситуации вместе с персонажами «Песочной страны». Это создает простор для воображения и собственного творчества детей ручной деятельности.

Целью методики «Приключения жителей песочного города» является нормализация темпо-ритмической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

Задачами коррекционно- направленной работы являются:

-нормализация общего и речевого поведения детей с учетом возрастных психофизиологических особенностей и формирование навыков пользования самостоятельной речью без заикания;

-ослабление речевых судорог и сопутствующих расстройств голоса, дыхания, моторики и речи;

-избавление ребенка от неправильного отношения к своему речевому дефекту;

-социальная реабилитация и адаптация заикающегося.

Принципы и подходы к формированию авторской методики.

Коррекционно-направленная работа строится на обще-дидактических и специфических принципах.

Обще-дидактические: систематичность и последовательность логопедических занятий. Логическое расположение этих занятий, с учетом речевых возможностей детей, когда весь процесс обучения идет от простого к сложному;

-наглядность и технические средства обучения. В учебном процессе пособия и технические средства используются в соответствии с возрастом детей;

-сознательность и активность. Без сознательного и активного участия заикающегося преодоления заикания невозможно;

-возрастные и индивидуальные особенности. На каждом занятии важно учитывать темперамент, характер, мысли, интересы, переживания воспитанника, так же половозрастные особенности.

Специфические:

- системность. Всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, согласованность их действий. Данный принцип обеспечивает единство диагностик, коррекции и единства.

-непрерывность. Данный принцип гарантирует непрерывную помощь воспитаннику и его родителям до полного решения проблемы.

-комплексность. При устранении заикания важно комплексное психолого-медико-педагогическое воздействие.

-онтогенетический принцип. Логопеду необходимо знать формирование психических функций в онтогенезе, на его ранних этапах, в частности, на формирование моторных функций, зрительного восприятия, действий с предметами, бытовых навыков и умений, подражательности, импрессивной, экспрессивной речи.

-принцип формирования речевых навыков в условиях естественного речевого общения. Закреплению правильных речевых навыков способствует тесная связь в работе логопеда, учителя, воспитателя и семьи. Логопед сообщает о характере речевого нарушения ребенка родителям, информирует о поставленных задачах, методах и приемах коррекционной работы на каждом этапе.

Авторская методика состоит из пяти этапов:

1. Первый этап– «Слушай и выполняй».

- Знакомство с жителями «Песочного города». Главной задачей данного этапа было привыкание детей к речи логопеда, заикающиеся дети только слушают его речь, которая должна быть четкая, ритмичная и правильная.

2. Второй этап–«Расскажи что делаешь?».

- Допускается собственная речь детей по поводу совершаемых ими действий при наличии постоянной зрительной опоры. Речь постепенно усложняется в связи с изменением характера вопросов логопеда и подбором поделок на песке. Дети проговаривают ответы, полные и развернутые.

На этом этапе речь детей временно ограничена.

3.Третий этап– «Расскажи что сделал?».

- Дети рассказывают о выполненной работе или ее части на песке. Логопед выдерживает паузу для того, чтобы ребенок мог подготовить ответ.

4. Четвертый этап - «Расскажи что будешь делать».

- У детей развивается умение пользоваться речью вне наглядной опоры, планировать свою работу. Усложняется фразовая речь: дети произносят несколько связанных по смыслу фраз, пользуются фразами сложной конструкции, самостоятельно строят рассказ о герое «Песочной страны» рисуя на песке.

5. Пятый этап – «Подведи итоги».

- На этапе «подведи итоги» - дети рассказывают о процессе изготовления того или иного рисунка на песке, составляют собственный рассказ о полюбившемся герое и создают свой персонаж.

Перенос полученных знаний на другие виды деятельности. Коррекционная методика основана на принципах логопедической работы – принципах учета механизмов нарушения речи (этиопатогенетическом), системности, комплексности, дифференцированного подхода, поэтапности, развития, учета личностных особенностей, деятельностного подхода, учета ведущей деятельности (игры), использования обходного пути, формирования речевых навыков в условиях естественного общения, тесного сотрудничества с родителями. При разработке данной методики особенно ценным, на мой взгляд, является реализация принципа природосообразности процесса обучения и воспитания дошкольников с речевыми нарушениями.

Перед началом занятий с песком, вместе с детьми проговариваем правила игры в песочнице, так как игры с песком имеют ограничения и запреты.

Песок-загадочный материал, обладающий способностью завораживать ребенка – он способен принимать любые формы: быть влажным, сухим, легким и ускользающим, пластичным и плотным. Мельчайшие частички песка активизируют чувствительные нервные окончания на пальчиках и ладошках детей, тем самым стимулируя соседние речевые зоны в коре головного мозга. Для дошкольников – это игра, от которой ребята получают огромное удовольствие [2, с. 365].

При работе по авторской логопедической методике «Приключения жителей песочного города» в течение учебного года задания в рамках алгоритма постепенно усложнялись в соответствии с задачами конкретного этапа.

Элементы пескотерапии используются для развития ручной моторики, для автоматизации изолированных звуков, для развития плавности речи.

Занятия по «Приключениям жителей песочного города» позволяют осуществлять коррекционную работу комплексно: развитие монологической речи неразрывно связано с пополнением, расширением и активизацией словарного запаса детей, а также совершенствованием грамматического строя языка и синтаксиса. Занятия в групповом формате помогают более замкнутым и стеснительным детям раскрыться и почувствовать себя более уверенно.

Для выявления эффективности проведенной работы была проведена контрольная диагностика, по результатам которой были сделаны следующие выводы: Дети из экспериментальной группы, испытывавшие затруднения во время выполнения заданий по всем указанным методикам на этапе констатирующего эксперимента, улучшили свои показатели, научились составлять рассказы-описания, повествования и рассуждения. Усовершенствовалась и их темпо- ритмическая сторона речи в целом. Стали более редкими запинки в произношении, устранилось напряжение и скованность мышц лица. Дети научились пользоваться речью в отсутствии наглядной опоры и планировать свою работу, а также закрепили навыки самостоятельной речи. Речь стала четкой, ритмичной и правильной.

Завершающим этапом в коррекционной работе с заикающимися стало закрепление полученных навыков плавной речи. Дети научились самостоятельно составлять рассказы, о полюбившимся герое и создают свой персонаж с помощью рисунка на песке.

Результаты контрольного эксперимента:

Выполнение заданий на последовательность речи экспериментальной группой оценивается в 71,30% (рост 36,67%). Контрольная группа выполнила те же задания на 41,15% (рост 6,52%).

Задания на темпо-ритмическую связность навыков речи экспериментальной группой выполнены на 77,05% (рост на 40,66%). Выполнение тех же заданий контрольной группой оценивается в 43,04% (рост на 6,65%).

Также можно отметить значимость занятий по логичности и связности речи. Было преодолено нарушение логичности и последовательности повествования (пропуски моментов действия, отсутствие связи между частями, незавершенность фрагментов) при пересказах и составлении самостоятельных рассказов. В речи детей с заиканием из экспериментальной группы благодаря коррекционной работе ребенок хорошо владеет устной речью, у него сформирована звуковая и лексико-грамматическая сторона речи; ребенок говорит без заикания (отсутствие запинок, непреднамеренных пауз, сопутствующих движений.

Выводы. Таким образом, можно констатировать, что целенаправленная коррекционная работа по нормализации темпо- ритмической стороны речи принесла положительные результаты благодаря особенностям авторской методики сенд-коррекции для детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

С помощью песочной терапии:

Во –первых, существенно повысилась мотивация ребенка к занятиям. Повысилась его активность, желание участвовать в коррекционном процессе.

Во-вторых, в песочнице был создан дополнительный акцент на тактильную чувствительность ребенка.

В-третьих, в играх с песком более гармонично и интенсивно развиваются все познавательные процессы.

В –четвертых, песок обладает замечательным свойством «заземлять» негативную психическую энергию, т.е. происходит гармонизация психоэмоционального состояния ребенка, этим и объясняется желание прикоснуться к песку, погрузить в него руки, ощутить его сыпучесть и изменчивость. Использование данного метода в педагогической практике дает комплексный образовательно-терапевтический эффект.

Литература:

1. Грабенко Т.М.. Чудеса на песке. Песочная игротерапия / Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич - Евстигнеева. - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2013. - 50 с.

2. Воробьева Ю.В., Гордиенко Е.В. Технология проведения игр на песке в процессе психологического консультирования детей // Молодой ученый. - 2015. - №1. - С. 364-367.

3. Козлова М. Школа красивой речи. Формирование плавности речи. Издательство: В.Секачев, 2018. С. 120

4. Поварова И.А. Коррекция заикания в играх и тренингах: Учебно-методическое пособие. Издательство: В.Секачев, 2016 г. - С. 34

5. Рау Е.Ю., Чайкина А.С. Модель темпо-ритмической организации речи семейного окружения заикающихся младших школьников. // Мир специальной педагогики и психологии. Научно-практический альманах. Выпуск 2. - М.: Логомах, 2015. С. 209-215.
6. Сапожникова О.Б., Гарнова Е.В. Песочная терапия в развитии дошкольников, ООО «Сфера», 2017. С. 10
7. Сапожникова О.Б., Гарнова Е.В. Игры с песком для обучения пересказу детей 5-7 лет. - ООО «ТЦ Сфера», 2016, С. 40
8. Харисон Джон Переосмысление заикания. - СПб.: Издательско - Торговый Дом «Скифия», 2015. - С. 14-15.
9. Эсаулова Е.В. Использование песочной сказкотерапии в дошкольном образовании // Эксперимент и инновации в школе. 2015. №4 С. 24-26.
10. Филичева Т.Б., Орлова О.С., Туманова Т.В. и др. Основы дошкольной логопедии. - Москва: Эксмо, 2015. - С. 187.
11. Барсукова О.В. Песочная игротерапия для дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. - 2017. - №2. - С. 5-7-URL https://moluch.ru/th/1/archive/54/1451/ обращения :05.12.18)
12. Логопедия: нарушение темпа речи, заикание [Электронный ресурс]: практикум / Е.А. Эм. — Ставрополь: изд-во СКФУ, 2017. — 96 с. — Режим доступа: https://rucont.ru/efd/671144
13. Ткаченко, Т.А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинкам [Электронный ресурс]: пособие для логопеда / Т.А. Ткаченко .— М.: ВЛАДОС, 2013 .— 49 с.: ил. — (Библиотека логопеда). — ISBN 978-5-691-01924-1. — Режим доступа: https://rucont.ru/efd/325089

Педагогика

УДК: 378.2
кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка 2 курса магистратуры Салахова Алина Рашидовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И В НОРМЕ

Аннотация. В статье отображены ключевые аспекты изучения звуко-слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с нормой и общим недоразвитием речи (чаще – второго или третьего уровня). Авторы обратили внимание на необходимость сравнительного анализа у детей данных групп по 14 ступеням слоговой структуры, разработанные А.К.Марковой, с целью дальнейшего создания коррекционной программы для устранения нарушений в звуко-слоговой структуре слова.
Ключевые слова: общее недоразвитие речи, звуки, слоги, коррекция нарушений, дети дошкольного возраста.
Annotation. The article displays the key aspects of the study of the sound-syllable structure of the word in children of senior preschool age with the norm and general underdevelopment of speech (more often - the second or third level). The authors drew attention to the need for comparative analysis in children of data groups on 14 steps of the syllable structure, developed by AK Markova, in order to further create a correctional program to eliminate violations in the sound-syllable structure of the word.
Keywords: the general underdevelopment of speech, sounds, syllables, correction of children of preschool age.

Введение. Все чаще встречается среди дошкольников ситуация, когда ребенок слышит и понимает речь обращающегося к нему человека, но сам проявляет низкую речевую активность, общение у ребенка происходит через невербальные средства, как жесты и мимика, а также присутствуют попытки «спрятать» речевой дефект с помощью различных уловок. В таких случаях у детей диагностируется общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – сложное речевое расстройство у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, при котором нарушено формирование всех компонентов языковой системы: фонетики, фонематики, лексики, грамматики, а, значит, и связной речи [4].

Данное речевое нарушение является одним из самых сложных в изучении, диагностике и коррекции. Научно-практические труды плеяды ученых (Р.Е.Левина, Н.А.Никашина, Г.В.Чиркина Т.Б.Филичева, Т.В.Туманова, И.К.Клоповская, Е.Ф.Соботович и др.) сформировали единую классификацию данного нарушения в зависимости от уровня и степени тяжести проявления. Как известно, существует 4 уровня ОНР, начиная от «отсутствия общеупотребительной речи» и заканчивая «остаточными проявлениями недоразвития элементов лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов».

В данной статье мы бы хотели рассмотреть нарушения звуко-слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (преимущественно II («начатки общеупотребительной речи») и III уровня (фразовая речь с выраженными недостатками лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития)). Для проверки состояния звуко-слоговой структуры мы обратились к разработанной А.К.Марковой системе, состоящей из 14 классов слогов. Полученные результаты мы сравним с результатами детей, речь которых развивается согласно норме (диагностика их состояния звуко-слоговой структуры слова будет проводиться аналогично по этой же системе А.К.Марковой).

Изложение основного материала статьи. На базе двух МБДОУ (один детский сад компенсирующего вида и один – общеразвивающий) г. Набережные Челны (Россия, Татарстан) нами было организовано экспериментальное исследование звуко-слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста (6

лет) с целью сравнительного изучения её формирования и развития у детей с ОНР (преимущественно II и III уровней) и с нормой речевого развития. На этапе констатирующего эксперимента за основу была взята методика А.К.Марковой. Наглядный иллюстративный материал (карточки с изображением статичных предметов) был частично куплен в специализированном магазине и частично собран самостоятельно, критерии оценки были сопоставлены с критериями из методики З.Е.Агранович, изменив лишь уровень максимальной оценки до 3 баллов.

Перед тем, как приступить к практико-исследовательской деятельности, необходимо обосновать отбор детей с общим недоразвитием речи. В нашей работе это преимущественно дети со II и III уровнем недоразвития из 4 существующих. На это есть несколько причин, которые кроются в характеристике детей с ОНР [6]:

1. I уровень речевого недоразвития характеризуется как «начатки фразовой речи». Дети владеют артикуляцией простых звуков, а также заменяют ими те, которые произносить не могут. Фонематическое развитие находится на низком уровне. Слоговую структуру дети данной группы воспроизвести не могут, за исключением обиходных или очень знакомых слов, которые чаще всего – односложные. Двух- и более сложные слова отсутствуют. Задача учителя-логопеда в данной ситуации стимулировать речь в целом, замотивировать ребенка заговорить, создавая речевые ситуации. Данная группа детей не готова для работы над звуко-слоговой структурой слова.
2. II уровень речевого недоразвития – дети могут произносить звуки правильно изолированно, в словах же имеются искажения. Выявляются затруднения в слоговой структуре слова, реже – в одно- и двухсложных словах, чаще – в двух- и более. Проще всего детям произносить слова с открытыми и прямыми слогами (например, мама, ваза). Односложные слова со стечениями согласных или трех- и четырехсложные слова произносятся с большими трудностями. Данная группа детей нас интересует особенно, так как наше обследование является столпом для создания дальнейшей коррекционной программы для данной группы детей.
3. III уровень недоразвития речи характеризуется тем, что произношение изолированных звуков приближено к норме, однако бывают смешения близких по акустическим и артикуляционным признакам. Дети умеют пользоваться слоговой структурой слова, но могут переставлять слоги местами, сокращать слоги в словах и т.п. Эта группа так же является для нас важной.
4. IV уровень недоразвития речи характеризуется небольшим количеством ошибок в звуко-слоговой структуре слова, в отличие от ошибок в синтаксисе (построение сложных предложений, текста), морфологии (например, ошибки в предложно-падежных формах), словообразовании (неправильное употребление приставок, суффиксов), а также нарушения в смысловой наполненности слова. Звуко-слоговые нарушения встречаются лишь в многосложных словах, которые исправляются путем обогащения словарного запаса, смысловой наполняемости и правильного звукопроизношения некоторых артикулем.

Таким образом, мы выявили причины отбора и разделения групп детей с ОНР, которые нам необходимы не только для нынешнего исследования, но и для дальнейшего создания авторской коррекционной программы для детей с ОНР, направленной на работу с ними. Дети с нормой речевого развития составили контрольную группу, дети с ОНР – экспериментальную. В каждой группе – по 20 человек, то есть в общей сложности 40 детей возраста 5-7 лет.

Описание методики и критерии оценки. Главной методикой диагностики стала классификация слогов А.К.Марковой. Она включает в себя 14 классов, каждая последующая ступень сложнее предыдущей. Эксперимент состоял в том, что ребенку показывались карточки с предметом, ему нужно было правильно назвать предмет изображения. Были использованы следующие классы и картинки со словами (только имена существительные):

- Двусложные слова из открытых слогов (шуба, рыба, репа, каша, ваза);
- Трёхсложные слова и открытых слогов (молоко, машина, курица, малина, колесо);
- Односложные слова (лев, лук, сок, сыр, нос);
- Двусложные слова с одним закрытым слогом (пирог, перец, горох, петух, батон);
- Двусложные слова со стечением согласных в середине (утка, зебра, тыква, масло, юбка);
- Двусложные слова с закрытым слогом и стечением согласных (чеснок, куртка, павлин, верблюд, трактор);
- Трехсложные слова с закрытым слогом (носорог, попугай, самолет, бегемот, помидор);
- Трехсложные слова со стечением согласных (котлета, колбаса, кенгуру, яблоко, шахматы);
- Трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом (валенки, автобус, вертолет, цыпленок, осьминог);
- Трехсложные слова со стечениями согласных (лампочка, волшебник, матрешка, избушка, таблетка);
- Односложные слова со стечением согласных в начале слова (слон, хлеб, плащ, кран (с водой), трон);
- Односложные слова со стечением согласных в конце слова (бант, зонт, танк, торт, лифт);
- Двусложные слова с двумя стечениями согласных (звезда, свёкла, спички, птенцы и гнездо (в одной картинке));
- Четырехсложные слова из открытых слогов (черепаха, пуговица, кукуруза, паутина, гусеница).

Критерии оценки результатов мы сделали аналогично оценкам из методики З.Е.Агранович, состоящей из балльной системы (от 0 до 4 баллов). В нашей работе мы использовали усеченный вариант, где максимальным баллом является 3, а минимальным – 0. Таким образом, 3 балла свидетельствуют о том, что нарушений в слоговой структуре нет. 2 балла – присутствуют нарушения в слогах (нарушения количества слогов: сокращение, опускание слогообразующей гласной, увеличение количества слогов за счет вставки гласных; нарушения последовательности слогов: перестановка; искажение структуры отдельного слога: сокращение стечений согласных, вставки согласных в слог; антиципация (уподобление слогов); персеверация (циклическое повторение); контаминация (смешение элементов слов)). 1 балл – нарушения в звукопроизношении (отсутствие звука, искажения звука, замена звука, смешение звуков). 0 баллов – ребенок не справился.

Все данные подвергались количественному и качественному анализу и были представлены графически.

Анализ полученных результатов исследования, целью которого стали сравнительные показатели состояния звуко-слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и в норме, свидетельствует о том, что у детей с нормой речевого развития отсутствуют нарушения в слоговой структуре

слова (99%), присутствуют лишь нарушения в звукопроизношении (ротацизм, ламбдацизм в 10%), которые находятся в стадии автоматизации. В 10% случаев возникали трудности в процессе узнавания предметов на картинке в связи со скудным пассивным словарем ребенка. В 15% случаев встречались аграмматизмы (например, вместо птенцы – птенчата).

У детей же с ОНР наблюдались следующая ситуация.

Дети первого года обучения (5-6 лет) не справлялись с заданием или допускали большое количество ошибок, как в слогах, так и в звукопроизношении. Дети второго года обучения (6-7 лет) имели проблемы в звукопроизношении (сигматизм, ротацизм, ламбдацизм, дефекты озвончения и смягчения в 80% случаев). Однако, благодаря кропотливой работе учителя-логопеда в первый год обучения, нарушения в слоговой структуре были устранены на 60-70% ко второму году обучения. То есть дети первого года обучения с ОНР (I, II уровней с моторной алалией) получали за ответ чаще 0 баллов или 1-2 балла (III уровень), то дети второго года обучения (II, III уровни) получали за свои ответы по 2-3 балла, так как не допускали ошибки в слоговой структуре или 1-2 балла за ошибки в слогах и/или звукопроизношении.

Наиболее частыми ошибками в слоговой структуре у детей с ОНР второго года обучения были: сокращение слогов (пугцы вместо пуговицы), пропуск слога, в котором есть звук, который у ребенка не поставлен и не автоматизирован (кукуза вместо кукуруза). Среди нарушений звукопроизношения: сигматизм – 25%, ротацизм – 75%, ламбдацизм – 65%, каппацизм – 20%, гаммацизм – 10%, хитизм – 5 %, йотацизм – 5%, дефекты озвончения – 50%, дефекты смягчения – 50%. Также у этих детей присутствовали выпадения звуков из слова, нарушения флексий, если просить назвать их во мн.ч. (например, вместо львы – левы), аграмматизмы в построении словосочетания (например: картинка с изображением птенцов в гнезде (13 класс), ребенок произносит как «птенцы с гнезду», осьминог в аквариуме (9 класс) произносит как «осьминог аквариума»). Слово «аквариум» хоть и не входило в выбранный перечень слов по классификации Марковой, мы просили назвать это слово, так как осьминог был изображен в нем. Лишь 50% детей назвали слово верно.

Выводы. Проведя исследование, мы отметили разницу нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР и с нормой речевого развития. Также можно увидеть необходимость разграничения детей с ОНР на год их обучения (первый и второй), так как уровни владения звуковой и слоговой стороной слов кардинально различаются. В нашей работе мы изучили преимущественно детей второго года обучения (старшие дошкольники, подготовительная группа). Отметим, что система слогов, разработанная А.К. Марковой, может совершенствоваться. По нашему мнению, в данной системе не хватает больше слов из 4,5 слогов (например, перекресток, милиционер, украшение и т.п.). В подобных словах можно чаще встретить нарушения у детей второго года обучения, так как с представленными в классификации словами они справляются. Данное исследование послужит для нас базой в дальнейшей разработке программы коррекции нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР.

Литература:

1. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Т.Б.Филичева, Т.В.Туманова, Г.В.Чиркина. – М.:Дрофа, 2009. – 189 с.
2. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие. Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.
3. Логопедия. Системное недоразвитие речи у детей школьного возраста: изучение, развитие лингвистических способностей, реабилитация. Давидович Л.Р., Алмазова А. А., Антипова Ж. В. – М.: МПСИ, 2016. – 204 с.
4. Логопедия. Теория и практика / [под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т.Б.]. – М.: Эксмо, 2017. – 608 с.
5. Логопедия: учеб.для студентов дефектол.фак.пед.ин-тов. / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М.Мастюкова и др.; Под ред. Л.С.Волковой. – 2-е изд. – В 2-х книгах. Книга I. М.: Просвещение: Владос, 1995. – 384 с.
6. Методы обследования речи детей. / Под ред. проф. Г.В.Чиркиной. – М.: Аркти, 2003.
7. Основы теории и практики логопедии. / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967.
8. Пуговичная терапия как средство коррекции речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи. / Проблемы современного педагогического образования, 2018. № 60-4. с. 419-421
9. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Т. Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка магистратуры факультета психологии и педагогики Лукина Марина Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

МЕХАНИЗМ ВОЗДЕЙСТВИЯ ИППОТЕРАПИИ В РАМКАХ КОМПЛЕКСНОЙ РАБОТЫ С БЕЗРЕЧЕВЫМИ ДЕТЬМИ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Аннотация. Статья посвящена изучению возможностей иппотерапии в комплексной работе с безречевыми моторными алаликами. На основе анализа теоретических источников объяснен механизм воздействия иппотерапии на речевые центры, представлена и апробирована программа л работы с включением элементов иппотерапии, приведены результаты исследования уровня речевого и психомоторного развития старших дошкольников до и после проведения занятий иппотерапией в рамках комплексной работы с моторными алаликами (г. Н. Новгород).

Ключевые слова: иппотерапия, комплексный подход, моторная алалия.

Annotation. The article is devoted to the study of the possibilities of hippotherapy in complex therapy work with speechless motor alalics. Based on the analysis of theoretical sources, the mechanism of the effect of hippotherapy on speech centers is explained, the program of speech therapy with the inclusion of hippotherapy elements is presented and tested, the results of the study of the level of speech and psychomotor development of speechless older preschoolers before and after hippotherapy classes are presented as part of comprehensive work with motor alalics (N.Novgorod).
Keywords: hippotherapy, complex approach, motor alalia.

Введение. Моторная алалия является одним из самых сложных речевых нарушений, при котором страдают все компоненты речевой системы – от фонетики до грамматического строя речи. Проявления неоднородны: у ребенка-логопата может быть как полное отсутствие речи, так и достаточно развитая речь лишь с отдельными проявлениями фонетического или лексико-грамматического недоразвития [3].

В системе лечебно-оздоровительных и логопедических мероприятий важную роль может сыграть иппотерапия как метод, включающий психогенный, биомеханический, сенсорный компонент работы [8]. Важно подчеркнуть, что для детей с моторной алалией характерно неустойчивое внимание (иногда вплоть до невозможности заниматься одной работой продолжительное время), сложности с запоминанием стихов, трудности с выслушиванием до конца двух-, трехступенчатых инструкций, удержание ее в памяти, и, как следствие, неспособность выполнить задание, затруднения в ориентировке по цветам, формам и размерам, нарушение последовательности рассуждений, замедленность мышления.

Если говорить о нюансах поведения, то здесь специалисты отмечают трудности контакта с окружающими, легкая тормозимость в новой непривычной обстановке, проявления негативизма, склонность к образованию стереотипии, отрицательное отношение к новому [5]. Недостаточная речевая активность приводит к торможению речевого развития, ведь моторные алалики – особенно безречевые – прибегают к речи только в ситуации с повышенной эмоциональной окраской. Именно по этой причине иппотерапия (занятия с лошадью и на лошади) может стать отличным катализатором речевой активности.

Кандидат социологических наук, психолог, специалист по иппотерапии И.В.Карпенкова отмечает, что именно иппотерапия стимулирует познавательные процессы как ни одна другая методика. К активизации психических процессов ребенка приводит вынужденная необходимость сосредоточенности, собранности, самоорганизации, запоминания и планирования собственных действий. Можно говорить о том, что иппотерапия нивелирует негативизм, неадекватность поведения в сложных двигательных ситуациях.

Положительный заряд, который ребенок получает от взаимодействия с лошадью, создает ситуацию успеха, что приводит к развитию эмоционально-волевой регуляции, такой важной для неговорящего ребенка [8]. Родоначальник «классической иппотерапии», доктор медицинских наук, профессор Ингрид Штраус писала, что терапевтическая езда оказывает влияние на общий тонус, на моторику, на настроение, она способствует тренировке подвижности нервных процессов центральной нервной системы, активированию коры. Русские исследователи И.В.Карпенкова и Ю.А.Слепченко считают, что иппотерапия повышает внимание, память (зрительную, слуховую, моторную, логическую, комплексную).

Джэн Спинк указывает, что иппотерапия может применяться в том числе и как психотерапевтический метод. К сожалению, в отечественной практике значению иппотерапии в коррекции речи посвящено не так много исследований, чем обусловлена актуальность нашего исследования. Как в логоритмике важен ритм в системе комплексной работы с речевой патологией [2], так в иппотерапии крайне важен шаг терапевтической лошади, который в некоторой степени выполняет функцию ритма, воздействуя однако не только на слуховой анализатор, но и на проприорецепцию [8]. Целью нашей работы является создание условий для комплексной абилитации безречевых детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией методом терапевтической верховой езды – иппотерапии.

Изложение основного материала статьи. Для комплексной работы важны исследования, дающие знания о связи и зависимости общей и речевой моторики. Исследования по физиологии движений и физиологии активности Н. А. Бернштейна показали иерархическую уровневую систему регуляции двигательных функций, в том числе и речи [1]. И. П. Павлов рассматривал речь как «прежде всего кинестезические раздражения, идущие в кору от речевых органов» и представляющие собой «вторые сигналы, сигналы сигналов». Отечественные психологи М. О. Гуревич, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия указывали на связь речи и выразительных движений, двигательных и речевых анализаторов, на связь формы произношения с характером движений.

Особенно важны для интеграции иппотерапии в систему логопедического воздействия данные о корреляции между степенью развития тонкой моторики кисти руки и уровнем развития речи у детей [4]. Так, советский физиолог М. М. Кольцова считает, что «есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи — такой же, как артикуляционный аппарат. С этой точки зрения проекция руки есть еще одна речевая зона мозга». Н. А. Бернштейн разработал и выдвинул теорию уровневой организации движений, включающую субкортикальные и кортикальные уровни [1]. Основываясь на этой теории, мы разработали и апробировали программу комплексной логопедической работы с безречевыми моторными алаликами старшего дошкольного возраста, предполагающей включение элементов иппотерапии.

Теория уровневой организации движений Н.А.Берштейна	Иппотерапевтические упражнения соответствующего уровня
A — уровень палеокинетических регуляций, он же руброспинальный уровень центральной нервной системы.	Катание ладонью мячей по шее и спине коня, хватание игрушек у инструктора, принятие и удержание позы в ситуации постоянной динамической нагрузки, уход за лошадью – обмахивание щеткой, чистка копыт крючком.
B — уровень синергии и штампов, он же таламопаллидарный.	Упражнения на продевание рук и ног в колечки, передавание предметов от инструктора к ассистенту в определенной последовательности.
C — уровень пространственного поля, он же пирамидно-стриарный.	Причесывание гривы, заделывание хвостов, заплетание кос. Кидание мячей в цель, нанизывание колец на кольцеброс, вдевание ног в стремена.
D — уровень действий, он же теменно-премоторный, кортикальный.	Упражнения на скоординированность отдельно правой и левой стороны тела (дотронуться правой рукой до гривы, левой – до своего затылка), упражнение на размещение предметов под гривой, перед поводом, над холкой коня.
E — высший кортикальный уровень символических координации и психологической организации движений.	Выполнение сложных инструкций (*«Поймай мяч, оберни его вокруг себя два раза и брось в красное ведро»)*

Н. А. Бернштейн определены этапы выполнения произвольного движения, которые необходимо учитывать в иппотерапевтическом воздействии на безречевых детей с моторной алалией старшего дошкольного возраста.

На первом этапе – восприятие и оценка ситуации, на втором этапе логопат определяет двигательную задачу, т. е. идет осознание того, что нужно изменить в ситуации, чтобы активность привела к результату. Этот этап предваряет программирование решения: центральная нервная система будет производить коррекцию по мере выполнения движения с тем, чтобы реальное движение совпало с образным.

На третьем этапе намечается цель и содержание движения для решения поставленной двигательной задачи. На четвертом этапе осуществляется переход к фактическому действию, но это возможно лишь тогда, когда человек овладел координацией движений, поскольку центральным звеном движения является координация. Нарушение хотя бы одного компонента координации вызовет нарушения движения. Важно помнить, что координация движений развивается постепенно – с опорой на приобретенный двигательный опыт, поскольку это сложный сенсомоторный акт, начинающийся с афферентного потока и кончающийся точно адекватным, центральным ответом.

Опираясь на вышеизложенные факты, а также используя программу логопедической работы с детьми I уровня речевого развития Чиркиной Г.В. [7], которому соответствует состояние речи безречевых моторных алаликов, мы разработали программу логопедической работы с применением средств иппотерапии. Иппотерапевт был подготовлен логопедом к занятиям с моторными алаликами, обучен создавать речепорождающие ситуации для активизации экспрессивной речи.

Период	Основное содержание логопедической работы в рамках занятий иппотерапией
I сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь	**Развитие понимания речи** Учить детей находить предметы для чистки лошади (щетки, скребницы, крючки). Учить детей по инструкции узнавать и правильно показывать предметы и средства для ухода за лошадью. Учить показывать части тела лошади по просьбе инструктора. Учить понимать слова обобщающего значения (амуниция – всё, что мы надеваем на лошадь, животные – все, кто живут в конюшне, включая лошадей, коз, баранов, кроликов, кошек и собак, и др.). Учить детей показывать и выполнять действия, связанные с окружающим миром, бытовой обстановкой («открыть дверь в манеж», «идти вдоль левады», «хлопать в ладоши, когда от ветра падают листья», и др.). Закреплять навык ведения одностороннего диалога (ребенок жестом отвечает на вопросы логопеда, например: «Где грива?», «Куда поехал Тодес?», «Откуда прибежал кролик?»). Учить различать на слух обращения к одному и нескольким лицам («Бросай мяч!», «Бросайте мяч с Наташей»). **Развитие активной подражательной деятельности** Учить называть по именам лошадей, участников терапевтической команды. Учить подражать фырканью лошади, ржанию лошади, цокоту копыт, вою ветра, шуму машин. Развивать внимание, память и мышление («Сними с гривы только скрепки», «Выбери только фрукты», «Какой игрушки не хватает?»). Учить раскладывать предметы на крупе лошади в произвольной и заданной последовательности (по размеру, по цвету). Учиться запоминать последовательность и проговаривать по 2-3 слова («Мама, Таня, Пегас»). Учить находить «лишнее» (на гриве развешивать: скрепка, скрепка, игрушка; в мешочек складывать игрушки: яблоко, груша, банан, мячик). Учить узнавать предмет по детали (дать потрогать игрушку, а потом спрятать ее в мешочек с другими предметами).
II январь, февраль, март, апрель, май	**Развитие понимания речи** Учить понимать категории рода глаголов прошедшего времени единственного числа («Тодес ушел», «Наташа ушла»). Учить отгадывать по словесному описанию («высокий, белый, ржет, когда мы заходим

	в конюшню», «мягкий, коричневый, кладем на спину лошади»). Учить выбирать предметы для называемых действий (*чистить копыта – крючок, расчесывать гриву – щетка, рулить лошадью – повод*). Учить определять причинно-следственные связи (*конь весь в опилках – щетка; дождь – занимаемся в манеже).* **Развитие активной подражательной речевой деятельности** Учить детей отдавать команды *(«Но!», «Стой!», «Дай!»).* Учить детей указывать (*вот, этот, тут).* Учить составлять предложения *(Вот Тодес, Тут Тодес).* Учить детей составлять предложения по модели «обращение + глагол» *(Пегас, иди. Пегас, стой).* Учить преобразовать глаголы повелительного наклонения в глаголы настоящего времени единственного числа 3-го лица (*Пегас идет. Пегас стоит).* Развивать внимание, память и мышление – учить запоминать игрушки и выбирать их из различных тематических групп, раскладывая в определенной последовательности на крупе лошади *(мяч – кукла – скрепка; морковь – кольцо – мыльные пузыри*). Учить выбирать предметы с определенной характеристикой («Повесь только зеленые скрепки», «Бросай только колечки»). Учить отгадывать загадки с ориентацией на действие («*Еле-еле-еле-еле, еле едем на коне мы, а потом, а потом всё …* (бегом, бегом, бегом)).

Нормативный срок освоения программы – один учебный год. Логопедические занятия проводились регулярно и дополнительно – иппотерапия раз в неделю, что обеспечивало закрепление пройденного материала. Продолжительность каждого сеанса иппотерапии – до 30 минут, в занятии принимают участие коновод (человек, ведущий лошадь), иппотерапевт, прошедший повышение квалификации или профессиональную переподготовку по иппотерапии и развивающей верховой езде, а также ассистент (страхует ребенка и обеспечивает равномерность нагрузки с обеих сторон).

В исследовании (2017-2018 гг.) принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста, с установленным логопедическим заключением: общее недоразвитие речи первого уровня (моторная алалия). База констатирующего эксперимента: частный детский центр «10 ступенек» (г. Нижний Новгород, ул. Полтавская, д.37). Для оценки динамики использовалось логопедическое обследование по схеме I уровня речевого развития из сборника программ по коррекции речевых нарушений под редакцией Чиркиной Г.В. и обследование уровня психомоторного развития по учебнику «Логопедическая ритмика» Волковой Г.А.

Проведя логопедическое обследование по схеме I уровня речевого развития из сборника программ по коррекции речевых нарушений под редакцией Чиркиной Г.В., мы выяснили, что 90% безречевых детей имеют низкий уровень освоения и владения родной речью и лишь один ребенок (10%) показал средний результат. По результатам обследования уровня психомоторного развития у старших дошкольников с моторной алалией можно сделать вывод о том, что низкий уровень психомоторного развития характерен для большинства – такой результат показали восемь дошкольников (80%) из группы детей с моторной алалией, средний уровень – два человека (20%).

После включения иппотерапии в программу комплексного подхода коррекции моторной алалии у старших дошкольников мы вновь провели обследования детей по тем же схемам и получили положительные результаты.

В конце учебного года уже 60% безречевых детей показали низкий уровень освоения и владения родной речью (против 90% ранее), а четверо дошкольников (40%) продемонстрировали средний результат. По результатам обследования уровня психомоторного развития также отмечена положительная динамика: низкий уровень психомоторного развития выражен для половины – такой результат показали пятеро дошкольников (50%), как и средний уровень (пятеро детей, 50%).

Выводы. У детей старшего дошкольного возраста занятия иппотерапией, включенные в комплексную работу по преодолению нарушений, вызванных моторной алалией, оказывают выраженное положительное влияние на состояние речи, а также психомоторное развитие. Этот эффект обусловлен тесной взаимосвязью двигательных центров и речедвигательного анализатора.

Литература:

1. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений / Под редакцией В.П. Зинченко. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 608 с.
2. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб, заведений. - М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - 272 с.
3. Ковшиков В.А. О некоторых особенностях речевой коммуникации у детей с экспрессивной алалией // Распад и недоразвитие языковой системы: исследования и коррекция. - СПб., 1991 С. 478.
4. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. - М., 1973, 132 с.
5. Орфинская В.К. Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии / Хрестоматия по логопедии. Извлечения из текстов: Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: в 2 тт.Т. II / Под ред.Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова - М.: Гуманитарный издательский центр "Владос", 1997.
6. Сизова, О. Б. Планирование 1 года коррекционного обучения речи детей с моторной алалией (из опыта работы) / Р. Д. Аванесян, С. В. Васильева, Е. В. Герасимова, Д. С. Голованова, Е. Э. Кац, М. А. Микуцкая, О. Б. Сизова // Актуальные проблемы логопедической практики : метод. материалы науч.-практ. конф. — СПб., 2004.
7. Чиркина Г.В. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. — М.: Просвещение, 2009
8. Штраус Ингрид. Иппотерапия. Нейрофизиологическое лечение с применением верховой езды / Ингрид Штраус // пер. с нем. - ДЭП «Живая нить». - МККИ, 2000. - 102 с.

УДК: 37. 033

кандидат психологических наук, доцент Зайцева Светлана Александровна
Федеральное государственное бюжетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
студент факультета психологии и педагогики группы МДО-17-1 Рыжечкина Лариса Игоревна
Федеральное государственное бюжетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ

Аннотация. Данное исследование посвящено актуальной проблеме формирования экологической культуры младших школьников. В работе описывается личный опыт работы с учащимися начальной школы средствами учебных проектов. Изучены основные подходы к понятиям «экологическая культура», «учебный проект», описана система работы в начальной школе, к которой привлекались не только учащиеся, но и их родители.

Ключевые слова: экологическая культура, учебный проект, формирование экологической культуры младших школьников.

Annotation. This study is devoted to the actual problem of the formation of the ecological culture of younger schoolchildren. The paper describes personal experience of working with elementary school students by means of educational projects. The main approaches to the concepts of “ecological culture”, “educational project” are studied, the system of work in elementary school is described, to which not only pupils, but also their parents were involved.

Keywords: Ecological culture, educational project, the formation of the ecological culture of younger students.

Введение. Проблема включения проектной деятельности в образовательный процесс как средства формирования экологической культуры является прогрессивной и содержащей огромный потенциал. Для начального звена школьного обучения решение этой проблемы особенно актуально, так как с позиции отечественных психологов, учебная деятельность в данный период является ведущей в психическом развитии детей. Тенденции, проявляющиеся в организации проектной деятельности младших школьников, свидетельствуют о необходимости корректировки складывающегося опыта.

В связи с этим приобретает все большее значение не только разработка и совершенствование нового учебного содержания, но и исключение из практики непродуктивных стилей и форм педагогического общения, методов обучения.

В. А. Сухомлинский отмечал, что природа непосредственно оказывает большое влияние на моральное развитие детей и является составляющей основы восприятия мира детьми. Он также утверждал, что важно прививать ребенку уважение к природе, ее красоте, рассказывать о негативном влиянии человека на экологию [8].

Теоретические и методические аспекты формирования экологической культуры младших школьников были предметом исследований А.Н. Захлебного, И.Т. Суравегиной, А.И. Самарцева, Л.П. Симоновой, В.А. Минаевой, С.Н. Северена, Т.А. Бабановой, Б.Т. Лихачева и др.

Особенности воспитания уважительного и бережного отношения к природе у учащихся младших классов отражены в работах таких педагогов-исследователей, как: Т.А. Бобылева, Л.Д. Бобылева, А.В. Миронов, А.А. Плешакова, Л.П. Салеева и др.

Открытие метода проектов связано с именами Д. Дьюи, В. Килпатрика, Э.Коллингса, С. Т. Шацкого, И. Ф. Свадковского. Теоретические положения педагогического проектирования разрабатывали: Т. М. Кауда, Н.В.Матяш, И. Д. Чечель. Возможности проектной деятельности в образовательном пространстве современной школы изучали И. А. Зимняя, Н. В. Матяш, Н. Ю. Пахомова, Е. С. Полат и др.

Таким образом, мы определяем цель статьи - обосновать педагогические возможности и условия формирования экологической культуры младших школьников посредством метода учебных проектов.

Изложение основного материала статьи. Понятие «экологическая культура» состоит из взаимосвязанных элементов: экологических знаний, чувств, экологически оправданного поведения, экологического мышления и сознания. «Основа проявления экологической культуры - деятельность человека, стремящегося осознать свое влияние на природу, разумность использования ее богатств и способов улучшения окружающей природной среды» [4, 397 с.].

«Экологическая культура - наличие у человека определенных знаний, убеждений, моральных установок, готовности к деятельности, согласующихся с требованием бережного отношения к природе» [4, 397 с.].

Несмотря на достаточное освещение в литературе проблем экологического воспитания, проведение различных мероприятий, посвященных этому вопросу, уровень экологической культуры учащихся остается низким. «Проблемы методики обучения, введение новых форм и средств экологического воспитания и образования именно для младших школьников ставятся особенно остро» [6, 55 с.]. В начале XXI века российская школа не имеет достаточно ясной программы приближения детей к живой природе, ее познания на видовом, наглядном уровне.

Мы не можем не затрагивать вопросы формирования экологической культуры детей, так как здоровье человека почти на четверть зависит от экологических условий. От эффективности воспитания экологической культуры также зависит качество и продолжительность жизни людей. Формирование ответственного отношения к природе - сложный и длительный процесс.

Итак, формирование экологической культуры – это «целенаправленный, организованный, систематичный, последовательный, планомерный педагогический процесс формирования системы экологических знаний, умений, навыков, взглядов, убеждений, нравственных качеств» [5, 96 с.]. Он обеспечивает становление и развитие у личности ответственного отношения к природе как к универсальной ценности. Это формирование у человека способности сознательно воспринимать окружающую природную среду, убедиться в необходимости бережного отношения к природе, разумного использования ее богатств, естественных ресурсов.

Формирование экологической культуры должно быть непрерывным и продолжаться в дошкольном, школьном и послешкольном периодах. В начальной школе оно осуществляется, как известно, на межпредметной основе. Содержание действующих программ позволяет сформировать у детей элементарные естественные и природоохранные представления и понятия, выработать отдельные природоохранные умения и навыки, раскрыть взаимосвязи между неживой и живой природой, природой и человеком. Уже в начальных классах дети должны понять, что человек – неотъемлемая составная часть природы, что именно он в своей деятельности влияет на окружающую среду и влияние ее может быть как положительным, так и отрицательным.

Экологическое сознание формируется под влиянием экологических знаний и убеждений. В первую очередь, экологические представления младших школьников формируются на уроках. Полученные знания перерастают в убеждения и формируют экологическое сознание личности.

В этом возрасте у детей формируется наглядно-образная картина мира и особая экологическая позиция, определяющая отношение ребенка к природе, социуму и самому себе. Устойчивость и глубина впечатлений, получаемых ребенком, объясняется живостью и искренностью его эмоций.

Как писал о младшем школьнике В.В. Давыдов: «Ребенок младшего школьного возраста начинает проявлять интерес к миру человеческих отношений и находить свое место в системе этих отношений, его деятельность приобретает личностную природу и начинает оцениваться с позиций законов, принятых в обществе» [2, с. 73].

Экологическая культура младших школьников является «целенаправленным, организованным, планомерным и систематически осуществляемым процессом овладения экологическими знаниями, умениями и навыками» [1, с. 93]. Поэтому основой деятельностного подхода может стать организация исследований и проектирования в школе, имитационная игра. Метод проектов представляет собой разработку и создание проекта, в процессе работы над которым решаются социально значимые проблемы. В его основе лежит развитие познавательных интересов учащихся, формирование исследовательских умений, а также развитие критического мышления.

Обучение проектированию на начальном этапе направлено на формирование основных умений учебного проектирования:

- планирование;
- постановка проблемы;
- определение цели, гипотезы и задач (этапов) проекта;
- распределение задач по группам и их выполнение.

При такой организации дети учатся преодолевать трудности как интуитивно, так и посредством поиска новых знаний. Однако для осуществления проектной деятельности требуется заинтересовать детей и предоставить им возможность самообразования в процессе практического применения знаний. Именно учитель мотивирует детей на самостоятельную активность, поддерживает, поощряет и направляет их, помогает в поиске источников информации и анализирует результаты проекта.

Отметим, что в результате работы над проектами любого типа у младших школьников формируются коммуникативные универсальные учебные действия [7], создаются условия для оформления основных новообразований младшего школьного возраста, а именно, рефлексии, внутреннего плана действий и самоконтроля [3].

Курс «Окружающий мир» обладает широкими возможностями для урочной и внеурочной работы младших школьников.

В учебниках по курсу «Окружающий мир» А.А. Плешакова (УМК «Школа России») можно найти примеры проектов для учащихся 1-4 классов, связанные с формированием экологической культуры (проект «Мои домашние животные», «Красная книга, или Возьмем под защиту», «Разнообразие природы родного края»).

Примеры проектов, формирующих экологическую культуру у младших школьников, также содержатся в учебниках по курсу «Окружающий мир» Г. Г. Ивченковой и И. В. Потапова (УМК «Планета Знаний»). Приведем примеры некоторых из них. Это проект «Растения» и его модификации, проект «Красная книга леса». Анализ данных проектов показал, что в них имеются свои особенности. Среди плюсов можно отметить:

1. Связь темы проекта с изученными ранее темами, т.е. облегчается работа учителя по поиску подходящей темы и проблемы проекта, и закрепляются ранее изученные детьми темы;
2. Учебник является «помощником» для учащихся в структурировании и оформлении проекта;
3. Психологически детям привычнее воспринимать и выполнять задание, представленное наглядно на материальном носителе (в учебнике).

Однако такого рода проекты имеют также ряд недостатков:

1. Степень самостоятельности детей в выборе темы, формулировке проблемы и структурировании проекта минимальная, что затрудняет в дальнейшем работу над проектами в последующих классах;
2. Сжатые сроки проектов, не позволяющие детям глубоко и основательно вникнуть в проблему;
3. Предлагаемые проекты рассчитаны на индивидуальное выполнение их учащимися, т.е. теряется одна из важнейших задач проекта – формирование коммуникативных навыков при работе в группе [7].

Таким образом, работа над проектами способствует развитию экологической культуры младших школьников. Кроме этого, проекты, направленные на формирование экологической культуры младших школьников, могут осуществляться и на междисциплинарной основе. Например, «Экологические стихотворения» (Литературное чтение и Окружающий мир), «Кормушка для воробья» (Технология и Окружающий мир), «Сколько стоит клубника с моего огорода?» (Математика и Окружающий мир) и т.п.

Для достижения цели исследования нами было проведено опытно-экспериментальное исследование педагогических условий формирования экологической культуры младших школьников посредством метода проектов в 4 классе одной из школ города Нижнего Новгорода.

В качестве диагностики были использованы:

1. Методика по выявлению уровня сформированности экологических знаний у младших школьников;
2. Методика «Экологическая деятельность»;
3. Методика «Развитость моего экологического сознания».

Экологические знания являются основой экологической культуры. Данная методика была использована нами для выявления имеющихся экологических знаний у учащихся начальных классов.

По результатам диагностики можно отметить, что 4 ребенка имеют высокий уровень (15%), 11 детей показали средний уровень – (44 %) и 6 детей - низкий уровень (41%).

Далее была использована методика диагностики экологической направленности учащихся «Экологическая деятельность». При её проведении детям выдавались бланки с перечнем занятий, которые учащиеся должны были пронумеровать в соответствии со своими интересами в порядке убывания – от наиболее любимых занятий к наименее любимым. На основании результатов диагностики можно отметить, что у учащихся теоретическая экологическая направленность преобладает над практической, т.е. имеется разрыв между знаниями о природе и умениями применять их в реальной жизни.

Последней проводилась методика «Развитость экологического сознания», в которой детям предлагалось выбрать вариант своего отношения к утверждению, предложенному в бланке анкеты. На основании результатов диагностики можно отметить, что 3 ребенка имеют высокий уровень (14%), 8 детей показали средний уровень – (38 %) и 10 детей - низкий уровень (48%).

Таким образом, по итогам мониторинга мы определили общий уровень экологической культуры класса как низкий.

Формирование экологической культуры в 4 классе осуществлялось в рамках комплексного социального проекта «Наша планета – одна на всех», включающего в себя ряд запланированных мероприятий, имеющих экологическую направленность.

Проведение данного проекта предполагало беседы на экологические темы, ведение детьми научного дневника, уход за комнатными растениями класса и школы, участие в акциях «Накорми птиц зимой», «Мы – за чистый город », «Посади дерево», организация экологического субботника, выпуск классной газеты «Юные экологи», проведение классных часов на тему «День Земли», «Животные нашего края», праздника «Золотая осень».

Оценка результатов деятельности участников проекта осуществлялась через анкетирование учащихся и родителей.

Участвуя в проекте, дети осваивали схему принятия решений, что является подтверждением формирования познавательных универсальных учебных действий.

Осуществление проекта «Наша планета – одна на всех» проходило поэтапно. На подготовительном этапе мы подбирали методическую литературу, лингвистический материал (загадки, стихи, сказки), разрабатывали план мероприятий.

Технологический этап включал в себя проведение экскурсии «Экологическая тропа», организацию выставки поделокиз бросового материала, оформление информационного стенда «Чем мы можем помочь природе?», основные мероприятия, формирующие экологическую культуру. Погружение в проект мы осуществляли и на других уроках, включая задачи с экологическим содержанием в уроки математики, анализируя тексты экологической направленности на уроках русского языка и литературного чтения, проводя дидактические игры.

На заключительном этапе мы проводили анкетирование родителей учеников и самих учеников с целью получения обратной связи.

Выводы. Цель повторной диагностики была сформулирована нами, как выявление изменений уровня сформированности экологической культуры у младших школьников после реализации системы работы по формированию экологической культуры.

Изучив данные об уровне сформированности экологических знаний у учащихся 4 А класса, мы сделали следующий вывод: высокий уровень имеют 6 человек, что составляет 29 %, средний уровень – 12 человек (57 %) и низкий уровень – 3 человека (14 %).

По результатам диагностики экологической направленности у учащихся 4 класса в контрольном эксперименте можно сделать вывод о том, что у троих учащихся (14, 5%) повысился интерес к практической деятельности, связанной с экологической культурой.

По результатам диагностики развитости экологического сознания у учащихся можно сделать вывод, что 5 человек имеют высокий уровень (24%), 11 человек показали средний уровень – (52%) и 5 – низкий уровень (24%).

Полученные данные свидетельствуют о том, что у детей формируется убеждение в необходимости охраны природы, стремление приумножить природные богатства. Дети способны дать отпор отрицательным проявлениям в природе, сознательно могут регулировать свои поступки в природе.

Анализ полученных результатов работы показывает, что ученики стали больше интересоваться природой, у них расширились экологические знания. Учащиеся стали более эмоционально воспринимать природу и произведения искусства о природе. Изменение отношения школьников к природе выразилось в повышении интереса к проблемам ее охраны. В результате полученных знаний об объектах живой и неживой природы у детей сформировались трудовые навыки.

На основании проведенного исследования можно утверждать, что формирование экологической культуры младших школьников эффективно в том случае, если возможна реализация следующих условий: использована технология проектной деятельности; реализован личностно-ориентированный подход по учету интересов и возможностей каждого ученика в ходе организации проектной группы.

Литература:

1. Бобылева, Л.Д. Интерактивные методы как средство эколого-педагогической подготовки [Текст] / Л.Д. Бобылева, О.В. Бобылева // Педагогическое взаимодействие в системе отдыха и оздоровления детей и молодежи: интерактивная педагогика: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., 12-14 мая 2008 г., НДОЛ «Зубренок» / редкол.: С.С. Кашлев (отв. ред.) [и др.]. – Мн: Изд. центр БГУ, 2013. – 369 с.
2. Давыдов, В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности [Текст] / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. 2009. № 4, С. 19-25
3. Зайцева С.А., Кузьмина Н.А. Психологические и методические приемы формирования регулятивных универсальных учебных действий как средство развития личности младшего школьника // Нижегородское образование. 2018. №1. – С. 35-39
4. Панченко, К.К. Формирование экологического мышления у младших школьников: учеб. пособие для учителей нач. классов [Текст] / К.К. Панченко. – СПб: Питер-Пресс, 2016. – 397 с.

5. Пахомова, Н.Ю. Учебные проекты: методология поиска [Текст] / Н.Ю.Пахомова // Учитель. – 2000. – № 1.
6. Рахматуллина, А.Х. Развитие экологической культуры у младших школьников: учебно-метод. пособие [Текст] / А.Х. Рахматуллина. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. - 158 с.
7. Рябова Н.В., Терлецкая О.В. Опыт формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Вестник Мининского университета. 2018.Т.6, №2. С.10. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-2-10
8. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст] / В.А. Сухомлинский - 8-е изд. - К.: Рад. школа, 1984. - 288 с.

Педагогика

УДК: 373.21

кандидат педагогических наук, доцент Зебзеева Валентина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
магистрант Булатова Татьяна Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО - ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме проектирования процесса формирования эмоционально – ценностного отношения к природе у детей дошкольного возраста. В статье рассматривается сущность понятия «эмоционально – ценностное отношение к природе», приводится содержание программы, раскрываются формы организации детской деятельности, виды культурных практик детей, требования и содержание предметно – пространственной развивающей среды, описываются результаты исследования по данной проблеме.

Ключевые слова: проектирование, эмоционально-ценностное отношение к природе, дошкольный возраст, формы организации детской деятельности, культурные практики, предметно–пространственная развивающая среда.

Annotation. The article is devoted to the problem of designing the process of formation of emotional – value attitude to nature in preschool children. The article deals with the essence of the concept of "emotional – value attitude to nature", provides the content of the program, reveals the forms of organization of children's activities, types of cultural practices of children, the requirements and content of the subject – spatial developing environment, describes the results of the study on this problem.

Keywords: design, emotional-value attitude to nature, preschool age, forms of organization of children's activities, cultural practices, subject–spatial developing environment.

Введение. В погоне за современными тенденциями, когда большое внимание уделяется развитию интеллекта ребенка, его кругозора, упускается из виду необходимость формирования у детей правильного отношения к природе. Между тем, современное состояние процесса взаимодействия человека и природы, экологические проблемы свидетельствуют о важности данного направления работы с детьми, что актуализирует вопросы, связанные с формированием эмоционально-ценностного отношения к природе у детей дошкольного возраста. Именно дошкольный возраст является сензитивным периодом для решения этой задачи.

Общение детей с природой имеет огромный потенциал. Систематически организованное общение детей с природой удовлетворяет интерес к природным объектам, учит ответственно относиться к растениям и животным, способствует формированию потребности в проявлении заботы о них. Однако процесс формированием эмоционально-ценностного отношения к природе требует от воспитателя и родителей слаженности и систематичности работы, что обеспечивается за счет проектирования этого процесса.

Проектирование выступает как прообраз чего-то задуманного и предполагаемого. Данный термин ввел А.С. Макаренко, который рассматривая педагогику с точки зрения личности, считал, что функция педагогов заключается в составлении программ воспитания для каждого члена коллектива с учетом его индивидуальных особенностей.

В.П. Беспалько под педагогическим проектированием понимал особый вид профессиональной деятельности, целью которой является создание и реализация педагогических замыслов, направленных на совершенствование педагогических объектов.

Целью нашего исследования стало проектирование процесса формирования эмоционально – ценностное отношение к природе у детей старшего дошкольного возраста. Для достижения поставленной цели мы проанализировали сущность понятия «эмоционально – ценностное отношение к природе», изучили состояние уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста эмоционально – ценностное отношение к природе, определили формы организации различных видов деятельности детей в природе, культурных практик, требования к предметно – пространственной развивающей среде.

Изложение основного материала статьи. Проблема формирования эмоционально – ценностного отношения к природе активно рассматривалась учеными, психологами, практиками. В философии отношение рассматривалось, как взаимосвязь между вещами или как частный случай отношения. В психологии «отношение» выступает как практическое действие к объекту. Основной характеристикой отношения является личностный смысл, который получает объект для человека [4, с. 32].

Первый анализ отношений человека был выполнен ещё в двадцатом веке. Его автором стал А.Ф. Лазурский. В дальнейшем В.Н. Мясищев построил свою концепцию, в которой он рассматривал «отношение», как потенциал личности, определяющий степень интереса, выраженности эмоций и потребностей [7]. В.Н. Мясищев отмечал, что эмоциональное отношение, включает в себя восприятие

объекта и его специфическую оценку. В отличие от «классического» отношения, эмоциональное — более непосредственное, часто бессознательно импульсивное и строится на индивидуальном опыте.

Н.Е. Щуркова, подчеркивала, что «отношение» обеспечивает связь, установленную между человеком и объектом, которая позволяет воспринимать объект в структуре жизненных ценностей.

В.А. Сластенин определит ценностное отношение, как целостное образование личности, которое основано на опыте, полученном в процессе деятельности с учетом приобретенных человеком ценностей общественного сознания [8].

Т.А. Маркова отмечает, что ценностное отношение – это один из компонентов экологической воспитанности дошкольников и представляет единство экологических представлений и умений.

Н.Г. Васильев и А.Н. Кочергин рассматривают ценностное отношение человека к природе, как универсальный регулятор, определяющий способы воздействия человека на природу, выбор средств воздействия и результат деятельности, а значит и процесса становления системы «природа-общество».

В.М. Бехтерев «отношение» рассматривал, как «отзывчивость на внешние раздражения, проявляющуюся не только в отражении среды, но и в ее преобразовании.

Таким образом, эмоционально-ценностное отношение детей к природе рассматривается как комплексное понятие, целостное образование, основанное на опыте, полученном в процессе деятельности и с учетом приобретенных ценностей общественного сознания.

Изучение уровня сформированности эмоционально-ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста проводилась в трех направлениях. Нами изучались представления детей об отношении к природе, проявления детьми эмоций и чувств к природным объектам, умения демонстрировать в своем поведении эмоционально-ценностное отношение к природе. Для диагностики уровня сформированности представлений об эмоционально-ценностном отношении к природе у детей старшего дошкольного возраста мы использовали метод беседы. Были разработаны серии вопросов, направленные на выяснение представлений детей о ценности природы, о роли природоохранной деятельности человека, о чувствах проявляемых человеком по отношению к природе.

Для выявления у детей способности различать и определять эмоции и чувства по отношению к природным объектам использовался метод наблюдения. Наблюдение за детьми проводилось на прогулке. В процессе наблюдения за детьми мы отмечали, как дети проявляют свое отношение к природным объектам, какие проявляют эмоции и чувства по отношению к природным объектам. Мы отмечали интерес детей к природным объектам, желание наблюдать за объектами природы.

Изучение уровня сформированности умений эмоционально – ценностно относиться к природе у детей старшего дошкольного возраста проводилось с помощью заданий практической направленности. Детям предлагались ситуации, например, в которой ребенок должен был продемонстрировать умение среди нескольких растений выбрать то, которое нуждается в уходе.

Особое внимание в диагностике уделялось не знаниям детей о растениях, а проявлению положительного отношения к растению, сочувствия, сопереживания, желания помочь растению, самостоятельности выбора.

Результаты диагностики показали невысокий уровень сформированности эмоционально-ценностного отношения к природе у детей. Высокий уровень составил всего –28,6%, средний уровень – 40%, низкий уровень – 31,4%.

Было отмечено, что дети уверенно чувствуют себя в беседах. Они раскрывают взаимосвязи, существующие в природе, демонстрируют достаточно высокий уровень представлений о природоохранной деятельности, однако вопросы о том, почему природа является особой ценностью для каждого человека, у них вызвали затруднения. Дети с интересом наблюдали за объектами природы, но делали это в большей степени по приглашению воспитателя. Дети не проявляли желания самостоятельно проводить наблюдение за объектами природы.

Получив невысокий результат диагностики, мы приступили к проектированию процесса формирования эмоционально-ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста. Образовательный процесс мы представили как совокупность компонентов: целей задач, содержания, форм, методов, приемов работы с детьми, содержания предметно-пространственной развивающей среды. Модель проектируемого образовательного процесса должна была обеспечить организационно-содержательные и методические условия, которые позволили бы установить связь между природой и процессом формирования эмоционально – ценностного отношения детей к ней.

Нами было определено содержание программы, в которую вошли разделы: «Я знаю, как эмоционально – ценностно относиться к природе», «Чувства и эмоции, которые я испытываю в общении с природой», «Я умею эмоционально–ценностно относиться к природе».

Содержание первого раздела составили следующие дидактические единицы: «Природа, семья, познание, жизнь - величайшие ценности. Растения, животные, люди - дети природы. Каждый организм ценен и нужен природе. Природа самоценна и существует независимо от человека. Человек обладает разумом, поэтому на него возлагается ответственность за сохранение жизни на Земле. Природоохранная деятельность человека не должна нарушать равновесие в природе. Общение с природой радует каждого человека, так как человек и природа взаимосвязаны. Забота о природе, есть забота о человеке и его будущем. Существуют правила поведения в природе, которые необходимо соблюдать. Природа – твой друг, ее необходимо беречь и помогать ей».

В содержание второго раздела «Чувства и эмоции, которые я испытываю в общении с природой» мы включили следующие дидактические единицы: «Общение с природой вызывает эмоциональный отклик, интерес к природе, желание ее познать. Природа вызывает различные переживания: радость, гордость. Гуманность по отношению к животным и растениям, выступает, как показатель положительного отношения к природе. Любование красотой природы, приводит к получению чувства наслаждения. Бережное и заботливое отношение к природе, проявляется в заботе о растениях в помещении и на участке детского сада».

В третьем разделе «Я умею эмоционально–ценностно относиться к природе» мы выделили следующее содержание: «Умение защищать и охранять природу. Участие в создании необходимых условий для нормальной жизнедеятельности живых существ. Умение планировать свою работу по уходу за растениями, следовать правилам поведения в природе, в лесу, в саду во время прогулок. Контролировать свое поведение, поступки, чтобы не причинить вреда окружающей среде» [5].

Для реализации отобранного нами содержания мы подобрали комплекс мероприятий, направленных на формирование эмоционально – ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста. Основой для разработки комплекса составили личностно–ориентированный и деятельностный подходы. Личностно-ориентированный подход выражался в сотрудничестве и сотворчестве взрослых и детей.

Мы строили свою работу с детьми на основе поддержки детской инициативы, организации культурных практик детей, использовании нетрадиционных форм организации детской деятельности, создании необходимой предметно пространственной развивающей среды

Мы использовали в своей работе культурные практики детей: совместные игры воспитателя с детьми: игры – экспериментирования, режиссерские, сюжетно - ролевые игры, театрализованные игры (кукольный театр, настольный театр, театр теней, театр марионеток и др.), игры-путешествия, различные способы поддержки детской инициативы, которая проявлялась в свободной детской деятельности и являлась источником эмоционального благополучия ребенка в детском саду.

Для поддержки детской инициативы мы стремились:

— работать над развитием интереса детей к окружающей природе, чтобы они стремились к получению новых знаний и умений действовать в природе;

— создавать для детей условия и ситуации, которые побуждали бы к применению этих знаний и способов деятельности при «общении» с природой;

— выдвигать перед детьми сложные задачи, которые требуют сообразительности, поиска новых путей решения проблемы;

— тренировать волевые способности, стимулировать желание детей в преодолении трудностей;

— направлять способности дошкольников на получение хорошего результата;

— обращать внимание не детей, которые проявляют торопливость или равнодушие к результату деятельности;

— дозировать помощь детям, развивать самостоятельность;

— поддерживать у детей чувство гордости и радости за успешно выполненную деятельность, побуждать к проявлению инициативы и творчества.

Развивающая предметно-пространственная экологическая среда, созданная в группе, была ориентирована на развитие активности ребёнка, воспитание эмоционально-ценностного отношения к природе, обогащение опыта экологической деятельности в природной среде [1].

Мы стремились сделать предметно – пространственную развивающую среду привлекательной, снимающей усталость, положительно влияющей на эмоциональное состояние детей, помогающей ребёнку познавать окружающий мир, заниматься самостоятельной деятельностью.

Проектирование среды осуществлялось по образовательным областям. Например, в области «Социально – коммуникативное развитие» мы выделили «Центр сюжетно – ролевых игр», в которых дети участвовали в играх: «Отдых в лесу», «Заповедник», «Теплицы по выращиванию растений». Особое внимание в них обращалось на доброжелательное отношение детей к природным объектам. В области «Познавательное развитие» мы выделили центр «Природы», включающий «Календарь природы», дидактические игры природного содержания, серии картин и центр «Экспериментирования», включающий материалы необходимые для осуществления опытно-исследовательской деятельности. В образовательной области «Речевое развитие» в центре «Мир книг» были подобраны сказки, рассказы, повести, стихи о природе, в центре «Художественного творчества» мы разместили репродукции картин: пейзажи, натюрморты; раскраски «Забавные зверята», «Лесные жители».

Особое внимание уделялось подбору форм организации детской деятельности. Так в группе была организована работа музыкально-театральной и литературной гостиной, представляющая собой форму организации художественной и творческой деятельности детей на литературном или музыкальном материале. Например, мы предлагали детям прослушать музыкальные произведения, «Листопад» Т.Попатенко, «Грустный дождик» Д. Кабалевского, литературные произведения Я. Акима «Наша планета», С. Михалкова «Прогулка», А.Усачева «Мусорная фантазия», В.Бианки «Анюткина утка», К.Ушинского «Весна», М.Пришвина «Лесной доктор» и выразить в рисунке, танце отношение к их содержанию, показать модель настроения, которое сложилось в результате детской деятельности.

Творческая мастерская включала студийную, кружковую деятельность, образовательные ситуации с единым названием: «Лесной патруль».

Мы использовали сенсорный и интеллектуальный тренинг, представляющий систему заданий игрового характера, развивающих игр, логических упражнений, занимательные задачи: «Ароматная сказка», «Лесной карнавал», «Зоопарк». Мы использовали экологические сказки, которые вызывали у детей особый интерес. Новизна сюжета, присутствие необычных персонажей способствовали активному включению детей в процесс составления сказок. Например, вместе с детьми были составлены: экологические сказки о мусоре: «Как зайчик и медвежонок очищали лес», «Нет места мусору». Были составлены экологические сказки о растениях: «Почему у Земли платье зелёное», «История одной Ёлочки».

В утреннее время мы организовывали «круг общения» на экологические темы, в процессе которых создавалась проблемная ситуация, организовывалось моделирование. Дети включались в решение различных задач в доступной для них форме. Например, мы с детьми создавали модель зимнего леса, где животные были помещены в нетипичные для них условия. Задача детей состояла в том, чтобы найти ошибки и обосновать свое мнение. В результате у детей формировалась способность сопереживать, желание помочь животным вернуться в комфортные для них условия. В работе с детьми мы использовали различные проблемные ситуации, например, «Ягоды в лесу по одной собирать очень долго, легче их наломать ветками. Как Вы считаете, можно ли так поступать? Каково Ваше отношение к такому поступку?», «Вы пошли в лес за грибами и увидели – мухомор. Какие действия Вы предпримете?», «Вы увидели в лесу большой белый гриб. Что бы Вы сделали?», «После похода остался мусор. Каковы Ваши действия», «Весной Вы увидели, что на поляне распустились первые ландыши. Что Вы будете делать?».

Для формирования у детей эмоционально-ценностного отношения к природе, были использованы игровые ситуации: «Буратино беседует с детьми о деревьях», «Прогулка в лес», «Посещение животноводческой фермы» и другие. Например, игровая ситуация «Пожар в лесу», способствовала формированию у детей представлений о том, что неосторожное обращение с огнем в лесу приводит к большой беде – пожару.

Чтобы воспитать у детей любовь и заботливое отношение к домашним животным, мы использовали игровую обучающую ситуацию «Кот Матроскин обзаводится хозяйством», в которой дети рассказывали о своих домашних животных, в которых беседовали с Матроскиным об условиях их содержания.

Мы побуждали детей к выполнению правил поведения в природе, способствовали возникновению желания принимать активное участие в уборке участка. Дети учились осознавать ценность ухода за растениями, понимать, что без удовлетворения потребностей растений в воде, свете и тепле растения могут погибнуть. Мы стремились подчеркнуть зависимость жизни и состояния растений от деятельности человека.

Мы организовывали природоохранные акции, которые были направленны на сохранение объектов природы. С детьми и их родителями были проведены природоохранные акции: «День цветов», «Птичья столовая», основной целью которых было пробуждение в детях заботливого и бережного отношения к природным объектам. Особый интерес у детей вызвала акция «Чистое утро», связанная с уборкой территории участка детского сада. В таких акциях дети осознавали ответственность за природу, демонстрировали положительное отношение к ней. Нами была организована экологическая тропа, первым объектом которой стал «Цветник». Дети знакомились с тюльпанами, ирисами, петуньями, ромашками. Дети наблюдали за цветами и ухаживали за ними. На остановке «Насекомые» дети наблюдали за муравьями, божьими коровками, бабочками, гусеницами. К детям приходил Лунтик, вместе с которым дети рассуждали, искали правильный ответ, выяснили важность насекомых в живой природе. На участке детского сада нами были размещены кормушки, поилки для птиц, организована остановка «Птицы вокруг нас». Там дети наблюдали за птицами: воробьями, воронами, ласточками. Мы воспитывали трудолюбие, доброе отношение к птицам.

Результаты повторной диагностики показали повышение высокого уровня сформированности эмоционально-ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста на 31 %, что говорит об эффективности спроектированного нами комплекса мероприятий.

Выводы. Соблюдение всех этапов проектирования процесса формирования эмоционально – ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста обеспечило следующие результаты: повысился интерес к объектам природного мира; появились яркие эмоциональные реакции на природные объекты, желание соблюдать нормы и правила поведения в окружающей среде, направленность на сохранение ценностей природного мира; увеличилось количество детей ориентированных на ценностное отношение к природе; существенно повысилась потребность дошкольников в самовыражении, что проявлялось в пожеланиях выразить отношение к природе.

Подводя итоги проделанной работы, следует отметить, что в дошкольном возрасте закладывается не только основа для развития личности ребёнка, но и большинство ценностей, которые включают и отношение к природе. Как будет проявляться отношение, зависит от взрослых. Успешно организованная предметно – развивающая среда позволяет научить детей воспринимать красоту природы, привить милосердие и сострадание к растениям и животным, понимание необходимости проявления эмоционально-ценностного отношения к природе.

Литература:

1. Авдулова Т.П. Насыщенность образовательной среды и ее психологическая безопасность // Справочник старшего воспитателя. 2014. №8.
2. Бархаев Б.П. Педагогическая психология. СПб: Питер, 2007. 448 с.
3. Дежникова Н.С. Воспитание экологической культуры у детей и подростков: Педагогическое общество России, 2001. С. 75-78.
4. Журавлева В.Н. Проектная деятельность старших дошкольников. Волгоград: Учитель, 2011. - 302 с.
5. Зебзеева В. А. Построение системы экологического образования детей дошкольного возраста на системно-деятельностной основе: принципы, этапы, технология // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 13. – С. 133–141. – URL: http://e-koncept.ru/2017/770298.htm.(Дата обращения: 23.12.2018
6. Кудрявцева А.И. Педагогическое проектирование как метод управления инновационным процессом в ДОУ // Проблемы и перспективы развития образования. Пермь: Меркурий, 2011. С. 80-84.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. М.: Воронеж, 1998. С. 15-31.
8. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие. М., 2003. 149 с.

Педагогика

УДК: 378.11

магистрант Иванова Мария Константиновна
Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский гуманитарный университет» (г. Москва)

УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ПРОЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты и опыт использования управленческого проекта как специфического вида образовательного проекта, разработка и реализация которого обусловлена стратегией развития школы и находится под непосредственным управлением руководителя образовательной организации.

Ключевые слова: проектное управление, образовательный проект, развитие образовательной организации.

Annotation. The article deals with the theoretical aspects and experience of using the management project as a specific type of educational project, the development and implementation of which is due to the development strategy of the school and is under the direct control of the head of the educational organization.

Keywords: Project management, educational project, development of educational organization.

Введение. Проектное управление -новая идеология управленческой деятельности, принятая на государственном уровне. Постановлением Правительства Российской Федерацииот 15.10.2016 № 1050 «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации» утвержден регламент

осуществления проектного управления на уровне Правительства.Вдокументе установлено определено, что проект -это комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на достижениеуникальных результатовв условиях временных и ресурсных ограничений [8]. Постановлением Правительства от 12 октября 2017 года № 1242 «О разработке, реализации и оценке эффективности отдельных государственных программ Российской Федерации» определены правила разработки стратегических документов, реализацию которых предполагается осуществлять в проектном режиме. Названы пять отраслей, где управление развитием будет осуществляться с помощью госпрограмм, построенных на проектных принципах, образование -в их числе [7]. И, наконец, принято Постановление Правительства от 26 декабря 2017 года № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (2018–2025 г.), сама структура программы предполагает запуск механизма проектного управления, ключевыми направлениями развития современного образования, включая и саму сферу управления [9].

Изложение основного материала статьи. Проблемы проектного управления активно изучаются в современной педагогической науке. «Проектное управление в педагогическом менеджменте, – отмечает В.З. Юсупов, представляет собой часть осуществляемой в образовательной организации управленческой деятельности её руководителей и педагогов, в которой посредством инициации, планирования, реализации, контроля и завершения проектов обеспечивается целенаправленность и организованность деятельности педагогического коллектива, деятельности педагога и деятельности обучающихся по наращиванию их образовательного потенциала, повышению уровня его использования и, как следствие, получение качественно новых результатов за определённый промежуток времени» [11].

Существует несколько определений термина «проект». Проведём некоторые из них, на которые чаще всего ссылаются авторы публикаций о проектном управлении:

– ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств, ресурсов и специфической организацией [1, с. 8].

– это комплексное, не повторяющееся, единовременное мероприятие, ограниченное во времени, бюджету, ресурсам, а так же чёткими указаниями по выполнению, разработанными под потребности заказчика [2, с. 13].

– временная инициатива, предпринимаемая с целью создания уникального продукта, услуги или результата [6, с. 30].

По мнению А. Г. Ивасенко, Я. И. Никоновой, М. В. Каркавина характерными чертами проекта являются:

1) направленность на достижение целей;
2) достигаемое изменение;
3) уникальность;
4) ограниченная протяженность во времени;
5) ограниченность требуемых ресурсов;
6) комплексность и разграничение;
7) специфическая организация проекта [3, с. 38].

Проект, разработанный руководителем организации, чаще всего называется *управленческим проектом*. Б.Г. Литвак считает, что управленческий проект - это комплекс управленческих конструкций, разработанных в конкретной управленческой ситуации при стратегическом управлении. В нем представляется видение управленческой ситуации, сложившейся для объекта управления, его миссия, концепция функционирования и развития, стратегия, дорожная карта, программа или стратегический план на определенный период планирования [4, с. 304].

П.Мартин и К.Тейт определяют управленческий проект как целенаправленный, мотивированный способ изменения конкретной образовательной ситуации, упорядочения деятельности всех субъектов образовательного процесса – участников реализации проекта, а также создания специальной системы управления и всестороннего сопровождения и поддержки этой деятельности [5, с. 93].

В.З. Юсупов, рассматривая управленческий проект как инструмент развития образовательной организации, обращает внимание на специфику принятия управленческого решения в проектной деятельности «представляющего собой акт волевого действия его субъектов, который ведёт к решению проблемы, связанной с осуществлением изменений и развитием организации». На основе выявления и закономерного синтеза общих для принятия управленческих решений в любой сфере деятельности сущностных оснований и специфических характеристика, обусловленных содержанием и структурой проектной деятельности в образовании В.З. Юсупов обосновал и разработал принципиальную структурную модель, отражающую взаимосвязь и взаимозависимость этапов жизненного цикла управленческого решения и особенностей действий его субъектов в управленческом проекте [10, с. 288].

В основе разработки управленческого проекта лежит комплекс принципов. Кратко охарактеризуем основные из них.

Принцип *инновационности.* Взаимосвязь целей, содержания, методов, форм должна работать на развитие образования, которое возможно при изобретении новшеств.

Принцип целенаправленности. Цель – это конечный результат. Она показывает то, к чему стремятся люди, разрабатывающие проекты. Соблюдение принципа предотвращает такую ошибку как несоответствие целей и конечного результата.

Принцип системности. В проекте должна быть представлена логичная структура, удовлетворяющая требованиям полноты и обязательной взаимосвязи всех его компонентам.

Принцип преемственности. Он отражает в проектах диалектическую взаимосвязь норм, правил, стандартов (без которых не может функционировать школа) и новшеств, которые создают новые нормы, стандарты, традиции (без которых невозможно развитие школы).

Принцип научности. Он предполагает обоснованность каждой инновационной идеи научными концепциями, теоретическими положениями.

Принцип технологичности. Любые новые идеи должны быть технологизированы, т.е. их реализация представлена в виде этапов, алгоритмов, процедур, системы мер, методик.

Принцип конкретности. Цель, задачи должны быть сформулированы на столько конкретно, чтобы их достижение можно было определить (измерить количественно), чтобы понятны были все необходимые критерии (показатели, характеристики, признаки), по которым определяется соответствие цели и результата.

Принцип оптимальности. Проект должен быть наилучшим из нескольких возможных вариантов, с точки зрения заданных критериев и конкретных возможностей.

Принцип участия в разработке всех субъектов, которые будут его выполнять.

Из вышеуказанных принципов вытекают требования к управленческим проектам.

Наличие инновационной идеи. Признаком наличия инновационной идеи в проекте является неаксиоматичность гипотезы эксперимента, которая всегда в той или иной мере лежит в сути инновационных преобразований. Иными словами, речь идет не о научной актуальности и научной новизне, а о практической актуальности конкретной идеи для данной школы.

Обоснование актуальности. Оно вытекает из анализа противоречий между желаемыми и имеющимися результатами или теми характеристиками личности, которые не удовлетворяют учителей, родителей, самих школьников.

Полнота состава проекта. Проект должен содержать все необходимые и достаточные компоненты: информацию об объекте развития, анализ проблем, концепцию преобразования объекта, включающую главную ее часть – гипотезу, ценностные и целевые установки, перечень мероприятий по реализации проекта, характеристику управляющей системы, критерии эффективности и т.д.

Целостность структуры и содержания. Целостность предполагает безупречную разветвленную логическую взаимосвязь всех частей проекта развития, когда одно вытекает из другого и является предпосылкой следующего раздела.

Реалистичность проекта. Все идеи проекта должны быть четко изложены, подкреплены наличием всех необходимых ресурсов (интеллектуальных, научно-методических, кадровых, материально-технических, финансовых и т.д.)

Контролируемость. В проекте должны быть четко показаны механизмы обратной связи на каждом этапе реализации проекта. Необходимо четко определить промежуточные цели, конечный результат и проверку.

Существуют различные точки зрения на структуру управленческого проекта, авторы которых ориентируются на общие для всех видов образовательных проектов компоненты, например, выделенные в работах М.В. Левита. Он считает, что любой образовательный проект должен состоять из следующих частей:

1. Обоснование актуальности проекта.
2. Краткая характеристика проблем проекта, его стратегической цели, объекта, предмета в рамках проекта эксперимента.
3. Постулирование исходных теоретических положений проекта.
4. Заявление проектной гипотезы (основного содержания проекта).
5. Характеристика методов и средств проекта.
6. Обоснование этапов и сроков осуществления проекта.
7. Обоснование бюджета проекта и каждого из его этапов.
8. План реализации проекта.

Анализ проведённых исследований и управленческой практики даёт основание примерной структуры управленческого проекта (табл. 1).

Таблица 1

Примерная структура управленческого проекта

Обоснование разработки	Суждения, представленные в данном разделе, напрямую зависят от тематики проекта, реализация которого должна способствовать повышению качества образовательных услуг, внедрению инновационных, эффектных решений в систему образования. В разделе, посвященному обоснованию выбора темы, важно отметить, велась ли работа в ОО по данному направлению ранее и чем вызвана необходимость разработки данной сферы.
Актуальность темы	В данном разделе рекомендуется указать проблемы, решение которых станет возможным при условии успешной реализации проектной разработки. Допускается указание актуальных публикаций, которые стали основой для проведения исследования и помогли руководителю определить уровень актуальности проекта.
Анализ ситуации	Рассмотрение проблем, снижающих эффективность ведения образовательного процесса.
Цели и задачи	Формулировка главной цели и задач исследования, достижение которых позволит повысить качество процесса обучения и воспитания детей.
Гипотеза	Выдвижение обоснованных предположений по особенностям условий, которые будут достигнуты после реализации проекта. По сути, данный раздел предусматривает проведение проектировочной деятельности.
Ожидаемые результаты	Перечень практических результатов, составленный с учетом стиля работы педагогического коллектива, особенностей контингента школьников.
Ресурсное обеспечение	Иллюстрация материально-технической базы, нормативно-правовых, кадровых, информационных ресурсов, которые будут задействованы в ходе выполнения проектной работы.
Этапы и сроки выполнения	Раскрытие содержание этапов, которые должны предусматривать проведение подготовительной, практической, аналитической деятельности.
Практическая деятельность	В данном разделе рекомендуется представить список мероприятий, реализация которых будет способствовать систематическому, поступательному достижению целей управленческой проектной разработки. По каждому мероприятию следует указать целевую группу, сроки выполнения, ответственных лиц.
Контроль	Мониторинг порядка выполнения проекта может быть возложен на автора проекта, других представителей школьной администрации, методистов, педагогов.

Результаты	Финальный этап реализации проекта должен ознаменоваться проведением диагностики, нацеленной на выявление уровня и практического значения достижений. Следует отметить, что этот раздел имеет ключевое значение при подготовке презентации проекта, поэтому в него следует включить как можно больше конкретики: данных исследований, графиков, схем, таблиц.
Список литературы	Перечень использованных методических руководств.

Термин «управленческий проект» активно используется в практике управления образованием. Так в Москве разработана и успешно реализуется целевая программа «Эффективный руководитель», участие в которой приняли более ста директоров столичных школ.В рамках программы разработано «Положение об управленческом проекте руководителя образовательной организации», в котором под управленческим проектом понимается комплексом оригинальных проектных решений, направленных на развитие образовательной организации. Управленческий проект, в соответствии с Положением характеризуется:

- актуальностью для образовательной организации;
- наличием проектной идеи стратегического характера;
- системным характером, ориентированным на рост показателей
- результативности деятельности образовательной организации;
- совокупностью планируемых для его реализации управленческих решений.

Всего более 300 директоров московских школ подготовили, защитили и реализуют управленческие проекты. Многие из них представлены на сайтах московских школ. В их числе проекты повышение качества основного общего образования через развитие кадрового потенциала (Ю.В. Плотникова, директор школы № 887); повышение качества образовательных результатов на основе введения мотивирующего управления (Белоусова Н.В., директор школы № 727), реализация запроса родителей на обучение и воспитание (Горемыкин М.Ю., директор школы № 1770), повышение образовательных результатов через осознанный выбор учениками своего профиля обучения (Май Т.Н., директор школы № 1987), реализация стратегии управления рейтинговой образовательной организацией (Слесарев А.С., директор школы 1528), Повышение качества профессиональной подготовки обучающихся с на основе разработки и реализации комплекса мер по развитию социального партнерства (Бажанова Г.П., директор школы № 108).

Выводы. Назначение управления проектами заключается в развитии образовательной организации на основе выстроенного технологического алгоритма разработки и реализации проектов. При этом инструментом управления развитием школы выступает именно управленческий проект, объединяющий взаимосвязанные стратегические направления деятельности образовательной организации, которые находятся под непосредственным управлением её руководителя.

Литература:

1. Бурков, В.Н., Новиков, Д.А. Как управлять проектами: Научно-практическое издание. – М.: СИНТЕНГ, 1997. – 188 с.

2. Грей, К.Ф. Управление проектами: учебник: пер. с англ. третьего, полн. перераб. изд. / Клиффорд Ф. Грей, Эрик У Ларсон; [науч. ред. Перевода В.Н. Дудников]. М.: Изд. «Дело и Сервис», 2007. – 608 с.

3. Ивасенко А. Г. Управление проектами / А. Г. Ивасенко, Я. И. Никонова, М. В. Каркавин – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 327 с.

4. Литвак Б.Г. Стратегический менеджмент: учебник для бакалавров. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 507 с., с. 304

5. Мартин П., Тейт К. Управление проектами: пер. с англ. / П. Мартин, К. Тейт – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.

6. Мередит Дж., Мантел С., мл. Управление проектами. 8 изд. – СПб, 2014. - 640 с.

7. О разработке, реализации и оценке эффективности отдельных государственных программ Российской Федерации. Постановление Правительства от 12 октября 2017 года № 1242 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_71792342/

8. Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 октября 2016 г., № 1050 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_71748426/

9. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования (2018-2025 годы). Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г., № 1642 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_206009/

10. Юсупов В.З. Сущность и модель принятия управленческих решений в проектной деятельности образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 58. – Ч. IV. – С. 286-290.

11. Юсупов В. З. Источники, методологические основы и понятийный аппарат проектного управления в педагогическом менеджменте [Электронный ресурс] // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. № 4. URL: http://journals.mosgu.ru/trudy/article.

УДК: 373.24

студент 2 курса МСДО-17 Иванова Кристина Владиславовна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Иванова Мария Кимовна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНСУЛЬТАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА

Аннотация. В данной статье раскрыты различные формы взаимодействия консультационно-методических центров, работающих на базе дошкольных образовательных организациях с родителями; раскрыты основные цели и задачи деятельности КМЦ, приводится сравнительный анализ основных показателей КМЦ на базе дошкольной образовательной организации Республики Саха (Якутия) за период 2017 и 2018 года. Перечислены нормативно-правовые документы, по которым функционируют консультационно-методические центры. Также проанализирован опыт работы Консультативно-методических центров в МБДОУ «ЦРР-детский сад №11 «Кыталык» с.Сунтар Сунтарского улуса (района), МБДОУ «Детский сад «Кунчээн» МБДОУ с.Маар Нюрбинского района РС (Я), МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида №13 «Светлячок» г. Якутска, В МБДОУ ЦРР №7 «Остров сокровищ» г. Якутск.

Ключевые слова: консультативно-методический центр, консультация, методическая, педагогический патронаж.

Annotation. This article reveals various forms of interaction of consulting and methodological centers, working on the basis of preschool educational organizations with parents; revealed the main goals and objectives of the CMC, provides a comparative analysis of the main indicators of CMC on the basis of the pre-school educational organization of the Republic of Sakha (Yakutia) for the period 2017 and 2018. Regulatory documents are listed on which the consulting and methodological centers function. It also analyzed the experience of the work of the Consultative and Methodological Centers in the Municipal Educational and Cultural Institution "Central Development Center-Kindergarten No. 11 Kytalyk" №13 "Firefly", Yakutsk, in the MBDOU CRR №7 "Treasure Island", Yakutsk.

Keywords: advisory and methodological center, consultation, methodical, pedagogical patronage.

Введение. В настоящее время в Республике Саха (Якутия) продуктивно решаются задачи обеспечения доступности и качества дошкольного образования. Создаются условия для организации оказания психолого-педагогической помощи родителям детей раннего и дошкольного возраста, в том числе от 0 до 3-х лет, не посещающих дошкольную образовательную организацию. В последние годы возросло количество КМЦ, действующих на базе ДОО, так на сегодня их количество возросло до 323; количество обращений в КМЦ в очном режиме с 5135 в 2017 году до 4710 в 2018 г. данные показывают о возрастающей роли консультативных форм работы с семьей, а также методического сопровождения.

Методическая, психолого-педагогическая, диагностическая и консультативная помощь осуществляется через следующие формы деятельности: обучение и информирование родителей (законных представителей), направленное на предотвращение возникающих семейных проблем и формирование педагогической культуры родителей (законных представителей) с целью объединения требований к ребенку в воспитании со стороны всех членов семьи, формирование положительных взаимоотношений в семье; консультирование – информирование родителей о физиологических и психологических особенностях развития ребёнка, основных направлениях воспитательных воздействий, преодолений кризисных ситуаций [5, с. 128].

Изложение основного материала статьи. Деятельность КМЦ направлена на создание условий для максимального раскрытия индивидуального возрастного потенциала детей раннего возраста, а также психолого-педагогической поддержки родителей, повышение уровня родительской компетентности в деле воспитания и развития детей. Данная форма сотрудничества с социумом высоко востребована.

Основанием для работы консультационно-методических центров являются следующие нормативно-правовые документы: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации - часть 3 статья 64, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013 №1155 утвержден МО и науки РФ [4, с. 52].; Конвенция о правах ребенка (Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года. Вступила в силу 2 сентября 1990 года); Поручения Президента РФ В.В. Путина от 2 декабря 2017г. № ПР-2440 о создании дополнительных мест в организациях реализующих программы дошкольного образования для детей в возрасте от 2 месяцев до 3 лет; методические рекомендации по созданию и организацию работы Консультационных центров при муниципальных органах управления образованием и на базе дошкольных образовательных организаций от 09.11.2015 №01/1-26/551; «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных организациях» (Постановление от 15 мая 2013г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13»); Положение «О центре игровой поддержки ребенка» от 16.03.2018 № 8; Образовательная инициатива Республики Саха (Якутия) «Образование, открытое в Будущее», где озвучены региональные аспекты, определяющие стратегию развития дошкольного образования, направленную на доступность, качество, развитие, открытость и совершенствование.

Основная цель работы консультационно-методического центра: оказание методической, диагностической и консультативной помощи семьям, воспитывающим детей раннего и дошкольного возраста на дому, детей с ОВЗ.

Задачи:

– оказание психолого-педагогической помощи родителям и детям, не посещающих дошкольные образовательные организации, для обеспечения равных стартовых возможностей при поступлении в образовательное учреждение;

– осуществление индивидуальной, ориентированной на результат педагогической и психологической помощи детям дошкольного возраста;

– оказание диагностической помощи, педагогическое просвещение и консультирование родителей по различным вопросам;
– воспитание, обучение и развитие детей;
– подготовка детей к поступлению в детский сад, в школу;
– осуществление преемственности семейного и общественного воспитания.

В состав центра кроме педагогов должны входить такие специалисты, как: медицинский работник, детский психолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель, инструктор по физкультуре, олигофренопедагог.

В нашей статье мы рассмотрим различные формы взаимодействия специалистов КМЦ с родителями.

Несмотря на большое количество существующих на сегодняшний день педагогических пособий, они не могут решить проблемы каждой семьи. В настоящее время активно развиваются новые формы работы с родителями. Одним из эффективных форм работы с родителями мы считаем инновационный проект «Педагогический патронаж». Патронаж может быть не только медицинским, но и педагогическим. Педагогический патронаж - это форма взаимодействия педагога с родителями и детьми в домашних условиях с целью оказания помощи родителям, дети которых не посещают детский сад, подготовка неохваченных детей к дошкольному учреждению. В консультационно-методическом центре МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида №13 «Светлячок» г. Якутска работа с родителями, дети которых не посещают детский сад, строится поэтапно:

1. сбор информации о семье в базе данных;
2. работа над мотивацией по принятию семьи и оказываемой помощи;
3. установка договорных отношений с семьей.

Во время занятий с детьми в условиях семьи педагоги могут использовать методические пособия, презентации, соответствующие материалы, в зависимости от возраста ребенка.

Но есть семьи, которые не могут по каким-то причинам принять у себя дома. Для таких семей КМЦ реализовывает проект «Педагогический патронаж», целью которого является научить маму самостоятельно обращаться к специалистам детского сада. В этом случае педагоги работают в онлайн-режиме. Что такое онлайн-режим?Сейчас время информационных технологий и абсолютно у каждого родителя есть смартфон. В связи с этим для дальнейшей работы можно создать странички детского сада в социальных сетях ютуб-канал, ватсапп, Инстаграмм, целью которой является обмен опытом, формирование умений и навыков, создание условий для диалогов, изменение психологической атмосферы в семье. На этих страничках специалисты детского сада по своим направлениям размещают для родителей нужные видеоматериалы, консультации, дают советы. Такая работа дает высокую эффективность и положительные результаты. Сотрудничество через информационные технологии позволяют вовлечь родителей в процесс обучения, развития, воспитания и познания собственного ребенка.

Таким образом, педагогический патронаж является важным направлением деятельности детского ДОУ, посредством которого педагоги оказывают помощь в социальной и педагогической адаптации детям, не получающим дошкольное образование и их семьям в вопросах воспитания, обучения, развития.

На базе МБДОУ «ЦРР-детский сад №11 «Кыталык» с.Сунтар Сунтарского улуса (района) создан Центр игровой поддержки ребенка раннего возраста «Уу-чукучук» как форма помощи семье, где ребенок, находясь в семье, включается в единое образовательное пространство. Данный проект направлен на создание условий для максимального раскрытия индивидуального возрастного потенциала детей раннего возраста, а также психолого-педагогической поддержки родителей, повышение уровня родительской компетентности в деле воспитания и развития детей.

В центре специалистами ЦИПР создаются специальные психолого-педагогические условия для развития у детей познавательных процессов, развития эмоционально-личностной, социальной сферы, развитие мелкой моторики и сенсорных ощущений, развитие музыкальных способностей с раннего возраста. Для детей и родителей организованы такие формы работы как: индивидуальные и групповые игровые сеансы, для родителей проводятся консультации, мастер-классы, тренинги.

Основные направления игровых занятий:
– игры, направленные на сенсорное развитие;
– игры, направленные на интеллектуальное развитие;
– игры-развлечения, направленные на музыкальное развитие;
– подвижные игры, направленные на физическое развитие.

На занятиях малыш вместе с мамой приобщается к различным видам игры, продуктивной деятельности (рисование, лепка), двигательной деятельности (подвижные игры, упражнения, игры на руках и коленях, пальчиковая гимнастика).

Данная форма организации деятельности КМЦ способствует развитию у родителей уважения к личности ребенка, овладению эффективными приемами игрового взаимодействия с ребенком раннего возраста, умения замечать и адекватно принимать индивидуальные проявления ребенка, уважения желаний и потребностей малыша, умения быть активным соучастником ребенка в его деятельности.

В МБДОУ«Детский сад «Кунчээн» МБДОУ с.Маар Нюрбинского района РС (Я) организован консультационно-методический пункт для родителей и детей, неохваченных дошкольным учреждением. Основная цель работы консультационно-методического пункта – сенсорное развитие детей раннего возраста посредством использования дидактических материалов М. Монтессори.

Задачи консультативно-методического центра:
- формирование чувственной базы интеллектуального развития;
- формирование системы представлений о качествах окружающих предметов, их разнообразии;
- развитие умения сравнивать, анализировать;
- подготовка к изучению математики, музыки, других направлений.

Проект реализуется в ходе совместной деятельности воспитателей, специалистов ДОУ, родителей, воспитанников.

Формы реализации проекта: упражнения с дидактическими материалами, памятки, игры, игротренинги, совместные занятия, игровые практикумы, «круглый стол», «педагогическая копилка».

Методы и приёмы реализации проекта:
• организационные;

• презентация материала, 3-х ступенчатый урок;
• мотивирующие;
• наблюдение;
• словесные;
• игровые;
• наглядные.

Организаторы проекта считают, что благодаря организации консультативно-педагогического пункта у большинства детей повысился уровень сенсорного развития. Сравнение итогов констатирующего и контрольного исследований показало, что дети экспериментальной группы, так же и как с детьми контрольной группы повысился уровень сенсорного развития.

Таким образом, организация взаимодействия специалистов, воспитателя и семьи в форме консультативно – методического пункта представляет собой интересную эффективную модель работы. Данная форма сотрудничества учитывает потребности семьи, повышает активность и компетентность родителей. Благодаря установлению доверительно-партнерских отношений между всеми членами консультативно-методического пункта создается благоприятный психоэмоциональный климат. Сформируется осознание родителями и детьми необходимости целенаправленной работы по формированию сенсорного восприятия дошкольником окружающего мира.

В МБДОУ ЦРР №7 «Остров сокровищ» г. Якутск функционирует Консультативно-методический центр, организованныйна основании приказа от 02.08.2017 г. №01-10/645 «О создании муниципальных консультативно-методических центров по взаимодействию дошкольных образовательных организаций и родительской ответственности». В каждую среду по расписанию проводятся разные формы работы: консультация для родителей; обучающие занятия; совместная деятельность с детьми; обучающие занятия для родителей, семинары, лектории, тренинги и др.

Проводятся мероприятия:
- практические занятие «Мы рисуем», нетрадиционные техники рисования;
- советы и рекомендации «Календарь прививок»;
- мастер-класс «Развиваем музыкальный слух»;
- советы и рекомендации «Ребенок и книга»;
- игровой сеанс «Игра – дело серьезное!»;
- советы и рекомендации «Спортивные подвижная игра – основы развития ребенка»;
- игровой сеанс «Развивающие игры В.В. Воскобовича»;
- советы и рекомендации «Что нельзя говорить ребенку»;
- практические занятия «Интерактивные игры для малышей»;
- советы и рекомендации «Замкнутый ребенок».

Непосредственно принимают участия заведующий, старший воспитатель, ПДО по ИЗО, врач-педиатр, специалисты, музыкальный руководитель, зам. Зав. По ОВР, учителя-логопеды, воспитатели, педагог-психолог, инструктор по ФИЗО, тьютор, ПДО по информатике. При участии всех специалистов в воспитании и образовании детей, приходит грамотное всестороннее развитие детей, по пяти областям.

Выводы. Таким образом, проанализировав консультативно-методические центры, мы видим, что все перечисленные имеет свою специфику. У каждой есть позитивный опыт работы. Таким образом, организуя КМЦ на базе дошкольной организации, есть возможность организовать деятельность в разных формах.

Литература:

1. Бодалев, А.А. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
2. Методические рекомендации по организации и функционированию в субъектах российской федерации консультационного центра по взаимодействию дошкольных образовательных организаций различных форм и родительской общественности М.: – 2015 г. - 36 с. [Электронный ресурс] URL:file://C:/Users/user.WRK1060203.000/Downloads/metod-materiali-consultacionniy-centre%20(2).pdf (дата обращения: 25.11.2018)
3. Сказкина, С.И. Основные аспекты организации психологического консультирования в детском саду // Образование и воспитание. — 2017. — №1.1. — С. 31-36. — URL https://moluch.ru/th/4/archive/52/1775/ (дата обращения: 30.11.2018).
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». — М.: Омега — Л., 2014. — 134 с.
5. Шнейдер, Л.Б. Основы консультативной психологии / Л.Б.Шнейдер. - М.: Модек, 2010. - 352 с.

Педагогика

УДК 377(091)

доктор философских наук, профессор Игнатьева Ирина Федоровна
Российский государственный педагогический
университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
доктор социологических наук, профессор Исаев Борис Акимович
Санкт-Петербургский государственный университет
аэрокосмического приборостроения (г. Санкт-Петербург)

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КОММЕРЦИАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, связанные с процессом коммерциализации образования. Выясняются важнейшие компетенции, необходимые для современного профессионала. Раскрываются инновационные методы обучения, позволяющие развить данные компетенции. Данные проблемы освещаются на примере основных образовательных программ «Туризм» и «Политология».

Ключевые слова: Государственные стандарты высшего образования, инновационные методы обучения, экономические компетенции, проектные компетенции, коммерциализация образования.

Annotation. The article deals with the problems associated with the process of commercialization of education. The most important competencies necessary for a modern professional are being clarified. Discloses innovative teaching methods that enable the development of these competencies. These problems are highlighted by the example of the main educational programs “Tourism” and “Political Science”.

Keywords: State standards of higher education, innovative teaching methods, economic competences, project competencies, the commercialization of education.

Введение. Современная экономика нуждается в кадрах компетентных, предприимчивых, коммуникативных, креативных. Потребности современного бизнеса предъявляют все более строгие требования к подготовке специалистов. Прежде всего, эти требования касаются наличия практических навыков выпускников высшей школы.

Обучение современного специалиста в высшей школе ориентировано на его связи с бизнесом и предполагает два уровня подготовки - бакалавриат и магистратуру. Даже будущие специалисты в области гуманитарных наук должны владеть определенными экономическими компетенциями и быть готовы к жизни и деятельности в ситуации рынка и коммерциализации различных сфер общественной жизни.

Изложение основного материала статьи. Экономические компетенции еще в государственных стандартах третьего поколения основных образовательных программ были включены в состав, так называемых, общекультурных компетенций. Так, в стандартах по направлению бакалавриата «Политология» экономическая компетенция находится в да разделе общекультурных компетенций: «способность использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности» (ОК-3) [1]. Можно только сожалеть, что данная компетенция была убрана из более позднего варианта стандарта по политологии [2].

Изменения стандарта третьего поколения для бакалавров направления «Туризм» были нацелены на связь образования с бизнесом. Это выразилось в том, что виды обучения и присваиваемой квалификации были разделены на «академический бакалавр» и «прикладной бакалавр». Экономическая компетенция в программе бакалавриата с присвоением квалификации «академический бакалавр» бала сформулирована в разделе общекультурных компетенций следующим образом: «способность использовать основы экономических знаний при оценке эффективности результатов деятельности в различных сферах (ОК-2) [3].

В новом поколении стандартов бакалавриата «Туризм» термин «общекультурные компетенции» заменен на «универсальные компетенции», из которых убрана экономическая компетенция как отдельная формулировка. Теперь она сформулирована в разделе общепрофессинальных компетенций [4].

Другой социально-значимой компетенцией, жизненно необходимой любому профессионалу в условиях коммерциализации общества является владение способностями к творческой инновационной деятельности (назовем их условно проектные компетенции).

В стандарте бакалавриата по «Политологии» это выражается, в частности в таких компетенциях: «способность к порождению инновационных идей, выдвижению самостоятельных гипотез» (ОПК-4); «способность рационально организовывать и планировать свою деятельность, применять полученные знания для формирования собственной жизненной стратегии» (ОПК-7). В последнем стандарте бакалавриата «Туризм» проектная компетенция прописана в разделе универсальных компетенций – «разработка и реализация проектов» (УК-2).

Для выработки подобных компетенций недостаточно классических методов обучения студентов. Прежде всего, это интерактивные игровые технологии. Иногда их называют формы и методы активного обучения или технологии активного обучения. Они занимают особое место в профессиональном обучении в вузе. Формы и методы активного обучения или опираются на творческое мышление и общение. В технологиях активного обучения существенно меняются и роль обучающего (вместо роли информатора роль менеджера), и роль обучаемых (информация не цель, а средство для освоения действий и операций профессиональной деятельности).

В литературе существует большое разнообразие подходов к классификации технологий активного обучения. Д.В. Чернилевский в своей классификации технологий активного обучения выделяет: неимитационные технологии (формы организации: проблемная лекция, семинар-дискуссия, «мозговой штурм», экскурсия и т.п), имитационные технологии - игровые (разыгрывание ролей (деловые и ролевые игры), дидактические игры, имитационный тренинг, стажировку с выполнением должностной роли) и неигровые (создание, анализ и разрешение конкретных ситуаций, связанных с решением контекстных задач, нравственным выбором; к ним относятся ситуации-проблемы, ситуации-оценки, ситуации-иллюстрации и ситуации-упражнения и т.п.) [5].

В соответствии с признаком классификации - наличие ролей - все имитационные технологии делятся автором на игровые и неигровые. Неигровые формы и методы, которые представлены большой группой конкретных ситуаций. По учебной функции различают четыре вида ситуаций: ситуация - проблема, в которой обучаемые находят причину возникновения описанной ситуации, ставят и разрешают проблему; ситуация - оценка, в которой обучаемые дают оценку принятым решениям; ситуация-иллюстрация, в которой обучаемые получают примеры по основрым темам курса на основании решенных проблем; ситуация-упражнение, в которой обучаемые упражняются в решении нетрудных задач, используя метод аналогии. По характеру изложения и целям различают следующие виды конкретных ситуаций: классическую, «живую», «инцидент», разбор деловой корреспонденции, действия по инструкции. К игровым имитационным технологиям относят: стажировку учащихся с выполнением должностной роли, имитационный тренинг, разыгрывание ролей, игровое проектирование, дидактическую игру.

Иную классификацию предлагает профессор Панфилова А.П. [6, с. 48-49]. Автор выделяет имитационные и неимитационные технологии обучения. К неимитационным технологиям обучения относятся традиционные методы, широко практикуемые в образовательном процессе:

- лекция и ее разновидности: проблемная лекция, лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция с применением обратной связи, лекция с разбором кейсов, бинарная лекция;
- вводная сессия и др.;
- семинар;
- реферат, контрольная, курсовая, аттестационная и дипломная работы;
- практическое и лабораторное занятия;

- индивидуальное консультирование и инструктирование;
- письменное и устное тестирование обучаемых;
- алгоритмизированный контроль знаний;
- дистанционное и модульное обучение;
- открытое обучение (программное обучение, обучение на расстоянии, учебные пакеты) и др.;
- обучение на основе компьютера;
- демонстрация, экспериментальное или исследовательское обучение.

Имитационные технологии включают игровые и неигровые технологии.

К неигровым имитационным технологиям относятся:
- производственные и ситуационные задачи и упражнения;
- анализ конкретных и случайных ситуаций:
- метод кейс-стади,
- метод кейсов, микроситуаций;
- метод «инцидентов»;
- игровое проектирование;
- информационный лабиринт;
- «папка руководителя с входящими документами»;
- групповые дискуссии;
- балинтовская сессия;
- психодиагностика;
- просмотр видеозаписей игр с разбором и обсуждением выявленных аспектов поведения участников;
- моделирование конкретных проблем самих обучаемых.

К *игровым технологиям* относятся:
- «инсценировка»;
- «разыгрывание» ситуации в ролях;
- ролевые игры с предписаниями и конкретными ролями;
- тренинг (организационный, коммуникативный, сензитивный, управленческий, корпоративный, видеотренинг и т.д.);
- имитационные игры;
- игры-симуляции;
- деловые игры (аттестационные, дидактические);
- мысле-деятельностные имитационные технологии (организационно-деятельностная игра, инновационная игра, поисково-апробационная игра, проблемно-деловая игра и т.д.);
- креативные интерактивные технологии (мозговой штурм и его разновидности, синектика, метод ассоциаций, метод Дельфи и т.д.);
- компьютерные игровые имитационные технологии.

В процессе использования в образовательном процессе перспективных инновационных технологий следует учитывать специфику направления обучения. Так, например, при обучении студентов инженерных направлений наиболее продуктивными являются технологии проектов, методы анализа ситуаций и ситуационных задач, методы дистанционного обучения с использованием компьютерных телекоммуникационных сетей. Для студентов гуманитарных, экономических, сервисных направлений наиболее перспективны разнообразные иммитационные технологии: интерактиврые игры, тренинги, кейс-технологии [7, с. 148-167].

Социальные изменения в сфере российского образования проявляются в трансформации многочисленных общественных институций и параметров образования, определяющих процесс его функционирования и развития. Чтобы представить структуру этих изменений, необходимо раскрыть влияние экономики на процесс воспроизводства образования.

Образование непосредственно определяет действие сложнейших механизмов в индивидуальной и общественной жизнедеятельности человека. Знания существуют вне пространства. Они способствуют структурированию и алгоритмизации разносторонних социальных связей, проникая во все без исключения сферы общественной жизни.

Современное образование является двигателем социально-экономического развития общества. Его влияние проявляется в росте производительности труда, в замещении труда физического умственным, в расширении интеллектуальной сферы в деятельности, в проникновении знания в средства производств, технологии и т.д. В конечном итоге образование становится важнейшим условием жизнедеятельности общества.

Образование может воздействовать на экономику, результаты труда, но и самообразование зависит от экономики. Образовательное развитие человека способствует неэквивалентному развитию общества. Т. Стюарт отмечает, что между затратами знаний на входе и объемом знаний на выходе нет значимого экономического соответствия. Его классический пример: корпорация «Фуджи Электрик», в которой действует гибкая производственная система выпуска магнитных соединителей, используемых в электромоторах. Каждый станок этой системы способен выпускать около восьми тысяч различных модификаций магнитных соединителей, причем для перехода на выпуск новых модификаций практически не требуется никаких новых затрат, поскольку все инвестиции в новый продукт делаются на стадии НИОКР [8, с. 391–392].

Этот пример может быть применен ко всей сфере образования. Затраты на научно-исследовательские и опытно-конструкторские разработки намного ниже тех результатов, которые дают внедренные технические проекты и технологические решения. Это означает, что истоки социально-экономических влияний образования коренятся в сфере науки.

Изменения в сфере образования зависят от тех потребностей, которые зреют в обществе, имея своим истоком экономические запросы общества в новых наукоемких производствах и инновационных технологиях. Это влияет на дифференциацию образовательных структур, которая выражается в дифференциации образовательных учреждений, программ и услуг. В Российской Федерации, как и во всем мире, дифференциация образовательных структур происходит по профилю, формам и уровням обучения, организационным и правовым основам их деятельности, общественному престижу и соответствующему

статусу. Дифференциация образования является объективной тенденцией и базируется на запросах и потребностях общества, интересах различных социальных групп.

Дифференциация системы образования зависит от следующих социальных факторов: экономические потребности общественного производства; социальная дифференциация населения; требования рынка труда; разделение труда в самом образовании, основанное на специализации профессиональных знаниях.

Дифференциация образования означает наличие сложного комплекса разных форм образовательных структур и программ. Этот комплекс имеет относительно устойчивый характер, и определяется современной практикой функционирования образования в разных странах.

Во-первых, это дифференциация образовательных учреждений по уровням и ступеням системы образования: лицеи и гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов, начальные школы т. д.

Во-вторых, программно-профильная дифференциация. В частности, однопрофильные (специализированные) гимназии: гуманитарные, политехнические, естественно-научные, математические, художественно-эстетические, лингвистические и т. д.

В-третьих, технологическая дифференциация: основана на разнообразии образовательных технологий и методик обучения. Проявляется в появлении различных авторских школ.

В-четвертых, структурная дифференциация. Определяется административно-территориальными причинами: видом и размером населенных пунктов, различиями в организационно-правовых механизмах.

Социальное значение всех видов дифференциации состоит в развитии многообразия направлений, услуг, программ, отличающихся друг от друга, и предоставлении обширного выбора благ для получения образования.

Высшие учебные заведения осуществляют подготовку специалистов для различных отраслей экономики. Это объясняет еще большую специализированость и дифференциацированность образовательной инфраструктуры по сравнению с общеобразовательными учреждениями.

Влияние экономики на механизмы изменений в сфере образования имеет следующие особенности. Во-первых, в образовании преобладает нерыночный способ координации деятельности. Во-вторых, координация спроса и предложения на благо образования осуществляется в основном государством на основе бюджетно-финансовой политики.

Критерии для осуществления экономически значимых действий определяются на основе категории трансакционных издержек. С точки зрения К. Эрроу, трансакционные издержки — это издержки, связанные с поддержанием экономики, преодолением противоречий, создаваемых в результате социально-экономических взаимодействий различных людей, в том числе собственников [См.: 9, с. 57-62]. Не до конца определен смысл трансакционных издержек применительно к образованию. Занятые в сфере образования не образуют собственного фонда жизненных средств. Этот фонд создается в сфере материального производства. Издержки на образование, в конечном счете, являются превращенной формой продукта материального производства.

Вместе с тем, образование сегодня предстает уже товаром, а распределение образовательных благ трактуется как обмен труда прошлого (или нынешнего) на труд будущий. Это означает отход от понимания образования как общественного блага и переход к его трактовке как блага частного. В социально-экономическом смысле образование все большее число авторов трактует уже не как общественное, а как смешанное благо, которое сочетает в себе признаки и общественных и частных благ. Поланьи К. отмечает неоднозначность влияния рыночных механизмов на общество, негативное воздействие на социальную составляющую [10, с. 35]. Это имеет место в современный период и в нашей стране. Звенья системы образования рассматриваются с позиции предлагаемого образовательными учреждениями комплекса услуг для удовлетворения социальных запросов населения в образовании.

Выводы. Модернизация системы образования в России зависит уже от институциональных изменений экономики, новых поведенческих стратегий потребителей образовательных услуг. Сфера образования зависит от рынка труда, который диктует и социальную стратегию, и экономические условия обеспечения доходами населения страны. Так, на практике нарастает тенденция перехода образовательных благ из категории общественного блага в категорию частного экономического блага. Государство с 90-х годов XX века взяло курс на сокращение бюджетных расходов на образование и поставило задачу увеличения доли частных инвестиций в образование. Образовательные учреждения в основном ориентируются на конъюнктуру формирующегося рынка образовательных услуг. Происходит постепенная коммерциализация их деятельности.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 43.03.02. Политология. Утвержден Приказом № 39855, от 26.11. 2015. http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/410304_politologia.pdf

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки. 41.03.04. Политология. Утвержден Приказом 23 августа 2017. Министерство образования и науки Российской федерации. (Минобрнауки России). http://asu.edu.ru/images/File/umu_oop/FSK_410304_B_3_10102017.pdf

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 43.03.02 ТУРИЗМ. Квалификации: Академический бакалавр. Прикладной бакалавр. 2013 http://docplayer.ru/41352078-Federalnyy-gosudarstvennyy-obrazovatelnyy-standart-vysshego-obrazovaniya-uroven-vysshego-obrazovaniya-bakalavriat.html

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 43.03.02. Туризм. Утвержден Приказом 8 июня 2017. Министерство образования и науки Российской федерации. (Минобрнауки России). № 516. 2017. http://docs.cntd.ru/document/436745424

5. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

6. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога. – М, 2007.

7. Игнатьева И.Ф. Организация туристской деятельности. Учебное пособие. - СПб.: Питер, 2015. (Стандарт третьего поколения).

8. Стюарт Т. Интеллектуальный капитал. Новый источник богатства организаций // Новая постиндустриальная волна на Западе: Антология. М.: Academia, 1999.
9. Ельмеев В.Я., Тарандо Е.Е. Социология собственности. СПб., 2000.
10. Поланьи К. Великая трасформация: политические и экономические истоки нашего времени. СПб.: Алетейя, 2002.

Педагогика

УДК: 378

старший преподаватель Игнатьева Екатерина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
преподаватель Рябкова Юлия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

МЕНТОРИНГ И НАСТАВНИЧЕСТВО: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЙНОГО ПОЛЯ

Аннотация. В данном исследовании проводится сравнительно-сопоставительный анализ понятий «наставничество» и «менторинг». Проведен анализ российских и англоязычных источников и выделены основные сходства и различия данных терминов.

Ключевые слова: наставничество, менторинг, молодой педагог, менти, педагог-наставник, ментор, адаптация молодого педагога.

Annotation. A comparative analysis of the term “mentoring” in Russian and English works is held. The common and different features of this term understanding are distinguished.

Keywords: Mentoring, mentee, novice teacher, adaptation of a novice teacher.

Введение. Тема наставничества в образовании становится все более и более актуальной в связи с нехваткой квалифицированных кадров в российских школах. Многие молодые педагоги, поступая на работу в школы, сталкиваются с трудностями, которые они не в силах преодолеть в одиночку. Не получая поддержки от более опытных коллег, они приходят к выводу, что ошиблись с выбором профессии и уходят из нее. Наставничество над молодыми учителями призвано решить проблему преждевременного окончания карьеры педагога. Процесс наставничества подразумевает под собой тесное взаимодействие опытного педагога и новичка в ходе его профессиональной деятельности с целью решения проблемных ситуаций, преодоления кризисов и повышения продуктивности процесса обучения в условиях конкретного образовательного пространства.

Изложение основного материала статьи. Многие отечественные и зарубежные ученые изучают явление наставничества, его положительное влияние на адаптацию молодого педагога к профессии и дают определение этому феномену.

И. В. Круглова утверждает, что система наставничества способна «интенсифицировать процесс профессионального становления молодого учителя и формирования у него мотивации к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации» [7].

А.Р. Масалимова в своем исследовании, посвященном профессиональным компетенциям наставника, выделяет преимущества современного профессионального наставничества, к которым относят: повышение качества обучения молодых работников различного уровня с учетом реальных потребностей и интересов предприятий; сокращение времени освоения новой техники и технологий; создание единого образовательно-производственного пространства предприятия; сокращение финансовых затрат на обучение и повышение квалификации сотрудников; ускорение процесса социально-профессиональной адаптации новых сотрудников к условиям работы на предприятии и освоения производственных обязанностей и корпоративных стандартов [8].

И.И. Евдокименко определяет наставничество как процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества; форму взаимоотношений между учителем и учеником. Она предлагает оптимальный вариант включения наставничества в программу научно-исследовательской практики студентов как одного из видов работы при прохождении научно-исследовательской практики студентами магистратуры [3].

Также, наставничество называют способом подготовки педагога к осуществлению образовательной деятельности, который способствует изучению профессии изнутри с помощью опытного коллеги. С.Г. Вершловский одним из первых отметил такую особенность наставничества, как возможность изучения профессии изнутри, в контексте данного образовательного пространства. Эта черта является одним из ключевых фактором успешности наставничества как способа поддержки и адаптации молодых педагогов к профессии. [1]

И.А. Килина отмечает особую роль наставника в профессиональном становлении молодого педагога. Эта роль заключается в приобщении молодого специалиста к системе профессиональных компетенций через систему знаний, личных ценностей и нравственных ориентаций [6].

Н.М. Полетаева и Л.Е. Лукина называют наставничество одной из самых древних и эффективных технологий формирования педагогических кадров на основе субъект-субъектных отношений. В своей научной статье исследователи ссылаются на древнего мыслителя Платона, который говорил о важности роли наставника в процессе постижения мира идей подопечным. В настоящее время наставничество – одна из наиболее эффективных технологий управления профессиональным становлением личности на основе управления знаниями во всех направлениях: теоретического, практического, ценностно-смыслового освоения реальной действительности. Также ученые выделяют основные профессиональные характеристики педагога-наставника, такие как, профессиональная зрелость и готовность передавать свой профессиональный опыт молодым. Осуществление наставнической деятельности включает в себя демонстрацию определенных способов действия в той или иной ситуации, обмен инновационными идеями и приемами работы, а главное, формирование у новичка позитивного отношения в выбранной педагогической профессии.

Н.М. Полетаева и Л.Е. Лукина выделяют некоторые формальные признаки, которыми, по их мнению, должен обладать педагог-наставник:

1) высшая квалификационная категория;

2) стаж работы в системе образования и в занимаемой должности не менее 5 лет;

3) признанные профессиональные достижения;

4) авторитет;

5) опыт устного и письменного изложения своих инновационных педагогических идей [10].

Т.Ю. Осипова определяет педагогическое наставничество как «сложно структурированную синергетическую систему, направленную на самоорганизацию и самореализацию субъектов образовательного пространства» [9].

Е.Ю. Илалтдинова, И.Ф. Фильченкова и С.В. Фролова в своем исследовании рассматривают наставничество как неотъемлемый элемент новой модели целевой подготовки педагогов, который позволит адаптировать выпускников педагогических ВУЗов и удержать их в профессии. Наставничество подразумевает под собой психолого-педагогическое, информационно-методическое сопровождение молодого учителя, а также способствует его профессиональной социализации [5].

Исследуя англоязычные источники, Е.А. Дудина выделяет идеи индивидуализации и личностного ориентирования в процессе наставничества. Она анализирует определение наставничества, предложенное американскими авторами Ю. Андерсоном (E. Anderson) и А. Шеннон (A. Shannon), согласно которым наставничество – это процесс обучения и воспитания, в ходе которого человек, обладающий значительным опытом и знаниями, реализуя эталонную функцию, осуществляет обучение, опеку, поддержку, консультирование, а также оказывает дружескую помощь менее опытному и знающему, с целью способствования личностному и (или) профессиональному росту и развитию последнего. Наставнические функции реализуются в контексте долговременных отношений, в основе которых лежат поддержка, опека и забота [2]. В 80-х годах Американские исследователи Ю. Андерсон и А. Шенон выделяли непрерывный характер отношений ментора и менти в конкретном образовательном контексте. По их мнению, наставником должен быть опытный педагог, который готов поддерживать, вдохновлять, давать советы и просто быть другом своему протеже, чтобы провоцировать его личностное и профессиональное развитие [11].

М.В. Зембицкая отмечает, что в сфере педагогического наставничества создаются социально-педагогические условия для успешного обучения и личностного развития студента. В качестве наставника выступает педагог, а наставничество – это особая форма деятельности преподавателя, направленная на взаимодействие, оказание помощи молодому специалисту в процессе его личностного роста, выбора способов поведения, принятия решений [4].

В зарубежной литературе используется термин «менторинг» для обозначения явления наставничества. По определению словаря современного английского языка издательства Кэмбридж менторинг – это действие или процесс оказания помощи младшему или менее опытному коллеге в профессиональной или учебной деятельности. Ментор – это человек, который оказывает помощь и поддержку младшему или менее опытному коллеге в определенный период времени. Тот, кто получает эту поддержку, называется менти или протеже. Ментор – это советчик с профессиональным опытом, желающий им поделиться; человек, который вдохновляет морально и эмоционально; учитель, который может дать адекватную профессиональную оценку действиям своего протеже; образец, у которого можно и нужно учиться; источник информации и помощник на пути к достижению целей; образец для подражания; идеал, к которому нужно стремиться, чтобы стать преподавателем [15].

На западе менторинг широко используется как эффективный способ подготовки молодых педагогов к профессии, потому что он способствует не только профессиональному росту самого новичка, но и продуктивной деятельности его учеников. Об этом в своих научных работах писали С. Одел, Д.Ферадо [16].

А. Малдерз определяет менторинг в широком смысле как поддержку, оказываемую одним коллегой (в основном более опытным) другому и направленную на обучение, рост и интеграцию новичка в профессиональную среду [14].

А. Смит утверждает, что менторинг заключается не только в поддержке, но и в создании определенных условий для прогресса менти [17].

К. Фэрбэнкс, Д. Фридман и К. Кан определяют наставничество над молодыми педагогами как комплексное взаимодействие между ментором и менти, направленное на достижение профессиональных целей в контексте возникающих обстоятельств [13].

Менторинг – это персональная поддержка менее опытного педагога более опытным, которая направлена на профессиональное развитие новичка, его становление частью коллектива и адаптацию к условиям работы в конкретном учебном учреждении [12].

Выводы. Итак, в результате сравнительно-сопоставительного анализа подходов к определению наставничества в России и за рубежом, можно сделать вывод, что термины «наставничество» и «менторинг» одинаковы по своей сути, но имеют ряд различий в силу особенностей систем образования и подходов к организации деятельности педагогов. Большинство западных (в частности американских) исследователей делают акцент на том, что в процессе менторинга новичок учится профессии изнутри. Но лишь в немногих работах российских ученых говорится о данном преимуществе. Российский подход к наставничеству можно назвать более формальным, т.к. часто выделяются такие необходимые признаки наставника, как опыт работы не менее пяти лет, высшая квалификационная категория и др. Западные же ученые фокусируются на желании и возможности наставника осуществлять эту деятельность. Конечно, он должен иметь определенный опыт работы в этой сфере, но никаких жестких количественных требований исследователи не предлагают.

И российские и западные авторы говорят о безусловном положительно влиянии менторинга как на образовательный процесс, так и на всех участников этого процесса. Дружеские отношения, психолого-педагогическая поддержка, стимул к развитию и совершенствованию являются залогом успешных взаимоотношений в менторской паре. Оба участника этих отношений получают и приносят пользу друг другу, что позитивно отражается на их профессиональной деятельности.

Литература:

1. Вершловский С. Г. Особенности профессионального становления молодого учителя // Сов. педагогика. — 2014. — № 4. — С. 76–84.

2. Дудина Е.А. Наставничество в системе непрерывного профессионального развития педагогических кадров в Великобритании // Вестник НГПУ. 2017. №1.
3. Евдокименко И.И. Использование наставничества в организации исследовательской деятельности обучающихся общеобразовательных учреждений // Вестник Нижневартовского государственного университета, 2013
4. Зембицкая М.В. Поддержка молодых учителей как приоритет кадровой политики США в сфере школьного образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2014, №2
5. Илалтдинова Е.Ю., Фильченкова И.Ф., Фролова С.В. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 2.
6. Килина И.А. Наставничество как процесс формирования личности молодого специалиста // Образование. Карьера. Общество, 2014 № 3 (42)
7. Круглова И.В. Автореферат на диссертацию «Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя», 2007
8. Масалимова А.Р. Модель компетенций современного наставника // Профессиональное образование в Росси и за рубежом, 2012
9. Осипова Т.Ю. Функциональные векторы педагогического наставничества // Концепт. - 2015. - № 03. – С. 1 – 9.
10. Полетаева Н.М., Лукина Л.Е. Роль наставника как одной из наиболее эффективных форм управления знаниями в развитии кадрового потенциала региональной системы образования // Царскосельские чтения. – 2015. – С. 109 – 115.
11. Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. Journal of Teacher Education, 39(1), 38}42
12. Andrew J. Hobson, Patricia Ashby, Angi Malderez, Peter D. Tomlinson Corrigendum to “Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't” [Teach. Teach. Educ. 25 (2009) 207–216] Teaching and Teacher Education, Volume 31, April 2013, Pages 68
13. Fairbanks, C. M., Freedman, D. & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. Journal of Teacher Education, 51(2), 102-112.
14. Malderez, A (2001) New ELT professionals, English Teaching Professional, 19, 57-58
15. Morris Zelditch in a 1990 speech to the Western Association of Graduate Schools (Gaffney, 1995, p. 1
16. Odell, S. J., &Ferraro, D. P. (1992). Teacher Mentoring and Teacher Retention. Journal of Teacher Education, 43(3), 200-204.) и Л. Сандли (Sundli, L (2007) Mentoring—A new mantra for education? Teaching and Teacher Education 23, 201–214
17. Smith, A. (2007) Mentoring for experienced school principals: Professional Learning in a safe place. Mentoring and Tutoring, 15 (3), 277-291

Педагогика

УДК 378.14.

кандидат педагогических наук, доцент Кабанова Лидия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации» (г. Дзержинск);
кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

МОТИВИРУЮЩАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Статья содержит рекомендации по продвижению молодежных проектов с помощью мотивирующей презентации в профессионально-образовательных Интернет-сообществах. В статье представлено содержание программы «Секрет успеха презентации», построенной на опыте прямых продаж в бизнесе с переложением его на презентацию социальных проектов в сфере государственного и муниципального управления. Содержание программы носит инновационный характер. Также определены место и роль продвижения молодежных проектов в процессе и их разработки и реализации, представлен вариант оценки мотивирующей презентации по результатам повышения социальной активности молодежи в разработке и реализации проекта.

Ключевые слова: мотивирующая презентация, продвижение проектов молодежи, социальная активность молодежи.

Annotation. The article contains recommendations for promoting youth projects through a motivational presentation in the vocational and educational online communities. The article presents the content of the program “The secret of the presentation success ”, built on the experience of the direct sales in business with its focus on the presentation of social projects in the field of state and municipal management. The content of the program is innovative. Also, the place and role of promoting youth projects in the process and their development and implementation are defined, a version of the evaluation of a motivating presentation on the results of increasing the social activity of young people in the design and implementation of the project is presented.

Keywords: motivating presentation, promotion of youth projects, social activity of the youth.

Введение. Современные требования к организации развития муниципального образования предполагают внедрение молодежных проектов для повышения качества жизни населения.

Формулировка цели статьи. Для реализации проектов молодежи в муниципальном образовании авторами статьи была предложена мотивирующая презентация как средство продвижения молодежных проектов в профессионально-образовательных Интернет-сообществах.

Цель исследования – включить продвижение молодежных проектов в процесс их разработки и реализации.

Задачи исследования – провести исследование информированности населения о молодежных проектах в муниципальном образовании; обосновать необходимость включения продвижения молодежных проектов в процесс их разработки и реализации; представить программу по обучению основам построения мотивирующей презентации обучающихся в вузе.

Изложение основного материала статьи. Низкая информированность населения муниципального образования о разработанных молодежью города социальных проектах, а также пассивная позиция горожан в вопросах улучшения жизни города приводит к тому, что молодежные проекты не реализуются [1, 9, 10, 11].

Предполагая, что причиной не реализации молодежных проектов является низкая информированность населения города об идеях молодежи, нами был проведен опрос населения г. Нижний Новгород и городского округа город Дзержинск в возрасте от 18 до 35 лет. В опросе участвовало 54 респондента. Результаты опроса представлены на рисунках 1-3.

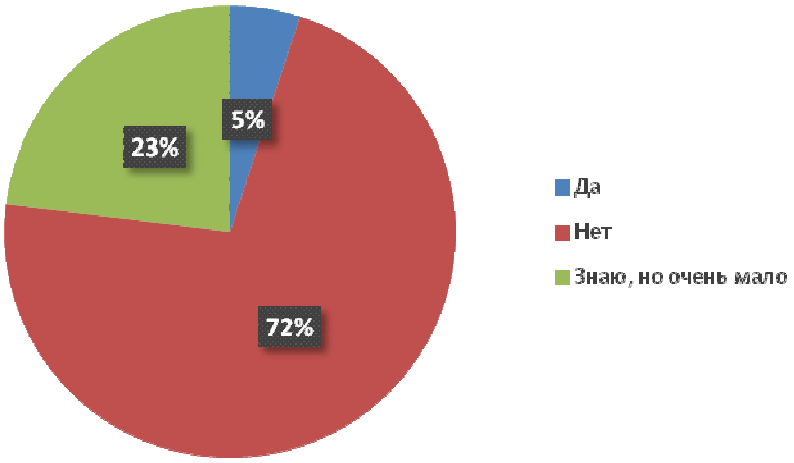


Рисунок 1. Информированность целевой группы о проектах, разрабатываемых молодежью города (Составлено авторами)

Отвечая на вопрос «Знаете ли Вы о проектах, разрабатываемых молодежью города» всего лишь 5% респондентов отвечают положительно, 23% - говорят, что знают о проектах молодежи, но знают о них поверхностно, либо знают о единичных проектах от своих знакомых. 72% респондентов совсем не знают о проектах, предлагаемых к реализации молодежью города.

По мнению авторов, данные результаты говорят о том, что информированность населения о молодежных проектах (особенно находящихся еще на стадии разработки) очень низкая.

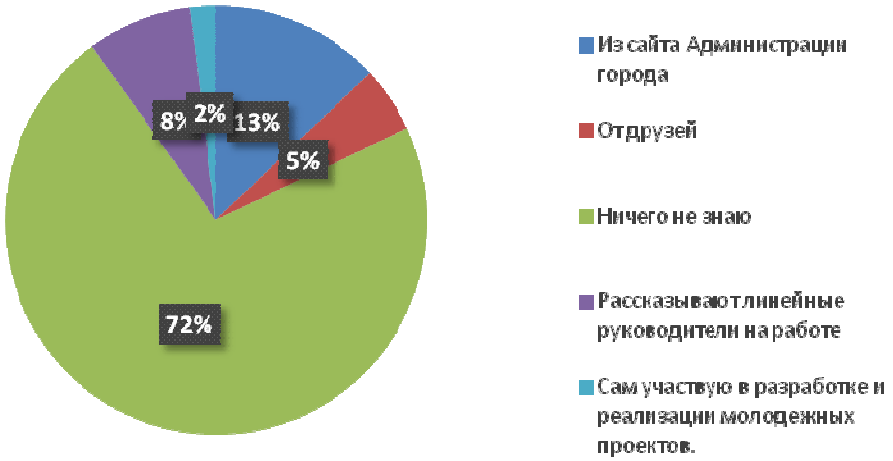


Рисунок 2. Источники информирования целевой группы о проектах, разрабатываемых молодежью города (Составлено авторами)

При ответе на вопрос «Из каких источников Вы узнаете об идее проекта» проведем анализ ответов тех респондентов, кто ранее показал какую-либо информированность о молодежных проектах в муниципальном образовании (28%). Из них 13% заявили, что информацию о молодежных проектах они получают из сайта Администрации города, 8% показали, что сами являются участниками молодежных проектов, 8% указали источником информирования о молодежных проектах линейных руководителей на работе и 5% респондентов назвали своих друзей в качестве носителей информации о событиях в городе.

Оставшиеся 72% респондентов ничего не знают о молодежных проектах, реализуемых в муниципальном образовании.

По мнению авторов, данные результаты говорят о том, что источники информирования населения о молодежных проектах разнообразны, но недостаточны.

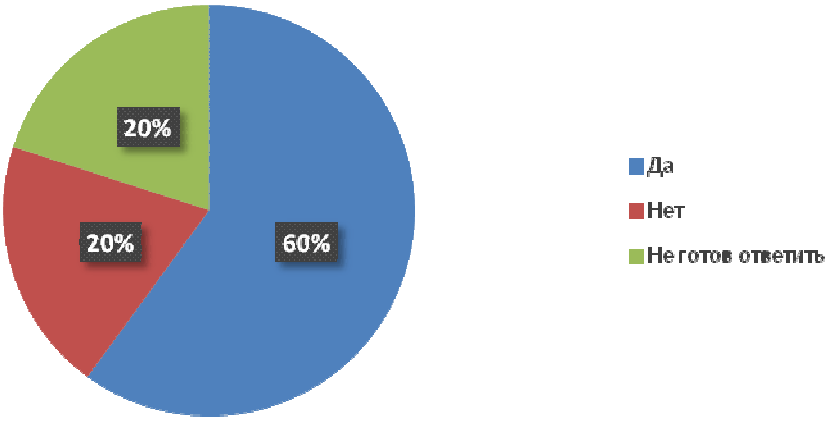


Рисунок 3. Готовность к участию в реализации проекта на безвозмездной основе (Составлено авторами)

Отвечая на вопрос «Готовы ли Вы к участию в реализации проекта на безвозмездной основе» 60% респондентов ответили положительно, 20% респондентов показали, что не хотят принимать участие в молодежных проектах на безвозмездной основе и еще 20% - не готовы сейчас ответить на этот вопрос.

По мнению авторов, данные результаты говорят о том, что при повышении информированности населения о молодежных проектах возможностей реализации данных проектов в городе с помощью добровольцев будет гораздо больше.

Информирование о молодежных проектах через различные средства продвижения, по мнению авторов, необходимо закладывать в единый процесс разработки и реализации проектов молодежи в муниципальном образовании. Для этого необходимо организовать взаимодействие между Администрацией муниципального образования, вузами и другими организациями (предприятиями) города [2, 3, 4].

Такое взаимодействие предполагает следующий алгоритм работы с индивидуальными проектами обучающихся:

1. Изучение требований к разработке и реализации проектов.
2. Анализ потребностей молодежи города.
3. Разработка проекта.
4. Оценка проекта.
5. ПРОДВИЖЕНИЕ ПРОЕКТА.
6. Реализация проекта.
7. Анализ реализации проекта.

Для обучающихся в вузе по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» изучение требований к разработке и реализации проектов, анализ потребностей молодежи города может осуществляться в рамках учебных дисциплин «Основы государственного и муниципального управления», «Государственная и муниципальная служба», «Этика государственной и муниципальной службы», «Муниципальное право», «Маркетинг» и др., а также при прохождении практики в Администрации муниципального образования.

Для других направлений подготовки, например, таких как 38.03.02 «Менеджмент» разработка проектов может осуществляться в рамках изучения таких дисциплин как «Управление персоналом», «Организационное поведение», «Персональный менеджмент», «Управление изменениями», «Логистика» и другие.

Для использования положительного опыта и предотвращения ошибок все желающие могут прийти на заслушивание и анализ отчетов о реализации проектов, проходящих по предыдущему году. Данное отчетное мероприятие может проводиться как в вузах, так и в городской Администрации.

Разработка проекта осуществляется обучающимися с помощью консультантов (преподавателей вуза, руководителей практик и др.) Проект может быть разработан как индивидуально, так и в команде [5].

Изучение и оценка проектов обучающихся по развитию города проводится в Отделе молодежи Администрации муниципального образования при участии преподавателей вуза, представителей предприятий города, бизнес-инкубатора и других организаций [5, 8]. Для защиты проекта обучающиеся готовят бизнес-план и, при его утверждении, переходят к подготовке презентации своего проекта.

Для продвижения проектов обучающихся, в рамках курса «Деловые коммуникации» возможно реализовать программу, направленную на изучение построения мотивирующей презентации как средства продвижения проектов обучающихся в профессионально-образовательных Интернет-сообществах [6, 7]. Данная программа может быть реализована отдельно в системе дополнительного профессионального образования под название «Секреты успеха презентации».

Целью мотивирующей презентации проектов обучающихся является не только информирование населения о проекте, но и побуждение к возникновению интереса у целевой аудитории к участию в реализации проекта.

Содержание программы «Секреты успеха презентации»

Тема 1. Сущность презентации.

Презентация. Виды презентаций. Цели презентации. Структура презентации. Мотивирующая презентация как средство продвижения проектов.

Тема 2. Организационные и психологические особенности презентации.

Подготовка к презентации. Определение цели и темы презентации. Определение целевой аудитории. Выявление потребностей целевой аудитории. Особенности восприятия информации целевой аудиторией. Связь содержания презентации с потребностями целевой аудитории.

Определение ценности предлагаемого проекта. Подготовка ведущего к проведению презентации. Работа с информацией для презентации. Время проведения презентации. Подготовка дополнительной информации. Психологические аспекты изложения информации и оформления презентации.

Начало презентации. Целевые установки начала презентации. Методы, применяемые в начале презентации.

Основная часть презентации. Правила расположения текста, фотографий, графических материалов в презентации. Применение методов и техник аргументации в презентации. Смысловые акценты в содержании презентации. Отражение социальной миссии в презентации. Работа с аудиторией.

Завершение презентации. Установление взаимосвязи между началом и завершением презентации. Работа с вопросами и возражениями после проведения презентации. Стимулирование к принятию решения. Роль помощников при проведении презентации. Расположение помощников во время презентации. Подведение итогов презентации.

Анализ проведения презентации. Вопросы, требующие ответа при анализе проведенной презентации.

Тема 3. Требования к ведущему презентации.

Особенности выступления ведущего на презентации. Использование вербальных и невербальных средств коммуникации на презентации. Внешний облик ведущего. Речевой и поведенческий этикет ведущего презентацию.

Тема 4. Технические характеристики презентации.

Особенности построения электронной презентации. Технические характеристики презентации.

Размещение презентации в профессионально-образовательных Интернет-сообществах.

Содержание программы построено на опыте прямых продаж в бизнесе с переложением его на презентацию социальных проектов в сфере ГМУ, понимании организационных основ построения презентации, тайм-менеджмента, психологических особенностей личности при восприятии информации и побуждении к действию, практическом опыте разработчика программы в построении презентаций и управлении аудиторией.

Содержание программы носит инновационный характер. Теоретических и практических разработок прямых продаж в бизнесе с переложением их на презентацию социальных проектов в сфере ГМУ не найдено. Организационно-психологические основы построения презентации разработаны автором программы.

Цифровую запись представления проекта обучающегося с презентацией можно проводить в двух вариантах: при целевой аудитории и без нее.

Запись презентации размещается в профессионально-образовательных Интернет-сообществах. Любой желающий сможет также копировать и разместить ее на своих страницах в социальных сетях.

Мотивирующая презентация проекта обучающегося также размещается на сайтах Администрации города, предприятий.

После просмотра презентации любой человек может высказать свое мнение по оценке проекта. Для этого ему предлагается определить свою точку зрения по одному из четырех вариантов: «понравилось», «не понравилось», «воздерживаюсь», «хочу реализовать».

При выборе вариантов «понравилось» и «хочу реализовать» автоматически будет осуществляться переход на индивидуальный Интернет-контент разработчиков проекта. Далее заинтересованному человеку предлагается ответить на следующие вопросы АНКЕТЫ:

1. Заинтересованы ли Вы в развитии нашего города?
2. В чем Вы видите ценность предлагаемого проекта?
3. Чем Вы можете помочь в реализации проекта (с указанием вариантов помощи)?
4. Готовы ли Ваши друзья вместе с Вами участвовать в реализации проекта?
5. Как можно связаться с Вами?

По количеству положительных ответов после просмотра презентации можно судить об интересе целевой аудитории к реализации проекта.

Эффективность работы мотивирующей презентации проектов обучающихся как средства повышения социальной активности молодежи можно определить в сравнении количества людей, проявивших желание участвовать в реализации проекта после просмотра мотивирующей презентации с количеством тех, кто был готов принять участие в реализации подобных проектов до применения мотивирующей презентации.

Выводы. Учитывая то, что теоретические знания и практические навыки, полученные при изучении программы, дали положительные результаты при осуществлении прямых продаж в бизнесе, то следует ожидать положительных результатов и при применении данных знаний в продвижении проектов обучающихся в сфере ГМУ с целью повышения социальной активности молодежи.

Реализация проекта обучающегося должна проводиться при поддержке Администрации города, предприятий, вузов и других организаций города.

Анализ реализации проекта также проводится совместно всеми участниками проекта.

Модель разработки и реализации проекта носит гибкий характер и предполагает возможность привлечения для участия в проекте всех желающих.

Литература:

1. Аньшин В. М. Управление проектами с учетом концепции устойчивого развития / В. М. Аньшин // Научные исследования и разработки. Российский журнал управления проектами. - 2013. - № 2. - С. 3-15. - То же URL: http://elibrary.ru (дата обращения: 07.12.18).
2. Аткинсон М. Достижение целей. Пошаговая система / М. Аткинсон – М.: Эксмо, 2013. – 288 с.
3. Есаулова А. В. Опыт управления проектами в рамках международной программы Глобального партнерства / А. В. Есаулова // Вестник Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова. - 2013. - № 7. - С. 66-72.
4. От проектного вуза к публичной образовательной корпорации: нестандартные решения 2015: Монография / Нижний Новгород, 2015.

5. Кабанова Л.А., Шкунова А.А. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. - Сборник научных трудов. - Ялта: РИО ГПА. 2018. Вып. 59. Ч.3, с. 499. С. 339-343.
6. Кальчук М. С. Основные концепции моделирования проектов / М. Кальчук // Российское предпринимательство. - 2013. - № 14. - С. 15-25.
7. Прохорова М.П., Ваганова О.И., Гладкова М.Н. Сопровождение инновационно-проектной деятельности студентов с использованием электронного курса // Успехи современного образования и науки. 2017. Т. 1. № 2.
8. Шкунова А.А., Кабанова Л.А. Бизнес - инкубатор как обучающая площадка для организации самостоятельной работы будущих менеджеров // Современные наукоемкие технологии, 2015. – № 14, ч.4. – С. 768-774.
9. Шкунова А.А., Плешанов К.А. Организация проектной деятельности студентов в вузе: результаты научного исследования и перспективы развития // Вестник Мининского университета. 2017. №4. URL http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/699 (дата обращения: 14.02.2018).
10. Yashkova E,V., Sineva N.L., Shkunova A.A., Bystrova N.V., Smirnova Z.V, Kolosova T.V. Development of innovative business model of modern manager's Qualities // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. - VOL. 11, NO.11. – pp. 4650-4659. http://www.ijese.net/arsiv/137.
11. Shkunova, A.A., Yashkova, E.V.,Sineva, N.L.,Egorova, A.O.,Kuznetsova, S.N. General trends in the development of the organizational culture of Russian companies // Journal of Applied Economic SciencesVolume 12, Issue 8, Winter 2018, Pages 2472-2480

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Карпушова Ольга Александровна
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань);
кандидат педагогических наук Мигненко Марина Анатольевна
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань);
главный специалист школьного отдела комитета по образованию Подольская Арина Алексеевна
Школьный отдел комитета по образованию администрации городского округа Егорьевск (г. Егорьевск)

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ АВИАЦИОННОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Аннотация. Данная статья детально описывает систему работы по формированию навыков диалогической речи на материале текстов по специальности. Виды работы, обозначенные в статье, способствуют активизации слов и синтаксических конструкций, необходимых для ведения диалога, готовят иностранных военнослужащих к речевой практике.
Ключевые слова: русский язык как иностранный, иностранные военнослужащие, научный стиль речи, диалогическая речь.
Annotation. The article describes the work to form skills of dialogue speech based on texts of specialty. Types of work identified in the article, contribute to the revitalization of words and syntax necessary for dialogue, foreign military personnel is prepared to speech practice.
Keywords: Russian as a foreign language, foreign military personnel, scientific style of speech, dialogue speech.

Введение. В настоящей статье поставлена задача — осветить систему работы по формированию навыков диалогической речи на материале текстов по специальности. Опыт показывает, что иностранные курсанты, прибывшие на обучение в Филиал ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Сызрани из стран ближнего зарубежья, обычно слабо владеют навыками ведения диалога. Поэтому особое внимание обращается, прежде всего, на закрепление и дальнейшее развитие навыков говорения на бытовые темы, сложившихся в той или иной мере при обучении их в школе на родине. Лишь после проведения подготовительной работы оказывается возможным переход к обучению более сложной форме диалогической речи — говорению на темы по специальности. Эта работа проводится с учетом следующих принципов:

- учет уровня владения русской диалогической речью иностранными курсантами;
- отбор и строгая последовательность при введении в речь научной лексики и грамматического материала;
- определение минимума тем по развитию устной речи по специальности;
- активизация специальной лексики и синтаксических конструкций научной речи и формирование на их базе навыков ведения диалогов по специальности;
- ситуативность, моделирующая естественную речевую деятельность, - основа работы по развитию речи;
- дифференциация приемов и методов обучения диалогической речи.

Изложение основного материала статьи. Диалог, как известно, предполагает, прежде всего, хорошее знание предмета говорения, знание лексики и синтаксических конструкций, обеспечивающих его. Возникает вопрос, что должно и явиться стимулом к говорению и на каком языковом материале должны вырабатываться навыки диалогической речи на темы, связанные со специальностью.

В качестве такого источника для развития навыков диалогической речи может быть использован текст по специальности. Текст, избранный в качестве основы обучения диалогической речи, должен дать четкое и ясное представление о том, что явится предметом разговора. Этот текст должен быть в меру насыщен специальной лексикой и синтаксическими конструкциями научной речи.

Так, например, одно из первых занятий в группе по специальности «Техническая эксплуатация электрифицированных и пилотажно-навигационных комплексов» проводилось на материале текста «Задачи авиационной радиосвязи», составленного на основе учебника по специальности:

Радиосвязь является основным средством связи. Она обеспечивает управление войсками в самых сложных боевых условиях. В авиации радиосвязь является единственным средством управления ЛА в воздухе.

При помощи радиосвязи командиры, штабы, пункты управления передают боевые приказы, распоряжения, донесения и сигналы экипажам ЛА. Для ведения радиосвязи все ЛА оборудуются радиостанциями.

На борту устанавливается одна-две радиостанции УКВ- диапазона и радиостанция КВ-диапазона. Это зависит от типа ЛА.

Радиостанция УКВ-диапазона устанавливается на всех типах ЛА, на некоторых ЛА она бывает единственной.

Радиостанции УКВ-диапазона работают на частотах МВ (100- 150 МГц) и ДМВ (220-400 МГц). Их называют командными радиостанциями. Командные радиостанции используются только для обеспечения связи в пределах прямой видимости между ЛА и пунктом управления при взлёте, посадке, при управлении ЛА в воздухе, при наведении ЛА на цель и т.д.

На некоторых типах вертолётов устанавливаются радиостанции УКВ-диапазона, которые работают на частотах МВ (20-60 МГц). Они используются для обеспечения связи в пределах прямой видимости между вертолётом и пунктом управления, а также отдельными подвижными объектами (танки, БМП) взаимодействующих сухопутных войск.

Радиостанции КВ-диапазона называют связными. Они устанавливаются на многих типах ЛА. Радиостанции КВ-диапазона служат для обеспечения дальней связи ЛА с наземными пунктами управления.

В предлагаемом тексте содержится лексика, знание которой обеспечивает составление диалога. Текст включает в себя также ряд синтаксических конструкций, характерных для научной речи, таких, как:

а)определение понятия (конструкции типа: что является чем, что называется чем, что это что);

б) характеристику функциональной сущности предмета (что обеспечивает что, что служит для чего, что используется для чего);

в) определение зависимости одного предмета от другого (что зависит от чего);

г) определение местонахождения предмета (что устанавливается где).

Основными формами работы по тексту являются слушание, чтение его, словарная работа, выписывание из текста активизируемых конструкций, беседа по тексту, наконец, пересказ.

Г. Н. Поспелов, говоря о разных типах общения, указывает «Деловое общение—всякого рода указания, разъяснения и обсуждения тех или иных практических вопросов — тяготеет к стереотипности своих оборотов [3, с. 38].

Данное положение относится к репликам, которые являются речевыми штампами разговорной речи на специальные темы. Широкое использование готовых фраз — характерная особенность диалогической речи по специальности.

Обучение диалогической речи предполагает усвоение штампов речи. К числу их относятся формулы, содержащие сообщение (Да, я хочу тебе сказать...), побуждение (Послушайте... Объясните… Расскажите... Охарактеризуйте... Выполните...), выражающие подтверждение, согласие (Да, конечно, я согласен... Да, это так), отрицание (Нет, это не так]... Нет, я не согласен... Нет, я так не думаю...), одобрение, неодобрение (Верно... Это правильно... Нет, это неправильно...), модальную оценку (Вряд ли... Мне кажется… Я думаю... Я считаю...), контрпредложение (А, может быть, лучше...), удивление (Неужели это так... Разве...), уточнение (Говорите яснее... Скажите точнее...) и т. д. Для активизации речевых штампов в диалогической речи проводится серия упражнений:

Упражнение 1. Прочитайте вслух. Соблюдайте правильную интонацию. Охарактеризуйте, пожалуйста, радиосвязь.

Разве радиосвязь является единственным средством управления ЛА в воздухе. Да, я думаю так. Я не согласен. Я думаю, при помощи телефонной связи командиры, штабы, пункты управления могут передают боевые приказы, распоряжения, донесения и сигналы экипажам ЛА.

Упражнение 2. Дополните данные предложения словами и словосочетаниями из текста.

Образец: Объясни, пожалуйста ...

Объясни, пожалуйста, что такое радиосвязь. Охарактеризуй, пожалуйста, ... Говори точнее . .. Да, конечно, . .. Правильно ... Не забудь ... Таким образом, . .. Да, это так ... Нет, это не так ...

Упражнение 3. Присоединитесь к высказыванию собеседника, используя | словосочетания: это верно, я согласен; я тоже так думаю; я тоже так считаю.

Образец: - На борту устанавливается одна-две радиостанции УКВ- диапазона и радиостанция КВ-диапазона. Это зависит от типа ЛА. Да, я тоже так думаю.

Радиостанция УКВ-диапазона устанавливается на всех типах ЛА, на некоторых ЛА она бывает единственной. Радиостанции УКВ-диапазона работают на частотах МВ (100- 150 МГц) и ДМВ (220-400 МГц). Их называют командными радиостанциями. На некоторых типах вертолётов устанавливаются радиостанции УКВ-диапазона, которые работают на частотах МВ (20-60 МГц).

Упражнение 4. Возразите собеседнику, употребив выражения: Нет, это не так. Нет, я не согласен. Нет, я так не думаю.

Радиостанции УКВ-диапазона работают на частотах МВ (20-60 МГц) и используются для обеспечения связи в пределах прямой видимости между вертолётом и пунктом управления, а также отдельными подвижными объектами (танки, БМП) взаимодействующих сухопутных войск. Связные радиостанции КВ-диапазона устанавливаются на многих типах ЛА и служат для обеспечения дальней связи ЛА с наземными пунктами управления.

После выполнения упражнений данного типа начинается усвоение вопросно-ответных конструкций, которое преследует две задачи- закрепление и максимальную активизацию изучаемого языкового материала и развитие диалогической речи. Эти задачи осуществляются путем выполнения упражнений вопросно-ответного характера.

I. Ответьте на вопросы:

Что является основным средством связи в авиации? Для чего служит радиосвязь? Чем оборудуются ЛА для ведения радиосвязи? Какие радиостанции устанавливаются на борту и от чего это зависит?

2. Ответьте на вопросы неопределенно, употребив слова: по-моему, кажется, вряд ли.

Какие радиостанции называются командными? На каких частотах работают командные радиостанции? Для чего используются радиостанции УКВ-диапазона?

Эти упражнения выполняются под руководством преподавателя, при этом предполагается чтение предложения одним курсантом, ответной реплики — другим.

Активизация типичных формул разговорной речи предполагает также и развертывание ответов на вопросы, расширение их.

Диалогические вопросно-ответные конструкции отличаются неполнотой предложений. Поэтому перед преподавателем стоит задача научить курсантов правильно строить неполные предложения. Для этого можно предложить выполнить следующее упражнение:

Ответьте на вопросы, употребив неполные предложения.

Образец: Для чего используются радиостанции УКВ-диапазона? - Для обеспечения связи в пределах прямой видимости между ЛА и пунктом управления при взлёте, посадке, при управлении ЛА в воздухе, при наведении ЛА на цель.

На каких частотах работают радиостанции УКВ-диапазона? Какие радиостанции называют связными? Для чего служат связные радиостанции? Что входит в комплекс связи ЛА?

При отработке вопросно-ответных конструкций можно усложнить предложенное выше упражнение, предусмотрев обучение диалогу-переспросу. При этом курсантам предлагается после ответа на вопрос повторить сказанное, употребив выражение: Повторите, пожалуйста, я не понял, что вы сказали? и т. д.

Кроме серии упражнений, развивающих навыки ответа на вопрос, следует учить курсантов и составлению вопросов к специальному тексту. Преподаватель произносит предложение, в котором, например, содержится информация о радиостанции УКВ-диапазона и предлагает учащимся задать вопросы к высказыванию. В зависимости от характера высказывания курсанты задают различные вопросы. Так, к предложению Радиостанции КВ - диапазона служат для обеспечения дальней связи ЛА с наземными пунктами управления курсанты задавали вопросы:

Какие радиостанции служат для обеспечения дальней связи ЛА с наземными пунктами управления? Для чего служат радиостанции КВ-диапазона? Для обеспечения какой связи служат радиостанции КВ-диапазона?

Все названные виды работы способствуют активизации слов, и синтаксических конструкций, необходимых для ведения диалога, готовят иностранных курсантов к речевой практике.

Следующий этап — заучивание диалога. Представляется целесообразным заучивание коротких диалогов. Длинные диалоги, а их много в наших учебных пособиях, носят обычно книжный характер. Разучивание их недостаточно эффективно: в них теряются активизируемые стереотипы разговорной диалогической речи.

Короткий диалог должен дать первое представление о естественной диалогической речи. Он содержит лексику и синтаксические конструкции изучаемой темы по специальности, реплики, стимулирующие собеседника к высказыванию. Короткий диалог не должен ограничиваться вопросами и ответами. Он представляет собой в определенной степени штамп, по аналогии с которым курсант составляет уже собственные диалоги. Короткий диалог целесообразно инсценировать. Приведем пример такого диалога:

Ситуация. Идет экзамен. Разговор между преподавателем и курсантом.

Преподаватель:	Чем является радиосвязь?
Курсант:	Радиосвязь является основным средством связи.
Преподаватель:	Охарактеризуйте, пожалуйста, радиосвязь.
Курсант:	Радиосвязь обеспечивает управление войсками в самых сложных боевых условиях.
Преподаватель:	И только?
Курсант:	Нет, в авиации радиосвязь является единственным средством управления ЛА в воздухе. При помощи радиосвязи командиры, штабы, пункты управления передают боевые приказы, распоряжения, донесения и сигналы экипажам ЛА
Преподаватель:	Скажите, какие радиостанции устанавливаются на борту?
Курсант:	На борту устанавливается одна-две радиостанции УКВ-диапазона и радиостанция КВ-диапазона.
Преподаватель:	А от чего это зависит?
Курсант:	От типа ЛА.
Преподаватель:	Радиостанция УКВ-диапазона устанавливается на всех типах ЛА?
Курсант:	Да, конечно. Кроме того, на некоторых ЛА она бывает единственной.

При инсценировке и заучивании данного диалога преподаватель обращает внимание на те штампы, которые составляют специфику монологической речи (Только? Да, конечно. Можно ли сказать? Я думаю, что можно и т. д.).

Как показывает практика, после заучивания коротких диалогов курсанты не всегда могут в разговоре использовать образцы его, так как составить неподготовленный диалог даже по пройденной теме — довольно трудная задача. Поэтому формирование навыков диалогической речи следует продолжать.

Следующий этап обучения диалогической речи — распространение диалога [2, с. 48].

При распространении диалога к каждому предложению придумываются различные варианты, уточняющие, дополняющие его. При выполнении этого вида работы курсантам предлагается использовать выражения, взятые из учебного текста или из учебника по специальности. В отдельных случаях при распространении диалога преподаватель предлагает использовать определенные термины и синтаксические конструкции нужной смыслоразличительной ситуации.

При распространении диалога следует предупредить курсантов, что короткий диалог - основа нового диалога, заменить его другим нельзя. Распространение диалога - творческий вид работы, вызывающий у учащихся интерес, повышающий активность их, так как выполняется он фронтально, в ускоренном темпе.

В системе творческих работ по обучению курсантов диалогической речи ведущее место занимает составление диалога по аналогии. При проведении этого вида работы предлагается тема диалога,

определенная ситуация, опорные слова, выражения, конструкции. Можно предложить начало диалога, середину его, концовку. Эта работа закрепляет навыки ведения диалога, активизирует изучаемые синтаксические конструкции.

При обучении диалогической речи по специальности можно предложить курсантам составлять диалог парами. Данная работа обеспечивает высокий уровень активного говорения. Каждый в паре слушает и говорит. Недостаток работы — невозможность исправления преподавателем ошибок учащихся в процессе составления диалога. Но, как показывает практика, при составлении диалогов преподаватель не всегда исправляет ошибки говорящих во время работы, а проводит анализ типичных ошибок в конце занятия.

К эффективным видам работы по развитию диалогической речи можно отнести составление диалогов по схеме и таблице [1, с. 64].

Одним из важнейших видов работы по развитию диалогической речи является составление диалога на основе словесного описания ситуации. Так, например, курсантам предлагается составить диалог по следующей ситуации: Ваш товарищ учится на техническом факультете. Он готовится к экзамену по радиоэлектронному оборудованию. Вы спрашиваете его о задачах авиационной радиосвязи, он вам отвечает.

Заключительный этап работы — проведение беседы по теме. Беседа - сложная для иностранных курсантов форма общения. Она должна стать итогом всей работы, показать степень усвоения изученного языкового материала и навыков ведения диалога. Для проведения беседы необходима соответствующая подготовительная работа.

До занятий преподаватель продумывает план беседы, затем определяет синтаксическую структуру вопросов, на основе которых будет проводиться беседа, и намечает реплики, которые должны быть употреблены. Учащиеся повторяют на самоподготовке выученные ранее диалоги, прочитывают заново текст, на основе которого изучалась тема, подготавливают сообщения по теме.

Проведение беседы начинается с сообщения курсанта (в группах с недостаточной подготовкой это может сделать преподаватель). После сообщения курсанту задаются вопросы. При этом вопросы формулируются так, чтобы они стимулировали ответы, подготавливали к дальнейшему расспросу по теме, уточнению, конкретизации. Ответы разговаривающих должны быть развернутыми, не сводиться к словам «да», «нет». Учащиеся в процессе беседы дополняют ответы говорящих, подтверждают или опровергают их, высказывают сомнение по поводу выступления, уточняют отдельные утверждения. В случае незнания курсантом какой-либо грамматической формы возможна подсказка преподавателя.

Выводы. Следует заметить, что проведение беседы на тему по специальности намного сложнее беседы на бытовую тему. Вначале иностранные учащиеся даже на родном языке с большим трудом говорят на специальные темы, поэтому преподаватель должен хорошо знать предмет беседы, чтобы на всем протяжении её побуждать курсантов задавать вопросы, дополнять, уточнять высказывания, включаться в диалог.

Курсантам, слабо владеющим языковым материалом, ограничивающимся репликами «да», «нет», преподаватель задает вопросы: Почему вы так думаете?, Разве это так?, просит их обосновать высказанное. В конце беседы преподаватель комментирует выступления курсантов, делает обобщение по всему занятию.

В заключение следует отметить, что работа по обучению диалогической речи на основе текстов по специальности сопряжена, особенно на первых порах, со значительными трудностями, однако она вызывает у иностранных учащихся большой интерес, желание говорить на русском языке, пользуясь им как средством коммуникации в сфере своей специальности. Систематическая работа по обучению говорению на специальные темы способствует овладению основами научной речи и, в то же время, дальнейшему развитию и совершенствованию навыков ведения диалогов.

Литература:

1. Безносенко Л. Н. О некоторых видах работ по развитию устной речи на продвинутом этапе // Русский язык за рубежом. №4/1972 – С. 64-65.
2. Орловская Т. И. Распространение диалога // Иностранные языки в школе, № 5/1965 - С. 47-49.
3. Поспелов Н.Г. Тезисы докладов Межвузовской конференции по стилистике художественной литературы [Текст] / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. - Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1961. - 110 с.

Педагогика

УДК: 371

доктор педагогических наук, доцент Картавых Марина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Камерилова Галина Савельевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
аспирант Воронина Ирина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Национальное и культурно - этническое своеобразие страны ставит перед образованием задачу формирования у подрастающего поколения гражданской идентичности, способствующей устойчивому развитию сообщества. В статье раскрываются подходы к определению понятия «гражданская идентичность» и его роли в достижении содружества наций. Указывается на сложный состав определения «гражданская идентичность» и определяеются его основные аспекты: эмоционально-чувственный, когнитивный, ценностно- ориентировочный, деятельностный. Указывается на возможность формирования гражданской идентичности в обучении безопасности жизнедеятельности. В разработанной методической системе формирования гражданской идентичности обучающихся в школьном курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» определены ведущие методологические основания, соответствующие современным представлениям о развитии общеобразовательной школы, выделены и обоснованы базовые компоненты

системы. Показан процесс формирования гражданской идентичности обучающихся по мере последовательного прохождения этапов от образно-ассоциативного к логически-смысловому и от него к творческо-практическому. Выделенные личностные позиции обучающихся наглядно свидетельствуют об эффективности разработанной методики.

Ключевые слова: гражданская идентичность, безопасность жизнедеятельности, методическкая система, личностная ориентация обучения, коммуникативность.

Annotation. National and culturally - the ethnic originality of the country sets for education a formation task at younger generation of the civil identity contributing to sustainable development of community. In article approaches to definition of the concept "civil identity" and its role of achievement of the British Commonwealth of Nations reveal. "the civil identity" is indicated complex structure of definition and its main aspects opredelyaetsya: emotional and sensual, cognitive, valuable approximate, activity. It is specified a possibility of formation of civil identity in training of health and safety. In the developed methodical system of formation of civil identity of students in the school course "Basics of life safety" the leading methodological bases meeting modern expectations of development of comprehensive school are defined, basic components of a system are allocated and proved. Process of formation of civil identity of the stages studying in process of consecutive passing from about figurative and associative to logical semantic and from not GOK creative practically is shown. The allocated personal positions of students show efficiency of the developed technique clearly.

Keywords: civil identity, health and safety, methodical system, personal orientation of training, communicativeness.

Введение. В условиях формирования поликультурного многонационального и многоконфессиального пространства России жизненно важной для единства страны становится решение проблемы межкультурного диалога, как важного фактора стабильности. Не случайно, поэтому в стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, ставится задача укрепления гражданского самосознания россиян и духовной общности всего многонационального народа [8]. Проблема гражданской идентичности, связанная с достижением национального согласия и выдвигаемая в качестве приоритетного направления государственной политики, включена в содержание общего образования. В Федеральных государственных образовательных стандартах при формировании личностных универсальных учебных действий отмечается, что в ситуации ценностно-нормативной неопределенности, актуализируется новая стратегия воспитания, состоящая в социальном конструировании гражданской идентичности как базовой предпосылки укрепления государственности (А.Г. Асмолов).

Проведенный анализ выделения сущности и роли понятия «гражданская идентичность» (Е.М. Арутюнова, А.Г. Асмолов, Т.В. Большаков, Т.В. Водолажская, Д. В. Григорьев, О.И. Зазнаев, И.В. Кожанов, С.В. Рыжова, А.Г. Санина, Р.Ю. Шикова, М. А. Юшин) показал признание неоспоримого факта ее важности, вступающей в противоречие с недостаточной разработанностью целостной методики формирования у обучающихся осознания своего гражданского состояния [1, 2, 3, 7]. Признавая роль гражданской идентичности, авторы, сходясь в главном, отличаются контекстной трактовкой ее содержания. Гражданская идентичность рассматривается как реализация базисных потребностей личности в принадлежности к группе (Т.В. Водолажская), как оценка своего гражданского состояния, готовности и выполнять сопряжённые с этим обстоятельством обязанности, принимать активное участие в жизни государства (М.А. Юшин), как структурный компонент социальной идентичности, как результат процесса самоотождествления субъекта с соответствующими социальными группами на эмоциональном и когнитивном уровня.

По мнению Д. В. Григорьева, гражданская идентичность означает свободное отождествление человека с народом, его включённость в социально-культурную жизнь страны, ощущение причастности к будущему, настоящему и прошлому, осознание себя россиянином [4]. Авторитетный специалист в области воспитания А.Г. Асмолов рассматривает гражданскую идентичность как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определённого государства на общекультурной основе [9]. Представляется интересным факт консолидации вокруг интересов страны в понятии гражданской идентичности (А.Г. Санин), что является условием единства общества. Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что в педагогических исследованиях в случае гражданской идентичности имеется в виду добровольное осознание личностью принадлежности к тому или иному сообществу государства, которое обладает личностным смыслом и делает личность коллективным субъектом. Обучающийся, признавая себя членом общества, готов и способен выполнять гражданские обязанности. Гражданская идентичность – категория динамическая, способна развиваться под воздействием смыслообразующих факторов образовательной среды. Следует подчеркнуть, что благодаря своему интегрированному содержанию и нацеленностью на развитие культурной личности безопасного типа поведения, школьный курс «Основы безопасности жизнедеятельности», может внести неоценимый вклад в становление гражданской идентичности обучающихся [5]. Цель нашей работы состояла в создании методической системы формирования в школьников гражданской идентичности в обучении безопасности жизнедеятельности

Изложение основного материала статьи. Теоретическое осмысление методической системы формирования гражданской идентичности у обучающихся на основе изучения безопасности жизнедеятельности осуществлялась нами в логике ведущих парадигмальных подходов, связанных с развивающим и деятельностным характером образования, рассмотрения личности обучающегося как цели и результата учебно-воспитательной деятельности, культурологичности процесса обучения, всемерного использования информатизации образования в области безопасности жизнедеятельности.

Ведущий во ФГОС общего образования системно-деятельностный подход обеспечивает целостность методической системы, единство и взаимосвязь ее теоретико-методологических (идеи, подходы принципы) оснований и методических компонентов (целевого, содержательного, процессуального, технологического, рефлексивно-оценочного).

Обозначенные в парадигмальных подходах идеи воплощают гуманистические традиции в принципах личностной ориентации всего учебно-воспитательного процесса за счет создания условий для развития духовных сил, моральной ответственности за свои убеждения и поступки в напряженных и опасных ситуациях, успешной самореализации в будущей жизни). Освоение личностных стратегий безопасной жизнедеятельности обеспечивается деятельностным принципом, согласно которому обучающиеся усваивают

необходимые знания в разнообразной, в том числе, творческой деятельности. Ускоренное развитие аффективной, когнтивной, практической сторон личности обучающихся происходит в процессе совместного обучения (Л.С. Выготский), то есть реализации принципа диалогичности. В учебном взаимодействии по формированию гражданской идентичности становятся востребованными принципы сотрудничества и взаимопомощи, толерантности, консенсуса, эмпатии, умение договариваться, пресечение любой агрессии [6]. Обязательным является принцип природо- и культуросообразности (Я.А. Коменский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.В. Бондаревская), определяющий разработку методической системы формирования гражданской идентичности у школьников при обучении безопасности жизнедеятельности в соответствии с психологическими и возрастными особенностями, в культуре современной эпохи, отличающейся нестабильностью и ростом социальных угроз.

Целевой компонент методической системы представлен задачей формирования гражданской идентичности у школьников в процессе обучения безопасности жизнедеятельности. Цель играет главную систематизирующую роль, определяя композицию и содержание всех других структурных компонентов системы. Инновационный подход к целеполаганию означает его ориентацию на планируемые результаты обучения. Для это выделяется модельный комплекс гражданской идентичности, включающий аспекты:

1)эмоционально – чувственный, связанный с чувствами, эмоциями, отношениями к происходящим в стране, городе, поселке опасным общественным событиям (теракт, диверсия, взрывы в общественных зданиях), защиты от них, наличием собственных представлений об этом, выражение своего мнения;

2) когнитивный, включающий знания о государственной власти, ее роли в организации защиты целостности страны, безопасности общества, личности, окружающей среды. Важно владеть правовой основой организации безопасности жизнедеятельности: национальной безопасности, безопасности на транспорте, в быту и т.п. Учащиеся знакомятся с проблемами и правилами социальной безопасности, организацией Единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций, МЧС России, Вооруженных сил России.

3) ценностно-ориентировочный, предполагающий освоение новых ценностей (толерантность, уважение к людям другой национальности, признание право различных точек зрения на одну проблемы, признание свободы выбора, ответственности за него, уважение к законодательству России). Сформированная ценностная платформа правильно сориентирует будущее поведение обучающегося – основу гражданской идентичности.

4) деятельностный, характеризует активность деятельности и поведения в социально-экономической сфере города, страны; общественной жизни своей школы. Обучающиеся включаются в патриотические и гражданские акции ко Дню Победы, Дню защиты детей, квесты, морально-этические диспуты «Поэтом можешь ты не быть, а гражданином быть обязан!», где демонстрируют и отстаивают свои убеждения.

Содержательный компонент методической системы отражает структурную неоднородность цели и раскрывает ее одноименные аспекты: эмоционально-чувственный, когнитивный, ценностно-ориентировочный, деятельностный. Рассмотрим его на примере состава Вооруженных сил России, изучаемого в старших класса. Вид Вооружённых сил России, сформированный в 2015 году, в результате объединения Военно-воздушных сил (ВВС) и Войск воздушно-космической обороны, выглядит следующим образом: военно-воздушные силы, войска противовоздушной и противоракетной обороны; космические войска, ракетные войска стратегического назначения, воздушно-десантные войска.

Представляя собой военную организация, Вооруженные Силы Российской Федерации предназначены для отражения агрессии, направленной против России, для вооружённой защиты ее территории. Вооруженные силы имеют славные боевые традиции, которые передаются из поколения в поколение: преданность Родине, верность присяге, боевое товарищество. У каждого вида и рода войск есть свои символы воинской чести.

Процессуальный компонент методической системы определяет процесс формирования гражданской идентичности, идущий этапно: от образно-ассоциативного к логически-смысловому и от него к творческо-практическому. Деятельность учащихся организована по группам в соответствии с видами Вооруженных сил.

На образно-ассоциативном этапе формируются эмоционально-чувственные представления о различных видах вооруженных сил, их боевой истории, подвигах, гимне. Формируется гражданский патриотизм, любовь к Родине, гордость за свою страну, уважение к ее военной истории, культурно-историческим традициям, связанным с проявлением храбрости и героизма; межэтническая толерантность, готовность к равноправному диалогу. Обучающиеся с помощью наглядных и практических методов осознают свою сопричастность к изучаемому материалу, выделяют наиболее яркие образы (тельняшка, пилотный шлем, песни).

На логически-смысловом этапе при освоении теоретических знаний преобладает когнитивный аспект гражданской идентичности: состав Вооруженных сил, их предназначение. Усваиваются ключевые понятия, используются эвристические, поисковые, исследовательские методы для исторических экскурсов. Обсуждение основано на основе сотрудничества, диалога, коллективного взаимодействия.

На творческо-практическом этапе доминируют ценностно-ориентировочный и деятельностный аспекты. Ценности приобретают личностный смысл и становиться нормами, ориентирами дальнейшего поведения. Деятельность приобретает обобщенный и творческий характер, способствующий самоорганизации личности в плане дальнейшего исследования или практической деятельности. Используется выполнение проектов, электронных презентаций разного типа, отражающих специфику вида Вооруженных сил.

Технологический компонент методической системы объединяет три взаимосвязанные личностные позиции становления гражданской идентичности: 1) «Создаем образ Вооруженных сил», соотносимый с первым этапом. Используются разные средства визуализации, электронные образовательные ресурсы, предметы одежды, беседы с ветеранами. Формируется внутренняя мотивация, направленная на процесс дальнейшего познания; 2) «Изучаем состав Вооруженных сил», сопряженный со вторым этапом. Используются эвристические беседы, работа с учебником, решение ситуационных задач, составление кластера, обобщающих таблиц, опорных схем; 3) «Выражаем готовность прохождения службы в различных видах Вооруженных сил», связанный с третьим этапом. Доминируют методы проектирования, рефлексии, практической деятельности.

Рефлексивно-оценочный компонент методической системы отражает ее целевые ориентиры и включает контрольно-оценочную деятельность в отношении познавательного Аксиологического и праксиологического аспектов формирования гражданской идентичности.

Выводы. Формирование гражданской идентичности учащихся при изучении курса «Основы безопасности жизнедеятельности», в частности, при изучении Вооруженных сил России, связано Национальной доктриной развития образования, нацеленной на сохранение национально-исторических и культурных духовных ценностей, созданных предшествующими поколениями россиян, в том числе и в военной сфере. Современная образовательная политика в области гражданской идентичности определяется и Концепцией духовно-нравственного развития гражданина России, где предполагается развитие у обучающихся основополагающих принципов гражданского общества, на приоритете толерантности, осознания гражданской идентичности, активного участия в прогрессивном движении в будущее.

Литература:

1. Большаков А. Г., Зазнаев О. И. Формирование гражданской идентичности: проблемы, современное состояние, перспективы. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2012. № 12 (26): в 3-х ч. Ч. II. С. 38-41.

2. Водолажская Т.В. Идентичность гражданская // Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. - Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1312 с.

3. Гражданская, этническая и региональная идентичность: вчера, сегодня, завтра / рук. проекта, отв. ред. Л.М. Дробижева. - М.: РОССПЭН, 2013. - 485 с.

4. Григорьев Д.В. Гражданская идентичность современного школьника // http /proektpatriot2.jimpo/com/гражданская идентичность [электронный ресурс].

5. Камерилова Г.С., Гарина Ю.С. Формирование гражданской идентичности у старшеклассников при изучении курса «Основы безопасности жизнедеятельности» // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 12 [Электронный ресурс]; URL: http://human.snauka.ru/2016/12/18561 (дата обращения: 04.01.2017).

6. Камерилова Г.С., Картавых М.А. Коммуникативная компетентность бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности: концептуальные подходы и циклическая модель формирования // Вестник Мининского университета. 2017. № 1; URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/327

7. Кожанов И.В. Гражданская и этническая идентичность личности: проблема взаимосвязи и взаимозависимости // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3.; URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9187 (дата обращения: 27.12.2018).

8. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. N 1666 "О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года «Система ГАРАНТ»; URL: http://base.garant.ru/70284810/#ixzz5atbaE0WY

9. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурминская, И.А. Володарская и др. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

Педагогика

УДК 372.881.111.1

доцент кафедры филологии Катекина Анастасия Александровна
Учреждение высшего образования «Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань)

ТЕХНОЛОГИИ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. Статья посвящена актуальным аспектам формирования поликультурной иноязычной компетенции будущего специалиста в процессе изучения английского языка в вузе. Автор рассматривает модульное структурирование содержания иноязычной подготовки обучающихся; актуализирует важность коммуникативной направленности процесса изучения иностранного языка; указывает, что обеспечение профессиональной подготовки обучающихся путем использования технологии портфолио и использование театральных технологий, обеспечивающих развитие эмоционально-ценностного творческого опыта обучающихся в поликультурном иноязычном коммуникативном взаимодействии на учебных занятиях по иностранному языку обогащают ее дидактический ресурс и обеспечивают достаточный уровень информированности обучающихся.

Ключевые слова: поликультурная иноязычная компетенция, культурооориентированное модульное структурирование, технология портфолио, технология театральной педагогики.

Annotation. The article is devoted to topical aspects of the formation of the future specialist's multicultural foreign language competence in the process of learning English in high school. The author considers the modular structuring of the content of foreign language training of students; actualizes the importance of the communicative orientation of the process of learning a foreign language; indicates that providing training for students through the use of technology portfolio and the use of theater technologies that ensure the development of emotional and value creative experience of students in a multicultural foreign language communicative interaction in foreign language classes enrich its didactic resource and ensure an adequate level of awareness of students.

Keywords: multicultural foreign language competence, culture-forming modular structuring, portfolio, technology of theatrical pedagogy.

Введение. В условиях глобализации социально-экономических и социально-культурных изменений в современном российском обществе повышается значение профессионального образования, ориентированного на культурологическую парадигму. Модернизация образования рассматривается в соответствии с реформированием различных сторон социально-экономической жизни, обеспечивая реализацию этих реформ. В связи с этим перед профессиональной школой стоит задача сохранения непреходящих социокультурных ценностей российского образования и обновления его содержания в соответствии с глобализирующимися требованиями XXI века. Воспитание и обучение человека в духе гуманизма, поликультурной толерантности и диалога культур становятся первостепенными задачами международных правовых актов ЮНЕСКО.

В послании Федеральному Собранию РФ 1 марта 2018 г. Президент Российской Федерации В.В. Путин подчеркнул особую важность роли культуры, которая выступает как «общенациональный цивилизационный код» и помогает раскрыть в человеке его созидательные начала.

Универсальность современного бытия обусловлена различными функционально-ролевыми состояниями каждого человека как потребителя ценностей культуры, посредника в их передаче и их производителя. В этих условиях особую роль играет специалист социально-культурного сервиса и туризма, так как именно он осуществляет передачу ценностей культуры и реализует их в профессиональной деятельности, поэтому необходимо перевести позицию обучающегося - потребителя культуры - в создателя культуры, и далее - в специалиста, прогнозирующего культурное развитие, то есть реально управляющего этим процессом.

В современной интерпретации «иноязычная компетенция» – это способность разрешать проблемы эффективного межкультурного общения при помощи иностранного языка; готовность обучающегося к продуктивному использованию речевых средств. Можно говорить о сформированности данной компетенции, если будущий специалист осуществляет иноязычный коммуникативный контакт в контексте культурного взаимодействия. Под поликультурной иноязычной компетенцией обучающегося неязыкового вуза в данном контексте подразумевается способность будущего специалиста реализовывать иноязычное общение на основе социокультурных, предметных и страноведческих знаний в соответствии с межкультурными задачами жизнедеятельности.

Изложение основного материала статьи. Модульное обеспечение образовательного процесса в вузе соответствует его функциональной направленности: каждый учебный модуль обеспечивает формирование конкретных компетенций. В связи с этим, разработка учебного модуля культурооориентированной направленности в иноязычной подготовке обучающихся определяет необходимость его проектирования в следующей последовательности: постановка проблемы; определение стратегических и тактических целей; разработка условий успешной реализации модуля. Системная цель модульного обеспечения иноязычной подготовки обучающихся - определение поэтапного алгоритма работы с содержанием учебного модуля с целью эффективного формирования поликультурной иноязычной компетенции. Этапы алгоритма способствуют самоорганизации личностно-профессионального восприятия обучающимися учебного материала на иностранном языке и развития образно-познавательных аналогий усвоения языковых понятийных образований других учебных дисциплин.

Осмысление проектирования функциональных «узлов» модуля осуществляется на основании следующих принципов модульно-технологического обеспечения: структуризации модуля, обеспечивающей его целостность; гибкости с целью легкой адаптации; осознанной мотивационной перспективы; паритетности в логике субъект-субъектных отношений преподавателя и обучающегося. Проектирование учебного модуля определило поэтапный алгоритм его структурирования в следующей логике: выдвижение темы; постановка проблемы; гипотетических перспектив; выбор учебного содержания, целей; технологическое ресурсное обеспечение усвоения обучающимися содержания модуля; результативно-оценочный компонент.

Динамика формирования поликультурной иноязычной компетенции обучающихся получила отражение в предметном портфолио, разработанным на основе модульного структурирования и состоящего из 12 взаимосвязанных модулей, определяющих алгоритм взаимодействия обучающегося и педагога в процессе работы с данным портфолио.

Эффективными технологиями формирования поликультурной иноязычной компетенции обучающихся профессиональных образовательных организаций профиля социально-культурного сервиса и туризма в контексте образовательной культурологической парадигмы определены технологии театральной педагогики, в частности, технология разработки театральных проектов. Технология формирования заявленной в статье компетенции обучающихся в неязыковом вузе основана на использовании театрально-художественного проектирования в структуре учебно-методического алгоритма изучения разработанных учебных модулей. Целевые установки создания обучающимися театральных проектов были определены в соответствии с логикой приоритетных характеристик художественно-театральной деятельности, а именно: методологической структуры (функции, принципы); логической структуры и временной структуры процесса ее осуществления по фазам, стадиям и этапам. В таблице 1 приведены этапы-модули «пошаговых» действий в процессе разработки театрального проекта.

Таблица 1

Этапы-модули «пошаговых» действий в процессе разработки театрального проекта

№	Этапы-модули	Содержание этапов-модулей
1.	Мотивационный	1.1. Анализ творчества автора литературного произведения. 1.2. Выявление культурно-коммуникативной траектории предстоящей проектной деятельности. 1.3. Обоснование актуальности театрального проекта в процессе формирования поликультурной иноязычной компетенции.
2.	Целеопределяющий	2.1. Определение главной и рабочих целей театрального проекта. 2.3. Определение культурооориентированных идей проекта. 2.4. Составление плана-проспекта театрального проекта. 2.5. Выявление особенностей театральной проектной технологии.
3.	Практикоориентированный	3.1. Пошаговая реализация театрального проекта. 3.2. Поэлементная апробация театрального проекта. 3.3. Мониторинг результатов реализации театрального проекта в соответствии с критериями проблемности, оригинальности, образности, эмоциональности, драматичности иноязычного коммуникативного взаимодействия. 3.4. Художественно-творческая презентация театрального проекта.

4.	Рефлексивный	4.1. Развитие художественно-коммуникативной саморефлексии в процессе самооценки театрального проекта и его апробации. 4.2. Учет экспертной, внешней оценки эффективности театрального проекта. 4.3. Критическое осмысление результатов театрального проекта в соответствии с переводом культурооориентированных идей проекта на уровень личностных поликультурных коммуникативных ценностей обучающихся.
5.	Коррекционный	5.1. Корректировка и оптимизация театрального проекта. 5.2. Выявление резервов для оптимизации театрального проекта. 5.3. Проектирование нового театрального проекта с учетом коррекционных выводов.

Убедительный опыт, систематизированный в театральной педагогике в сфере речевого творчества, эффективен для понимания аналогичных компонентов в творческом труде педагога, что помогает эффективно овладеть педагогическим мастерством и решать поставленную перед педагогом цель формирования поликультурной иноязычной компетенции обучающихся профессиональных образовательных организаций профиля социально-культурного сервиса и туризма в контексте культурологической образовательной парадигмы.

Экспериментальная проверка выявленных педагогических условий формирования профессионально ориентированной поликультурной иноязычной компетенции будущего специалиста проходила на базе УВО «Университет управления ТИСБИ» и ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма». В эксперименте приняли участие 123 обучающихся по направлениям: 43.03.01 «Сервис», 43.03.02 «Туризм» и 43.03.03 «Гостиничное дело» и более 30 преподавателей.

В начале констатирующего этапа эксперимента (2013 год) было проведено анкетирование обучающихся в Университете управления «ТИСБИ» с целью изучения приоритетов формирования поликультурной иноязычной компетенции будущего специалиста социально-культурного сервиса и туризма в системе их профессионально-личностных ориентаций. В анкетировании участвовали 123 обучающихся 1-3-х курсов. Анализ ответов обучающихся показал, что знание языка выбирается как цель обучения без осознания необходимости культурной составляющей (75,6%). По мнению обучающихся, на первом месте - знание языка и наличие навыков коммуникации на иностранном языке. К сожалению, у обучающихся нет осознания необходимости овладения поликультурными знаниями и навыками.

На констатирующем этапе мы провели диагностику уровня сформированности компонентов поликультурной иноязычной компетенции у обучающихся 1-го курса, получающих профессиональную подготовку по направлениям: 43.03.02 «Туризм», 43.03.01 «Сервис» и 43.03.03 «Гостиничное дело» в УВО «Университет управления «ТИСБИ» и ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма». При разработке методик оценивания компонентов компетенции мы проверяли их на содержательную и критериальную валидности, которые закладывались в тест уже при подборе заданий будущей методики. С целью обеспечения достоверности тестов, мы использовали параллельно метод экспертных оценок.

Для замера сформированности исследуемой компетенции мы использовали три уровня, так как применение более трех уровней сформированности компетенции, в силу отсутствия у педагогов и работодателей опыта оценивания компетенций, приводит к размытости границ, например, низкого и допустимого уровней.

Изучив методики диагностики поликультурной иноязычной компетенции (В.В. Бойко, А.В. Карпов, Э.Ф. Зеер и др.), мы приняли следующую градацию для уровней сформированности компонентов данной компетенции: низкий уровень - менее 0,45 от максимума (т.е. менее 22 баллов) – низкий уровень; от 0,46 до 0,74 - средний уровень; более 0,75 от максимума (более 37 баллов) - высокий уровень.

Во всех группах на констатирующем этапе уровень сформированности компонентов поликультурной иноязычной компетенции был примерно *одинаков* (ниже 5,99 хи-квадрата), поэтому экспериментальными группами были выбраны группы обучающихся по направлениям в УВО «Университет управления «ТИСБИ», а контрольными - в ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма».

Формирующий этап эксперимента был направлен на построение целенаправленно проектируемого, культурооориентированного образовательного процесса. Для формирования поликультурной иноязычной компетенции будущего специалиста в рамках разработанной модели мы использовали технологии театральной педагогики. На *1-ом курсе* в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык» (английский язык) в культурооориентированном учебном модуле «Культурное наследие» обучающиеся разрабатывали театральные проекты по определенному алгоритму по произведениям классической зарубежной литературы: Б. Шоу «Пигмалион», С. Моэм «Театр», О. Уальд «Портрет Дориана Грея», Ф. Скотт «Великий Гэтсби», рассказы О. Генри, А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц» и др.

Анализируя процесс внедрения предложенной технологии, необходимо отметить, что наиболее сложно продвигался этап композиции как метод построения театрального проекта на основе связи однотипных и разнородных компонентов и частей, согласованных между собой. В ходе формирующего эксперимента был скорректирован план «Этапы-модули «пошаговых» действий разработки театрального проекта».

В конце 1-го курса мы повторно провели диагностику сформированности компонентов поликультурной иноязычной компетенции обучающихся, результаты которой посчитали необходимым представить в виде гистограммы, показывающей данные диагностики до и после проведения экспериментальной работы на 1-м курсе.

На 2-м курсе в дополнение выполнения обучающимися театральных проектов, одновременно, была использована технология «Портфолио». На данном этапе получили применение модули 2-5. Диагностика компонентов исследуемой компетенции у обучающихся второго курса в конце учебного года показала повышение уровня сформированности в экспериментальных группах в сравнении с контрольными группами. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровень сформированности компонентов поликультурной иноязычной компетенции обучающихся 2-го курса

	Эмоционально-ценностный					
	Туризм		*Сервис*		*Гостин. дело*	
	эг	кг	эг	кг	эг	кг
низкий	33,33	48,00	33,33	51,85	23,53	55,56
средний	50,00	44,00	53,33	37,04	64,71	29,63
высокий	16,67	8,00	13,33	11,11	11,76	14,81
χ 2	6,01		7,25		26,3	
	Коммуникативный					
низкий	33,33	60,00	33,33	48,15	23,53	40,74
средний	58,33	20,00	40,00	37,04	64,71	48,15
высокий	8,33	20,00	26,67	14,81	11,76	11,11
χ 2	30,5		6,49		6,87	
	Когнитивный					
низкий	33,33	36,00	33,33	44,44	23,53	37,04
средний	58,33	48,00	46,67	48,15	52,94	51,85
высокий	8,33	16,00	20,00	7,41	23,53	11,11
χ 2	8,8		7,87		7,51	
	Операционально-деятельностный					
низкий	33,33	60,00	26,67	48,15	23,53	59,26
средний	41,67	32,00	60,00	44,44	58,82	33,33
высокий	25,00	8,00	13,33	7,41	17,65	7,41
χ 2	17,7		10,8		27,5	

Проверка критерием Хи-квадрат подтвердила достоверность различий в уровнях сформированности компонентов поликультурной иноязычной компетенции обучающихся 2-го курса КГ и ЭГ.

На *3-м курсе* мы продолжили опытно-экспериментальную работу по проверке эффективности разработанных организационно- педагогических условий формирования поликультурной иноязычной компетенции обучающихся. Особое внимание этого этапа было направлено на социокультурное становление личности обучающихся. Использовались модули 7-12 портфолио. Обучающиеся на этом этапе разрабатывали сценарии и участвовали в организации научных конференций и фестивалей, посвященных иностранной культуре.

Результатом исследования в целом явилось повышение уровня сформированности всех компонентов поликультурной иноязычной компетенции обучающихся экспериментальных групп. В таблице 3 указаны результаты диагностики обучающихся 3-го курса и значение критерия Хи-квадрат. Уровни сформированности поликультурной иноязычной компетенции обучающихся контрольных групп тоже убедительно выросли по сравнению с исходными результатами, однако результаты в ЭГ оказались выше.

Таблица 3

Уровень сформированности компонентов поликультурной иноязычной компетенции обучающихся 3-го курса

	Эмоционально-ценностный					
	Туризм		*Сервис*		*Гостин. дело*	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
низкий	8,33	40,00	6,67	40,74	5,88	44,44
средний	50,00	48,00	53,33	44,44	35,29	25,93
высокий	41,67	12,00	40,00	14,81	58,82	29,63
χ 2	6,2		6,65		7,73	
	Коммуникативный					
низкий	8,33	52,00	6,67	44,44	5,88	37,04
средний	58,33	32,00	73,33	33,33	41,18	33,33
высокий	33,33	16,00	20,00	22,22	52,94	29,63
χ 2	6,2		6,83		10,2	
	Когнитивный					
низкий	0,00	32,00	6,67	33,33	5,88	25,93
средний	41,67	44,00	40,00	48,15	47,06	59,26
высокий	58,33	24,00	53,33	18,52	47,06	14,81
χ 2	6,37		6,8		6,6	
	Операционально-деятельностный					
низкий	8,33	44,00	6,67	37,04	11,76	44,44
средний	41,67	40,00	53,33	48,15	41,18	44,44
высокий	50,00	16,00	40,00	14,81	47,06	11,11
χ 2	6,65		6,02		7,67	

Выводы. Проведенная опытно-экспериментальная работа в целом показала, что определение особенностей формирования поликультурной иноязычной компетенции обучающихся в контексте культурологической образовательной парадигмы, как и внедрение технологий театральной педагогики в

практическую деятельность преподавателя иностранного языка и культурооориентированное структурирование учебных модулей в содержании иноязычной подготовки способствовали повышению уровня сформированности поликультурной иноязычной компетенции будущего специалиста социально-культурного сервиса и туризма.

Таким образом, полученные в процессе исследования результаты позволяют считать поставленные задачи решенными и цель исследования достигнутой.

Литература:

1. Катекина, А.А. Формирование поликультурной иноязычной компетенции будущего специалиста социально-культурного сервиса и туризма / Н.С. Морова, А.А. Катекина // Вестник Марийского государственного университета. – 2018. – № 3 (31). – С. 41-50.

2. Тукаева, Р.Н. Социальная стратификация как фактор оптимизации языкового поведения в полиэтничном обществе (На материалах Республики Татарстан): автореф. дисс. … канд. социол. наук: 22.00.04 / Тукаева Резеда Наилевна. – Казань, 2003. – 22 с.

3. Ganieva, Y.N., Nurutdinova, A.R. Cross-cultural communication in the system of higher language education at the professional focused training (the analysis of factors) / Y.N. Ganieva, A.R. Nurutdinova // Social Sciences. – 2016. – № 2. – С. 65.

Педагогика

УДК:378.1

кандидат педагогических наук, доцент Катуржевская Ольга Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается эволюционирование системы менеджмента качества высшего образования на основе анализа существующего отечественного и зарубежного опыта, нормативно-правовых государственных документов на протяжении XX - начала XXI вв.

Ключевые слова: высшее образование, система менеджмента качества, эволюционирование.

Annotation. The article deals with the evolution of the quality management system of higher education on the basis of the analysis of the existing domestic and foreign experience, legal state documents, reflecting the essence of the quality management process during the XX-early XXI centuries.

Keywords: higher education, quality management system, evolution.

Введение. Эволюционирование системы менеджмента качества высшего образования предполагает анализ существующего опыта, факторов и аспектов, обеспечивающих данный процесс, временной период которого охватывает XX - начало XXI вв.

Обзорный анализ научной литературы по данному вопросу свидетельствует, что данное понятие претерпело ряд изменений. Изучение данного вопроса целесообразно представить через призму социокультурных изменений (влияние различных социальных институтов, органов власти на формирование системы менеджмента качества в высшей школе в XX-начале XX вв.

Изложение основного материала статьи. Истоки зарождения системы менеджмента качества относятся к производственной сфере: *в начале XX века* школа научного управления Ф. Тейлора получила распространение, в результате которого устанавливались требования к конечному продукту и проверке готовой продукции; в качестве предмета управления представители данной школы рассматривали – трудовые процессы, объекта управления – организацию труда и регламентацию производственного процесса.

Развитие отечественной высшей школы в начале XX века (1902-1906 гг.) связано с нестабильной политической ситуацией в стране. Этот период характеризуется реорганизацией учебного процесса в высшей школе, отсутствием прочного правопорядка, реформами, проводимыми в государственном строе.

Усилия Государственной комиссии по просвещению и Народного Комиссариата по просвещению в управлении различными учреждениями были направлены на «строительство высшей школы» и преимущественном сосредоточении вокруг приема обучающихся по критерию принадлежности их к пролетариату или беднейшему крестьянству в ущерб грамотности и профессионализма.

Анализ историко-педагогической литературы по данному вопросу показал наличие в России в данный период следующих университетов: Московского (с 1755 г.), Лерпского или Юрьевского (1802 г.), Казанского (1804 г.), Киевского св. Владимира (1833 г.), Новороссийского (в Одессе, 1864 г.), Томского (1888 г.). Сведения о развитии университетского образования, его характере и проблемах содержатся в работах, посвященных Московскому и Казанскому университетам, вместе с тем, практически отсутствовали характеристики внутренней и повседневной жизни университетского сообщества [1].

В это время высшим руководящим научно-методическим центром Наркомпросса РСФСР являлся Государственный ученый совет, занимавшийся утверждением учебных планов, программ, учебных пособий, разработкой единого направления в сфере образования, контролем приема и расстановки преподавательских кадров и студентов. Вопросы управления вузами по – прежнему оставались не тронутыми.

Предпосылкой к зарождению научно обоснованного внутривузовского управления стало появление «училищеведения», преобразованного в 1918 году в «школоведение» как науки о научно-организованных основах всеобщего обучения и организация управления народным образованием. Появились первые учебники по школоведению (М.О. Веселов, Н.Н. Иорданский, Д.С. Логинов).

Таким образом, начало XX века характеризуется применением идей управления школы Ф. Тейлора в производственной сфере и зарождением научных основ управления в университетском образовании.

В дальнейшем в 20-е годы XX века в производственной сфере происходили изменения, связанные с перемещением акцентов с управления качеством готовой продукции на управление процессами с применением статистических методов. Научной идеей в управлении производственной сферой этого периода являлась разработка предупреждающих действий, связанных с выявлением причин дефектов и их

устранением на основе изучения процессов управления, направленных на недопущение дефектов готовой продукции. В России в это время появляются научные авторские школы управления И. М. Бурдянского, Н. А. Витке, А. К. Гастева, О. А. Ерманского, П. М. Керженцева, Е. Ф. Розмирович и др., в которых разрабатывались и реализовались отечественные теории по улучшению организации труда.

Анализ данного периода в сфере образования показывает влияние установившегося тоталитарного режима с единственной государственной идеологией. Система органов государственного руководства высшей школой и органов вузовского управления, выстроенная на основе ленинских декретов и просуществовавшая до начала 30-х годов, была ориентирована на работу по политическому завоеванию высшей школы, по превращению ее «в важнейший рычаг Советского государства в деле социалистического строительства». Это отвлекало от развития идей управления в высшей школе.

Вопросы качества высшего образования по – прежнему носили фрагментарный характер.

С конца 30-х годов вопросы управления в производственной сфере решались согласно концепции непрерывного улучшения производственной сферы, разработанной Э. Демингом. В это же время происходит обновление высшей школы в связи с принятыми «Положениями о высших учебных заведениях» (июль 1922 г.), которые были направлены на ужесточение политики в области контроля за учебным процессом и деятельностью преподавателей вузов. Государственное управление по-прежнему уделяло большое внимание идеологизации в обучении в ущерб научным разработкам управления высшей школой: в состав ученых советов вузов обязательно входили представители РКП (б).

В следующем десятилетии *(30 - 40-е годы)* политика в области управления в образовательной сфере была направлена на усиление контроля за деятельностью школ, расширение функциональных обязанностей директоров школ, на которых возлагалась ответственность за руководство школой.

Анализ нормативно - правовых документов этого периода: «Постановления ЦИК СССР «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» (1932 г.), Постановления Совнаркома и ЦК ВКП (б) СССР (1936 г.) «О работе высших учебных заведений и руководстве высшей школы», свидетельствует о противоречивости и отсутствии положительного результата скоротечных реформ отечественного высшего образования в области управления.

В данный период вопросы управления были по-прежнему находились в зачаточном состоянии: наибольшее развитие получили в системе среднего образования с появлением школоведения как отдельного направления педагогики, вместе с тем внимание уделяется в основном двум функциям управления — руководству и контролю, исследования носят преимущественно эмпирический характер. Впервые научное обоснование проблемы управления в системе образования представлено в статье «Управление и руководство школой» (1932 г.) Н.Н. Иорданским, который предлагает понятие «управление» применительно к школе, раскрывает вопросы внутришкольного и внешнего управления школой, выделяет функции руководства и контроля [3].

Научные и теоретические основы управления в сфере образования *в 50-60-е* годы по-прежнему развиваются в русле школоведения. В связи с этим в этот период возрастает интерес исследователей к организации школьного дела с позиции развития подходов и методов управления. В педагогической литературе активно начинают применять понятия «управление школьным делом», «управление школой», «внутришкольное управление» (А.А. Орлов, В.Ю. Кричевский, Н.С. Сунцов, Е.П. Тонконогая, В.Ю. Худоминский, Т.И. Шамова и др.). Однако школоведение представляло собой слабоструктурированный и теоретически недостаточно осмысленный набор эмпирического материала.

Проблемы управления в системе высшего образования по-прежнему находились в хаотичном состоянии, оставались без научного обоснования и решались эмпирическим путем преимущественно за счет изменений организационной структуры управления вузом.

В 50-60-е годы в производственной сфере возникает концепция комплексного (тотального) управления качеством (TQC), разработанная А. Фейгенбаумом, ставшая новой философией в области управления предприятием, поставившая в прямую зависимость эффективность управления от проектирования и реализации продукции. Переосмысливается значение качества продукции как основа конкуренции.

Зарождение системного подхода, задававшего масштаб, глубину, контекст исследований данной проблемы, обозначился в педагогической науке как методологический (С.И.Архангельский, В.П.Беспалько, М.А.Данилов, Ф.Ф.Королев, Л.И.Новикова), что потребовало пересмотра проблемы управления в высшем образовании. В эти годы обозначилась тенденция перехода от авторитарного стиля руководства к демократическому.

Вопросы повышения качества образования в 50-60 -е годы были особенно актуальны. Система высшего образования была неустойчивой, часто изменялась; велись поиски оптимальных форм ее организации. Период «оттепели», гласности, демократии, существенных перемен во второй половине 50-х г начинает ощущаться в системе образования: происходит укрепление материальной базы, число поступающих в вузы впервые превысило планы приема в них, что приводит к конкурсному приему в высшие учебные заведения. В соответствии с международным стандартом уровня интеллектуализации молодежи СССР занимает третье место в мире (после США и Канады).

Управление вузами стало централизованным. Во всех вузах страны функционировал Совет, основное внимание которого было сконцентрировано на проведении единой государственной политики в области обеспечения высокого качества подготовки специалистов, разработки стратегии развития высшей школы, досрочного прогнозирования и перспективного планирования высшего образования с учетом тенденций и темпов развития производительных сил страны.

Однако вузы были лишены самостоятельности: контроль за деятельность вузов осуществлялся внешними парторганами. В условиях политизации управление деятельностью вузов оказывалось увязанной с решениями съездов и пленумов ЦК КПСС. Планы мероприятий по совершенствованию качества образовательного процесса составлялись по итогам партийных форумов.

На государственном уровне осуществлялась разработка типовых учебных планов, программ; содержание образования подвергалось жесткому контролю, было глубоко идеализировано. По сравнению с предыдущими десятилетиями содержание, формы, методы образования не были предметом обсуждения вузовских органов управления, также не учитывалось мнение студенчества.

Таким образом, в сфере образования вопросы управления в 50-60-е годы получают свое дальнейшее развитие: расширяется тезаурус, появляются исследования по проблемам организации управленческой

деятельности, разрабатываются научные основы управления, процессуальные составляющие образовательного процесса: цели, содержание, технологии обучения. Управление в образовании осуществляется под контролем партийных органов.

Следующий период - *(70 - 80-е гг.)* характеризовался научными достижениями и разработками в области управления организациями в производственной сфере с введением ситуационного подхода (Т.Бернс, Г. Сталкер и др.), поведенческого подходов (Р.Л. Акофф, Ч. Барнард, Ф.Каст, Л. Клейн, Г. Саймсон, Ф. Эмери и др.).

Период 70-х годов можно назвать периодом «системного бума», то есть периодом высочайшей популярности системного подхода, широкой экспансии его во все области. Прогрессирует идея управления как сложная социальная система. К ученым приходит осознание управленческих проблем с позиций системного подхода к выводам о том, что управление – это сложная социальная система (А.А. Аверьянов, И.В. Блауберг, В.И. Кремянский, В.П. Кузьмин и др.). Активное применение результатов исследований управления в контексте системного подхода (А.А. Аверьянов, И.В. Блауберг, В.И. Кремянский, В.П. Кузьмин и др.) позволили аргументировать его использование в высшем образовании.

Система образования переживала серьезные трудности, участие вузов в развитии педагогической науки значительно уменьшилось, потребности научного общества не получили адекватной реакции и отклика на изменения в области управления.

Лишь в начале 80-х заявляют о себе идеи участия всех членов коллектива в управлении школой, базирующихся на процессах демократизации, что означало перестройку образования, связанную с пересмотром программ, учебников, методов обучения, подготовки учительских кадров. Обозначились новые направления в деятельности школ.

В это время в производственной сфере происходит сложное взаимодействие научных подходов, зарубежных традиций, опыта партисипативного управления, удачно зарекомендовавшего себя в мировой практике, что способствовало появлению нового направления в управлении – Total Quality Management. Особенностью данного направления было внедрение международных стандартов серии ISO, который строится на основных понятиях: «система», «менеджмент», «качество», включает в свое содержание требования для реализации систем менеджмента качества и является основой управления предприятиями.

На основании этого стандарта Госстандартом России были приняты документы: ГОСТ Р ИСО 9000-2001. Система менеджмента качества. Основные положения и словарь; ГОСТ Р ИСО 9000-2001; Система менеджмента качества. Требования; ГОСТ Р ИСО 9000-2001; Система менеджмента качества. Рекомендации по улучшению деятельности предприятий.

При разработке СМК на основе международных стандартов ИСО учитывалась идентификация всех ключевых процессов организации, устанавливалась последовательность и взаимосвязь между ними, отбиралась необходимая информация для реализации и мониторинга эффективности и результативности процессов, выполнялись действий, необходимые для достижения установленных результатов и непрерывного совершенствования. Система менеджмента качества в производственной сфере включала в себя: планирование качества, обеспечение качества, контроль качества, совершенствование качества.

Регресс советского образования в данный период подтверждают данные ЮНЕСКО о показателях коэффициента интеллектуализации молодежи (КИМ): в середине 80-х годов СССР переместился на место в пятом десятке, уступив собственные позиции с третьего места в 1953-1954 годах, со второго места в 1964 году. Крушение коммунистического режима и порожденного им общественного строя в нашей стране совпало с глубочайшим кризисом советского образования и крайне заидеологизированной педагогической науки.

По – прежнему система органов государственного руководства высшей школой и органов вузовского управления была ориентирована на директивы и контроль. Инициативы вуза не приветствовались. Новым органом в управлении высшей школы явились Советы ректоров высших учебных заведений, созданных на основании Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране». Они объединяли усилия и возможности вузов для решения многих важных вопросов. Профессиональная подготовка специалистов в вузах характеризовалась отсутствием гибкости учебных планов, и неоправданно высокой ролью идеологической составляющей в учебных планах, формальной отчетностью, что приводило к снижению качества подготовки выпускников.

В *управленческой деятельности вузов* не возникало необходимости в самостоятельной разработке универсальной стратегии развития образовательных учреждений в связи с полной монополией государства. Идеи тотального менеджмента качества в данный период еще не были рассмотрены в контексте образования. Потенциал вузов в совершенствовании вопросов управления качеством подготовки выпускников использовался слабо.

Управление в образовании осуществлялось централизованно, что в значительной степени ограничивало возможности саморазвития вузов. Несмотря на это, в образовании активно начинается поиск путей совершенствования управления, поднимается вопрос об интенсификации внутриорганизованного управления в образовательных учреждениях в условиях демократизации общества.

В 90-е годы XX в. - начале XXI в. в производственной сфере осуществлялись содержательные и структурные изменения механизмов управления, большое влияние на обеспечение качества в производственной среде оказывают принятые международные стандарты ИСО, которые регулируют деятельность организаций в соответствии с требованиями рынка. Экономические преобразования страны выразились в переходе от планового управления к рыночному регулированию и требовали усиления экономических методов управления, повышения квалификации управленцев различного уровня.

Кардинальные преобразования в обществе меняют цели и содержание образования, что способствует выявлению противоречий в системе управления образовательными учреждениями. Такие перемены потребовали перестройки управленческих функций, иных отношений в системе управления.

90-е годы открывают новый этап в развитии управления в образовании, в науке и практике обозначился интерес к научному осмыслению педагогической реальности, к поиску новых управленческих подходов в связи с появлением рынка *образовательных услуг*, внешней нестабильной средой, неопределенностью, потребностями потребителей в получении образовательных услуг и др.

В начале XXI в. происходят изменения в системе отечественного высшего образования в соответствии с ведущими тенденциями модернизации, осуществляющимися на фоне вхождения России в европейское

образовательное пространство и подписания Болонской декларации. Усиливается внимание к проблеме совершенствования качества в сфере образования.

В это время ведущей тенденцией в образовании становится стандартизация: появляются зарубежные и отечественные образовательные стандарты, проходят адаптацию в образовательной среде высшего образования международные стандарты ИСО.

Возникают Государственные образовательные стандарты в России, которые рассматривались как законодательная норма. Последнее поколение Федеральных государственных образовательных стандартов в сфере высшего образования было призвано обеспечить единство образовательного пространства страны, повышение качества подготовки выпускников, обеспечение эффективного управления качеством образования. Вузы получили большую свободу в определении содержания образования и отбора применяемых образовательных технологий. Увеличилась их ответственность за качество подготовки выпускников.

Сложившаяся образовательная ситуация предполагала активную деятельность вузов по преобразованию системы менеджмента качества и ее адаптации в меняющихся условиях, связанных с запросами и вызовами времени.

Европейской ассоциацией по гарантии качества высшего образования, начиная с 2001 г. (Пражское коммюнике), определены требования к внутренним (вузовским) и внешним системам качества высшего образования, что нашло отражение в различных версиях «Стандартов и рекомендаций для обеспечения качества высшего образования в Европейском пространстве высшего образования (ENGA-ESG). Для обеспечения качества высшего образования в вузах осуществляется адаптация международных стандартов серии ИСО 9000.

Анализ нормативных документов этого периода демонстрирует усиление внимания к вопросу обеспечения качества высшего образования на различных уровнях. На федеральном уровне в 2000 г. Министерством образования России введена новая оценка качества подготовки специалистов – комплексная оценка деятельности вузов, которая включала в себя самообследование, лицензионную внешнюю экспертизу, аттестацию и оценку аккредитационных показателей.

В это время были приняты нормативные документы, регламентирующие деятельность образовательных учреждений на институциональном уровне. В решении коллегии Федерального агентства по образованию «О разработке и внедрении внутривузовской системы управления качеством образования в высших учебных заведениях» (2004 г.) отмечалось, что ответственность за качество подготовки специалистов, в первую очередь, возлагается на каждый из вузов в отдельности.

Создание эффективной системы обеспечения качества образования являлось одним из учитываемых показателей деятельности вузов при аккредитации. В 2005 году приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования в утвержденный перечень показателей аккредитации был включен показатель эффективности внутривузовской системы обеспечения качеством образования.

В 2007 году Федеральным законом № 232-ФЗ от 24.10.2007 г. введена уровневая структура высшего профессионального образования: степень бакалавриата, магистрат, которые регламентированы Федеральными государственными образовательными стандартами.

В соответствии с Указом Президента РФ от 7 мая 2012 г № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», начиная с 2012 года, вводится проведение мониторинга деятельности государственных образовательных учреждений в целях эффективности их работы, реорганизации неэффективных вузов.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг., Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г., по-прежнему *отмечена необходимость обеспечения высокого качества отечественного образования* в соответствии с перспективными задачами развития российского общества и экономики в интересах инновационного социально-ориентированного развития страны. В число первоочередных задач концепции долгосрочного экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года вошло создание условий для совершенствования качества образования.

Данные нормативно – правовые документы обеспечивали полноценное участие России в Болонском процессе и отражали изменения, связанные с введением уровней высшего образования, сопоставимых с общеевропейскими, внедрением в вузах внутренних систем и механизмов контроля качества учебного процесса с участием студентов, преподавателей, внешних экспертов.

На проектирование и развитие внутривузовских систем менеджмента качества оказывало заметное влияние разработанная теория менеджмента качества (С.Д. Ильенкова, В.В. Окрепилов и др.), апробация которой проявляется в попытках прямого, некритического переноса требований международных стандартов управления качеством серии ИСО-9000 и принципов всеобщего управления качеством (Total guality management – TQM) в сферу высшего российского образования.

Выводы. Таким образом, эволюционирование системы менеджмента качества опирается на научный и эмпирический уровень развития производственной сферы, зарубежные концепции, международные стандарты ИСО 9000, опыт, научные теории управления, этапы развития высшего образования.

Данные факторы, обеспечивающие эволюционирование системы менеджмента качества в высшем образовании, обозначили необходимость в разработке нового поколения стратегий управления, концепций развития СМК и политики их реализации.

Литература:

1. Государственные университеты. – М., 1934.
2. Катуржевская О.В. Управление качеством образовательного процесса в современных условиях // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 2-1 (58). – С. 101-105.
3. Педагогика / Под ред. П.Н. Груздева. – М.: Учпедгиз, 1940. – 624 с.

УДК 376.42

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии Каштанова Светлана Николаевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
магистрантка факультета психологии и педагогики Радостина Татьяна Анатольевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

О КОРРЕКЦИИ СМЕШАННОЙ ДИСГРАФИИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлено описание исследования смешанной дисграфии у умственно отсталых школьников. Приведены основные результаты и аналитические выводы по оценке состояния стойких специфических ошибок письма при сочетании разных форм дисграфии. Показаны возможности профилактической и коррекционной работы при смешанной дисграфии.

Ключевые слова: дисграфия, умственно отсталые школьники, профилактика, коррекция.

Annotation. The article presents description of the research a mixed dysgraphia in mentally retarded students. The main results and analyses to assess the status of specific persistent errors in the email when a combination of different forms of dysgraphia. The possibilities of preventive and remedial work with mixed dysgraphia.

Keywords: dysgraphia, mental retarded students, prevention, correction.

Введение. Работа по предупреждению и устранению нарушений письма у умственно отсталых школьников рассматривается в числе первоочередных в связи с повышенным вниманием ученых и практиков к формированию базовых учебных действий. Обширную трансляцию получили методики профилактики нарушений письма у детей с задержкой психического развития и речевыми нарушениями [1]. В отношении контингента умственно отсталых, вопросы предупреждения нарушений письма рассматриваются в контексте подготовки к обучению грамоте. При этом, не освещены позиции взаимодействия логопеда и учителя начальных классов в предупреждении стойких нарушений письма.

На сегодняшний день нерешенным вопросом остается и преемственность в решении задач профилактики дисграфии в период дошкольного возраста. Уже в дошкольном возрасте можно определить предпосылки нарушений письма. Психолого-педагогические проявления умственно отсталых дошкольников сложны и многообразны. Имеющие нарушения выступают своеобразным тормозом в овладении письменной речью в период школьного обучения [2].

Изложение основного материала статьи. При различных степенях умственной отсталости нарушения письменной речи встречаются значительно чаще, чем у детей с нормативным психическим развитием. Нарушения письменной речи не являются самостоятельным расстройством, а сопровождаются целым рядом других нарушений, которые не являются случайными, а возникают на общей с нарушениями письма психопатологической основе. Дисграфия является более сложным проявлением этого нарушения, а наиболее элементарными показателями являются расстройства «рядоговорения», механического воспроизведения рядов (порядковый счет, называние по порядку дней недели и т. д.). В подавляющем большинстве случаев нарушения письменной речи отягощены наследственностью различной степени выраженности. Основным проявлением нарушений письма является то, что они тесно связаны с недоразвитием произносительной стороны речи, с затруднениями в различении звуков речи. При этом надо иметь в виду, что очень часто фонематические затруднения бывают более стойкими по сравнению с произносительными [3].

Эти особенности приводят к тому, что ход изучения некоторых школьных предметов идет медленнее, графически похожие буквы, цифры, отдельные звуки и слова в понимании учебного материала используются неправильно. Нарушения речи у детей с легкой степенью умственной отсталости имеют системный характер, т.е. страдает речь как целостная функциональная система. Поражаются все элементы речи: фонетико-фонематический строй, лексический компонент, грамматическая сторона. У этих детей наблюдается недоразвитие как импрессивной, так и экспрессивной стороны речи [4].

Степень и скорость исправления нарушений во многом зависит от своевременности начала профилактики и коррекции. Если процесс коррекции начат только после третьего класса, то дисграфия может приобрести хронический характер. Профилактикой таких видов дисграфии, как артикуляторно-акустическая, акустическая, дисграфия на почве нарушения анализа и синтеза, оптическая необходимо заниматься уже в дошкольном возрасте. Профилактика аграмматической дисграфии возможна и в первые два года школьного обучения, до перехода к морфологическому принципу письма [5].

В педагогической литературе существует множество методик и приемов коррекции дисграфии. Основные направления, этапы, методы и приёмы коррекции у многих авторов сходны, однако не существует дифференцированной системы работы. Большинство подходов направлены на преодоление отдельных симптомов, а не на формирование процесса письма в целом. В основе же проявления исследуемой нами смешанной дисграфии у умственно отсталых младших школьников лежит комплекс причин как специфичных только для названной категории детей, так и характерных для нормативно развивающихся школьников младшего школьного возраста. Данный вид дисграфии проявляется в сочетании различных форм. Например дисграфия на почве языкового анализа и синтеза сочетается с артикуляторно-акустической дисграфией, либо артикуляторно-акустическая дисграфия сочетается с дисграфией на почве распознавания и дифференциации фонем. Проблема комплексного подхода при профилактике и коррекции смешанной дисграфии у умственно отсталых школьников, незначительное число исследований, направленных на изучение эффективных приемов коррекции и профилактики смешанной дисграфии. Предлагаемые методики коррекционной работы у большинства исследователей схематичны и не содержат чётких обоснований. Специфика коррекции смешанной дисграфии состоит в том, что необходимо в каждом занятии применять сочетание методик, согласно выявленному сочетанию проявления дисграфий, а так же использовать как основу учебный план по русскому языку. Специфика умственно отсталых школьников подразумевает под собой постоянное повторение и закрепление пройденного материала. Именно эти особенности проявления дисграфии у умственно отсталых школьников мы постарались учесть при разработке коррекционной

программы. Нами были разработаны две программы – одна для профилактики смешанной дисграфии, вторая для коррекции смешанной дисграфии.

При проведении занятий по коррекции дисграфии ставились следующие задачи:

1. Научить ребёнка (детей) правильно строить высказывания.

2. Развивать навыки контроля и самоконтроля за построением связных высказываний (научить ребёнка соотносить высказывание с образцами, находить ошибки в построении высказывания).

3. Воздействовать на активизацию и развитие ряда психических процессов (восприятия, памяти, воображения, мышления), тесно связанных с формированием навыков устного и письменного речевого сообщения.

4. Развивать зрительное восприятие.

5. Формировать навыки анализа и синтеза звуко-слогового состава слова с использованием изученных в классе букв и отрабатываемых звуков; закрепление звукобуквенных связей.

6. Развивать графомоторные навыки.

7. Закреплять полученные знания.

8. Учить переносить полученные умения и знания на другие виды учебной деятельности.

Экспериментальное изучение процессов письма проводилось на базе МКОУ «Школа-интернат № 86», МКОУ «Школа-интернат VIII вида № 71» МОУ СОШ «Школа №47» г. Н.Новгорода.

Задачей исследования явилось изучение стойких нарушений письма у умственно отсталых младших школьников. В исследовании приняли участие школьники с нормативным развитием в количестве 31 человека и с умственной отсталостью в количестве 31 человека. Для диагностики смешанной дисграфии нами был выделен возраст школьников 9-10 лет, ученики 3-4 классов.

По итогам диагностического исследования можно констатировать, что существует необходимость проведения работы по коррекции дисграфии у младших школьников коррекционных школ. Было установлено, что у умственно отсталых школьников отмечаются случаи смешанной дисграфии – сочетание различных видов дисграфии в письменной речи отдельных школьников. Мы предположили, что специально организованная работа по развитию письменной речи, а также построение коррекционных занятий на основе программы русского языка позволит как предотвратить возможные ошибки, скорригировать имеющиеся ошибки, так и закрепить материал, пройденный на уроках русского языка.

Логопедическая работа по профилактике и коррекции имеющихся стойких нарушений письма должна проводиться совместно с учителем начальных классов и строится в направлении развития и коррекции графомоторных навыков, фонематических дифференциаций, буквенного гнозиса и языковых обобщений. В основу технологии профилактики и коррекции выявленной смешанной дисграфии были взяты некоторые методы и приемы коррекции аграмматической, аналитико-синтетической и дисграфии на основе нарушения дифференциации фонем у младших школьников, предложенные: Л.Н. Ефименковой [6], Е.В. Мазановой [7], А.К. Аксеновой [2].

Логопедическая работа по профилактике и коррекции смешанной дисграфии у умственно отсталых школьников проводилась с учетом закономерностей нормального онтогенеза языка. В ходе работы осуществлялось постепенное усложнение форм речи, заданий и подача материала. Навыки словоизменения закреплялись сначала в словосочетаниях, потом в предложениях, затем – в связной речи. В профилактической работе реализовывалось развитие навыка словоизменения в устной речи, а в последующем – закрепление навыка словоизменения в письменной речи. В коррекционной работе навык словоизменения отрабатывался сразу в письменном виде.

Содержание логопедической работы по коррекции смешанной дисграфии у умственно отсталых школьников осуществляелось в виде четырех взаимосвязанных этапов [6]:

0 этап: Диагностика недостатков устной и письменной речи.

I этап: «Звуки и буквы»: восполнение пробелов в звуковой стороне речи, коррекция оптических навыков, развитие моторных навыков.

II этап: «Слово»: восполнение пробелов в звуковой стороне речи и лексико-грамматического строя, коррекция оптических навыков, развитие моторных навыков.

III этап: «Предложение»: восполнение пробелов в звуковой стороне речи и лексико-грамматического строя, коррекция оптических навыков, развитие моторных навыков, развитие мышления и связной речи.

IV этап: Повторение пройденных навыков, закрепление их в других видах учебной деятельности.

Речевой и демонстрационный материал был отобран с учетом принципа доступности. На занятиях школьники знакомились со свойствами предметов, расширяли словарь разными частями речи. На всех занятиях уделялось внимание работе над семантикой слов. Предлагаемый речевой материал (предложения, тексты) сопровождался заданиями на словотворчество, на формирование воображения, что повысило эмоциональный уровень формирования школьников, внесло вспомогательный стимул.

Упражнения предлагались в двух формах – устной и письменной. Выполнение заданий по индивидуальным карточкам позволило проводить занятия с учетом индивидуальных особенностей школьника.

Анализ ошибок по результатам проведенной работы в экспериментальной группе показал, что в работах по-прежнему встречалась смешанная дисграфия. Наиболее часто встречающееся сочетание – это сочетание дисграфии на основе дефекта фонемного распознавания (дифференциации фонем) и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Однако количество школьников с таким видом дисграфии уменьшилось с 100% до 56%. У 50% учеников к указанному сочетанию добавлялись элементы аграмматической дисграфии в виде пропусков отдельных частей предложения (в то время как на констатирующем этапе таких детей было 100%. 10% учеников 4 класса по-прежнему не воспринимали текст под диктовку, задания выполняли только в виде списывания. Так же, детям было предложено задание самостоятельно разбить текст на предложения (3 простых предложения) и расставить знаки препинания, но не все дети справились (56% не справились, в то время как на констатирующем этапе не справилось 100% участников эксперимента). У 50% учеников отмечались смешения букв по оптическому сходству (на констатирующем этапе таких детей было 75%.) Школьники учились подбирать проверочные слова и запоминать морфемы. Иногда, зная правило, они все равно писали, как слышали. Однако всё чаще старались писать, руководствуясь правилом. Смысловое значение предлогов стало более доступным для детей.

При списывании с печатного текста по-прежнему отмечалось увеличение числа ошибок. Это связано с затруднениями перекодировки печатного текста в рукописный. У школьников развивалась функция контроля – они в ряде случаев начали сами исправлять допущенные ошибки.

Контрольная диагностика показала эффективность коррекции дисграфий различных типов. У школьников четвертых классов отмечалось уменьшение количества сформированных дисграфических ошибок, в том числе – сложных, смешанных типов – количество детей со смешанными дисграфиями уменьшилось с 100% до 63%. Мы считаем, что данная технология построения логопедических занятий может быть использована в рамках реализации адаптированных основных образовательных программ для умственно отсталых младших школьников.

Выводы. Наши исследования показали, что логопедическая работа по профилактике и коррекции имеющихся стойких нарушений письма должна проводиться совместно с учителем начальных классов и строится в направлении развития и коррекции графомоторных навыков, фонематических дифференциаций, буквенного гнозиса и языковых обобщений.

Литература:

1. Акименко В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В.М. Акименко. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 45 с.
2. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб.для студ. дефектол. фак. педвузов. — М.:Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 320 с.
3. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников // Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. – М., 2008. – 176 с.
4. Бабенко, И.А. Графические диктанты на логопедических занятиях как средство предупреждения и коррекции оптической дисграфии у умственно отсталых учащихся / И.А. Бабенко, О.А. Качка / Школьный логопед. - 2015. - №3. - С. 49-53.
5. Витчинкина Т.А. Предупреждение трудностей в овладении письмом у старших дошкольников с ЗПР / Т.А. Витчинкина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2010. - №3 – с. 191-197.
6. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320 с. + CD-диск. (Логопедия в школе.)
7. Мазанова Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда / Е.В. Мазанова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2006. – 136 с.

Педагогика

УДК:378.1

кандидат педагогических наук, доцент Кислякова Ольга Петровна
Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации (г. Сызрань);
преподаватель кафедры иностранных языков Афанасьева Ирина Фёдоровна
Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации (г. Сызрань)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В статье раскрываются особенности проектирования педагогической технологии на основе профессиограммы подготовки специалиста, контекстного и культурологического подходов к обучению. Авторы представляют алгоритм проектирования образовательных технологий, способствующий повышению их качества. Алгоритм включает в себя ряд блоков, содержание которых предусматривается в контексте будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: проектирование, педагогическая технология, обучение, алгоритм, блоки.

Annotation. In the article reveals the features of designing pedagogical technology on the basis of the professiogram of specialist training, contextual and culturological approaches to training. The authors present an algorithm for designing educational technologies, contributing to the improvement of their quality. The algorithm includes a number of blocks, the content of which is provided for in the context of future professional activity.

Keywords: design, pedagogical technology, training, algorithm, blocks.

Введение. Качественная подготовка специалиста во все времена является целью подготовки специалиста, обладающего совокупностью знаний, умений и навыков, а также профессионально важных качеств, необходимых ему для успешного выполнения функциональных обязанностей по предназначению. Кроме того, подготовка специалиста должна предусматривать формирование у него способностей к самостоятельному приобретению, развитию и совершенствованию знаний, умений и навыков для постоянного профессионального роста не только по окончании вуза, но еще и в процессе обучения.

Достижение этих целей возможно, если образовательный процесс будет оптимизирован по ряду направлений. Основными, на наш взгляд, являются следующие направления:

сроки обучения;
перечень изучаемых дисциплин;
распределение бюджета учебного времени между теоретическим и практическим курсами обучения;
последовательность и системность изучения учебных дисциплин;
взаимосвязь учебных дисциплин;
применяемые технологии обучения и другие.

Коротко об этом можно сказать как об оптимальном решении проблемы: чему учить и как учить. Взаимосвязь и взаимозависимость составляющих этой проблемы имеет свое выражение во всех означенных направлениях.

Изложение основного материала статьи. Деятельность обучаемого и по содержанию и по форме отличается от деятельности будущего специалиста, следовательно, имеет место противоречие между содержанием, формами, условиями учебной деятельности обучаемого и усваиваемой им целостной профессиональной деятельностью специалиста.

Разрешить эти противоречия помогла разработанная нами новая технология обучения на основе профессиограммы подготовки специалиста, контекстного и культурологического подходов к обучению. Такая технология не только обеспечивает самоорганизацию, самоопределение, саморазвитие обучаемых, но и способствует формированию у них необходимых обществу и будущей профессии социальных, культурных, духовных, профессионально важных качеств человека, составляющих основу профессиональной культуры.

Возможность достижения наибольшего эффекта мы видим в моделировании предметного и социального содержания усваиваемой профессиональной деятельности в условиях контекстного обучения. Для этого спроектированная педагогическая технология ориентирована на достижение промежуточных и конечных целей обучения. Цели включают в себя:

трансформацию познавательной мотивации обучаемых в профессиональную;

формирование профессиональных знаний, умений, навыков, профессионально важных личностных качеств, оценочных (рефлексивных) умений, профессиональной культуры будущего специалиста;

создание условий трансформации учебной академической деятельности в учебно-профессиональную, а в перспективе и в профессиональную деятельность.

Достижение этих целей возможно, при условии глубоких знаний преподавателем содержания и условий деятельности будущего специалиста; правильного представления о требованиях профессии к психическим, психофизиологическим, социально-психологическим личностным качествам обучаемого; умения оценивать индивидуальные особенности обучаемых, учитывая возможные направления их дальнейшего развития, сопоставлять их с требованиями дальнейших видов профессиональной деятельности.

Алгоритм проектирования образовательных технологий заданного уровня качества, разработанный Ю.К. Черновой [1, с. 54], использован нами для профессиографического проектирования с внесением соответствующих дополнений. Алгоритм включает в себя блоки.

Блок целей представляет собой определение и диагностическую постановку целей обучения, воспитания и развития. Число учебных элементов с обязательным учетом специфики обучения, уровни их усвоения, ступень фундаментальности, уровень мотивации, уровень развития профессионально-важных качеств, уровень рефлексивных умений, отвечающих требованиям будущей профессии.

Следующий блок содержания – это подбор оптимального содержания для достижения поставленных целей. Вычисление планируемого объема учебной информации. Определение из профессиограммы профессионально важных психологических действий (навыков, умений) и связанных с ними психических процессов и свойств.

Далее следует блок содержания с выбором средств педагогической коммуникации для достижения цели и реализации содержания, способствующих трансформации учебной деятельности академического типа в учебно-профессиональную, определением скорости усвоения учебной информации, разработкой методики измерения профессионально важных качеств, рефлексивных умений.

Блок технологий увязывает в единую технологическую цепочку цели, содержание и средства педагогической коммуникации. Разработка технологии учения и обучения рассматривается в контексте профессиональной деятельности.

Блок контроля - апробация профессионально ориентированной педагогической технологии и организация обратной связи для определения значений диагностируемых показателей качества.

Блок коррекции – это сравнение достигнутых параметров качества технологии с планируемыми параметрами.

Далее следует внедрение педагогической технологии, разработанной на основе профессиограммы и контекстного подхода к обучению в учебный процесс. И, наконец, блок управления, включающий в себя анализ причин, отклонения значений параметров качества от планируемого уровня.

При проектировании технологии обязательно учитываются требования профессии к подготовке специалиста. Для чего, преподаватель, на основе модели подготовки специалиста и профессиограммы, должен ясно себе представить: каким образом он будет опираться на соответствующие методологические, дидактические принципы обучения. Преподаватель должен спланировать, какие знания и умения он будет формировать у обучаемых по дисциплине. Кроме того, он должен знать:

какие знания и умения он будет формировать у обучаемых для обеспечения потребностей специальных дисциплин;

какие профессионально важные качества можно формировать (развивать);

какие методы и как он будет их применять для формирования и улучшения личностных свойств (например, внимания, наблюдательности и др.), способов и приемов осмысления, запоминания и добычи обучаемыми учебной информации [2, с. 44].

Как известно, процесс обучения характеризуется определенным соотношением педагогических категорий: цель – средство – результат. Реальность цели зависит от правильного учета возможностей и условий ее достижения. Цели могут быть отдаленными и ближайшими, общими и частными, общественными и личными. Частные цели должны быть четко сформулированы с указанием количественных и качественных критериев, чтобы обеспечить возможность эффективной проверки хода процесса обучения и достижения поставленных целей.

По нашей технологии цель обучаемого заключается не только в усвоении знаний, умений и навыков (они необходимы, но не достаточны), но в приобретении социально-познавательного опыта, являющегося результатом учения. Он заключается в формировании умений, как умственных действий, и в овладении целостной профессиональной деятельностью. Усвоение содержания социального опыта осуществляется не путем передачи информации о нем человеку, а в процессе его собственной активности.

Учебная деятельность должна наполняться профессиональным содержанием. Следуя принципам контекстного обучения [3, с. 32], целям обучения, содержанию программного материала, условиям, в которых протекает образовательный процесс подготовки специалиста, направлениям профессиональной подготовки обучаемого проектируется педагогическая технология обучения, где можно использовать любые формы, методы и процедуры, обоснованные в рамках других подходов. Особенность предлагаемой

педагогической технологии заключается в том, что с её помощью задается движение от собственно учебной деятельности к профессиональной, трансформация первой во вторую. Особое внимание обращается на принцип адекватности форм организации учебной деятельности обучаемых целям и содержанию их образования.

На протяжении всего обучения не только преподаватель, но и сам обучающийся должны осуществлять контроль процесса трансформации учебной деятельности в профессиональную деятельность. Кроме того, такой контроль должен быть деятельностным: отслеживается не столько уровень усвоения знаний, сколько ход и результаты практических действий и поступков обучающихся на их основе, уровень сформированности отдельных фрагментов деятельности и деятельности в целом.

По нашей технологии усвоение знаний происходит в контексте будущей профессиональной деятельности. Отсюда следует необходимость формирования позитивной мотивации и создания комплекса благоприятных условий для трансформации академической учебной деятельности в учебно-профессиональную. Наряду с этим, формирование личностных качеств должно стать неотъемлемым компонентом технологии обучения и сделать ее квалитативной. На современном этапе существует настоятельная общественная и, соответственно, педагогическая потребность в формировании личности с заданными качествами. Поэтому при профессиографическом проектировании квалитативной технологии обучения необходима разработка системы не только диагностических параметров учебного процесса, но и параметров, составляющих личностный потенциал обучаемого с учетом качеств личности, предъявляемых к нему будущей профессией, и критериев качества получаемых результатов.

Сферы формирования личности и профессиональной подготовки курсанта – будущего лётчика, как и сферы его последующей профессиональной деятельности, определены в профессиограмме подготовки специалиста [4, с. 134]. Следовательно, из профессиограммы выбираются те личностные качества, которые можно развить, сформировать в ходе изучения конкретной дисциплины. Методы формирования профессионально важных качеств личности обучаемого должны быть спроектированы до начала учебного процесса с учетом гарантий наперёд заданного эффекта.

Каждый вид учебной деятельности проектируется с указанием способов достижения желаемого результата, усвоения учебной информации в контексте профессиональной деятельности. Прохождение учебной информации по разновидностям организационных форм учебного процесса является своеобразной маршрутной технологией, когда конкретно на каждом этапе указываются способы достижения желаемого качества.

В маршрутной технологии определяется место каждой операции, что представляет собой операционную технологию, включающую в себя разработку структуры операции; определение норм времени; назначение методов и средств. Всё это для формирования позитивной профессиональной мотивации, развития профессионально важных качеств, приобщения обучаемых к гуманистическим ценностям, ориентации субъекта учения на будущее содержание жизни и деятельности, на общую и профессиональную культуру, культурно-рефлексивного развития.

Обязательна возможность контроля и коррекции учебного процесса.

Выводы. Подготовка будущего специалиста по данной педагогической технологии позволит обучаемому стать профессионалом по мере того, как он будет осваивать, и развивать профессиональную деятельность, признавая профессиональные ценности, отвечая современному требованию общества – овладению профессиональной культурой.

Применение разработанной педагогической технологии будет способствовать повышению эффективности познавательной деятельности курсантов, обеспечению единства действий педагога с обучаемым и в сочетании с контекстным обучением, приведёт к наступлению явления «педагогического резонанса».

По данной технологии необходимо личностное включение курсанта в обучение в соответствии с контекстным подходом. В учебной деятельности курсантов должно последовательно моделироваться целостное содержание, формы и условия профессиональной деятельности военного летчика через проблемность содержания обучения и процесса его развертывания в образовании. Формы организации учебной деятельности должны быть адекватны целям и содержанию образования. Ведущая роль должна отводиться совместной деятельности, межличностному взаимодействию и диалогическому общению субъектов образовательного процесса. Новые педагогические технологии должны сочетаться с традиционными педагогическими технологиями. Все это обеспечит трансформацию академической учебной деятельности в учебно-профессиональную с дальнейшим переходом в военно-профессиональную, активно способствуя формированию профессионально важных качеств личности курсанта как будущего военного летчика.

Литература:

1. Чернова Ю.К. Квалитативные технологии обучения. Монография. – Тольятти: Изд-во Фонда «Развитие через образование», 1998.

2. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей редакцией Кукушина. – М, 2004.

3. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография. – М, 1999.

4. Чернова Ю.К., Кислякова О.П., Малыхин В.И. Профессиограмма как целезадатчик подготовки специалиста. Монография. – Тольятти-Сызрань: Издательство Сызранского ВАИ, 2002.

УДК 37.02

капитан I ранга запаса, кандидат военных наук, доцент Конопатов Сергей Николаевич
Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (г. Москва);
полковник в отставке, заместитель декана факультета ИБМ, доцент Бышовец Борис Дмитриевич
Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (г. Москва);
старший преподаватель Прокудин Владимир Николаевич
Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (г. Москва)

ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье анализируются основные особенности парадигм образования, их ключевые различия, преимущества и недостатки, выводятся рекомендации по переходу на новую парадигму образования.

Ключевые слова: открытое образовательное пространство, парадигма образования, открытая система.

Annotation. The article analyzes the main features of education paradigms, their key differences, advantages and disadvantages, and provides recommendations on the transition to a new education paradigm.

*Keywords: o*pen educational space, educational paradigm, open system.

Введение. Как известно, основа развития человека, организации, общества – обучение, образование. При этом цель образования – не наполнение памяти какой-то информацией, а обретение новых способностей, повышающих успешность профессиональной и социальной деятельности, личной жизни. Поэтому в резолюции Генеральной Ассамблеи ООН от 25.09.2015 г. «Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 г.» отмечается, что образование должно быть постоянным и не ограничиваться возрастом, местом, временем или конкретной ситуацией; необходимо, чтобы каждый человек мог «приобретать знания и навыки, необходимые для использования возможностей и полноценного участия в жизни общества» [6]. Особенно актуально совершенствование образование для РФ на современном этапе, когда приходит осознание необходимости ускоренного развития страны для обретения ею стратегических перспектив, идет поиск путей и способов ускорения развития.

Изложение основного материала статьи. Основа успешности всякой деятельности (в том числе развития образования) закладывается её парадигмой. Правильная парадигма не гарантирует успеха (поскольку «наломать дров» можно и при её реализации (см. ниже)), но неверная парадигма гарантирует провальный результат.

В связи с этим - каковы парадигмы образования, каковы их сильные и слабые стороны, перспективы, как развивать образование в свете парадигмального подхода? Это спектр вопросов, ответам на которые посвящено исследование.

1. Парадигмы образования

Парадигма (греч. образец, модель) - общепризнанный образец того, как следует подходить к определению и решению проблем в соответствующей области (здесь – в образовании). Ключевые этапы развития любой науки и практики связаны со сменой её парадигмы [5]. Такими парадигмами в образовании являются традиционная парадигма (модель) образования, личностно-ориентированная парадигма образования, и парадигма открытого образования.

1.1 Традиционная парадигма (модель) образования (teacher-centered education)

Традиционная модель образования - общеизвестный дидактический подход, в развитие которого внесли вклад множество теоретиков и практиков, в том числе Я. А. Коменский, Дж. Локк, И. Песталоцци, Ф.А.В. Дистервег. Он предполагает передачу преподавателем знаний обучаемым посредством занятий (лекций, семинаров, практических занятий и др.). Преподаватель:

- проектирует занятия, как правило, на основе стандартов и программы обучения, рекомендованных учебных пособий (учебников);
- управляет познавательной деятельностью обучаемых. Для этого он имеет ресурсы R (знания предмета, средства (в т.ч. технические) и методы обучения), получает информацию о состоянии ученика Y и среды E. Задача учителя – найти алгоритм обучения A, позволяющий изменить состояние ученика Y в соответствии с целями обучения G. Учебный процесс м. описать следующим кортежем U = <Y, R, G, E>.

Согласно концепции Я. Икскюля, обучаемые в процессе взаимодействия со средой обучения создают её модель (умвельт[1]), которая определяет их поведение в процессе обучения [4].

Главное в дидактическом подходе:

- содержание, формы и методы обучения определяют стандарты, программы и преподаватель;
- в центре процесса обучения находится преподаватель (субъект обучения) - он проектирует среду обучения, занятия и учит студентов, т.е. играет активную роль в обучении;
- студенты играют пассивную роль (объекты обучения). Они адаптируется к среде обучения, их учат там, тому и так, как определено стандартами и преподавателем;
- высокая определенность, структурированность и стабильность процесса обучения.

1.2 Личностно-ориентированная модель образования (student-centered education)

Основы философии личностно-ориентированного образования заложили работы советских педагогов Сухомлинского В.А. (педагогика сотрудничества) и А.С. Макаренко, советского психолога Выготского Л.С., а также работы реформатора образования Джона Дьюи [7] и психолога развития Жана Пиаже (конструктивистская теория образования) [5]. Эта модель образования:

а. видит основной недостаток традиционной модели в исключении творческой роли обучаемых из процесса образования, что чревато снижением их мотивации к обучению и качества образования;

б. основана на убеждении, что обучаемые стремятся:

---

[1] Умвельт – субъективная модель среды обучения, формируемая у обучаемого в процессе взаимодействия со средой обучения. Причем у каждого обучаемого формируется свой уникальный умвельт даже в одной и той же среде обучения.

- улучшить качество своего обучения, для этого исследовать и выбирать оптимальные содержание и формы обучения и этим в какой-то мере брать на себя ответственность за результат обучения;

- проявлять себя в своих исследованиях. Поэтому обучение должно носить конструктивистский характер (проблемно-ориентированное обучение), при котором обучаемый не получает готовых знаний, а добывает («конструирует») их в процессе решения проблем, которые выявляются в ходе учебного процесса и ставятся преподавателем;

- иметь «привязанное к жизни» образование практической направленности (формирующее новые полезные способности) вместо ориентированного на запоминание (оторванного от жизни);

- быть вовлеченными в эмоциональные и физические аспекты изучаемого материала, чтобы знать и понимать, как образование связано с общество и окружающим миром в целом.

Эти убеждения реализованы в концепции углубленного обучения (deeper learning), основные идеи которого:

- стимуляция критического, креативного мышления обучаемых;

- освоение студентами учебного материала в сотрудничестве с другими студентами и посредством самостоятельной работы, проблемно-ориентированного, проектно-ориентированного обучения, а также проведения исследований;

- чтобы сохранить мотивацию, студент должен видеть прямую связь между учебной программой и реальным миром и понимать, как реализовать полученные знания, умения и навыки на практике [9].

Практическая направленность образования – это работа в профессиональной социальной среде, моделируемая в ролевых играх, семинарах для разбора и оценки сложных ситуаций, решении практических задач, командной работа по исследованию сложных вопросов, выработке решений и реализации проектов (проектное обучение), работой на конкретных профессиональных системах или её моделях.

Таким образом, практическая направленность образования предполагает коллективное (командное) обучение, а свободы обучаемых в проектировании и реализации своего образования реализуются через процесс их самоорганизации.

Командное обучение, работа в профессиональной среде:

- повышают мотивацию к учебе;

- дают реальную подготовку к реальной работе и жизни;

- ускоряют обучение - в команде люди, как известно, учатся намного быстрее. Поэтому в современных успешных организациях (например, в производственных – в Тойоте, в информационно-технологических - Гугл - Гугл) основная обучающаяся единица – не человек, а команда.

1.3 Парадигма (модель) открытого образования (open education)

Практически все современные волны инноваций (в т.ч. в биотехнологиях, охране окружающей среды, промышленном производстве и пр.) так или иначе связаны с новыми информационными технологиями (НИТ), цифровизацией - революцией в сенсорных, вычислительных и информационно-телекоммуникационных технологиях. Цифровизация все глубже проникает во все сферы жизни общества, становится её организующей основой. Например, как отмечено в программе "Цифровая экономика Российской Федерации", данные в цифровой форме являются ключевым фактором производства (Программа, 2017).

Не является исключением и образование. Инновационная модель открытого образования, основанная на работах Селестины Фринет (Франция) [8] и Марии Монтессори (Италия) [10], получила развитие в 1970-х гг. в значительной степени в связи с развитием вычислительной техники и средств телекоммуникаций и их новыми возможностями [3]:

- онлайн - доступ к большим объемам информации;

- обработка и хранение больших объемов информации;

- моделирования, визуализация процессов, в том числе с помощью технологий дополненной и виртуальной реальности;

- дистанционное интерактивное взаимодействие и пр.

Эти возможности в совокупности имеют потенциал устранения барьеров, препятствующих возможностям образования, затрудняющих его - например, барьеров образованию посредством практической работы.

Как известно, человек запоминает примерно:

- 10% того, что слышит;

- 50% того, что видит;

- 90% того, что делает.

Т.о., наиболее эффективная форма обучения – посредством практической работы (learning by doing). В этом новые информационные технологии (НИТ) предоставляют большие возможности (устраняют большие барьеры), поскольку здесь практическая работа, в т.ч. различные эксперименты, возможны путем информационного моделирования, а потому, как правило, не требуют больших затрат материальных ресурсов, в т.ч. специального оборудования.

В основу модели открытого образования положены концепции:

- устранения барьеров, затрудняющих образование и его развитие;

- открытых систем - в частности, идея открытых образовательных ресурсов2, глобально доступных для использования и совершенствования.3 Эта концепция – важный элемент модели, ибо, как известно из синергетики, развиваться могут только открытые системы.

---

[2] Open educational resources (OER). Например, такими ресурсами являются: Википедия; библиотека «OER Commons», расположенная в интернете по адресу «https://www.oercommons.org»; он-лайн обучающая платформа Coursera «https://www.coursera.org», контент для которой поставляют Принстонский, Стэнфордский, Мичиганский, Пенсильванский и др. университеты и колледжи (всего более 150-ти). Coursera не только предоставляет открытые образовательные ресурсы, но и позволяет дистанционно получить высшее образование по разным специальностям с выдачей соответствующих дипломов. На сайте «https://pitt.libguides.com/openeducation/biglist» приведен более широкий (но неполный) перечень открытых образовательных ресурсов. OER создаются и совершенствуются посредством краудсорсинга: каждый может

Основные аспекты применения НИТ в модели открытого образования:

- дистанционное обучение, в т.ч. с использованием коллективных форм обучения людей (командное обучение), находящихся далеко друг от друга;
- открытые образовательные ресурсы (open educational resources), доступные в любое время в любом месте для использования и совершенствования;
- дистанционная автоматическая идентификации участия студента в образовательном процессе, и пр.

Причем концепция открытого образования фокусируется не только на НИТ, как на средстве устранения барьеров; она использует возможности НИТ и расширяет их другими средствами. Основные аспекты открытости (openness) образования:

а) признание и принятие всех положений личностно-ориентированного образования;

в) открытое образовательное пространство:

- признание участия студента в учебном процессе на основе автоматической дистанционной идентификации (по отпечаткам пальцев, сетчатке глаза и пр.);
- доступность обучения за счет снижения или отсутствия платы за обучение, признания предшествующего обучения студента во всех формах, в т.ч. неформального (например, самообразования), отсутствия вступительных экзаменов4 и пр.;
- открытость образовательных ресурсов (open educational resources) на основе новых информационных технологий, дающая гибкость доступа к использованию OER для обучения и совершенствования в любое время, в любом месте, в любом виде;
- широкое использование возможностей НИТ в учебном процессе.

Т.о., модель открытого образования есть модель личностно-ориентированного образования, дополненная концепцией открытого образовательного пространства.

Какова роль преподавателя в открытом образовании?

Открытость предполагает, что он должен облегчать (снижать барьеры), а не усложнять процесс обучения, направлять его в наиболее продуктивное русло. Возможные роли преподавателя:

- тьютор, помогающий обучаемым планировать обучение, разбираться со сложными вопросами, разрабатывать свои проекты (проектно-ориентированное обучение);
- организатор разработки специальных учебных материалов;
- наблюдатель (выполняет кибернетическую функцию рефлексии), направляющий процесс самоорганизации обучаемых;
- фасилитатор при организации групповых форм обучения;
- экзаменатор, оценивающий результаты обучения, и др.

Т.о., в модели открытого образования задач и работы у преподавателя не убавляется, но эта работа в успешной модели более разнообразная, что предъявляет новые требования к подготовке преподавателя.

2. Сравнительный анализ парадигм

Пассивная роль студента в традиционной (дидактической) модели образования означает отсутствие обратной связи от него на все аспекты обучения. А, как известно, эффективная обратная связь – необходимое условие не только развития, но и поддержания статус-кво. Поэтому традиционная модель образования в чистом виде «не работает».

Личностно-ориентированная модель кардинально устраняет отмеченный недостаток традиционной модели образования. В отличие от традиционной (дидактической) модели образования, личностно-ориентированная является авто-дидактической (самообучением): центральную роль в обучении студента играет сам студент. В процессе обучения он ни в чем не является пассивной стороной (объектом): сам определяет, чему, где, когда, как и у кого учиться, т.е. сам проектирует среду и процесс своего обучения (активная роль студента в проектировании и реализации учебного процесса).

Однако абсолютная свобода студента в проектировании и реализации учебного процесса при отсутствии у него необходимых для этого знаний, умений, жизненного опыта, ответственности и правильной мотивации, отсутствие приоритета потребностей общества в направлениях и результатах обучения и пр. – прямой путь к деградации образования. Поэтому и личностно-ориентированная модель образования в чистом виде «не работает».

Т.о., обе отмеченные модели обучения в чистом виде можно определить в терминологии М. Вебера, как идеальные типы - абстрактные полюса, между которыми находятся все реальные модели обучения. В зависимости от того, к какому полюсу ближе находится та или иная модель обучения, её называют традиционной или личностно-ориентированной.

Традиционная модель образования в чистом виде – закрытая формализованная модель (закрытая система), что ограничивает возможности её развития. Личностно-ориентированная модель – значительно более открытая система.

Модель открытого образования – развитие модели личностно-ориентированного обучения за счет внедрения концепции открытых систем и НИТ, как одного из основных средств реализации открытости. Однако открытость, как известно из синергетики, имеет не только позитивную, но и негативную стороны. Безграничная открытость разрушает целостность и идентичность систем, дезорганизует их и их процессы и таким образом разрушает системы. Поэтому модель открытого образования – также идеальный тип. Соответственно, увлекаться открытостью опасно: она полезна лишь в определенных формах и до определенного предела (управляемая открытость).

свободно использовать OER и также свободно принимать участие в их совершенствовании. Чтобы такая свобода не привела к деградации OER, качество предоставляемого контента и качество корректировки контента контролируют модераторы ресурсов: контент и корректировка контента включаются в OER, только если они качественные.

[3] Идея открытых образовательных ресурсов - аналог идеи программного обеспечения с открытым кодом, общедоступного для использования и совершенствования (например, операционные системы Линукс, Андроид).

[4] Примеры университетов без вступительных экзаменов: Open University в Англии, Athabasca University, Thompson Rivers University в Канаде.

Выводы. Наиболее современная и модная парадигма – парадигма открытого образования. Значит, нужно её поскорее реализовать? Однако ситуация не так однозначна.

Во-первых [10], как отмечалось, эта парадигма (как и две другие) в чистом виде - идеальный тип по М. Веберу и на практике успешно «работать» не может. Поэтому вузы – «рекордсмены» открытости, как правило, не «блещут» успехами в подготовке специалистов (например, отмеченная выше Coursera).

Всякая успешная парадигма образования необходимо включает элементы всех отмеченных выше идеальных типов, и точного рецепта по их комбинированию нет. Такой рецепт – продукт эволюционного процесса, и определяется конкретными условиями эволюции. Поэтому для развития образования бесперспективно внедрять готовый рецепт; успех обеспечит только создание эффективного механизма направляемой эволюции образования (управляемой самоорганизации), т.е. управление его самоорганизацией.

Во-вторых, всякая развивающаяся система основана на стандарте. Стандарт системы – это зафиксированный уровень её развития5 (норма). Если нет стандарта системы:

– её изменения невозможно измерить и оценить (нет референтной точки - точки отсчета), т.е. система находится в состоянии неопределенности (хаоса), неуправляемости;

- это не развивающаяся и не развиваемая система, поскольку неопределенность (хаос) невозможно развивать.

Поэтому образование (в том числе открытое) должно основываться на стандартах; стандартизировано должно быть всё, что планируется развивать – например, результаты, формы и способы обучения, обучающие материалы и пр.

В-третьих, при проектировании и реализации развития образования необходимо держать в уме принцип «эволюционного капитала»: невозможно с «нуля» разом построить сложную систему так, чтобы она стала эффективной или хотя бы работоспособной; невозможно разом кардинально реформировать сложную систему так, чтобы она стала эффективной. Всякая сложная система – продукт длительного эволюционного процесса, т.е. процесса накопления эволюционного капитала. Единовременное кардинальное реформирование – это безответственное разрушение эволюционного капитала, примитивизация системы. В этом случае даже для возвращения на дореформенный уровень необходим новый длительный процесс эволюции. Но это возможно, только если новая система получится способной к развитию – а это при безответственном подходе к реформированию невозможно. Поэтому сложные системы при ответственном подходе реформируют эволюционным (итеративным) путем, очень бережно, путем последовательных небольших изменений с обратной связью, чтобы сохранить бесценный эволюционный капитал6.

В-четвертых, совершенствование образования - это не только разработка организационных изменений (новых стратегий, оргструктур, процессов, планов), но и их проведение.7 Здесь много подводных камней. Например, люди на местах должны понять и принять изменения, чтобы начать работать по-новому. Самые правильные изменения при неверной модели их проведения чреваты тем, что изменения не достигнут поставленной цели, а если и достигнут – то с большими издержками. Так, недостаточно продуманная стратегия оргизменений или её некорректная реализация оказывают деморализующее, разрушающее влияние на организацию.

В-пятых, как отмечалось, наиболее эффективная форма обучения – обучение в командах (основная единица обучения - команда). А, как известно, команда эффективна, если её размер не превышает девяти человек. Соответственно, командное обучение, отмеченный размер команд и соответствующие учебно-методические материалы для командного обучения должны быть в приоритете стандартов обучения.

Литература:

1. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 25.09.2015 г. «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 г.». «http://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ares70d1_ru.pdf». Электронный ресурс. Дата обращения 15.07.2018 г.
2. Кун Т. Структура научных революций. М.:АСТ, 2015. - 320 с.
3. Рогачёва Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст: монография / М-во образования и науки Рос. Федерации, Междунар. акад. наук пед. образования (МАНПО), Владимир. гос. пед. ун-т. — Владимир: Владимир. гос. пед. ун-т, 2005.
4. Пиаже Ж. Генетическая эпистемология. — СПб.: Питер, 2004. — 160 с.
5. NMC horizon report – 2017 Higher Education Edition. USA, Austin. – 55 p. <https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2017-higher-education-edition-russian/>. Электронный ресурс. Дата обращения 15.07.2018 г.
6. Распоряжение правительства РФ от 28.07.2017 г. № 1632-р об утверждении программы «Цифровая экономика РФ». «http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf». Электронный ресурс. Дата обращения 25.07.2018 г.
7. Freinet Célestin: Education through work: a model for child centered learning. Lewiston: Edwin Mellen Press, 1993. – 327 p.
8. Montessori Maria. The Montessori Method. New York: Schocken books, 1964. – 380 p.
9. Конопатов С. Н. Пинигин В. В. Совершенствование учебного процесса вузов за счет компьютерных технологий: методологический аспект // Телекоммуникации и информатизация образования. - 2005. - № 3 (28). - С. 31 - 42.
10. Конопатов С.Н. Методология государственного управления РФ: анализ реформы академий наук // Менеджмент в России и за рубежом. -2013. №6. С. 50-53.
11. Waring Michael, Evans Carol. Understanding Pedagogy. Developing critical approach to teaching and learning. Abingdon: Routledge, 2015. -370 p.

---

[5] В организме – генотипом, в социуме – культурой, в организации – институциональной системой, в технической системе – чертежами.

[6] Как известно из диалектики, развитие – выявление и отрицание устаревшего, мешающего развитию с обязательным сохранением всего положительного эволюционного капитала. Иначе это не развитие, а деградация (вырубка эволюционного капитала), примитивизация.

[7] Проведение организационных изменений - предмет раздела менеджмента «организационные изменения».

12. Князева Е.Н. Понятие «Umwelt» Якоба фон Икскюля и его значимость для современной эпистемологии // Вопросы Философии. - 2015. - № 5. - С. 30-44.

Педагогика

УДК 376.37

кандидат педагогических наук, доцент Криницына Галина Михайлова
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
кандидат психологических наук, доцент Лихачёва Наталья Львовна
ФГБОУ ВО "Шадринский государственный педагогический университет" (г. Шадринск);
старший преподаватель, аспирант Конакова Марина Сергеевна
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень),
ФГБОУ ВО "Шадринский государственный педагогический университет" (г. Шадринск)

ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ САМОКОНТРОЛЬ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается орфографический самоконтроль, характеризуются структурные компоненты самоконтроля, раскрываются фонетико-словообразовательные, морфолого-синтаксические основы орфографического навыка; анализируются результаты исследования орфографического самоконтроля у школьников с нарушениями письма.

Ключевые слова: орфографический самоконтроль, фонетико-словообразовательные, морфолого-синтаксические основы, орфографический навык, ошибки письма.

Annotation. The article discusses the spelling self-control, characterizes the structural components of self-control, reveals the phonetic-word-formation, morphological-syntactic bases of the spelling skill; The results of the study of spelling self-control among schoolchildren with writing disorders are analyzed.

Keywords: spelling self-checking, phonetic word formation, morphological and syntactic foundations, spelling skill, writing errors.

Введение. В современной научной литературе орфографическое письмо рассматривается с точки зрения теории речевой деятельности как навык письменной речи, включающий классификацию и дифференциацию орфограмм, владение правилом как способом действия и осуществление орфографического самоконтроля [2].

В Стандарте общего начального образования самоконтроль учебной деятельности декларируется как универсальное учебное действие (УУД) в структуре формирования личностных психических новообразований ученика, одним из которых является феномен орфографической деятельности [1].

Исследователями (П.Я. Гальперин, О.А. Конопкин, А.Р. Лурия и др.) самоконтроль рассматривается в структуре функциональной системы саморегуляции речевой деятельности и представлен следующим алгоритмом действий самоконтроля:

а) принятие эталона (опознание, идентификация, хранение опознанных элементов, образование слуходвигательного динамического стереотипа);

б) учет комплекса внешних условий деятельности;

в) программирование исполнительских действий («понимание», намерение произнести инвариант, имитация, аналитическая и синтетическая деятельность по преобразованию слов с помощью фонемных перестроек, изменений, звуковых чередований);

г) экстраполяционные действия («прилаживание», приноравливание, выправление, изменение, корригирование фонетико-фонематических действий в соответствии с эталоном);

д) оценка результатов [3, 4, 8].

Орфографический самоконтроль как процесс осознания и оценки действий в соответствии с эталоном, требует «смыслового анализа и синтеза сложных зрительно-слуховых и кинетико-кинестетических, морфологических схем, анализа лексических единиц и их частей, сопоставления их с орфографическими правилами, построения стратегии решения грамматико-орфографической задачи и оценку ее выполнения» [9].

Для этого необходимы речемыслительные действия по *осознанию* орфограмм, их структур, способов орфографических действий, *осмыслению* обучающимся собственной познавательной деятельности при выполнении орфографических действий, *обобщению* изученного, его моделированию и *применению* на практике» [11, 12].

Особенно трудны данные речемыслительные действия для школьников с речевыми нарушениями. У них отмечается бедный словарный запас, неточное понимание значений слов, неулавливание смысловой связи между родственными словами, неумение согласовывать слова между собой. Для них характерна несформированность неречевых предпосылок, необходимых для овладения фонетическим и морфологическим принципом письма, так называемого "первоначального звена ассоциативной цепи при образовании орфографического навыка" [10]. Эти особенности устной речи являются причиной недостаточной сформированности у школьников фонетико-словообразовательной основы (правописание корней слов, приставок и суффиксов) и морфолого-синтаксической основы (правописание окончаний) каждого орфографического навыка [2].

Изложение основного материала статьи. Исследование проведено на базе Центре речевого и познавательного развития «Речь» г. Тюмени. В эксперименте участвовали школьники 3 класса, имеющие трудности усвоения письменной речи.

Изучения анамнеза речевого развития и обследование звукопроизношения показало, что в дошкольном возрасте все школьники имели нарушения речи (28% посещали специализированные ДОО для детей с нарушениями речи, 72% получали логопедическую помощь в учреждениях разной ведомственной принадлежности).

Цель исследования: выявить особенности орфографического самоконтроля у школьников с нарушениями письма.

Исследование проведено с учётом методологических принципов анализа речевых нарушений (Р.Е. Левина) и с применением следующих методик: 1) анализа письменной речи (А.В. Ястребова, Г.В. Чиркина, Р.И. Лалаева); 2) исследования самоконтроля речевой деятельности [6, 14, 13, 6, 5]. Методы и приемы исследования были адаптированы с учетом особенностей школьников. Исследование содержало следующие блоки: а) изучение анамнеза речевого развития и обследование звукопроизношения; б) лонгитюдное изучение самостоятельных письменных работ (в течение предыдущего и текущего (I четверть) учебного года); в) исследование орфографического самоконтроля.

Исследование орфографического самоконтроля проводилось на материале изучения правописания безударных гласных в корне слова. В качестве эталонов была разработана "*система материализованных средств самоконтроля" (СМССк)* для этой орфограммы [5]. Она включает следующий алгоритм действий по правописанию безударных гласных в корне слова:

1. определение орфограммы;
2. понимание того, что проверке подлежит безударная гласная;
3. знание того, что безударная гласная проверяется в корне слова;
4. проверка безударной гласной в корне слова осуществляется путём подбора к искомому слову родственного слова или измененной формы слова;
5. применение способа проверки (проверять надо ударением, использовать способ интонирования для проверки ударности);
6. знание того, что под ударением написание гласной соответствует произношению.

Оценка результатов включала: 1) изучение орфографических навыков в соответствии с грамматическими нормативами правописания; 2) исследование действий орфографического самоконтроля.

У всех наблюдаемых школьников отмечалась незаконченность «*фонемообразования»*. Об этом свидетельствует: а) «редуцированность» – смазанность, неточность, нечеткость произношения звуков, предлогов и окончаний; б) сближение произношения свистящих, шипящих и других оппозиционных по артикуляторным и акустическим противопоставлениям звуков; в) смазанность, неточность, нечеткость самостоятельной связной речи; г) неуверенность, снижение темпа и скорости, ошибки в выполнении заданий при исследования фонематического слуха и фонематического восприятия (звуко - буквенного анализа и синтеза) [13, 5].

Анализ самостоятельных письменных работ показал, что у всех школьников в самостоятельных работах (за 2 класс и начало 3-го класса) наблюдались следующие группы ошибок письма у школьников:

- ошибки на уровне буквы и слога, связанные с *недостаточной сформированностью фонематического анализа* (100%), а именно: пропуски, которые свидетельствуют о том, что ученики не вычленяют в составе слова всех его звуковых компонентов; перестановки и вставки букв, связанные с трудностями в анализе определения места и последовательности звуков в слове;
- ошибки на уровне буквы и слога, связанные с *недостаточной сформированностью фонематического слуха; в* основе этого нарушения лежат трудности дифференциации фонем по акустико-артикуляционному сходству; они проявляются в письменной речи заменами и смешениями лабиализованных гласных звуков, парных звонких и глухих звуков, заднеязычных и переднеязычных звуков, сонорных звуков, свистящих и шипящих звуков, аффрикат;
- смешение букв по кинетическому сходству, которое связано с недостаточным контролем за ходом двигательных актов во время письма и осуществляется благодаря зрительному восприятию и двигательным ощущениям – кинестезиям; на письме отмечались персеверации и антиципации, связанные со слабостью дифференцировочного торможения, что также свидетельствует о недостаточной сформированности звукового анализа;
- ошибки на уровне слова, а именно: раздельное написание частей слова, слитное написание служебных частей слова, контаминации, которые обусловлены нарушением анализа и синтеза слышимой речи, т.е. ученик не вычленяет в речевом потоке устойчивые речевые единицы;
- ошибки на уровне предложения: отсутствие границ между предложениями (83%), которое связано с несформированностью умения воспринимать интонационное оформление фраз, соотносить его с основными правилами пунктуации; морфологический и структурный *аграмматизм* (перестановка, пропуск, замена слов в предложении, несогласованность членов предложения в роде, числе, падеже);
- дизорфографические ошибки (100%), связанные с плохим усвоением правил орфографии и применением их на письме.

Анализ результатов исследования *орфографического самоконтроля* показал, что у всех (100%) школьников отмечается одинаково низкий уровень сформированности орфографического самоконтроля. Он характеризуется следующим.

1. На этапе ориентировочной основы орфографических действий: удлинением латентного периода (5-7 секунд) установления зрительного и слухового контакта с исследователем и включения в задание; «соскальзыванием» сосредоточения; отвлекаемостью и откликаемостью на посторонние раздражители; кратковременностью удержания вербальной инструкции; необходимостью дополнительных мер привлечения внимания к восприятию вербальной части задания.

2. На этапе осмысления задания наблюдается поверхностный анализ воспринимаемой речи, неточное, ограниченное отраженное проговаривание или отказ от повторения инструкции, возникает необходимость отраженного проговаривания каждого слова в предложении – инструкции.

3. На этапе операциональных действий: недостаточный анализ и осмысление эталона (отсутствие пристального рассматривания, уточнения деталей, вопросов уточняющего характера); формальное восприятие эталона, отсутствие обращений к нему, неумение использовать эталон как опору; несовершенство операционных действий: (*зрительные:* отсутствие зрительного сличения и соотнесения с эталоном; *мануальные действия (*прикосновение, ощупывание, измерение путем разделения рук, прослеживание контура пальцем) не используются совсем; *слуховое* сосредоточение и вслушивание непродуктивное*; вербальные действия* (сопряженное проговаривание, шевеление губами без проговаривания, речевое сопровождение действий) не применяются; программа действия до конца задания не сохраняется; действия по самокоррекции без дополнительной стимуляции не производятся.

При анализе результатов исследования орфографического самоконтроля обнаружено: при написании конкретного слова у этих детей отсутствует ориентировка на механизмы словообразования и

словоизменения, они не улавливают способы словообразования и словоизменения, не соотносят собственные действия с алгоритмом решения орфографической задачи, не следуют этому алгоритму, при выполнении задачи отсутствует итоговый контроль, не переносят эталонную модель на другие пары слов.

Школьникам с нарушениями письма доступно правильное написание слов при соблюдении алгоритма решения орфографической задачи в совместной деятельности с логопедом. Это доказывает несформированность орфографического самоконтроля у этих детей. Операции орфографического самоконтроля у школьников с нарушением письменной речи не приобрели еще достаточной (соответствующей возрасту) роли в общей структуре познавательной и речевой деятельности.

Выводы. Орфографический самоконтроль как процесс смыслового анализа и синтеза сложных зрительно-слуховых и кинетико-кинестетических, морфологических схем, включает анализ лексических единиц, сопоставление их с орфографическими правилами, построение стратегии решения грамматико-орфографической задачи с оценкой ее выполнения.

В результате изучения орфографического самоконтроля у школьников с нарушениями письма были выявлены следующие особенности: недостаточность осмысления процесса поиска орфограммы; неумение следовать алгоритму выполнения орфографических действий; неточность в определении опознавательных признаков орфограмм; недостаточность сличения собственных действий с представленным эталоном (программой действий); отсутствие вербального сопровождения процесса решения орфографической задачи; отсутствие возвращения к пройденным этапам решения для уточнения и проверки точности выполнения орфографических действий; прекращение поиска действий при возникновении трудностей; снижение аналитической деятельности между процессом выполнения практических действий и конечным результатом решения орфографической задачи.

В коррекционной работе необходимо делать акценты на формирование:

1) четких представлений о материальности языка; 2) фонетико-фонематической стороны речи; 3) устойчивых орфографических навыков в соответствии со школьной программой.

Литература:

1. ФГОС ВО, стандарт // Министерства образования и науки Российской Федерации. – 2013 – с. 8-14.
2. Азова О.И. Диагностика письменной речи у младших школьников. М.: ТЦ Сфера, 2011. 64 с.
3. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания [Текст] / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. М.: Изд. Московского университета, 1974. 97 с.
4. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. М. : Наука, 1980. 355 с.
5. Криницына Г.М. Педагогическая технология формирования самоконтроля речевой деятельности как одно из средств преодоления общего недоразвития речи у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: автореф. канд. пед. наук: 13.00.03. / Галина Михайловна Криницына. Екатеринбург, 2009.
6. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М: Просвещение, 2004. 72 с.
7. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской / М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
8. Лурия А.Р. Наблюдения за развитием произвольного действия в раннем детстве [Текст] / А.Р. Лурия, А.Г. Полякова // Доклады АПН РСФСР. 1959. №3,4.
9. Макарова М. С. Орфографический контроль и самоконтроль в преодолении дизорфографии / М.С.Макарова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 55. Ч.3. 380 с.
10. Прищепова И.В. Характер орфографических ошибок в письменных работах обучающихся с дизорфографией и их сверстников с нормальным речевым развитием / И.В. Прищепова // Ж.: Теория и практика общественного развития № 12. 2014 С. 64- 67.
11. Рамзаева Т.Г. Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М.: Просвещение, 1979. 431 с.
12. Соловейчик М.С. Харченко О.О. Современные подходы к обучению орфографии в начальных классах [Текст] / М.С. Соловейчик, О.О. Харченко // Начальная школа. 2006. №17. С. 183
13. Филичева Т. Б. Чиркина Г. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова, С. А. Миронова, А. В. Лагутина / М: Просвещение. 2008г. 40 с.
14. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. М.: Просвещение, 1984. 158 с.

УДК: 378.1

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры физического воспитания и спорта Кутергин Николай Борисович
Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород);
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры тактико-специальной подготовкти Тарасенко Александр Алексеевич
Белгородский юридический институт МВД России имени И. Д. Путилина (г. Белгород);
преподаватель Тимофеева Людмила Васильевна
Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород)

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ, РАСШИРЯЮЩИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье предлагается разработанный организационно-методический инструментарий реализации образовательных программ с использованием новых форм педагогических технологий. В первую очередь данный подход позволяет повысить привлекательность образовательного учреждения для современного контингента абитуриентов, и повысить компетентностный уровень выпускников на выходе, как совокупный результат обучения, так как он носит сугубо практикоориентированный характер.

Ключевые слова: педагогические технологии, образовательный процесс, реализация образовательных программ, модульное обучение, дисциплинарные модули, игровые формы, деятельностный подход, личностно-ориентированный подход, организационно-методический инструментарий образовательного процесса.

Annotation. The article proposes a developed organizational and methodological toolkit for the implementation of educational programs using new forms of educational technology. First of all, this approach allows to increase the attractiveness of an educational institution for the modern contingent of entrants, and to raise the competence level of graduates at the exit, as a cumulative result of training, as it is strictly practice-oriented.

Keywords: pedagogical technologies, educational process, implementation of educational programs, modular training, play forms, activity approach, personality-oriented approach, organizational and methodological tools of the educational process.

Введение. Одной из основных задач развития высшего образования является обеспечение его качества, что предполагает модернизацию всей вузовской системы и подходов к управления ею.

В основу модернизации системы образования и расширения подходов к реализации образовательных программ положены следующие концептуальные основы:

- обеспечение качества образования, обусловленное стратегическими целями государственной политики России в сфере высшего образования, определенного в национальной доктрине Российской Федерации;
- принятие положений Болонской декларации, определившее архитектуру высшего образования, а так же механизмы и процедуры оценки его качества;
- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», регламентирующий компетенции своих выпускников и ответственность высших учебных заведений в части качества образования;
- принятие Лиссабонской конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (ETS 165), предъявляющее определенные требования к качеству образования, принятые в европейских странах и ответственность за валидность предоставляемой информации для признания периодов обучения;
- система управления качеством ISO – 9001-2015 как неотъемлемая составная часть внутривузовской системы управления качеством образования;
- глобализация и динамизм высшего образования, интеллектуализация труда, переориентирование формулы «образование на всю жизнь» в формулу «образование через всю жизнь»;
- изменения условий финансирования и обеспечения вузов, внедрение рыночных подходов к реализации образовательной деятельности, что порождает необходимость определять качество образования в экономических категориях;
- пересмотр процедуры оценки, объективизации и валидизации получаемых результатов оценки качества образования как способ повышения конкурентноспособности высшего заведения на рынке образовательных услуг.

Изложение основного материала статьи. Изменение стратегического курса определяет круг современных проблем, одной из которых, является снижение контингента, как результат «демографической ямы» 90-х годов с резким снижением рождаемости, что в данных условиях требует от образовательных учреждений поиска ресурсов для привлечения контингента обучающихся и активной конкуренции за него на рынке образовательных услуг. Поэтому необходимым условием развития и стабилизации своих финансовых показателей является поиск ресурсов для обеспечения стабильного потока абитуриентов. Но для реализации поставленной задачи необходим учет изменений произошедших в подростковой среде (как потенциальных абитуриентов), которые в первую очередь обусловлены изменениями образовательной парадигмы по всем уровням образования и смены ориентации высшего образования в сторону практикориентированного обучения.

Внедрение в образовательный процесс новых подходов в обучении является необходимым требованием современного образования, что обусловлено изменениями в мотивационных, образовательных и когнитивных способностях современного контингента обучающихся. Учет их современных особенностей в совокупности с общей траекторией развития высшего образования вынуждает адаптировать образовательные программы с целью удовлетворения потребностей всех участников образовательного процесса, которыми являются как работодатели, требующие от высших учебных заведений более высоких результатов, а также студенческие объединения и их представители, рассматривающие качество образования в экономических категориях.

Таким образом, в рамках реализации Федеральных образовательных стандартов и требований участвующих сторонактуальность приобретают качественно разработанные и адаптированные под новые реалии образовательные программы, в том числе способы их реализации, основной целью которых является формирование компетентного выпускника способного решать производственные задачи и обладающего широким набором как общекультурных, так и профессиональных компетенций как совокупного результата обучения.

Для реализации задачи, важную роль приобретает методическая работа в вузе, в которую входит разработка комплекса подходов и мероприятий, способствующих повышению качества профессиональной подготовки студентов средствами методического обеспечения и сопровождения образовательныхпрограмм, что в свою очередь требует сформированности методической компетентности сотрудников и поиску инновационных подходов в достижении данной цели. Таким образом, качество используемых в образовательном процессе технологий определяют качество образования в целом.

Методическая работа объединяет в единоеконцептуальное поле цели и задачи образовательного процесса, в том числе соблюдение следующих условий:

1. Наличие четких и достижимых целей, задач и содержания образовательного процесса;
2. Компетентностный подход в организации образовательного процесса;
3. Обеспечения высокого уровня профессиональной компетентности управленческих кадров, профессорско-преподавательского состава и организации их деятельности;
4. Расширение материально-технической, учебно-методической и научно-информационной базы процесса обучения и повышение качества воспитательной работы среди студентов;
5. Использование современных методов и технологий обучающихся и т.д.

Если условия 1 и 2 задаются государственными стандартами и требованиями, то условия 3-5 обеспечиваются посредствам работы методических служб университета и его управляющей системой.

Вариантом решением проблемного вопроса привлечения и сохранения числа контингента обучающихся является идея реализации образовательного процесса с активным применением игровых технологий, использование которых происходит не только в рамках одной или нескольких дисциплин учебного плана, что уже стало обычной практикой преподавания, а именно посредствам создания логической цепочки последовательных игр, объединяющих практически все дисциплины образовательной программы. При этом каждый этап игры направлен на достижение определенного результата обучения, в соответствии с требованиями ФГОС ВПО/ВО и формирования широкого набора как общекультурных так и профессиональных компетенций и готовит специалиста способного решать широкий круг производственных задач, так как образовательный процесс становиться направленным, в большей степени, на решение практикоориентированных задач.

Расширение профессиональной компетентности и формирование более высокого уровня освоения обеспечивается именно за счет внедрения игровых технологий и объединения их в последовательные дисциплинарные модули. Таким образом, весь образовательный процесс практически проходит в игровой форме, обеспечивая раскрытие широких возможностей групповых игр как комплексного средства образования.

Данный подход позволяет реализовывать образовательный процесс комплексно, подходя к вопросу образования и включая личностно-ориентированный, деятельностный, системный, ценностно-ориентированный, подходы для решения психолого-педагогических задач, тем самым стимулируя мотивационную сферу обучающихся, их творческий потенциал, соревновательные потребности и другие личностные качества, необходимые для оптимального развития профессиональных знаний, умений и навыков.

Деятельностный подход подразумевает активность личности обучающегося и его готовность вступать в различные взаимоотношения, как в рамках образовательного процесса, так и с окружающим миром. Образовательный процесс вне рамок деятельностного подхода не возможно представить, так как полноценное развитие личности, возможно рассматривать,только при условии овладения им окружающей действительностью, опытом предшествующих поколений, культурой, собственным положительным опытом общественных отношений. Это возможно только через активную деятельность (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.) [2].

Деятельностный подход исходит из закона психологии о единстве деятельности и развития личности (С.Л. Рубинштейн). Основными ведущими видами деятельности человека являются: игра, учение, труд, общение [7]. При этом деятельность индивида может быть как активной, так и пассивной. При этом полноценное, всестороннее развитие личности возможно при условии реализации активной и эмоционально-насыщенной жизненной позиции, которая обеспечивает удовлетворение потребностей человека.

Личностно-ориентированный подход рассматривает цели, содержание образования, методы и технологии обучения и воспитания учащихся. Главное назначение личностно-ориентированного образования в раскрытии природы и условий реализации личностно-развивающих функций образовательного процесса. В качестве основы личностно-ориентированного образования выделяется учебная ситуация, реализация которой предполагает использование технологии задачного подхода; технологии учебного диалога; технологии имитационных игр (Т.Е. Климова, П.Ю. Романов, В.В. Сериков, Н.В. Сычкова) [3, с. 248].

Реализация личностно-ориентированного подхода в образовании требует инновационной деятельности (В.Я. Ляудис), что предполагает реорганизацию следующих компонентов образования:

-изменение позиции учителя;
-изменение в функции и строении знаний и в способах организации их усвоения;
-ориентация учения на совместную деятельность;
-изменение критериев оценивания процессов учения и воспитания [6, с. 33].

Центральными понятиями теории систем являются понятия «система» и «структура». Система характеризуется составом и структурой. Элементы системы, связи и отношения, благодаря которым обеспечивается существование, функционирование и развитие системы, называются системообразующими. Основные положения системного подхода в решении педагогических проблем рассмотрены и реализованы в работах Ф.Ф. Королева, Т.А. Ильиной, А.В.Усовой, В.А. Черкасова, Л.М. Панчешниковой, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько и др. главным и в этом случае является понятие педагогической системы. Педагогическая система - это «органичное целое, единство деятельности преподавателя вуза (или преподавание) и

деятельности обучающихся (или учение). При этом и деятельность преподавателя, и деятельность обучающегося зависят от целей, содержания и методов обучения» [1, с. 188].

Плюсом игровых технологий, используемых в образовательном процессе, является простота в формировании умений и опыта деятельности, т.к. в играх используются, в том числе, кейсовые задания, результатом решения которых должна стать разработка практических решений, что приближает игровые технологии к вопросу реализации практикоориентированного обучения в современных образовательных учреждениях.

Игровые технологии, применяемые в образовательных модулях учитывают психологические особенности обучающихся, формируют их мотивационную сферы необходимые для формирования профессионального самосознания, раскрывают творческий потенциал, организуют командную работу посредствам конкурентности и соревновательности внутри группы обучающихся.

В модули объединяются дисциплины, которые по содержанию изучаемого материала логически связанны друг с другом и образуют систему профессиональных знаний умений и навыков (см. Таблица 1).

Таблица 1

Примерная группировка модулей дисциплин, в рамках реализации магистерской программы по направлению подготовки 38.04.03 Управление персоналом

№	1 семестр	2 семестр	3 семестр	4 семестр
1	1. Основы управления в HR сфере 2. Теория и практика кадровой политики государства и организации 3. Социально-экономическая эффективность проектов совершенствования системы УП 4. Методы социально-психологического исследования	1. Современные проблемы управления персоналом 2. Управление трудовым потенциалом и интеллектуальным капиталом персонала организации 3. Кадровое планирование и маркетинг персонала	1. Кадровый аудит 2. Кадровый консалтинг 3. Рынок труда и управление занятостью	
2	1. Компетентностный подход в управлении персоналом 2. Управление кадровым резервом 3. Подготовка и проведение диагностики и организации в целом	1. Управление кадровыми рисками 2. Система мотивации и стимулирования труда персонала 3. Социальное развитие персонала 4. Технология управления развитием персонала 5. Организационное поведение 6. Управление организационной культурой 7. Организационные механизмы управления конфликтами и стрессами в организации 8. Механизмы оценки и аттестации персонала	1. Стратегическое управление персоналом 2. Аналитика и прогнозирование в управлении человеческими ресурсами 3. Функционально-стоимостный анализ системы УП 4. Оценка и бюджетирование затрат на персонал	
3	1. Технология подбора и отбора персонала в системе УП 2. Технология адаптации персонала 3. Кадровое делопроизводство		1. Инновационные технологии в УП 2. Инновационные технологии разработки и принятии кадровых решений 3. Эффективность технологий управления персоналом 4. Коучинг-консультирование	
4	Учебная практика	Производственная практика	Научно-исследовательская работа	Преддипломная практика

Целью игрового модуля помимо получения определенных результатов обучения студенты получают «ключ» (в данном контексте результат выполнения блока методических заданий), который будет использован в последующих игровых модулях. Таким образом, сохраняется преемственность и последовательность изучаемого материала, при этом форма его подачи и получения результатов обучения проходит в достаточно

непринужденной форме. Материалы, предоставляемые на промежуточную аттестацию, для оценки сформированности компетенций, являются результаты выполнения практических заданий, выполненных в процессе реализации игровых модулей. К практическим результатам рекомендуется добавлятьтеоретический опрос, в особенности если дисциплины содержат такую форму контроля как экзамен. Последовательность изучения образовательных модулей в учебном плане должна строиться в соответствии с этапностью и иуровневостью формирования компетенций.

Согласно требований ФГОС и нормативно-методических рекомендаций Министерства науки и высшего образования по реализации ОПОП предлагаемая методология реализации образовательного процесса требует от методических служб разработки следующего пакета документов:

1. Паспорт компетенций – это обоснованная совокупность локальных документов образовательного учреждения и требований государственных структур в сфере образовательной политики куровню сформированности компетенций, как совокупный результат освоения основной профессиональной образовательной программы (ОПОП), включающий четкие результаты обучения икритерии их оценки в соответствии с ФГОС.

2. Карта компетенций- документ отражающий последовательность и уровневость формирования компетенций в образовательном процессе в рамках реализации направления подготовки, наглядно отражающий логическую последовательность процесса обучения и глубину учебного материала.

3. Учебный план - документ, определяющий состав учебных дисциплин, изучаемых по программе, их распределение по семестрам в течение всего срока обучения.

4. График учебного процесса- включает периоды теоретических занятий, учебной и производственной практики, экзаменационных (или лабораторно-экзаменационных) сессий, ВКР, каникул и их чередования в течение всего срока обучения [4].

5. Рабочие программы дисциплин (модулей) — созданный в рамках системы обучения документ, определяющий содержание и количество знаний, умений и навыков, предназначенных к обязательному усвоению по той или иной учебной дисциплине, распределение их по темам, разделам и периодам обучения. Программы содержат перечень планируемых результатов обучения; общую трудоемкость дисциплины; содержание дисциплины, структурированное по темам с указанием отведенного на них количества академических часов и видов учебных занятий; перечень учебно-методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся; перечень информационных технологий используемых при осуществлении образовательного процесса по дисциплине; формы текущей и промежуточной аттестации; фонды оценочных средств и критерии оценки, материально-техническое обеспечение дисциплины. Рабочие программы дисциплин и модулей разрабатываются с учетом игровой формы реализации основной образовательной программы [5].

6. Программы практик (учебная, производственная, в том числе преддипломная) – документ, определяющий вид, способ и формы проведения практики, перечень планируемых результатов обучения, соотнесенных с планируемыми результатами освоения основной образовательной программы, также содержит объем и продолжительность ее проведения, содержание и формы отчетности, фонд оценочных средств, описание показателей и критериев оценивания и описание необходимых требований а также других условий реализации программы практики.

7. Программа государственной итоговой аттестации-документ регламентирующий и определяющий цели итогового контроля обучения, формы его проведения и планируемые результаты, в том числе описание показателей, шкал и критериев оценивания, фонд оценочных средств и описание процедуры и условий ее реализации.

8. Фонд оценочных средств текущего и итогового контроля- комплект методических и контрольных измерительных материалов, предназначенных для оценивания компетенций на разных этапах обучения студентов, а также для аттестационных испытаний выпускников на соответствие (или несоответствие) уровня их подготовки требованиям соответствующего ГОС ВПО/ ФГОС ВО по завершению освоения основной образовательной программы по определенному направлению.

Выводы. Внедрение данного подхода к формированию образовательных программ, на наш взгляд, может стать решением актуального проблемного поля образовательной среды, а именно:

- повышение интереса со стороны абитуриентов к учебному заведению, через создание не стандартных подходов к реализации образовательного процесса;
- повышение интереса со стороны обучающихся к учебному материалу реализуемых образовательных программ, через внедрение игровых технологий, в основе которых учтены социально-психологические особенности студентов;
- обеспечение качества учебно-методического инструментария, логически объединившего в себе все компоненты современных стандартов образования с имеющимся потенциалом контингента;
- повышение привлекательности выпускников на рынке труда, так как сформирован не только теоретический базис у обучающихся, но и стабильный опыт деятельности в рамках решения широкого круга профессиональных задач.

Динамизм современного мира во всех его проявлениях требует адаптации под меняющиеся условия среды, что в рамках образования, требует от управляющих систем поиска новых работающих подходов для сохранения своей стабильности и конкурентоспособности. Одним из предлагаемых нами вариантов решения этой задачи является разработка и внедрение новых форм педагогических технологий в образовательный процесс, которые смогут в себе объединить все противоречия участвующих сторон: обучающегося, работодателя и государство.

Литература:

1. Беликов, В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография [Текст] / В.А. Беликов.-М.: Академия Естествознания., 2010. - 320 с.

2. Грибанова, В.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации воспитательного процесса по формированию гражданской активности студентов // Современная педагогика. 2015. № 8 [Электронный ресурс]. URL: http://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4801 (дата обращения: 07.06.2018).

3. Зимняя, И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы):

коллективная монография. В 2 книгах. Книга 1 / Под общей редакцией И.А.Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 244-252

4. Инновационные подходы к организации учебного процесса по дисциплине «Физическая культура» / учебное пособие / С.И. Крамской, И.А. Амельченко, М.В. Ковалева А.П. Мальков, В.В. Кравцов, И.В. Куликова, Н.А. Алексеев, И.С. Крамской, Н.Б. Кутергин, Н.А. Груздева, А.П. Коруковец, А.Г. Коровянский, Р.П. Фиронова, и др.; под ред. С.И. Крамского, И.А. Амельченко.

5. Крамской С.И., Егоров Д.Е., Грачев А.С. Формирование психологической и физической подготовленности школьников и студентов в алгоритме здоровьесбережения. Монография / С.И. Крамской, Д.Е. Егоров, А.С. Грачев и др. – Белгород: Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова, 2017. – 160 с.

6. Резниченко, М.Г. Формирование воспитательного пространства вуза: критерии эффективности [Текст] / М.Г.Резниченко // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 8. С. 32-42. (0,5 п.л.).

7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. В 2-х т. Т. 2. — М., 1989.

Педагогика

УДК 37.033

кандидат педагогических наук, доцент Лощилова Анна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)" (г. Нижний Новгород);
магистрант кафедры экологического образования
и рационального природопользования Белова Ольга Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)" (г. Нижний Новгород)

ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У УЧАЩИХСЯ СЕДЬМЫХ КЛАССОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ КРУЖКА «В МИРЕ ЭКО-ОТВЕТСТВЕННОСТИ»

Аннотация. В статье представлена проблема формирования экологической ответственности у учащихся во внеурочной деятельности средствами экологического кружка. Определены понятие и структура экологической ответственности, основные принципы ее воспитания. Раскрыта сопряженность содержания программы экологического кружка «В мире эко-ответственности» с этапами формирования экологической ответственности.

Ключевые слова: экологическая ответственность, экологический кружок, этапы формирования экологической ответственности, внеурочная деятельность.

Annotation. The article presents the problem of the formation of environmental responsibility among students in extracurricular activities by means of the environmental circle. The concept and structure of environmental responsibility, the basic principles of its education are defined. The conjugacy of the content of the program of the environmental circle “In the World of Eco-Responsibility” with the stages of the formation of environmental responsibility is revealed.

Keywords: environmental responsibility, environmental circle, the stages of the formation of environmental responsibility, extracurricular activities.

Введение. Федеральные государственные образовательные стандарты предъявляют новые требования к целям, содержанию, технологиям, методам и результатам обучения и воспитания. Так, одним из требований стандарта к личностным результатам освоения основной образовательной программы (ООП ООО) является необходимость формирования основ экологической культуры, опыта экологически ориентированной практической деятельности [8].

В этой связи первостепенное значение приобретает воспитание у учащихся эколого-ориентированных личностных качеств, являющихся составной, неотъемлемой частью экологической культуры. Одним из таких качеств является экологическая ответственность.

Проблема формирования экологической ответственности у учащихся получила свое развитие с 80-х годов XX века и широко представлена в работах И.Т. Суравегиной, И.Д. Зверева, А.Н. Захлебного, разработавших теоретико-методологические и методические основы экологического образования. Их идеи получили развития в 90-е годы в трудах Л.М. Горбунова, изучавшего формирование экологической ответственности у старшеклассников во внеклассной работе; Письменной Е.Е., рассматривающей развитие экологической ответственности у школьников в условиях реализации регионального компонента базисного учебного плана.

В настоящее время данная проблема не потеряла свое актуальности и представлена в исследованиях Карповой Н.Н. (2005), Мжельской А.А. (2005) в аспекте формирования экологической ответственности старших школьников; в работах Актамова И.Г. (2007), Чернявской О.М. (2006) с точки зрения становления данного личностного качества средствами образовательной среды; в труде Хазыковой Т.С. (2010), изучавшей формирование экологической ответственности у студентов колледжа в процессе проектно-исследовательской деятельности.

В нашем исследовании продолжена работа в данном направлении. Она связана с воспитанием экологической ответственности у учащихся седьмых классов во внеурочной деятельности. Организованная по направлениям развития личности, внеурочная деятельность способствует созданию условий для формирования личностных качеств, постижения нравственных ценностей, участия школьников в общественно полезной деятельности на основе их интересов и склонностей. Среди существующего многообразия организационных форм внеурочной деятельности, оптимальной для воспитания экологической ответственности у учащихся является кружок, представляющий собой добровольное объединение детей по интересам.

Учитывая представленный потенциал кружковой работы, нами была разработана программа экологического кружка для 7 классов «В мире эко-ответственности», направленная на воспитание экологической ответственности у учащихся. Её содержание способствует расширению и углублению экологических знаний, отражающих взаимодействие человека с окружающей средой, осмыслению экологических ценностей и норм, включению школьников в эколого-ориентированную деятельность в непосредственном социоприродном окружении. В рамках данной статьи акцентировано внимание на сопряженности содержательного аспекта программы с этапами формирования экологической ответственности.

Изложение основного материала статьи. Воспитание экологической ответственности у учащихся опирается на ряд теоретико-методологических оснований. В определении данного личностного качества мы придерживаемся позиции И.Т. Суравегиной и рассматриваем экологическую ответственность как высшую ступень проявления ответственного отношения к этическим и экологическим требованиям и нормам, которое предполагает внутреннее действие личности и развитое самосознание. Экологическая ответственность тесно связана с предвидением последствий выбора, решений и действий, готовностью отвечать за собственные поступки.

Воспитание данного качества предполагает опору на следующие ключевые принципы:

Единства познания, переживания и действия, обеспечивающего глубокую взаимосвязь интеллекта, чувств, деятельности в процессе становления и развития экологической ответственности.

Нравственного выбора, требующего создание для учащихся условий постоянного принятия решений и выбора волевых действий в пользу моральных норм [6].

Принцип заботы о сохранении и преумножении природных богатств, тесно связанный с принципами морали и нравственности, сотрудничества, сознательного служения обществу и человечеству в целом [4].

Формируясь из ответственного отношения к природе, экологическая ответственность как качество личности является результатом субъективного преломления в сознании личности общественных требований, норм и ценностей. В этой связи процесс становления экологической ответственности предполагает следующие этапы ее формирования, выделенные нами на основании работ Г.Н. Каропа [5]:

1. Мотивационно-ориентировочный этап – ориентация на возникновение у учащихся интереса, мотива к воспитанию в себе ответственного отношения к природе.

2. Интеллектуально-ценностный этап - направленность на формирование у школьников экологических, этических знаний как предпосылки развития экологической ответственности и осознание их личной значимости в процессе эмоционального переживания; осмысление ценности природы.

3.Деятельностно-поступочный этап – содействие трансформации внутренней активности в поступок, т.е. проявлению школьниками волевых усилий (решимости, настойчивости, готовности) по реализации сформированных экологических и экогуманистических убеждений в практической экологически ответственной деятельности.

4. Рефлексивно-преобразующий этап – развитие самокронтоля, побуждение учащихся к оценке результатов собственной деятельности в социоприродной среде.

Каждый из представленных этапов сопряжен с содержанием программы кружка «В мире эко-ответственности» (таблица 1), что позволяет обеспечить последовательность становления экологической ответственности у школьников.

Таблица 1

Сопряженность содержания кружка «В мире экоответственности» и этапов формирования экологической ответственности

№ п/п	*Этапы*	*Содержание кружка «В мире эко-ответственности»*
1	Мотивационно-ориентировочный этап	***Раздел I. Мои первые шаги к экологической ответственности.*** Тема 1.Экологическая ответственность - качество личности человека XXI века. Тема 2. Этика экологической ответственности Тема 3. Вызовы современного мира и моя экологическая ответственность
2	Интеллектуально-ценностный этап	***Раздел II. Экологическая ответственность гражданина планеты Земля: познаем умом и сердцем*** Тема 4. Экологические проблемы и устойчивое развитие современной цивилизации. Тема 5. Экологически ответственные формы взаимодействия с природой: история и современность Тема 6. Способы и пути решения экологических проблем Тема 7. Решаем экологические проблемы вместе: слагаемые командного успеха. Тема 8. Глобальное потепление климата и возможности экологической ответственности. Тема 9. Загрязнение Мирового океана: призыв к ответственности или ложная тревога? Тема 10. Сокращение биоразнообразия: анализируем и мыслим ответственно. Тема 11. Опустынивание и деградация почв – последствия безответственного отношения или естественный процесс?

3	Деятельностно-поступочный этап	***Раздел III. Экологическая ответственность за родной край: мои решения и поступки*** Тема 12. Экологические проблемы нашего края – наши возможности и ответственность. Тема 13. Экологические проблемы и здоровье населения: экологические ответственные решения и действия. Тема 15. Устойчивое развитие родного края: в поисках оптимального баланса. Тема 16. Экополис моей мечты: в гармонии с природой
4	Рефлексивно-преобразующий этап	***Раздел IV. От преобразования себя к преобразованию мира*** Тема 17. Будущее родного края: один в поле воин? Тема 18. От экологии природы к экологии души Тема 19. Экологическая ответственность – траектория моего личного развития.

Наиболее эффективно трансформировать экогуманистическое и экологическое содержание кружка во внутренний мир личности позволяет использование системы личностно-ориентированных геоэкологических задач, методов эвристического обучения (А.В. Хуторской), а также системы экологически-ответственных дел. Более подробно с использованием данных технологий для формирования экологической ответственности можно познакомиться в наших работах [3], [7], [9].

Освоение содержания программы кружка способствует развитию у учащихся следующих компонентов экологической ответственности:

- мотивационного компонента (социально- и индивидуально-значимые экологические мотивы);
- познавательного компонента (экологические и этические знания, экологическое мышление);
- ценностно-нормативного компонента (ответственное отношение к природе, экологические и этические ценности и нормы);
- праксиологического компонента (экологически-ответственное поведение, опыт экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в социоприродной среде, самоконтроль и самооценка).

Выводы. Таким образом, экологизация современного образования, усиление экологической составляющей в новых ФГОС обусловили актуальность проблемы формирования экологической ответственности у учащихся во внеурочной деятельности средствами экологического кружка. В ходе исследования определена структура и компоненты экологической ответственности, отобраны ключевые принципы, установлены особенности, структура и последовательность воспитания данного личностного качества, раскрыта сопряженность этапов формирования экологической ответственности с содержанием кружка «В мире эко-ответственности».

Литература:

1. Бадьин М.М., Варенов А.Л., Винокурова Н.Ф., Глебова О.В., Дмитриев А.И., Мартилова Н.В., Пияшова С.Н., Соткина С.А., Смирнова О.В., Зулхарнаева А.В., Февралева Н.И., Шевченко И.А. Современные ландшафты Нижегородской области // Современная школа: из опыта инновационной деятельности. Выпуск 4. - Концепт. - 2014. № Т25. С. 196-200.
2. Винокурова Н.Ф., Зулхарнаева А.В. Методологические основания конструирования системы экологических модулей как средства формирования культуры природопользования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований . 2017. - №1-1. – С. 129-132
3. Винокурова Н.Ф., Лощилова А.А. Методическая система формирования экологической ответственности у учащихся в школьном курсе «География России». География в школе, 2017. № 7. С. 53-60.
4. Зверев И.Д., Суравегина И.Т. Отношение школьников к природе. Москва: Педагогика, 1998. С. 97-99.
5. Каропа, Г.Н.. Теория и методы экологического образования школьников. Гомель: Изд-во ГГУ, 2000. 272 с.
6. Лихачев Б.Т. Общественные отношения – основа нравственного воспитания и развития детей // Советская педагогика. – 1965. - №3. – С. 137-141.
7. Лощилова А.А. Развитие экологической ответственности у учащихся восьмого класса средствами элективного курса по географии // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. №7 (122). С. 229-233.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Стандарты второго поколения) / М-во образования и науки РФ. – 2-изд. – М.: Просвещение, 2013. – 48 с.
9. Vinokurova N.F.,LoshchilovaA.A., ShevchenkoI.A., EfimovaO.E. Ecological responsibility development in pupils in extracurricular geography activity: methodology and educational practices // Modern journal of language teaching methods.2017.Volume 7. Issue 9. p. 409-422.

УДК 811.161.1

профессор, доктор филологических наук,
заведующий кафедрой межкультурной коммуникации Лысакова Ирина Павловна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
аспирант кафедры межкультурной коммуникации Дун Хайтао
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕЛЕИНТЕРВЬЮ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Данная статья посвящена возможностям использования аутентичных материалов телеинтервью на уроке русского языка как иностранного (РКИ). В статье рассматриваются особенности телеинтервью, его преимущества как аудиовизуального средства в обучении русскому языку, принципы отбора подходящих аутентичных материалов телеинтервью для формирования процесса обучения РКИ и форма работы с телеинтервью в аудитории.

Ключевые слова: телеинтервью, аутентичный текст, аудирование, русский язык как иностранный, интерактивный метод.

Annotation. This article focuses on the possibilities of using authentic materials of television interviews as a study material on the lessons of Russian as a foreign language. The article discusses TV interview features and advantages of using it as an audiovisual tool while learning Russian. The article also tries to understand the principles of selecting suitable TV interview materials to shape the process of teaching Russian and the form of working with a TV interview in an audience.

Keywords: TV interview, authentic materials, listening, Russian as a foreign language, interactive method.

Введение. В настоящее время популярность использования различных видеоматериалов (в том числе телеинтервью) связана с высокой эффективностью данного метода обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в иностранной аудитории. Многие ученые, такие как Богомолов А.Н., Брагина А.А., Быкова О.П., Васильев А.Д., Городилова Г.Г., Зимняя И.А., Попова Т.И., Саппак В.С., Стрельникова М.А., Щукин А.И., Яшина Н.В. и др. внесли значительный вклад в исследование данной области.

Телеинтервью как один из способов интерактивного обучения РКИ имеет много преимуществ в связи с тем, что с помощью визуализации и грамотно подобранного материала повышается и мотивация к изучению русского языка, и социокультурная компетенция.

Изложение основного материала статьи. Аудиовизуальные средства подразделяются на три основных вида:

- фонограммы (грамзапись, магнитозаписи, радиопередачи);
- видеограммы (натуральные: предметы, действия; художественно-изобразительные: учебные рисунки, репродукции с произведений живописи, слайды, диафильмы, фотографии, географические карты; графические: таблицы, схемы);
- видеофонограммы (кинофильмы, видеофильмы, телепередачи, компьютерные программы).

Согласно А.Н. Щукину, видеофонограммы как учебный материал РКИ можно разделить на две группы: учебные и аутентичные [14: 113-112].

К учебным аудиовизуальным средствам относится методический материал, специально предназначенный для использования в обучении РКИ. Нельзя не согласиться с мнением о том, что обучение на основе образов отличается от обучения на основе текстов, поскольку «такое обучение помогает сконцентрировать внимание обучаемых на предмете изучения. Образы воздействуют на людей в гораздо большей степени, чем текст: они непосредственно доступны всем, не требуют расшифровки, их легко имитировать» [8: 243-260].

А к аутентичным аудиовизуальным материалам относятся кинофильмы, телеинтервью, телепередачи и т.п. Л.А. Воронина определяет аутентичный текст, как текст, который заимствован из коммуникативной практики носителей языка. Он отражает естественные ситуации повседневного общения и представляет собой образец живой, разговорной речи [3: 11].

Аутентичные материалы имеют несомненные преимущества. Во-первых, они помогают иностранцам знакомиться с неадаптированной речью носителей языка (со всеми ее возможными отклонениями от нормативной речи). Во-вторых, они имеют мощный культурологический потенциал. В-третьих, обладают большей художественно-эстетической ценностью (при правильном отборе) [7: 54]. Поэтому выбор подходящих аутентичных материалов в обучении РКИ также является ключевой задачей. Как отмечает О.И. Трубицина, аутентичные материалы для обучения РКИ должны обладать рядом характеристик:

– обеспечивать обширную практику употребления изучаемого языка в повседневной жизни и обладать сильным мотивационным действием;

– представлять больший интерес для обучаемых, так как информация содержащаяся в них воспринимается как достоверная;

– содержать стимул для последующего обмена впечатлениями [12: 42].

Телеинтервью как аутентичный материал имеет большой потенциал использования в процессе обучения РКИ.

По определению Яшиной Н.В., телеинтервью – это «особый вид диалогического дискурса, характеризующийся двойной коммуникативностью, зрелищностью, презентабельностью речевой коммуникации, предполагающий четкое распределение ролей между его участниками» [15: 5].

Телевизионное интервью – это особый «коммуникативный акт между интервьюируемым, журналистом и слушателем. Его цель – получение актуальной, интересной информации от компетентного, сведущего человека. Суть этого жанра – чередование вопросов и ответов, которые представляют собой единое смысловое и эмоциональное целое, объединяемое одной темой» [13: 195].

На наш взгляд, телеинтервью является одновременно и формой межличностного общения интервьюера и интервьюируемого в студии, во время которого роли говорящий-слушающий постоянно меняются, и формой опосредованного, дистантного общения с массовым адресатом.

В силу аудиовизуального характера телевизионного интервью, аутентичным материалом является не только звучащая речь, но и зрительные представления, такие как мимика, жесты, поведение собеседников и все те средства, которые делают восприятие звучащей речи более полным и точным.

«При овладении речью на чужом языке говорящий осуществляет сначала действия по внешнему образцу, который постепенно переводится во внутренний. Внешний образец представлен различными видами наглядности» [5: 6]. Студенты, которые смотрят телеинтервью, имеют возможность получать зрительную информацию, улавливать невербальное поведение героя интервью.

В телеинтервью находят применение все возможные зрительные средства, тем самым воздействуя на зрителя эмоционально. Видя происходящее, обучаемые получают большую информацию о том или ином событии, информацию достоверную, убедительную, полную образов. С этим связан факт, что использование материалов телеинтервью в аудитории производит наиболее сильное эмоциональное и интеллектуальное воздействие на студентов. Подкрепление слова зрительным представлением обозначаемого им предмета способствует лучшему пониманию его значения, благоприятно сказывается на формировании речевых навыков и умений.

Аудирование как один из основных навыков речевого действия «лежит в основе обучения и слушанию, и говорению, поэтому для обучения этим видам речевой деятельности применяются аудиосредства» [8: 243].

Навыки аудирования формируются только в процессе восприятия речи на слух. При этом есть потребность в понимании речи разного темпа, разного интонационного оформления и разной стилистики. «…в процессе обучения нужно также выработать у учащихся способность понимать речь быстроговорящих незнакомых людей» [8: 103]. Учебное телеинтервью представляет иностранную речь в ситуациях, максимально приближенных к реальным, «живым» ситуациям общения носителей языка.

По мнению Макковеевой Ю.А., при обучении аудированию существует ряд трудностей, которые могут быть связаны:

– с языковой формой сообщения;
– со смысловым содержанием сообщения;
– с условиями предъявления сообщения;
– с источниками предъявляемой информации [6: 35].

Методисты отмечают, что при обучении аудированию важно знать трудности, осложняющие восприятие звучащей речи. Среди них выделяют три группы:

1. Трудности, связанные с условиями речевосприятия;
2. Трудности восприятия языковой формы;
3. Трудности, связанные с пониманием смысла высказывания [8: 108-109].

Успех овладения навыком аудирования зависит от развития механизмов восприятия звучащей речи, от умений преодолевать трудности усвоения речи на слух.

Аудирование в иностранной аудитории РКИ на материале телеинтервью должно быть подготовлено с помощью специальных упражнений, которые делятся на три этапа: *подготовительный, речевой и лингвокультурный* [4: 109].

а) *Подготовительные* упражнения направлены на преодоление лингвистических и психологических трудностей, на развитие фонематического и интонационного слуха.

Приведем пример из выбранной нами для анализа телепередачи «Наедине со всеми: быть собой» (выпуск от 12.10.2016 с Михаилом Боярским, ведущей является Юлия Владимировна Меньшова).

Прослушайте и запишите ключевые слова и словосочетания. Повторите их за преподавателем. (Ключевые слова и словосочетания из аутентичного материала телеинтервью с Михаилом Боярским: *1. быть собой; 2. сцена; 3. по сути; 4. в принципе; 5. стремиться к чему; 6. разочарование; 7. пожертвовать и др.*).

Прослушайте предложения и повторите их (а. соблюдая интонацию; б. трансформируя вопросительную интонацию в повествовательную и наоборот) (1. Понятие быть собой – это значит быть честным в отношении к себе. 2. Так что нужно воспринимать жизнь так, каковой она является. 3. Можно оборачиваться и загадывать на будущее, но это не меняет судьбу человека и др.).

б) Упражнения, развивающие речевые навыки, способствуют восприятию речевых сообщений в ситуациях, максимально приближенных к естественному речевому общению.

Прослушайте диалог и повторите диалог по памяти.

Юлия Меньшова: Когда мы сами с собой, мы же бываем и неприятными.

Михаил Боярский: Да, да, да, это очень хорошо, потому что в друзьях, в близких мы любим не только достоинства, но и недостатки.

Юлия Меньшова: Есть даже такая теория, что на самом деле мы любим людей в принципе за их недостатки, потому что их недостатки делают их индивидуальными. Потому что все достоинства – это такая глянцевая, ровная поверхность, на которой нечем зацепиться.

Михаил Боярский: Она очень одинаковая. Вот эта возможность быть хорошим для всех. Это понятно как. Герой социалистического реализма, ну кому он нужен.

Прослушайте диалог еще раз, перескажите его в форме монолога.

в) Упражнения третьего этапа направлены на формирование умений понимать материал интервью на лингвокультурном уровне. К этой подгруппе относятся задания, позволяющие выявлять фоновые знания о культуре, специфику речевого и неречевого поведения собеседников, осмысливать культурные стереотипы поведения, а также понимать значения фоновой лексики, выявлять отличительные черты иной культуры [2].

Кроме упражнений, также важную роль играют такие приемы в процессе обучения аудированию как паузирование и повторы. Паузирование в аудиотексте имеет две главные функции: а) смысловую, при которой один фрагмент речи отделяется от другого специальным временным промежутком (в учебных целях длина паузы может искусственно увеличиваться для лучшего осмысления учащимися поступающей информации); б) учебную – с целью предоставить учащимся возможность после восприятия речевого материала произвести планируемое речевое действие [14: 34].

Важным приемом в обучении аудированию является повтор. Различают два вида повтора: а) форма и содержание речевого образца не изменяются; б) форма и содержание речевого образца изменяются частично [9: 20].

В связи с оптимизацией учебного процесса, кроме традиционного классического урока, в конце занятия, еще можно провести ролевую игру с интерактивным подходом: студенты произвольно разбиваются на пары.

Одному из студентов предлагается выступить в роли журналиста, берущего интервью, а другой становится интервьюируемым. Задача интервьюера – сформировать пять вопросов, ответы на которые можно понять, посмотрев подготовленный видеоролик, а задача интервьюируемого – ответить на них.

Термин «интерактивный» (от англ. interact: inter – взаимный, act – действовать) обозначает «взаимодействующий, находящийся в режиме беседы, диалога с кем-либо». Исходя из этого понятия ключевой характеристикой интерактивного обучения является взаимодействие, которое в области овладения иностранным языком представляет собой коммуникацию, в ходе которой студенты изучают аутентичный материал с помощью телеинтервью определенного языка.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов [11: 9]. Отличительной характеристикой интерактивных методов обучения является высокая степень интенсивности общения его участников, поэтому их часто определяют как обучение, погруженное в общение. Оно имеет вполне конкретные и прогнозируемые цели: повышение эффективности образовательного процесса, достижение высоких результатов; усиление мотивации к изучению дисциплины; формирование и развитие профессиональных навыков обучающихся; формирование коммуникативных навыков; сокращение доли аудиторной работы и увеличение объема самостоятельной работы студентов; развитие навыков анализа и рефлексивных проявлений; развитие навыков владения современными техническими средствами и технологиями восприятия и обработки информации; формирование и развитие умения самостоятельно находить информацию и определять ее достоверность [1: 6].

Интерактивное взаимодействие направлено на совершенствование и изменение моделей поведения студентов, так как интерактивность означает способность постоянно находиться в диалоге. При таком подходе к обучению русского языка каждый обучающийся имеет возможность определить уровень своих знаний, уровень владения языком, определить недостатки, в результате сформируется желание совершенствовать уже имеющиеся компетенции, а также получать новые навыки.

Выводы. Телеинтервью как один из способов интерактивного обучения РКИ имеет много преимуществ, так как путем визуализации и грамотно подобранного материала повышается мотивация к изучению русского языка и социокультурная компетенция. Телеинтервью является одним из эффективных методов обучения видам речевой деятельности, таким, как аудирование [10: 50]. Потенциал такого метода обучения очень велик, так как на основе таких аутентичных материалов могут эффективно развиваться все виды речевой деятельности, особенно аудирование. Могут быть созданы целые тематические курсы, способные компенсировать отсутствие естественной языковой среды, что так необходимо при изучении иностранного языка.

Литература:

1. Анипкина Л.Н. Дискуссия как интерактивная форма обучения РКИ // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания, 2014, № 4, – С. 5-11.
2. Богомолов А.Н. Работа с аутентичными телевизионными материалами на уроках РКИ (средний и продвинутый этапы обучения) / М:. Русский язык и культура. 2007.
3. Воронина Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка // Иностранные языки в школе. 1999, № 2, – С. 11.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003, – 192 с.
5. Городилова Г.Г. Роль и место наглядности в процессе развития речевых навыков и умений // Аудиовизуальные средства в процессе обучения иностранцев русскому языку / Сб. статей под ред. Г.Г. Городиловой, – М., 1976, – С. 6-26.
6. Макковеева Ю.А. Развитие иноязычной социокультурной компетенции у студентов языковых вузов на основе аутентичной аудитивной и аудиовизуальной музыкальной наглядности (английский язык как второй иностранный): дис…канд. педагог. наук, – СПб, 2007. – 233 с.
7. Матвеенко В.Э. Лингводидактическая система обучения иностранных студентов-филологов национально-окрашенной лексике с использованием аудио-видео средств: диссертация на соискание звания канд. пед. наук / Матвеенко Вероника Эдуардовна. – М., 2014. – 253 с.
8. Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов / И.П. Лысакова, Г.М. Васильева, С.А. Вишнякова и др.; под ред. проф. И.П. Лысаковой. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 320 с.
9. Путилина Р.Л. Применение телевидения в обучении иностранным языкам. – Киев, 1986. – 59 с.
10. Румянцева Н.М., Рубцова Д.Н. Телеинтервью как возможность развития навыков аудирования / Символ науки, №9, 2016, – с. 47-51.
11. Сафонова Л.Ю. Применение интерактивных форм обучения: Методические указания для преподавателей по применению интерактивных форм обучения, – Великие Луки, 2015, – 83 с.
12. Трубицина О.И., Глозман И.Л. Отбор аутентичных материалов для обучения аудированию младших школьников (на материале английского языка) // Теория и практика обучения иностранным языкам в разных типах образовательных учреждений: – СПб, 2014. – С. 41-56.
13. Шерель А.А. Радиожурналистика. – М.: Изд-во Московского университета, 2000, – 480 с.
14. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). – М.: Высшая школа, 1981. – 128 с.
15. Яшина Н.В. К вопросу о некоторых результатах экспериментального исследования воспринимаемого аспекта устного дискурса телеинтервью (на материале американского варианта английского языка) // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – Кострома: КГУ, 2007. – с. 198-203.

УДК 37.0+37.13

старший преподаватель Макарова Ольга Васильевна
Высшая школа психологии, педагогики и физической культуры
Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск);
кандидат психологических наук, доцент Маракушина Ирина Геннадьевна
Высшая школа психологии, педагогики и физической культуры
Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)

ОБРАЗ РОДИНЫ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ОСНОВА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу взаимосвязи двух феноменов: образа родины и социокультурной идентичности младших школьников. Обосновано, что многомерная совокупность родиноведческих представлений и осознанно принятый школьником ценностный смысл объективно существующей природной, культурной и социальной реальности служит основой идентичности личности ребёнка.

Ключевые слова: социокультурная идентичность, социокультурная компетенция, образ родины, младший школьник.

Annotation. The article analyzes the relationship between two phenomena: the image of the Motherland and the sociocultural identity of primary school children. It is argued that the basis of child's identity is constructed by the set of multidimensional ideas of Motherland together with the consciously adopted meaning of objective natural, cultural, and social reality.

Keywords: socio-cultural identity, socio-cultural competence, the image of the native land, younger students.

Введение. В условиях динамичных изменений и преобразований в политической, экономической и культурной сферах в России важно способствовать сохранению духовно-нравственных идеалов и ценностей у подрастающего поколения. Социокультурной идентичностью определяется способность общества к самовоспроизведению, культурной общности, духовному единству. Вопрос сохранения самобытности и укрепления национальной идентичности для России сегодня особенно актуален. Теоретический анализ педагогических трудов просветителей и общественных деятелей И.И. Бецкого,П.П. Блонского, Н.Ф. Бунакова, Н.М. Карамзина, Н.К. Крупской, М.В. Ломоносова, В.Я. Стоюнина, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и др. подтверждает историческую необходимость в воспитании «верных сынов Отечества» в любой исторический период.

Президент Российской Федерации В.В. Путин подчёркивает важность создания сегодня условий для того, чтобы «молодой человек знал и понимал, где он живёт и дорожил тем, что ему досталось от предков» (30.01.2018). В связи с этим особая роль в становлении социокультурной идентичности государством отводится сфере общего образования. Её высокая миссия состоит в том, чтобы воспитать «высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённого в отечественных духовных и культурных традициях». Начальное общее образование призвано содействовать становлению социокультурной идентичности, основанной на духовно-нравственном развитии и воспитании детей, «любящими свой народ, свой край и свою Родину»,«уважающими и принимающими моральные нормы, нравственные установки, национальные ценности» [6, с. 7].

Научная экспозиция. В сложившихся условиях актуальной становится проблема теоретического обоснования взаимосвязи становления социокультурной идентичности младших школьников с формированием у них образа родины.

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогических работах Л.И. Божович, Н.Ф. Виноградовой, Д.И. Фельдштейна и др. [2, 3, 7] младший школьник характеризуется как личность эмоциональная, оптимистичная, любознательная, испытывающая потребность в самостоятельной деятельности и приобретающая собственные взгляды и суждения. Включаясь в процесс учебной деятельности, ученики накапливают новый опыт, знакомятся с культурными ценностями, общественными идеалами; у них увеличивается объём знаний о самом себе, своём месте и роли в социуме. Переходом от непосредственного поведения к опосредованному, то есть осознанно-произвольному, обусловлена способность младших школьников обучаться управлению своим поведением в соответствии с усвоенными императивами и культурными стереотипами. Совершенствование эмоциональной сферы позволяет ребёнку осуществлять регуляцию поведения на основе рефлексии. Развитие внутреннего плана действий делает возможным управление способностью предвосхищать и мысленно фиксировать последствия своих действий.Указанными новообразованиями младшего школьного возраста определяется формирование внутренней позиции. Младший школьник начинает понимать, что он – часть «огромного развёрнутого социального пространства» [7, с. 7] и включён в систему человеческих отношений, связей, действий, у него, как их субъекта появляются переживания себя как существа социального. Данными новообразованиями младшего школьного возраста обусловлены предпосылки осознания ребёнком собственной идентичности и оценки себя как субъекта коммуникативной, практической и познавательной деятельности. Очевидна связь специфики социокультурной идентичности детей 6,5-11 лет с содержанием их образа родины.

В ходе анализа 282 научных публикаций портала E-library с поисковым запросом «идентичность младших школьников», установлено, что исследователи рассматривают данный возраст как сензитивный для становления гендерной, этнической, гражданской, социальной, культурной идентичностей. Однако, учитывая тот факт, что личность младшего школьника, как «продукта своего времени» (А. Дистервег) формируется под влиянием социума и культуры, наиболее приемлемой для педагогического анализа данного возраста считаем социокультурную идентичность, которая понимается нами как освоение и осознанное принятие учеником духовных ценностей, языка, норм, паттернов поведения, образа жизни и осмысление собственного «Я» на основе этих (принятых социумом) культурных признаков, самоидентификация себя с ними. Согласимся с мнением М.В. Шакуровой в том, что комплекс этих культурных признаков позволяет ребёнку «определятьсебя в единстве социальных и культурных координат: с кем я, каковы моё место и роль в группе, сообществе, как меня определяет группа и как я определяю себя в ней (социальная составляющая), каковы

отличительные черты «мы», кто в данном случае «мы», «я», кто и почему определяется как «чужой» (культурная составляющая)» [9, с. 2]. Таким образом, становление социокультурной идентичности предполагает осознание ребёнком собственной принадлежности к культуре и социуму родины и приобретение ключевой компетенции – социокультурной. Опираясь на точку зрения И.А. Зимней [4], социокультурная компетенция понимается нами как способность ученика применять комплекс усвоенных знаний в учебных ситуацияхи при решении актуальных жизненных задач. При этом важно, чтобы система знаний стала частью субъектного опыта, приобрела личностный смысл и трансформировалась в умения, навыки, имеющие универсальное значение.

Теоретический анализ работ, раскрывающих природу образа родины (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, И.С. Сандомирская, В.С. Соловьёв, С.В. Гузенина, А.И. Попов и др.), показал, что аксиологический смысл культурного, исторического своеобразия нации сфокусирован в образе родины. Младшие школьники как агенты социума, включённые в семейные, общественные и др. отношения, познают окружающий мир, усваивают духовно-нравственные основы жизни, осознают и принимают смысловые установки действий и поступков, одобряемых обществом, осмысливают свои роли, приобретаютжизненный опыт. Испытывая познавательный интерес, основанный на интуитивном принятии ценности знания (В.В. Давыдов), младшие школьники интегрируют в образ родины лишь значимые с их точки зрения представления о природе, истории, культурных символах и обществе; поэтому образ родины не только детализированная многомерная совокупность эмоционально окрашенных представлений о родине, но и форма существования ценностного отношения личности к ней и её объектам. Исходя из этих позиций, образ родины младших школьников следует считать особым личностным образованием, которым определяется принадлежность ребёнка к различным культурным (этническим, национальным и др.) общностям, соответствующая стратегия поведения в социуме. В целом, образ родины младших школьников как объект духовной культуры, следует рассматривать и как педагогическое средство, предназначенное для содействия становлению социокультурной идентичности обучающихся.

В ходе теоретического анализа природы образа родины младших школьников и особенностей становления у них социокультурной идентичности, нами установлено, что структурную основу обоих феноменов составляют тождественные компоненты: когнитивный, эмоционально-оценочный и мотивационно-поведенческий. Наличие тождественных компонентов позволяет провести существенные параллели. Содержанием социокультурной идентичности школьников являются культурные представления, духовные ценности, образцы, нормы, разделяемые той общностью, в которую включён ребёнок. Однако, исходя из вышеизложенного, образ родины включает в себя те же конструкты. Соответственно, процесс формирования у младших школьников образа родины будет идти включено и параллельно с процессом становления их социокультурной идентичности. От особенностей сформированности образа родины будет зависеть специфика социокультурной идентичности обучающихся.

Анализ научной и практико-ориентированной литературы для обучения младших школьников (программы, учебники, дидактические материалы и пособия, методические рекомендации) показал, что образ родины является объективированным элементом содержания образования, которое (согласно научной точке зрения В.П. Беспалько) может быть усвоено учениками на определённом уровне: «в процессе обучения учащийся совершает как бы восхождение по уровням усвоения… от полного незнания учащимся исходной информации, до творческого овладения ею» [1, с. 96]. Следовательно, образ родины ребёнка, наполненный представлениями, оценками и отношениями может быть проанализирован как информационная модель определённого опыта личности, соответствующая одному из уровней усвоения информации. В соответствии с системой, предложенной В.П. Беспалько, а также учитывая возрастные особенности младшего школьного возраста, можно утверждать, что в процессе обучения образ родины детей проходит уровни распознавания родиноведческих объектов, репродуктивного и продуктивного управления родиноведческими представлениями.

Возможность влияния образа родины на становление социокультурной идентичности делает целесообразным соотнесение их уровней сформированности. В ходе соотнесения мы опирались исследование М.В. Шакуровой, в котором выделены уровни становления социокультурной идентичности у подрастающего поколения [8]. Исходя из анализа возрастных особенностей младших школьников выявлено, что распознаванием родиноведческих культурных объектов и паттернов обусловлена первичная социализация детей – осознание ими своего подобия с субъектами значимой общности, признание принадлежности к определенной группе и культурной среде социума. Первая ступень личностного уровня социокультурной идентичности школьников характеризуется репродуктивным усвоением и принятием транслируемых обществом и значимыми взрослыми родиноведческих знаний, норм, образцов, ценностных ориентаций, языка, оценок, отношений, «знаемых» мотивов поведения; данные образцовые конструкты, сконцентрированные в образе родины, позволяют ребёнку осознанно адаптироваться в культурной среде, идентифицируя «своих» и «чужих» на основе предписанных характеристик. Вторая ступень личностного уровня идентичности младших школьников связана с персонализацией, характеризующейся осознанием личностью собственного своеобразия в культуре родины. Третий уровень – самоидентичность (эго-идентичность) как комплекс индивидуальных представлений личности о себе, культуре родины основан насубъектном опыте и творческом владении родиноведческой информацией. Полученные теоретические выводы позволили перейти к диагностике сформированности актуального образа родины [5] и характеристике особенностей становления социокультурной идентичности младших школьников.

Результаты эксперимента. В ходе исследования был проанализирован 381 комплект работ учащихся Архангельской области (56 аудиозаписей и рисунков учащихся первых классов, 325 комплектов письменных работ учеников 2-4 классов). По результатам вводного анкетирования были выявлены следующие абстрактно-усреднённые и пока довольно приблизительные данные о респонденте исследования – это ребёнок в возрасте 6,5-10 лет, девочка или мальчик, строящий свой образ родины на представлениях, полученных из разных источников: в семье, школе, из средств массовой информациии книг.

По результатам обработки данных диагностики установлено, что образ родины младших школьников имеет возрастную и гендерную специфику.

С учетом динамики когнитивного компонента образа родины у младших школьников выделены такие возрастные особенности как расширение, систематизация родиноведческих представлений, зависимость содержания образа родины от изучения региональной специфики культуры, истории. Динамика

эмоционально-оценочного отношения учащихся начальной школы может быть описана через дополнение субъективно-личностных отношений интеллектуальными, эстетическими, высшими нравственными чувствами и осознанием культурной принадлежности к социуму родины, положительной модальностью. Особенное влияние на социальное и индивидуальное поведение школьников оказывает становление мотивационно-деятельностного компонента. Выявлено, что образ родины влияет на реализацию прочно усвоенных знаемых мотивов и смысловых установок об охране родины и служении ей как ориентиров идентичности.

Особый интерес представляют данные о гендерных различиях в репрезентации образов родины, это объясняется возрастными особенностями мировосприятия детей с позиции роли в обществе – мужской или женской, чем и определяются особенности социокультурной идентичности. Так, мальчики в начальной школе оперируют образом родины, который состоит из окрашенных стереотипными краткими оценками позитивной модальности фрагментов природно-географического ландшафта, образами национальных героев, исторических и культурных объектов, собственное «Я» – часть семьи и часть родины. Для девочек характерно презентовать образ родины шире: они в эмоционально окрашенных представлениях о родной природе, семье, матери, культурных ценностях, субъективно-личностных и метафорических конструкциях описывают большее число объектов родины, потенциально готовы к социализации и взрослению («надо, будем делать») и одновременно находятся «над ним» – оценивают результаты своей и чужой деятельности для блага родины («сделала, делали»).

Выводы. По результатам комплексной педагогической диагностики можно утверждать, что 84 % обучающихся к концу начальной школы, опираясь на индивидуально своеобразный образ родины, достигают уровня предписанной идентичности, что проявляется в обладании учениками обширным запасом представлений об особенностях социокультурной среды, понимании своего места в ней. Отметим, что при этом школьники затрудняются в решении проблемных ситуации, возникающих в межличностном общении на родиноведческие темы. Уровня личностной идентичности достигли только 16 % младших школьников экспериментальной выборки, у которых отмечается высокая взаимосвязь образа родины и становления социокультурной идентичности. Необходимо дальнейшее глубокое изучение родиноведческого содержания начального общего образования, где в фокусе исследования будут ценностно-смысловой контекст родиноведческого содержания начального общего образования; учёт особенностей сущности, структуры образа родины младших школьников и этапов его формирования; роль учителя начальных классов в формировании у младших школьников образа родины.

Литература:

1. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика / В.П. Беспалько. – М.: Народное образование, 2008. – 512 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. / Л.И. Божович, [Под редакцией Д.И. Фельдштейна]. 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
3. Виноградова Н.Ф. Что мы знаем о своих учениках? //Окружающий мир: 1-4 классы. Методика обучения / Н.Ф. Виноградова. – М.:Вентана-Граф, 2002. – 240 с.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки, 2004. – 42 с.
5. Макарова О.В. Педагогическая диагностика образа родины у младших школьников / О.В. Макарова, И.П. Панфилова // Герценовские чтения. начальное образование, 2015. – Т. 6. – № 2. – С. 9-16.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во обр. и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
7. Фельдштейн Д.И. Изменяющийся ребёнок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2 (4). – С. 6-11.
8. Шакурова М.В. Идентичность школьников как личностный результат образования: проблема педагога / М.В. Шакурова // Грани познания, 2013. – № 4 (24). – С. 121-125.
9. Шакурова М.В. Становление социокультурной идентичности младшего школьника / М.В. Шакурова // Начальная школа плюс: До и после. – 2007. № 7. – С. 1-4.

Педагогика

УДК: 378.1

адьюнкт Марченко Елена Михайловна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
Высшего образования «Санкт-Петербургский университет
Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург)

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ФАКУЛЬТЕТОВ (КУРСОВ) ПО РАБОТЕ С ЛИЧНЫМ СОСТАВОМ И МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается содержание целевой программы профессионально-педагогической подготовки руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом в образовательных организациях МВД России, которая отвечает требованиям принципов научной обоснованности и практикоориентированности, а также запросам обучающихся.

Ключевые слова: проектирование, целевая программа профессионально-педагогической подготовки, проективно-продуктивный подход к компоновке содержания профессионально-педагогической подготовки.

Annotation. The article discusses the content of the target program of professional and pedagogical training of heads of faculties (courses) for working with personnel in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, which meets the requirements of the principles of scientific soundness and practice orientation, as well as the needs of students.

Keywords: design, target program of vocational and pedagogical training, projective and productive approach to

the layout of the content of vocational and pedagogical training.

Введение. Одним из основополагающих факторов, влияющих на качество подготовки будущих офицеров полиции в педагогической системе образовательного учреждения высшего образования МВД Российской Федерации, выступает профессионально-педагогическая культура руководителей факультетов и курсов, характеризующая степень их готовности эффективно организовывать и осуществлять учебно-воспитательный процесс.

Изложение основного материала статьи. Под проектированием содержания профессионально-педагогической подготовки руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом понимается процесс формирования содержания целевой программы, обеспечивающего достижение поставленной цели – их профессионально-педагогической подготовленности.

Формирование содержания профессионально-педагогической подготовки руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом современным требованиям рассматривалось со следующих точек зрения: в какой степени оно способствует решению задач профессионально-педагогической деятельности; как осуществляется переоценка значения того или иного учебного материала; в каком направлении идет развитие новых подходов к компоновке учебного материала; какое содержание обеспечивает формирование методологических и базисных теоретических знаний и какое способствует повышению уровня специальной подготовки не только на сегодняшний день, но и на ближайшую и отдаленную перспективу; в какой степени повышается уровень педагогического мастерства преподавателей при расширении профессионально-педагогического кругозора; как отражаются инновационные подходы к компоновке учебного материала в учебно-методическом обеспечении процесса профессионально-педагогической подготовки руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом); каким должен быть учебный материал, чтобы с ним достаточно просто было работать при организации непрерывного личного профессионально-педагогического самообразования.

Учитывая тенденцию усложнения профессионально-педагогических задач и роста объема психолого-педагогической информации, потребовался поиск новаторских решений по отношению к компоновке учебного материала, которые бы не только учли данные тенденции, но и повысили эффективность профессионально-педагогической подготовки руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом. Речь идет об отказе от эмпирическо-экстенсивного подхода к компоновке учебного материала, заключающегося в последовательном наращивании появляющейся психолого-педагогической информации, которая должна быть непременно освоена. Место этого подхода занял проективно-продуктивный подход, смысл которого заключается в активной разработке самими руководителями факультетов (курсов) по работе с личным составом актуальных педагогических систем, учитывающих: особенности сложившейся педагогической ситуации на факультете (курсе, в учебной группе); наличие реальной ресурсной (временной, материально-технической, организационной, информационной, психологической, профессионально-педагогической) базы; конечные цели учебно-воспитательного процесса.

При работе с содержанием также учитывалось, что необходимо: перейти от периодического получения учебного материала к его непрерывному освоению; обеспечить комплексный характер содержания, которое должно объединять в себе теоретическую и практическую, гуманитарную и специальную составляющие; представлять содержание в разных формах учебно-методического обеспечения, позволяющих руководителям факультетов (курсов) по работе с личным составом осваивать его в наиболее удобном виде; наполнять знание мотивационно-смысловым содержанием, которое обеспечит формирование и развитие необходимых педагогических ценностей.

К проблемным вопросам проектирования содержания профессионально-педагогической подготовки относится и вопрос обеспечения системности. В связи с тем, что содержание не должно противоречить цели и задачам подготовки, а цель не всегда формулируется как системная, содержанию сложно придать системный характер, типологизировать, представить в наиболее логичном виде. Знания не сводятся к запоминаемой информации. Оно выступает итогом сложного познавательного процесса. В этом случае содержание начинает менять отношения между обучающими и обучающимися [1].

Проективно-продуктивный подход к компоновке содержания профессионально-педагогической подготовки требует выстраивать его как саморазвивающееся образование, в котором структура изменяется в связи с появлением новых областей профессионально-педагогического пространства, что позволяет оперативно удовлетворять образовательные потребности руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом. Фактически содержание профессионально-педагогической подготовки будет готово тогда стать «зоной ближайшего развития» профессионально-педагогических устремлений повышающих свою квалификацию лиц [5].

В ходе исследования было выявлено, что на процесс проектирования содержания профессионально-педагогической подготовки руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом оказывают негативное влияние ряд факторов:

- инертность системы полицейского образования по отношению к быстро меняющимся социально-экономическим, политическим и служебным условиям деятельности выпускников;
- неудовлетворение увеличивающегося числа запросов руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом на создание таких образовательных программ, которые отвечали бы их интересам и потребностям в течение всей профессионально-педагогической деятельности;
- отсутствие условий для реализации стремления части руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом (по их мнению) к реализации своих профессионально-педагогических качеств, построению индивидуальных траекторий профессионально-педагогического развития посредством осуществления собственных образовательных практик и непрерывной системы профессионально-педагогического образования;
- «зарегламентированность» способов управления профессионально-педагогическим развитием руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом, не способствующая внесению коррективов в процесс повышения профессионально-педагогического мастерства;
- отсутствие экспериментально-исследовательских и методических структурных объединений и групп, оперативно определяющих условия и механизмы внедрения инновационного содержания и новаторских моделей профессионально-педагогической подготовки руководителей факультетов (курсов) по работе с

личным составом.

Основываясь на теоретических положениях о сущности и организации проектирования содержания профессионально-педагогической подготовки руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом в исследовании был сделан ряд выводов и разработан комплекс обоснованных рекомендаций, определивших содержание целевой программы, ставшей главной составной частью формирующего эксперимента.

1) Содержание может быть выражено через разные формы. Однако основной его формой является текст, который представляет собой целостное и завершенное образование, в котором информация может быть подвергнута интерпретированию, логически упорядочена и несет конкретный, хотя может быть и скрытый при первоначальном ее восприятии смысл. Базовым компонентом при проектировании содержания выступает учебно-воспитательная ситуация, с которой встречаются руководители факультетов (курсов) по работе с личным составом.

2) Личностная ориентированность содержания – обязательное условие эффективной профессионально-педагогической подготовки руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом. Речь идет о том, что содержание должно помогать руководителям «находить самих себя» в профессионально-педагогической деятельности, выстраивать свой оригинальный и эффективный стиль, свою систему ценностей [4].

3) Отличительной особенностью содержания профессионально-педагогической подготовки руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом выступает его инновационный характер, связанный с поиском способов построения в подразделениях эффективных педагогических систем.

4) Помимо инноваций, содержание профессионально-педагогической подготовки руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом отличается воспитывающим потенциалом. Речь идет о том, что воспринимая и осваивая содержание, обучающиеся расширяют этический круг мировоззрения, развивают у себя такие свойства и качества, как целенаправленность, ответственность, гуманизм, критичность и многие другие.

5) Содержание профессионально-педагогической подготовки руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом в структурно-компонентном отношении должно включать в себя как актуальный, педагогически осмысленный и изложенный в удобной для освоения общественный опыт, так и потенциально важный для изучающей учебный материал личности индивидуальный опыт, который приобретается посредством переживаний, возникающих в учебной деятельности, взаимодействий с педагогами, ведущими занятия, взаимодействий с учебной группой и компонентами образовательной среды, а также саморазвития себя как субъекта профессионально-педагогической деятельности, нравственно зрелой, патриотически настроенной, профессионально надежной, культурно развитой личности и творческой индивидуальности. Почему необходимо так ставить вопрос? Потому что человек не только перерабатывает социальный опыт (инкультурируясь), но и выступает источником обогащения социального опыта, общей культуры [3].

6) На современном этапе развития профессионального образования и профессионально-педагогической подготовки явно наблюдается рост гуманизационных и гуманитаризационных тенденций.

7) В структурно-компонентном плане содержание (как свернутый социальный опыт) состоит из знаний, умений и навыков (субъектное отражение способов деятельности), компетенций творческой деятельности и ценностного отношения к миру. Каждый компонент опыта имеет свою характеристику.

Знания важны для субъекта профессионально-педагогической деятельности пониманием их функционального состава. Реализация онтологической функции позволяет руководителям факультетов (курсов) по работе с личным составом понять свою роль в профессионально-педагогическом мире. Реализация ориентировочной функции содействует пониманию результатов, как последствий своей профессионально-педагогической активности/пассивности. Реализация оценочной функции включает механизмы переживания, которые помогают осмыслить свое отношение к педагогической действительности. Следовательно, содержание профессионально-педагогической подготовки должно включать в себя методологические, теоретические и технологические основы профессионально-педагогической деятельности. Как показало исследование, освоение данных основ поможет руководителям факультетов (курсов) по работе с личным составом спроектировать эффективные системы воспитания подчиненных и формирования коллективов курсантов.

В этом плане следует согласиться с тем, что в процессе профессионально-педагогической подготовки руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом до них в первую очередь необходимо донести ответы на вопросы:

а) «что такое: профессионально-педагогическая подготовка, профессиональное воспитание, формирование курсантского коллектива, система профессионального воспитания в подразделении, профессионально-педагогическая деятельность?» (то есть, набор основных знаний, в т.ч., специальных);

б) «где?», «когда?», «кто?» внес значительный вклад в решение изучаемой проблемы/вопроса (исторический аспект);

в) «почему устроено таким образом?» (фундаментальность – определение содержания, структуры процессов и явлений, выявление причинно-следственных отношений);

г) «каковы механизмы функционирования и развития?» (многоаспектный вопрос: «в чем проблема?», «каковы способы ее разрешения?», «как получаются новые знания?» и т. д., что отражает методологию и синергетичность);

д) «что в инновационном плане можно предпринять?»; «какие от этого будут получены плюсы?» (практическая значимость, творческий компонент, достижение целостности);

е) «как подходить к интерпретации текстов?» (одной из характерных черт профессионально-педагогического знания, которое относится к гуманитарному аспекту науки, является не одна, а несколько (много) взглядов на объект, много интерпретаций текстов и фактов).

Содержание профессионально-педагогической подготовки должно включать в себя способы деятельности, которые необходимо представить в форме компетенций. В исследовании под компетенциями понимается осознанная руководителями факультетов (курсов) по работе с личным составом способность решать профессионально-педагогические задачи/проблемы в конкретных условиях [2]. В процессе подготовки руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом были выделены такие компетенции:

профессионально-педагогическая: успешно осваивать нормы и способы профессионально-педагогического взаимодействия, способность эффективно решать задачи профессионально-педагогической деятельности;

рефлексивно-развивающая: развитие способности самопознания, выбор ценностно-смысловых установок для профессионально-педагогических действий.

Обобщенный характер компетенций позволяет лучше увидеть целостный объем содержания профессионально-педагогической подготовки руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом.

В связи с тем, что каждая из названных компетенций связана со способностью решать профессионально-педагогические проблемы, то целесообразно выделить стадии их решения: осмысление и формулировка учебно-воспитательной проблемы; изучение сложившейся педагогической ситуации и выявление центрального противоречия; постановка задачи по разрешению противоречия; нахождение недостающих компонентов эффективного функционирования педагогической системы; обоснование технологии решения задачи по восполнению недостающих компонентов эффективного функционирования педагогической системы; реализация технологии через конкретные действия; контроль результатов; коррекция профессионально-педагогической деятельности.

Компетенция формирования и развития творческой профессионально-педагогической деятельности в содержании может быть представлена двояко: как информация о существующем профессионально-педагогическом опыте и как специально спроектированный комплекс учебных ситуаций, в которых курсанту необходимо осуществить деятельность творческого характера.

Проектируемый комплекс учебных ситуаций направлен на обеспечение развития способности руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом решать профессионально-педагогические проблемы, требующие проведения исследования и поиска новаторских решений.

В профессионально-педагогической подготовке важно формировать у руководителей факультетов (курсов) ценностное отношение к учебно-воспитательной деятельности. Его смысл состоит в понимании значимости тех или иных ценностей. Такое понимание формируется в процессе специально организованных действий.

Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру в содержании профессионально-педагогической подготовки состоит из социального и личностного компонентов. В социальном компоненте отражены взгляды и убеждения о системе ценностей. В личностном компоненте у каждого руководителя факультета (курса) образуется своя система ценностных отношений, расположенных в иерархическом порядке.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что знание принципиальных положений, отражающих требования гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса к формированию содержания профессионально-педагогической подготовки, позволяет учесть их при разработке содержания целевой программы профессионально-педагогической подготовки руководителей (их заместителей) факультетов (курсов) по работе с личным составом. Целевая программа по своему содержанию включила несколько блоков.

Мотивационно-развивающий блок.

ЗАДАЧА: сформировать и поддерживать мотивацию, вызывающую стремление к активному профессионально-педагогическому саморазвитию руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом и творческому проявлению его результатов в процессе решения учебно-воспитательных задач.

Компетентностно-формирующий блок.

ЗАДАЧА: обеспечить формирование профессионально-педагогической и рефлексивно-развивающей компетенций руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом.

Контрольно-оценивающий блок.

ЗАДАЧА: обеспечить эффективный контроль за процессом профессионально-педагогической подготовки офицеров-руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом.

Разработать критерии оценки эффективности профессионально-педагогической подготовки офицеров-руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом.

Организовать оценку эффективности профессионально-педагогической подготовки офицеров-руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом.

Организационно-методический блок

ЗАДАЧА: обеспечить создание организационно-педагогических условий, способствующих успешной реализации целевой программы.

Обсуждение, согласование и утверждение порядка реализации целевой программы.

Методическая подготовка начальников факультетов к решению задач контроля и оценки эффективности реализации целевой программы:

Инструктивно-методическое занятие с начальниками факультетов по теме «Методическое сопровождение процесса реализации целевой программы профессионально-педагогической подготовки руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом».

Подготовка нормативных документов, регламентирующих реализацию целевой программы профессионально-педагогической подготовки руководителей факультетов (курсов) по работе с личным составом.

Выводы. Подводя итог, можно сказать, что под профессионально-педагогической подготовкой руководителей подразделений по работе с личным составом образовательных организаций МВД России понимается их непрерывное формирование и развитие как субъектов педагогической деятельности, ответственных личностей и творческих индивидуальностей в целях достижения высокой профессиональной готовности к эффективному выполнению служебных обязанностей.

Литература:

1. Блауберг, И.В. Целостность и системность / И.В. Блауберг // Системные исследования. Ежегодник. – М.: Наука, 1975. № 12. – С. 5-9.

2. Дубовицкая, Т.В. Формирование профессиональных компетенций учителя в системе повышения квалификации (на примере учителя физики): автореф. дис. … канд. пед наук: 13.00.08 / Дубовицкая Татьяна Викторовна. – Липецк, 2012. – 23 с.

3. Иванов, В.Г. Проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Иванов Василий Григорьевич. – Казань, 1997. – 448 с.
4. Кулиш, Н.В. Личностно-ориентированный контроль знаний как фактор самоопределения студентов университета: автореф. ... дис. … канд. пед. наук : 1300.01 / Кулиш Наталья Викторовна. – Оренбург, 2012. – 24 с.
5. Прокопьева, Н.А. Профессионально-педагогическая подготовка студентов в процессе проектного обучения: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Прокопьева Нина Анатольевна. – Новосибирск, 2005. – 215 с.

Педагогика

УДК 378.2
кандидат сельскохозяйственных наук Мишина Ольга Степановна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
студент 4 курса факультета биологии, химии и экологии Иванов Роман Геннадьевич
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук Дьячкова Татьяна Валерьяновна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

К ВОПРОСУ ОБ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ВЫРАЩИВАНИЮ РАСТЕНИЙ IN VITRO

Аннотация. В статье рассмотрены основные вопросы, касающиеся соответствия методических принципов преподавания биологии в школе и их реализации в проектной деятельности по выращиванию растений in vitro. Авторы стремятся проследить процесс становления проектной деятельности в современной российской школе. Рассматриваются факторы, способствующие эффективному проведению научно-исследовательской работы с учащимися по биологии.
Ключевые слова: проектная деятельность, методические принципы, методика преподавания биологии, школа, растения, научно-исследовательская деятельность.
Annotation. The article deals with the main issues related to the compliance of methodological principles of teaching biology at school and their implementation in the project activities for growing plants *in vitro*. The authors seek to trace the process of project activity formation in the modern Russian school. The factors contributing to the effective conduct of research work with students in biology are considered.
Keywords: project activity, methodical principles, methodology of teaching biology, school, plants, research activity.

Введение. Под методическими принципами в современной дидактике понимают наиболее важные положения, которые являются фундаментальными закономерностями процесса обучения и воспитания при преподавании отдельного предмета. Без сомнения, дидактические принципы содержат ряд универсальных методических положений, без которых не возможен процесс преподавания. Следовательно, оба вида основных положений ведения педагогической деятельности не могут существовать друг без друга, а существуют в единстве.

Дидактические принципы при преподавании отдельных предметов в школе получили конкретизацию в виде методических принципов. Таким образом, все они отражают отдельные стороны одного и того же процесса. Все принципы биологического образования существуют взаимосвязано. Они реализуют основную направленность получения биологического образования в школе и обеспечивают связь биологии с жизнью.

Перед современной школой стоит задача научить ребенка критически мылить, проверять свои убеждения на практике. На этом основано введение проектной деятельности [5].

Цель исследования - оценить возможность проведения эксперимента в контексте реализации проектной деятельности по биологии при выращивании растений in vitro.

Объект исследования – школьный биологический эксперимент.

Предмет исследования – процесс реализации проектной деятельности по биологии в школе.

В соответствии с поставленной целью решались следующие **задачи** исследования:

1. Оценить возможность проведения эксперимента в современной школе;
2. Оценить соответствие предлагаемого эксперимента с главными методическими принципами преподавания биологии в школе;
3. Провести анализ соответствия предлагаемого эксперимента с основной образовательной программой по биологии в школе;
4. Оценить формирование знаний, умений, навыков и компетенций учащихся при проведении эксперимента.

Практическая значимость – результаты исследования могут быть полезны учителям-практикам, ведущим проектную деятельность по биологии в школе.

Изложение основного материала статьи. Проектная деятельность в современной школе является одним из основных факторов ранней профориентации школьников [1]. Для точного понимания, что из себя представляет проектная деятельность, нужно обратиться к определению понятия «проект». Итак, проект – это совокупность определённых действий, замысел для создания реального объекта, предмета, создания разного рода проектного продукта. Необходимо также помнить, что это всегда творческая деятельность [3].

Безусловно, метод проектов представляет собой дидактическую активизацию познавательной деятельности школьников, необходимым инструментов для оценки и контроля метапредметных результатов учащихся. Проектная деятельность способствует проявлению и формированию основных базисных качеств личности [11].

При реализации проектной деятельности школьников в обязательном порядке должна реализовываться преемственность образования [10]. Для учащихся, обучающихся в 11 классе, результат деятельности должен представлять собой индивидуальные или групповые межпредметные проекты.

В Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения для школы значительное внимание уделено формированию метапредметных компетенций. Нет необходимости говорить о важности подобных компетенций, но тем не менее настораживает тенденция, которая складывается в школе: отсутствие современных технологий формирования метапредметных компетенций непосредственно при изучении отдельного предмета. Наиболее успешно проектная деятельность осуществляется в условиях интеграции учебных дисциплин. Таким образом, при выборе темы проекта необходимо учитывать процесс установления связей между информацией, знаниями, науки, обеспечение их целостности, охватывающей все компоненты изучения дисциплин.

Современная школа должна решать более широкий круг проблем, чем простая трансляция знаний. Метод проектов давно уже успешно реализуется во многих странах за рубежом. В России метод проектов был запрещен в 1932 г., и интерес к нему снова возник в конце прошлого века. В первую очередь это связано с новыми потребностями в обществе. Сегодня выпускники школ не обладают в должной мере способностью быть субъектом своей жизнедеятельности. Трудность состоит в том, что многие юноши и девушки не ориентируются на складывающийся социально-экономический уклад страны. Иначе, выпускники не способны предвидеть потребности и возможности будущей трудовой деятельности [8].

Опираясь на новые достижения науки можно с уверенностью говорить о том, что метод проектов вышел на качественно новый уровень по сравнению с прошедшими годами. С течением времени кардинально поменялось представление о методе проектов. Однако, главная цель осталась прежней: это развитие интеллектуальных способностей, поиск и решение проблем, стоящих перед современным обществом [9].

При реализации проектной деятельности необходимо опираться на важнейшие методические принципы. Надлежащий уровень компетентности в проектной деятельности должен достигаться к концу 10-го класса. Темы работ подбираются в соответствии с личностными предпочтениями и должны находиться в области самоопределения учащихся [2]. По мнению многих педагогов и психологов, в старшей школе целесообразно выполнение работ с привлечением специалистов из профильных научных учреждений, вузов. Перспективно широкой использование разнообразных форм проектной и исследовательской деятельности: экспедиций, конференций и др.

К одной из ключевых компетенций выпускников средней школы по ФГОС относится научное мировоззрение и способность критически мыслить. Выпускник должен быть ориентирован на инновационную деятельность и на образование в процессе всей жизни. Предлагаемая проектная деятельность по выращиванию растений *in vitro* позволяет сформировать все вышеприведенные знаний, умения и навыки. В процессе выполнения работы ребята знакомятся со строением растительных организмов, их роли в биосфере планеты [7]. На конкретных задачах, которые должен предлагать учитель, учащиеся стараются решить и найти новые механизмы реализации и поиска путей развития технологий, повышающих продуктивность растений [9]. Стараются проследить молекулярные механизмы становления растительных сообществ. Основная роль учителя при реализации проектной технологии состоит в том, чтобы реализовать заложенный потенциал детей в конкретный продукт, который в дальнейшем пригодится при обучении в высшей школе. Зачастую дети выбирают практикоориентированные проекты, которые в дальнейшим так или иначе будут связаны с их профессиональной деятельностью [3].

Опираясь на основные методические принципы, к которым относится: принцип типичности, связи строения с выполняемой функцией, связи организма со средой обитания, показа организма в развитии, принцип связи от внешнего строения к внутреннему и др., можно с уверенностью говорить о том, что предложенная проектная технология полностью соответствует основным методикам преподавания биологии в школе [4]. Вопреки строящимся представлениям в обществе, в настоящее время основным показателем, на который ориентируется школа, являются результаты ЕГЭ, возникает дилемма, может ли он в полной мере служить индикатором знаний выпускников, а также основным показателем дальнейшей успешности их трудоустройства.

Предлагаемая модель реализации проектной деятельности позволяет выстраивать индивидуальные образовательные траектории для учащегося. Помимо формирования общечеловеческих компетентностей, в процессе выполнения эксперимента формируются основные профессиональные знания и навыки работы в лаборатории с живыми объектами. Происходит систематизация и алгоритмизация знаний в процессе обучения.

Практика проведения подобных экспериментов показывает, что в отличии от других форм образовательных продуктов, результат деятельности обладает потенциалом воздействия на окружающий мир [6]. В этом заключается социокультурная миссия предложенного проекта.

Возвращаясь к методическим принципам, следует рассмотреть каждый принцип по отдельности, применительно к проекту по выращиванию растений *in vitro*. Итак, принцип типичности предполагает изучение особенностей строения, развития на типичных представителях, которые имеют для данной группы живых организмов признаки, встречающиеся в данном регионе. При реализации предлагаемого эксперимента по выращиванию растений *in vitro* следует актуализировать знания учащихся по произрастающей флоре. При выборе объектов исследования необходимо ориентироваться на наиболее типичные растения, которые не вызывают трудностей в определении систематических единиц и которые являются космополитами в определенной области.

Принцип строения с выполняемой функцией полностью реализуется в рамках проведения экспериментальной работы. Суть состоит в том, что при объяснении строения следует обращать внимание на выполняемые функции. Например, часто для объекта размножения *in vitro* применим важный орган растения, - лист. При проведении работы необходимо обобщить знания учащихся по технике микроскопирования. Важно для закрепления знаний зарисовывать свои наблюдения в тетрадь. Здесь для учителя раскрывается огромный потенциал действий.

Принцип связи организма со средой обитания важен для понимания физиологических процессов, которые протекают в растениях. В ходе выбора объекта исследования внимание учащихся следует обращать на длину корневой системы, листорасположение, высоту растения. В зависимости от местообитания данные показатели могут существенно варьировать.

При реализации принципа от внешнего строения к внутреннему происходит обобщение всех имеющихся знаний учащихся. Основа в том, что при объяснении учебного материала сначала раскрывается внешнее строение того или иного организма, затем внутреннее строение. Например, при изучении морфологии листа следует обращать внимание на жилкование, форму и черешок. Дополнительно можно описать побег выбранного растения по существующей методике.

При реализации принципа показа организма в развитии не мало важно объяснить учащимся суть молекулярного развития растений. Продемонстрировать семена, проростки и вегетирующие растения. Провести сравнительный анализ наблюдаемого при традиционном способе выращивания и при выращивании *in vitro*.

Подводя итого вышесказанному, можно с уверенностью говорить о том, что предложенный эксперимент по выращиванию растений *in vitro* полностью соответствует представлениям о проектной деятельности в школе как таковой. При выполнении проекта учащиеся актуализируют имеющиеся у них знания по ботанике и молекулярной биологии, и другим смежным дисциплинам.

Выводы. Выпускники современной общеобразовательной школы должны соответствовать социально-экономическому укладу страны, а их профориентация – рынку труда. Проектные технологии способствуют увеличению интеллектуальной активности учащихся и более осмысленному выбору будущей профессии.

Следует отметить, что проведение предложенного эксперимента возможно в современной школе при реализации преемственности образования школа-ВУЗ. Обращение школьных учителей к специалистам в узкой области способствует активизации мотивационный сферы учащихся и расширит их кругозор, что в свою очередь позволит выполнить проект и углубить свои знания по выбранной науки. Сформировавшиеся компетенции по выполнению проекта полностью соответствуют компетенциям студентов ВУЗа.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают эффективность проектной технологии по выращиванию растений *in vitro* в школе. Выполняя работу, ребята знакомятся с базисными биологическим понятиями роста и развития растений. Реализация методических принципов происходит в полной мере, что ещё раз показывает не только эффективность, но и целесообразность внедрения подобной инновационной технологии проектной деятельности в современной российской школе.

Литература:

1. Бекшаев И.А., Иванов Р.Г. Разработка практического занятия по биологии в школе на тему: «Физиология клетки: осмотические свойства». // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №59-1. С. 77-81.

2. Берсенева И.А., Дьячкова Т.В., Бекшаев И.А. Здоровьесберегающие технологии в инклюзивном образовании на примере уроков биологии. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №59-1. С. 28-33.

3. Бекшаев И.А., Дьячкова Т.В. Здоровьесберегающие технологии и пути их реализации при обучении биологии детей с ОВЗ. // Современные здоровьесберегающие технологии. 2017. №4. С. 268-277.

4. Бекшаев И.А., Дьячкова Т.В. Двойная спираль: русский след в истории открытия структуры молекулы ДНК. // Биология в школе. – 2018. - №5, - с. 19-24.

5. Борисовская М.В. Проектная деятельность в личностном самоопределении обучающихся средней школы. // Методист. 2012. №3. С. 60-63.

6. Бойцов А.А. Проектная деятельность как средство интеграции предметов естественнонаучного цикла в школе. // Человек и образование. 2013. №4 (37). С. 185-188.

7. Воронин Д.М., Завальцева О.А., Хотулёва О.В. Подходы к повышению эффективности обучения биологии в школе. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №59-4. С. 7-10.

8. Клепиков В.Н. Проектная деятельность в современной школе. // Образование личности. 2015. №1. С. 126-136.

9. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности. // Вопросы образования. 2015. №3. С. 292-307.

10. Мишина О.С., Фролова Н.А., Иванов Р.Г. Алгоритм разработки школьного проекта по биологии на примере темы: «Возделывание люцерны в качестве кормовой культуры в нечерноземной зоне России с применением ФАВ» // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-3. С. 222-225.

11. Мишина О.С., Иванов Р.Г. Разработка школьного проекта на тему: «Исследование воздействия растительного фиторегулятора урожайности (РФУ) на рост и развитие огурцов, выращенных гидропонным и традиционным почвенным способом». // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №59-2. С. 246-249.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук Морозова Ирина Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Пензенский государственный технологический университет» (г. Пенза);
кандидат педагогических наук Дронова Ольга Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Пензенский государственный университет» (г. Пенза)

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Одной из задач профессиональной школы становится раскрытие потенциала всех участников педагогического процесса, предоставление им возможностей проявления творческих способностей. Решение этих задач невозможно без осуществления вариативности образовательных процессов, в связи с чем появляются различные инновационные формы организации обучения, которые требуют глубокого научного и практического осмысления. В данной статье акцентируем внимание на разработке методических рекомендаций по применению инновационных форм обучения в высшей школе.

Ключевые слова: инновационные формы обучения, методические рекомендации, профессиональное образование, творческие способности.

Annotation. One of the tasks of the professional school is to reveal the potential of all participants of the pedagogical process, providing them with opportunities to demonstrate their creative abilities. The solution of these problems is impossible without the implementation of the variability of educational processes, and therefore there are various innovative forms of training that require deep scientific and practical understanding. In this article we focus on the development of guidelines for the use of innovative forms of education in higher education.

Keywords: innovative forms of training, guidelines, professional education, creativity.

Введение. В настоящее время в нашей стране происходят существенные изменения в национальной политике образования. Это связано с переходом на позиции личностно-ориентированной педагогики. Одной из задач современной школы становится раскрытие потенциала всех участников педагогического процесса, предоставление им возможностей проявления творческих способностей.

Решение этих задач невозможно без осуществления вариативности образовательных процессов, в связи с чем появляются различные инновационные формы организации обучения в профессиональном образовании, которые требуют глубокого научного и практического осмысления.

Изменение роли образования в обществе обусловило большую часть инновационных процессов. «Из социально пассивного, рутинизированного, совершающегося в традиционных социальных институтах, образование становится активным. Актуализируется образовательный потенциал, как социальных институтов, так и личностный». Раньше безусловными ориентирами образования были формирование знаний, навыков, информационных и социальных умений (качеств), обеспечивающих «готовность к жизни», в свою очередь, понимаемую как способность приспособления личности к общественным обстоятельствам.

Теперь образование все более ориентируется на создание таких технологий и способов влияния на личность, в которых обеспечивается баланс между социальными и индивидуальными потребностями, и, которые, запуская механизм саморазвития (самосовершенствования, самообразования), обеспечивают готовность личности к реализации собственной индивидуальности и изменениям общества.

Поиски решения педагогических проблем инноватики связаны с анализом имеющихся результатов исследования сущности, структуры, классификации и особенностей протекания инновационных процессов в сфере образования. На теоретико-методологическом уровне наиболее фундаментально проблема нововведений отражена в работах М.М. Поташника, А.В Хуторского, Н.Б Пугачёвой, В.С. Лазарева, В.И Загвязинского с позиций системно-деятельностного подхода, что дает возможность анализировать не только отдельные стадии инновационного процесса, но и перейти к комплексному изучению нововведений.

Изложение основного материала статьи. Современное понятие «образование» связывается с толкованием таких терминов как «обучение», «воспитание», «образование», «развитие». Однако до того, как слово «образование» стало связываться с просвещением, оно имело более широкое звучание. Словарные значения рассматривают термин «образование», как существительное от глагола «образовывать» в смысле: «создавать», «формировать» или «развивать» нечто новое. Создавать новое — это и есть инновация.

Таким образом, образование по своей сути уже является инновацией.

Несомненно, что из всех форм общественной практики именно образование, и прежде всего - инновационное, пытается решать эту проблему. В подавляющем большинстве современных концепций и программ появляется, пока - очень осторожно, принципиально новое измерение - гуманитарно-антропологическое. Фактически речь идёт о постановке беспрецедентной для образования задачи: оно должно стать универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих ему быть и отстаивать собственную человечность. Человек должен быть не только материалом и ресурсом социального производства, но, прежде всего - подлинным субъектом культуры и исторического действия [5].

Подготовка студентов к жизни, труду и творчеству закладывается в образовательном учреждении в процессе получения профессионального образования. Профессиональное образование предусматривает формирование личности, способной к эффективной реализации себя в сфере будущей профессиональной деятельности, к осуществлению и выполнению полного спектра профессиональных функций. Профессиональное образование - это социально и педагогически организованный процесс трудовой социализации личности, обеспечивающий ее ориентацию и адаптацию в мире профессий, овладение конкретной специальностью и уровнем квалификации, непрерывный рост компетентности, мастерства и развитие способностей в различных областях человеческой деятельности (Б.М. Бим-Бад).

Профессиональное образование в России существует более 300 лет, со времен Петра I. Причем на каждом этапе развития перед системой образования ставились различные задачи профессионального образования. В настоящее время перед профессиональным образованием стоят задачи не только насыщения рынка труда компетентными специалистами, но и создание возможностей для профессионального роста и развития личности.

Для этого процесс обучения и организационная методика занятия должна быть построена так, чтобы широко вовлекать студентов в самостоятельную творческую деятельность по усвоению новых знаний и успешному применению их на практике.

Общие требования к учебному занятию кратко можно сформулировать так:

вооружать студентов сознательными, глубокими и прочными знаниями; формировать у студентов прочные навыки и умения, способствующие подготовке их к жизни;

повышать воспитательный эффект обучения на занятии, формировать у студентов в процессе обучения черты личности;

осуществлять всестороннее развитие студентов, развивать их общие и специальные особенности;

формировать у студентов самостоятельность, творческую активность, инициативу, как устойчивые качества личности, умения творчески решать задачи, которые встречаются в жизни;

вырабатывать умения самостоятельно учиться, приобретать и углублять или пополнять знания, работать с литературой, овладевать навыками и умениями и творчески применять их на практике;

формировать у студентов положительные мотивы учебной деятельности, познавательный интерес, желание учиться, потребность в расширении и приобретении знаний, положительное отношение к учению [7].

Однако осуществление обучения, предусматривающее выполнение перечисленных требований невозможно без знания и умелого использования разнообразных форм организации обучения.

Одним из средств повышения эффективности профессионального обучении является инновационная форма организации обучения. При этом следует особенно выделить инновационные формы организации обучения в профессиональном образовании, несколько меняющие представление о традиционном занятии.

Для того чтобы в полной мере обозначить роль применения инновационных форм организации обучения, необходимо определиться с таким понятием как форма организации обучения.

Что же такое «форма организации обучения», какова ее сущность? В современной дидактике сложилось парадоксальная ситуация. Исследователи отмечают (В.К. Дьяченко, И.М. Чередов), что даже специалисты в области дидактики затрудняются сказать, что такое форма организации учебной работы и чем она отличается от метода обучения. В традиционной дидактике форма как бы оторвалась от содержания, так как определяется по внешним в отношении содержания образования признакам.

По мнению И.М. Чередова, форма организации обучения - это особая конструкция звена или совокупности звеньев учебного процесса.

В.К. Дьяченко считает, что понятие «форма организации обучения», как и другие понятия дидактики может быть научно обосновано лишь при том условии, если дано научное определение основного понятия «обучение». Обучение - это общение, в процессе которого воспроизводятся и усваиваются знания и опыт (в том числе и опыт творческой деятельности), накопленные человечеством [2].

Общение происходит между взаимодействующими преподавателем и студентами. В зависимости от структуры учебного общения В.К. Дьяченко классифицирует общие формы на индивидуальные, парные, групповые, коллективные.

Понятие «организация» трактуется как «упорядочение, налаживание, привидение в систему некоторого материального или духовного объекта, расположение соотношение частей какого либо объекта». Обучение может происходить только тогда, когда оно каким-то образом организовано. Оно происходит и существует, прежде всего, в определённых формах его организации. Организационные формы обучения составляют материальную основу обучения [5].

Итак, форма обучения представляет собой целенаправленную, содержательно насыщенную и методически оснащённую систему познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений преподавателя и студентов. Форма обучения реализуется как органическое единство целенаправленной организации содержания, обучающих средств и методов. Единичная и изолированная форма обучения (лекция, лабораторная работа, семинарское занятие, экскурсия и другие) имеет частное обучающее воспитательное значение. Она обеспечивает усвоение студентами конкретных фактов, обобщений, выводов, отработку отдельных умений и навыков, компетенций. Система же разнообразных форм обучения, позволяющая раскрыть целостные разделы, темы, теории, концепции, применить взаимосвязанные умения и навыки, имеет общее обучающее воспитательное значение, формирует у студентов системные знания и личностные качества [6].

Необходимость системной зависимости и разнообразия форм обучения обусловлена своеобразием содержания образования, а также особенностями восприятия и усвоения учебного материала студентами.

Многообразие форм и содержания - один из важнейших факторов бытия, возможность выбора из множества предлагаемых вариантов с учетом индивидуальных особенностей, возможностей и интересов студентов. И это многообразие должно в той или иной степени найти отражение в системах образования. Содержание науки и возрастные особенности студентов требуют соответствующей, адекватной формы обучения, определяют ее характер: место в процессе обучения, временную продолжительность, меняющуюся, подвижную структуру, способы организации, методическое оснащение. Различные сочетания этих компонентов дают возможность создавать разнообразие и многообразие обучающих форм, развивать их [4].

В настоящее время прочно утвердилось понятие «инновации». Русский аналог этому слову - нововведение. Сегодня инновационные явления обнаруживаются во всех элементах педагогического процесса. Так, инновационное занятие (занятие, предполагающее применение инновационных форм организации обучения) рассматривают с позиции новых введений в организацию учебного процесса на определенный период времени.

Таким образом, инновационная форма организации обучения представляет собой форму организации обучения, предусматривающую введение новшеств (инноваций) в цели, методы, средства и содержание обучения и воспитания, а также в порядок организации деятельности преподавателя и студента на занятии [9]. Инновационная форма организации обучения предполагает активизацию студента на занятии посредством применения новых методов, средств обучения, изменения содержания и способов подачи материала, а также организации нового порядка взаимодействия преподавателя и студента.

Применение инновационных форм организации обучения позволяет реализовывать в практике процесса профессионального обучения одну важную закономерность: человек запоминает 1/4 услышанного, 1/3 увиденного и услышанного одновременно и 3/4 материала, если он ко всему прочему вовлечен в активные действия. Это наглядно иллюстрируется "пирамидой познания" Дж. Мартина.

Не требует особых комментариев то, именно методы, обозначенные наиболее эффективными, составляют суть инновационных форм организации обучения: дискуссионные методы, практические действия и обучение других. Инновационные формы организации обучения, несомненно, обладают большим обучающим и развивающим потенциалом, способствующим становлению личности будущего профессионала. Обоснованием этой позиции стало исследование А. С. Зверева.

Инновационные формы организации учебного процесса в первую очередь позволяют сменить целевую установку занятия «дать образование» на установку «образование как самореализация». Происходит смена принципа репродуктивного усвоения материала на принцип продуктивности, определяющий такую основную задачу преподавателя, как определение того, что именно, какой образовательный продукт создадут студенты в ходе занятия.

Также значение инновационных форм организации обучения состоит в переходе от профессиональной подготовки, ориентированной на знания, умения и навыки на компетентностностный подход [2]. Этот процесс имеет место, если происходит включение в план проведения занятия выявление личностной и социальной значимости темы, способствующее образованию реальной заинтересованности студентов в

учебном материале, несущем практическую значимость [1]. В свою очередь это происходит благодаря замещению заданий, не предполагающих индивидуального решения, на эвристические - открытые задания. Такие задания не имеют однозначных «правильных» ответов. Любой ответ всегда уникален и отражает степень творческого самовыражения студента. Средством инновационного продвижения данного новшества выступают дистанционные эвристические олимпиады.

В то же время ограниченность содержания занятия рамками аудиторных стен преодолевается с помощью телекоммуникаций и ресурсов Интернет. Участие в дистанционных курсах, проектах, конференциях - и подготовка к ним - средства для перехода к открытому, распределенному образованию.

Таким образом, сотрудничество студента и преподавателя, предполагающееся в инновационных формах организации обучения, приводит к тому, что усвоение знаний становится уже внутренней целью обучающихся - это и повышает эмоциональный уровень, интенсифицируя усвоение материала.

Максимальная приближенность результатов обучения к сфере практической деятельности слушателей и пригодность результатов к практическому внедрению способствует повышению значимости материала для студентов. А активное, творческое, инициативное участие студентов в процессе получения необходимых им знаний увеличивает интерес студентов к самому процессу обучения [2, 4].

Для этого нами разработан ряд методических рекомендаций по повышению эффективности применения инновационных форм организации обучения на занятиях английского языка в Пензенском государственном университете.

1. Инновационные формы на занятии осуществляются при обязательном участии всех студентов группы, а также реализуются с непременным использованием средств слуховой и зрительной наглядности (компьютерной и видео техники, выставки, буклеты, стенды) [10]. При этом на занятиях, предусматривающих групповую работу целесообразно формирование подгрупп таким образом, чтобы в ней находились и слабые и сильные студенты и организовывать их работу так, чтобы каждый студент в подгруппе выполнял определенную функцию. Это облегчит поддержание дисциплины и порядка. Также необходимо обеспечить условия, при которых каждый студент мог бы высказать свою точку зрения.

2. Выбор формы инновационного занятия педагогу необходимо учитывать множество факторов. В системе среднего профессионального образования сложились определенные подходы к выбору форм организации обучения в зависимости от конкретных обстоятельств. Выбор форм организации обучения определяется:

- общими целями обучения, воспитания и развития студента;
- особенностями методики преподавания конкретной учебной дисциплины и спецификой ее требований к отбору дидактических методов;
- целями, задачами и содержанием материала конкретного занятия;
- временем, отведенным на изучение того или иного материала;
- уровнем образования и практического опыта обучаемого;
- уровнем материальной оснащенности, наличием оборудования, наглядных пособий, технических средств;
- уровнем квалификации и личных качеств преподавателя.

С учетом комплекса названных обстоятельств и условий преподаватель принимает решение о выборе конкретной формы организации обучения;

3. При планировании занятия с применением игровых форм организации обучения необходимо особенно четко обозначить временные рамки каждого этапа учебного занятия, а при реализации занятия - строго следить за выполнением студентами заданных временных норм. Организационные вопросы - такие как распределение ролей, выбор жюри и экспертной группы, формирование игровых групп, ознакомление с обязанностями, знакомство с темой, проблемой, ознакомление с инструкциями, заданиями, сбор материала и анализ материала целесообразно решать заранее, чтобы сохранить время для решения конкретных задач.

4. Применение инновационных форм организации обучения наиболее эффективно, как правило, на занятиях после изучения какой-либо темы или нескольких тем, они выполняют функции обучающего контроля и оценки знаний студентов. Подобная смена привычной обстановки целесообразна, поскольку атмосфера на таких занятиях более непринужденная и способствует снятию психологического барьера, возникающего в традиционных условиях из-за боязни совершить ошибку.

5. При реализации занятия с применением инновационных форм организации обучения должна быть создана одновременно и рабочая атмосфера, а также присутствовать дух творчества и доверия.

6. Необходимо разработать определенные критерии оценки проявленных знаний и умений в процессе учебного занятия с применением инновационных форм организации обучения. Среди них необходимо обязательно выделять такие как: знание теоретического материала занятия; способность применить теоретические знания на практике; креативность мышления и умение находить нестандартные способы решения проблем; умение обобщать, систематизировать материал и делать собственные выводы, выражать и отстаивать свое мнение; а также степень самостоятельности при решении проблем, задач, заданий.

7. На занятиях с применением инновационных форм организации обучения целесообразно обозначить практическую значимость получаемых знаний, умений, навыков для студентов. Это позволит заинтересовать их в выполнении предложенной преподавателем работе.

8. Поддержание дисциплины на занятиях с применением инновационных форм организации обучения облегчится, если за нарушение дисциплины и порядка студент вместе с его подгруппой будут наделяться штрафными баллами и дополнительными заданиями повышенной сложности.

9. Не рекомендуется слишком часто обращаться к подобным формам организации обучения, поскольку это может привести к потере устойчивого интереса к предмету и процессу учения.

Выводы. Таким образом, мы полагаем, что соблюдение вышеперечисленных методических рекомендаций по планированию и реализации занятий с применением инновационных форм организации обучения будет способствовать повышению эффективности учебного процесса.

Правильно организованное обучение всегда развивает, однако развивающая функция осуществляется более эффективно при специальной направленности взаимодействия преподавателей и студентов на всестороннее развитие личности.

Литература:
1. Сластёнин, В.А. Педагогика / В.А. Сластёнин. — М.: Школа-Пресс, 2000 г.
2. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. — М.: 1978.
3. Рапацевич, Е.С. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. - Минск: Современное слово. — 2005
4. Тюнников, Ю.С. Анализ инновационной деятельности общеобразовательного учреждения: сценарий, подход / Ю.С. Тюников // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2004. - № 5. Лазарев, В. С. понятие педагогической и инновационной системы школы / В.С. Лазарев // Сельская школа. — 2003. — № 1.
5. Орлова, А. И. Возрождение образования или его реформа? / А.И. Орлова // Преподавание истории в школе. — 2006 — № 1.
6. Ерофеева, Н.И. Управление проектами в образовании / Н.И. Ерофеева // Народное образование. - 2002. - № 5
7. Загвязинский, В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В.И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании: Сборник научных трудов. — Тюмень: 1990. — с. 8.
8. Каменский, А.К. Нормативно-правовая база общественно-государственного управления школой / А. К. Каменский // Директор школы. — 2006. — № 3.
9. Руднев, Е.Н. Миссия, стратегия и практические действия / Е.Н. Руднев // Директор школы. — 2006. — № 8.
10. Лазарев, В.С. Управление нововведениями — путь к развитию школы / В. С. Лазарев // Сельская школа. — 2003. — № 1.

Педагогика

УДК:378.2
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Педагогика и психология» Морозова Ирина Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Пензенский государственный технологический университет» (г. Пенза);
магистрант Чарыкова Анастасия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Пензенский государственный технологический университет» (г. Пенза)

УПРАВЛЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. Управлять методической работой педагогического коллектива - значит познавать и выявлять закономерности, прогрессивные тенденции в инновационном образовательном процессе, направлять (планировать, организовывать) данный процесс в соответствии с этими тенденциями, с учетом объективных возможностей педагогов. В данной статье акцентируем внимание на проектировании и создании в учреждении образования системы методической работы.
Ключевые слова: управленческая деятельность, методическая работа, профессиональное образовательное учреждение, цикловые комиссии.
Annotation. Manage methodical work of the teaching staff-means to learn and identify patterns, progressive trends in the innovative educational process, to guide (plan, organize) the process in accordance with these trends, taking into account the objective capabilities of teachers. In this article we focus on the design and creation of a system of methodical work in the educational institution.
Keywords: management activity, methodical work, professional educational institution, cyclic commissions.

Введение. Управлять инновационной культурой педагогического коллектива - значит познавать и выявлять закономерности, прогрессивные тенденции в инновационном образовательном процессе, направлять (планировать, организовывать) данный процесс в соответствии с этими тенденциями, с учетом объективных возможностей педагогов. Решение обозначенной проблемы лежит в области проектирования и создания в учреждении образования системы методической работы [4].

Процесс обновления требует реконструкции и совершенствования не только содержания обучения, но и методической службы.

Чтобы успешно решить задачи методической работы, следует определить все функциональные обязанности членов педколлектива. Для этой цели, в свою очередь, необходимо:

1) изучение и творческое понимание всех нормативных программно-методических документов МО РФ и регионов;
2) активное внедрение и использование достижений и рекомендаций психолого-педагогической науки;
3) изучение и внедрение достижений педагогов-новаторов в практику работы педколлектива;
4) создание сплоченного коллектива единомышленников, бережно сохраняющих традиции;
5) диагностика и прогнозирование результатов учебно-воспитательного процесса;
6) стимулирование инициативы и творчества членов педколлектива и активизация его деятельности в научно-исследовательской, поисковой работе;
7) использование в учебно-воспитательном процессе современных методик, форм, видов, средств и новых технологий;
8) выявление и предупреждение недостатков, затруднений и перегрузки в работе педколлектива;
9) развитие мировоззрения, профессионально-ценностных и личностно-нравственных качеств членов педколлектива, готовых к самообразованию и самосовершенствованию.

Вот основные функции и задачи методической службы. Их успешная реализация поможет, используя компенсаторные, адаптационные и развивающие возможности работы учителя, привести его к высотам профессионального мастерства.

Изложение основного материала статьи. Правильное определение целей и задач методической службы поможет выбрать оптимальные содержание и формы организации работы с педагогическим коллективом. Содержание методической работы должно формироваться на основе следующих источников:

1) законов РФ, нормативных документов, инструкций, приказов Министерства образования РФ и регионов РФ, определяющих цели и задачи всей методической работы;

2) программы развития образовательного учреждения, стандартов и учебного плана, авторских программ, учебников и учебных пособий, позволяющих расширить, обновить традиционное содержание методической службы;

3) новых психолого-педагогических, психолого-физиологических и методических исследований, повышающих научный уровень методической службы;

4) инноваций, нововведений, новшеств, по-новому раскрывающих содержание методической работы;

5) пролонгированной диагностики и прогнозирования состояния учебно-воспитательного процесса, помогающих определить методическую тему, основные задачи, проблемы методической работы и самообразования;

6) использования информации о массовом и передовом опыте методической службы, помогающей избавляться от ошибок;

7) максимально творческого подхода в выборе содержания и планирования методической работы.

Цели, задачи и содержание методической службы в образовательных учреждениях находятся в прямой зависимости от ее форм — разнообразных занятий (заседаний). Они определяются структурой методической службы, взаимосвязью всех ее звеньев, хотя и обладают некоторой самостоятельностью. Эти цели и задачи либо способствуют эффективной реализации программы службы, либо обрекают ее на провал.

Формы работы методобъединений — кафедр могут быть коллективными и индивидуальными. Они должны оптимально сочетаться. К индивидуальным формам работы относятся индивидуальные консультации, стажировка, наставничество, самообразование, работа над личной творческой темой и т.д.

Наибольшего внимания заслуживают коллективные формы работы.

Одной из важных, на взгляд автора, форм методической службы является работа над единой методической темой общеобразовательного учреждения.

Наиболее эффективными являются следующие формы работы: теоретические семинары, семинары практикумы, обсуждение современных новейших методик, технологий, достижений психолого-педагогической науки, обсуждение отдельных открытых, взаимопосещенных уроков, мероприятий, выставки и отчеты по самообразованию, обсуждение и оценка авторских программ, учебных пособий, обсуждение передового педагогического опыта и рекомендации по его распространению и внедрению; конкурсы; научно-практические конференции; педагогические чтения; педагогические советы [2].

Составной частью совершенствования педагогического мастерства преподавателя является его научно-методическая работа, которая предполагает анализ, систематизацию и обобщение накопленного опыта. Методическая работа - это одна из обязанностей преподавателя среднего специального учебного заведения и направлена на разработку и совершенствование методики преподавания специальной дисциплины. Ее результатом является создание комплексов задач и заданий по предмету, дидактических материалов, учебно-наглядных пособий, используемых на учебных занятиях.

Методическая работа организуется в рамках предметных (цикловых) комиссий. Важным моментом ее организации является выбор содержания, направленного на последовательное создание методики преподавания конкретного учебного предмета, оснащение учебного процесса необходимым комплектом дидактических материалов и учебно-наглядных пособий. От актуальности и перспективности выбранного содержания зависят интерес к ней и ее эффективность.

Методические поиски охватывают широкий круг проблем:

- анализ профессиональной деятельности специалистов (по конкретной специальности); выявление основных трудовых функций и профессиональных умений, необходимых для их выполнения (разработка модели деятельности специалиста);
- моделирование профессиональной деятельности специалиста в учебном процессе (разработка модели профессиональной подготовки специалиста); разработка комплекса задач и заданий для овладения необходимыми умениями, определение их места в содержании обучения; внесение коррективов в учебные программы;
- отражение в содержании обучения прогнозов развития отрасли, науки и производства (применительно к конкретной специальности);
- совершенствование форм и методов обучения, обеспечивающих развитие мыслительной активности учащихся (формы и методы проблемного обучения);
- совершенствование форм и методов обучения, обеспечивающих развитие познавательной активности и самостоятельности (формы и методы самостоятельной работы учащихся);
- совершенствование форм и методов обучения, обеспечивающих овладение учебными и профессиональными практическими умениями и навыками (формы и методы практического обучения);
- индивидуализация обучения (индивидуальные задания и работы, индивидуализация заданий в коллективных формах работы, обучение по индивидуальным учебным планам);
- разработка дидактических материалов (обучающих программ для программированного обучения, комплексов задач, заданий и упражнений, деловых игр, описаний производственных ситуаций для анализа) и других средств обучения.

Накопление в педагогическом (методическом) кабинете техникума разработанных тем уроков облегчает календарно-тематическое планирование, помогает в подготовке к учебным занятиям. Однако следует иметь в виду, что методические разработки через несколько лет устаревают и нуждаются в обновлении в связи с выходом новой специальной и педагогической литературы.

Более сложными являются методические разработки, ставящие своей целью обобщение накопленного опыта по какой-то отдельной проблеме организации учебно-воспитательного процесса. Они требуют осмысления и анализа всего учебно-воспитательного процесса, правильной его оценки. В ходе работы изучаются специальная литература, опыт работы коллег, анализируется собственный опыт, ставится педагогический эксперимент.

Методическая работа с элементами исследования - это следующий, более сложный этап в творческой

работе преподавателя, требующий владения методами исследования, изучения литературы по исследованию педагогической деятельности.

Для того чтобы методическая разработка не осталась достоянием лишь автора, необходимо организовать ее рецензирование. Рецензенты-преподаватели того же техникума дают рекомендацию: кто должен ознакомиться с ней и использовать ее в работе, какая требуется доработка и в каком направлении следует вести дальнейший анализ и обобщение опыта преподавателей по данной проблеме [4].

Любые изменения, происходящие в стране, бесспорно, затрагивают и образовательный процесс. Модернизируются не только рабочие программы, учебники, технологии, методы и приемы, серьёзно изменяются подходы и отношение к образованию у студентов, родителей, общества в целом. Становятся иными приоритетные цели образования. Задача педагога не только обеспечить грамотное преподавание дисциплин, но и подготовить нового гражданина к самостоятельной жизни. Введение профессиональных стандартов в образовательный процесс требует от педагога постоянного профессионального роста. Как же добиться успехов в своей работе? Курсы повышения квалификации, переподготовка, взаимопосещение уроков, семинары, практикумы - важные составляющие развития преподавателя. Тем не менее, практика показывает, что наиболее мотивированным способом наращивания профессионального потенциала преподавателя является самообразование.

Самообразование - это целенаправленная работа педагога по расширению и углублению своих теоретических знаний, совершенствованию имеющихся и приобретению новых профессиональных навыков и умений в свете современных требований педагогической и психологической наук. Познавательная деятельность преподавателя осуществляется в соответствии с потребностями, возникающими на основе противоречий, планируется, управляется и контролируется самим человеком.

Каждому педагогу необходимо выстроить программу индивидуального самообразования, выбрать этапы и способы собственного развития, для чего можно придерживаться предлагаемой инструкции:

1. обозначить круг педагогических проблем, решение которых станет необходимым для качественного преобразования профессиональной деятельности;
2. выбрать индивидуальный маршрут изменения педагогической практики;
3. ознакомиться с педагогической литературой по выбранным проблемам;
4. развить компетенции, направленные на решение социально-значимых образовательных задач;
5. определить критерии продуктивности индивидуально-личностной деятельности;
6. реализовать продукт индивидуальной деятельности в собственной педагогической практике.

Можно выделить следующие формы коллективной самообразовательной деятельности педагогов.

1. Творческая лаборатория индивидуального и коллективного самообразования организуется для решения актуальных педагогических проблем, например, проведения диагностики профессиональной компетентности педагога с целью определения и преодоления проблемных зон профессиональной деятельности, определения факторов оптимизации педагогической деятельности педагога, преодоления коммуникативного барьера между преподавателем и студентом и др.

Можно выделить направления работы творческих лабораторий, куда включаются технологии педагогической деятельности, работа по формированию компетенций преподавателя, вопросы возрастной психологии, разработка методической оснащенности программы или ее раздела, создание учебных пособий, методических рекомендаций и т.п.

2. Творческая группа преподавателей-предметников, объединенных решением конкретной педагогической задачи. В ходе деятельности творческой группы разрабатываются рекомендации по преодолению проблемных зон в теоретических знаниях преподавателя, например, навыков составления проекта урока-эссе, проведения самоанализа урока, организации рефлексивной деятельности студентов в конце урока и т.п. Продуктивность творческой группы зависит от проявления деятельностной инициативы каждого ее члена. Данная форма коллективного самообразования позволяет привлечь максимальное количество педагогов к работе над профессиональной проблемой.

3. Семинар как способ реализации самообразовательной деятельности ориентирован, в первую очередь, на сообщение необходимых теоретических знаний по организации интерактивных способов профессионального самообразования, способствующих формированию продуктивных профессиональных качеств педагога.

4. «Школа педагогического мастерства» немало способствует саморазвитию педагога и может быть ориентирована на формирование организаторских, коммуникативных навыков интерактивной деятельности. Именно данная форма организации самообразовательной деятельности помогает преподавателю оценить уровень индивидуально-личностных знаний и спроектировать индивидуально-личностную самообразовательную деятельность в рамках школы педагогического мастерства.

Сетевое педагогическое сообщество (мини-сайты, публикации на страницах фестивалей педагогического творчества) позволяет преподавателю делиться опытом с коллегами по всей России, делать определенные выводы на основе отзывов других участников сообщества по конкретным работам, самому участвовать в рецензировании работ.

Для оценки результативности самообразовательной деятельности можно использовать следующие параметры:

- уровень владение способами ведения самостоятельного научно-методического поиска;
- уровень владения методикой научно-педагогического исследования;
- уровень владения экспериментальной деятельностью;
- уровень владения способами распространения, обобщения, анализа передового педагогического опыта;
- участие в формировании творческой и социокультурной среды;
- - уровень предметных достижений студентов (участие в олимпиадах, конкурсах, семинарах и т.д.)

Выводы. Таким образом, профессиональные качества педагога формируются путем усвоения новых знаний, конкретных умений, приобретаемых в процессе самообразовательной деятельности [5].

Профессиональное конкурсное движение в современной системе образования переживает невиданный расцвет.

Дистанционный конкурс в педагогической среде - явление относительно новое. Инновационность данного понятия определяется самим смыслом подходов к его реализации и содержанием конкурсных

заданий.

Каким бы ни был конкурсный формат, стратегической целью любого профессионального конкурса в сфере образования является выявление талантливых, творчески работающих педагогов и коллективов, трансляция передового опыта лучших участников, пропаганда приоритетов современного образования. Не следует забывать, что конкурс – лишь один из способов повышения качества и оценки профессионального уровня педагогических кадров и учреждений, требующий для соответствия самым современным запросам и условиям системы образования постоянного совершенствования и поиска новых концептуальных и организационных форматов [3].

Литература:

1. Галуза Г.М., Леплетенко Н.П., Яценко В.Г. Инновационные ресурсы в педагогическом процессе. – Минск: Красико-Принт, 2013. – 128 с.

2. Ильиненко Л.П. Новые модели методической службы в общеобразовательных учреждениях. – М.: АРКТИ, 2003. – 56 с.

3. Митина Т.А. Профессиональные конкурсы педагогов: пересматриваем формат // Методист. – 2017. - № 2. – С. 21-24.

4. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: Учеб. Пособие для преп. Учреждений сред. проф. Образования. – М.: Мастерство, 2001. – 272 с.

5. Федотова Т.В. Проектирование программы профессионального самообразования преподавателя // Методист. – 2016. - № 9 – С. 36-38.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук Морозова Ирина Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Пензенский государственный технологический университет» (г. Пенза);
магистрант Тихонова Валерия Олеговна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Пензенский государственный технологический университет» (г. Пенза)

ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ В МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Процесс обновления профессионального образования требует не только реконструкции содержания обучения и воспитания, но и совершенствования методической работы в профессиональных образовательных организациях, вставших на путь внедрения инноваций.

В данной статье акцентируем внимание на разработке организации действенной и эффективной системы методической работы в профессиональной образовательной организации.

Ключевые слова: инновационные аспекты, структура системы методической работы, профессиональное образовании.

Annotation. The process of renewal of vocational education requires not only the reconstruction of the content of training and education, but also the improvement of methodological work in professional educational organizations that have embarked on the path of innovation. In this article we focus on the development of an effective and efficient system of methodical work in a professional educational organization.

Keywords: Innovative aspects the structure of the system of methodical work, professional education.

Введение. Существенные изменения в социально-экономическом устройстве России требуют реформирования системы образования. Новому тысячелетию нужна новая современная система образования, которая бы удовлетворяла требованиям государства и общества. В Законе РФ «Об образовании» образование рассматривается как целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимися определенных государственных образовательных уровней - цензов.

Процесс обновления профессионального образования требует не только реконструкции содержания обучения и воспитания, но и совершенствования методической работы в профессиональных образовательных организациях, вставших на путь внедрения инноваций.

Ориентируясь на идею гуманно ориентированного образования, на формирование личности обучающегося, признание ее ценности и необходимости для современного общества, мы, прежде всего, должны помнить о том, что такая личность формируется личностью самого педагога. Поэтому необходимо создать все условия роста профессионального мастерства педагогов.

Таким образом, организация действенной и эффективной структуры системы методической работы в профессиональной образовательной организации является весьма актуальной.

В новых условиях функционирования образовательной системы возникла и актуализируется потребность в повышении качества образования. А эта проблема связана с решением целого ряда других. Отбор и структурирование нового содержания профессионального образования предполагает внедрение современных образовательных программ и технологий. А это, в свою очередь, ставит перед профессиональной образовательной организацией проблему необходимости непрерывного повышения профессиональной компетентности педагогов. И разрешить данную проблему возможно, лишь создав в образовательном учреждении специальные педагогические условия отбора форм и содержания методической работы.

В современных условиях в системе методической работы в образовательном учреждении прослеживается ряд острых противоречий, разрешение которых рассматривается как движущая сила её реформирования. Это противоречия между:

– возросшими требованиями к методической работе в условиях обновления образовательной практики и реальным её состоянием в практике образовательного учреждения;

– необходимостью расширения арсенала форм методической работы и не многообразием последних в

реальной практике образовательных учреждений.

В педагогической литературе исследуемая проблематика нашла отражение в фундаментальных исследованиях Гузеева В.В., Кругликова Г.И., Омельяненко Б.Л., Шилова М.И., в которых выявляется сущность основных понятий теории профессионального обучения, указываются пути дальнейшего развития принципов, содержания, форм методической работы.

Шилова М.И. считает, что многие вопросы, связанные с методической основой, т.е. важнейшие приемы и методы, овладеть которыми необходимо для осуществления на практике, требуют нового осмысления. В педагогической теории в должной мере не изучена технология реализации методической работы преподавателя по конкретным причинам. Важнейшая из них – недостаточная научная разработанность многих вопросов методических объединений. Например, его содержание в большинстве педагогических работах раскрывается главным образом лишь с точки зрения социально-этических требований к поведению и формированию работы.

Методологические и теоретические аспекты управления и организации методической работы обозначены в исследованиях Ю.К. Бабанского, Л.В. Поздняк, М.М. Поташника, П.В. Худоминского, Т.Н. Шамовой и др., Направления непрерывного повышения квалификации представлены в работах С.Г. Вершловского, Л.И. Луценко, Е.Е. Мамаевой, С.Г. Молчанова, Г.С. Сухобской, А.П. Шапошниковой, Т.Ю. Южаковой и др.

Изложение основного материала статьи. Социальные преобразования, происходящие в нашей стране, создали условия для перестроечных процессов в сфере образования – это создание новых типов школ, активное внедрение в практику различных педагогических инноваций, авторских программ и учебников.

Меняющаяся ситуация в системе общего образования формирует новые образовательные потребности педагогов. Это приводит к закономерным изменениям в системе педагогического образования.

Понятие «инновационная методическая работа» подразумевает часть профессионально – педагогической деятельности, ориентированная на создание или освоение новых (инновационных) способов профессионально – педагогической деятельности [3].

Сегодня, в условиях реформирования образования, не вызывает сомнений необходимость инновационных процессов в образовательном учреждении, ориентации учителя-практика на принятие, освоение и использование в собственной педагогической деятельности инноваций, на творческий характер деятельности, обеспечивающий субъектную самореализацию и личностное и профессиональное саморазвитие педагога.

Условия инновационной методической работы:

– повышение качества и уровня образовательных услуг;
– повышение уровня конкурентно – способности педагогов на рынке образовательных услуг;
– методическое и научно – методическое обеспечение образовательного процесса;
– дидактическое обеспечение образовательного процесса [1].

Однако на практике зачастую мы сталкиваемся с формальным отношением педагогов и руководства к внедряемым «сверху» инновационным проектам. Возникают многочисленные противоречия:

– между общественными интересами, связанными с инновациями в области образования, и отсутствием у большинства учителей осознанного интереса к освоению инноваций, определяющего направленность их деятельности на творческое совершенствование педагогического процесса и профессиональное саморазвитие;
– между объективной необходимостью инновационных процессов в образовании и неготовностью учителей и администрации образовательного учреждения на местах к личностному принятию инновационных идей на ценностно-смысловом уровне как значимых для развития организации и педагогического коллектива, для совершенствования образовательного процесса;
– между необходимостью задействовать преподавателя и педагогический коллектив образовательного учреждения в инновационном процессе как его личностно вовлеченных субъектов и сохраняющейся в образовательном учреждении ориентацией управления на исполнительскую активность преподавателей;
- между возрастающей ролью использования группового потенциала для качественного совершенствования работы педагогического коллектива и недостаточной ориентацией управленческой деятельности в образовательном учреждении на коллективного субъекта педагогической (и, в частности, инновационной) деятельности [6].

Пути преодоления данных противоречий мы видим в связи с формированием интереса педагогического коллектива образовательного учреждения к осваиваемой инновации. На практике это может быть осуществлено через создание системы необходимых психолого-педагогических условий, включающих [7]:

1) организационно-системное обеспечение инновационного процесса;
2) психологическое обеспечение инновационного процесса;
3) личностно значимую направленность инновационной деятельности педагогического коллектива;
4) научно организованную деятельность руководителя по формированию интереса педагогического коллектива школы к инновациям.

В науке не разработано содержание понятий «интерес к инновациям», «интерес педагогического коллектива к инновациям» [8]. Анализ философских, социологических, психолого-педагогических исследований, посвященных проблемам интереса и инновационной деятельности, позволил нам самостоятельно определить данные понятия. Интерес к инновации – мотивированная устойчивая избирательная направленность личности учителя на ценностное принятие инновационных процессов как личностно и социально значимых, активизирующая его участие в инновационной деятельности как субъекта инноваций и субъекта самореализации.

Интерес педагогического коллектива к инновации – свойство коллективного субъекта педагогической деятельности, отражающее переход объективных социальных потребностей в совершенствовании системы образования в ценностно-смысловую личностную сферу членов коллектива и проявляющееся в устойчивой направленности коллективной деятельности на освоение, использование и распространение новшеств, сопровождаемое устойчивым положительным эмоционально-ценностным отношением к процессу и результатам инноваций и высокой оценкой их социальной и личностной значимости. Такой интерес проявляется как эмоционально-оценочное отношение личности или коллектива к осваиваемой инновации, как побудительная причина выбора и осуществления такой деятельности, которая способствует творческому

преобразованию человеческого опыта, определяет качественные изменения системы и способы обеспечения её эффективности [8].

Следует подчеркнуть, что интерес педагогического коллектива к инновации не есть сумма интересов отдельных его членов. Индивидуальный и коллективный интерес взаимообусловлены не только как часть и целое, социальное и индивидуальное, объективное и субъективное. У интереса к инновации на личностно-индивидном и коллективном уровнях проявления разные критериальные основания. Интерес к инновационной деятельности, принимаемой учителем как ценность и смысл совершенствования образовательного процесса, проявляется как его готовность (мотивационная, информационная, деятельностная и рефлексивная) на основе рефлексии к отказу от известных способов осуществления педагогической деятельности и ценностному принятию сознательно избираемых и положительно оцениваемых более совершенных способов.

Интерес же коллектива определяется иными критериями: общностью социальных и индивидуальных интересов и ценностно-смысловым единством педагогического коллектива по отношению к инновации; восприятием индивидуальным, групповым и коллективным субъектами друг друга как необходимых условий для реализации личностных и профессиональных интересов и для повышения собственной эффективности; групповой дифференциацией и интеграцией в коллективе для решения задач инновационного процесса [4].

Таким образом, интерес коллектива образовательного учреждения к инновации будет сформирован, если:

– имеются общие социальные и индивидуальные интересы, одновременно присущие и важные для группы из нескольких человек или всего педагогического коллектива;

– в коллективе (группе) учитываются и реализуются условия для удовлетворения интересов личности (индивидуальные и профессиональные, социальные); на основе этого люди со сходными интересами и потребностями объединяются в группировки или команды для решения конкретных практических задач;

– личность воспринимает группу, к которой себя относит, как среду и условие собственной безопасности, самоутверждения, эффективности, самореализации, самоактуализации;

– личность осознает, что ее индивидуальный интерес будет удовлетворен благодаря групповому взаимодействию, т.к. групповой потенциал обусловлен разнообразием позиций, точек зрения на пути и способы решения насущных задач; личность учитывает и на ценностном уровне принимает особенности и преимущества группового взаимодействия по сравнению с индивидуальной деятельностью;

– группа воспринимает отдельную личность с ее индивидуальным потенциалом как ценность и условие собственной эффективности, что является конкретным путем преодоления подавления личности группой;

– создана благоприятная внутренняя инновационная среда (и микросреда в группе, коллективе), а также обеспечено благоприятное влияние внешней инновационной среды, направленное на поддержание, развитие и реализацию как индивидуальных интересов, так и интересов всего педагогического коллектива, на развитие организации;

- возникает или целенаправленно создается ситуация принятия инноваций педагогическим коллективом колледжа, т.е. совокупность условий, обстоятельств, при которых внедряемая инновация становится личностно значимой для педагогического коллектива, осознается и принимается как ценность [8].

Ситуация коллективного принятия (СКП) инновации выступает как технологическая единица обеспечения процесса личностного вовлечения коллектива преподавателей в инновационную деятельность на основе ценностного принятия инновации. Поиск теоретических и технологических основ создания СКП (как типа личностно значимой ситуации) обусловлен, тем, что личностно значимая ситуация вообще является основным механизмом реализации личностно ориентированного образования. Современные исследователи (В.А. Болотов, Е.А. Крюкова, В.В. Сериков, В.И. Лещинский) рассматривают ее как центральное звено выстраивания процесса обучения и воспитания, обеспечивающего личностную вовлеченность индивида в то, что он изучает или делает. Также именно через личностно значимую ситуацию обеспечивается реализация субъектности индивида в образовательном процессе. Здесь же, выступая как СКП инновации, такая личностно значимая ситуация является механизмом реализации перечисленных выше условий формирования интереса педагогического коллектива к инновации. Однако в современных исследованиях не разработана личностно ориентированная технология формирования у преподавателей интереса к инновации в процессе педагогической деятельности (и тем более – у коллективного субъекта, которым является педагогический коллектив). Поэтому возникает необходимость осмысления возможностей личностно значимой ситуации (как технологической основы этого) в ее новом аспекте – как ситуации, ориентированной на особенного субъекта, которым выступает не отдельная личность, а коллектив (группа) [7].

Многообразие инновационных преобразований, происходящих в образовательных учреждениях, требуют серьезного научно-методического обеспечения.

Основная тенденция развития образования технологизация имеет глобальный характер и направлена одновременно на повышение эффективности образовательных систем и уменьшение затрат на достижение результатов.

Основными задачами методической работы в инновационном образовательном учреждении являются: устранение методических ошибок и затруднений; организация инновационной деятельности по внедрению в практику достижений науки и практики; выработка новых подходов к осуществлению руководства и контроля этой деятельностью; поиск оптимальных направлений и способов взаимодействия всех членов управленческого звена [7].

Эта работа осуществляется в двух аспектах:

а) коррекционная работа, направленная на выявление и устранение недостатков и затруднений преподавателей;

б) их обучение навыкам экспериментально-исследовательской работы и развитие необходимых для этого способностей [2].

Организация инновационной деятельности коллектива требует соответствующих изменений и координации управленческой деятельности администрации и научных руководителей. Ее успешность зависит от оптимальности сочетания коррекционной и инновационной, предметной и внеурочной деятельности, разнообразия ее форм и т.д.

Основными направлениями инновационной методической работы современных образовательных

учреждений являются:

– изучение теории преподаваемого предмета, установление его связей с профилем образовательного учреждения;

– создание содержательных единых и инновационных методических комплексов, подчиненных целям и задачам учреждения;

– ознакомление с новыми достижениями науки и практики;

– отбор и апробирование новых обучающих систем и рекомендаций;

– определение целесообразных направлений углубленного изучения предмета;

– формирование базы данных об учебных и творческих способностях учащихся, способах их выявления и развития;

– решение вопросов комплектования и работы дифференцированных групп;

– отработка фрагментов педагогической техники, овладение современными технологиями обучения; выявление и устранение методических затруднений преподавателей; создание специфических систем воспитательной работы;

– овладение основами научной организации труда; выработка стратегий воздействия на учащихся;

– устранение собственных недостатков;

экспериментально-исследовательская работа [5].

Выводы. Таким образом, мы полагаем, что специфика образования как элемента социальной сферы заключается в опережающем характере его изменений. В силу этого профессиональные проблемы педагогов не могут быть рассмотрены в отрыве от тех преобразований, которые происходят ныне в обществе, в образовании.

Как показывает исторический опыт, инновационные процессы – необходимое и обязательное условие развития как педагогической науки, так педагогической практики. В этой связи процесс подготовки будущего учителя должен быть направлен на подготовку педагога, способного к творчеству, владеющего современными педагогическими технологиями.

Так, среди важнейших направлений построения программы подготовки учителя особое внимание должно уделяться формированию готовности педагога к участию в инновационных процессах. Решение данной задачи требует изменения акцентов в профессиональной подготовке.

Через методическую работу осуществляется подготовка педагогов к внедрению нового содержания образования, овладение инновациями и прогрессивными педагогическими технологиями.

Литература:

1. Бабанский, Ю.К. Педагогика. М. Просвещение 2008
2. Бирюков, А.Л. Управление знаниями и инновационный маркетинг образовательных услуг / А.Л. Бирюков, Т.Л. Савостова // Инновации в образовании: журнал / Соврем.гуманитар. ун-т. – М., 2013. – №2. – С. 14-25.
3. Иванова, Е.О. Актуальные проблемы инновационного содержания общего среднего образования / Е.О. Иванова // Инновации в образовании: журнал / Соврем.гуманитар. ун-т. – М., 2011. – № 4. – С. 17-27.
4. Кукушкин, В.С. Современные педагогические технологии, Ростов –на-Дону, "Феникс", 2009 год
5. Ларина, В.Н. Инновационная деятельность школ в региональной системе образования / В.Н. Ларина // Педагогика: науч.-теорет. журн.. – М., 2013. – N 2. – С. 55-61.
6. Лысенко, Л.Н. Мотивационный контроль в управлении образовательного учреждения, ВИРО Методическая работа в школе: организация и управление, изд. второе, Москва, 2011 год
7. Методические семинары: организация методической поддержки инновационной деятельности ОУ / сост.: И.Г. Норенко. – Волгоград: Учитель, 2012. – 188 с. – (В помощь администрации школы).
8. Новикова, Т.Г. Эксперт по инновационной деятельности в образовании: качества, способы отбора / Т.Г. Новикова // Школьные технологии на-уч.-практ. журн. школ. технолога (завуча). – М., 2010. – N 6. – С. 124-133.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат филологических наук, доцент Мотигуллина Альфия Рухулловна
Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Голикова Гузяль Азгаровна
Институт развития образования Республики Татарстан (г. Казань)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена современными тенденциями в области высшего образования, прежде всего, постоянным развитием и обновлением поликультурного образования в ситуации меняющегося многонационального социума. Здесь важную роль играет формирование у современного студента лингвокультурологической компетенции. Цель статьи заключается в исследовании возможностей концептуального анализа текстов разных народов на специальных занятиях с целью эффективного формирования данного вида компетенции студента.

Ключевые слова: поликультурное образование, концепт, ассоциативно-семантическая группа, волк, татарская литература, русская литература.

Annotation. The urgency of the problem under study is determined by the current trends in the field of higher education, above all by the constant development and updating of multicultural education in a situation of a changing multinational society. Here the formation of a modern student of linguistic and cultural competence plays an important role. The purpose of the article is to study the possibilities of conceptual analysis of the texts of different peoples in special classes in order to effectively form the linguocultural competence of the student.

Keywords: multicultural education, concept, associative-semantic group, wolf, Tatar literature, Russian literature.

Введение. В условиях современной образовательной парадигмы, сформулированной в документах Болонского соглашения, и повсеместного перехода высшего профессионального образования на многоуровневую систему поликультурное образование становится важной частью современного образования и должно занимать подобающее место в образовательных программах подготовки специалистов на каждом уровне. В настоящее время поликультурное образование и воспитание рассматривается как основная часть современного образования, способствующее приобщению молодого поколения к собственно этнической культуре, развитию этнической компетентности и толерантности. «Поликультурное образование, обеспечивающее доступ к знаниям для всех землян, призвано сыграть вполне определенную роль в решении универсальной задачи: помочь понять мир и понять другого с тем, чтобы лучше понять самого себя» [4, с. 17].

Современная система образования в обществах с полиэтническим составом населения нуждается, по мнению ученых, в грамотных специалистах, носителях собственной национальной культуры, воспринятой во взаимодействии с другими культурами. В связи с этим в условиях реализации компетентностного подхода в высшем образовании актуализируется проблема формирования лингвокультурологической компетентности будущего педагога. Постоянно возрастает значимость лингвокультурологической составляющей в профессиональной подготовке современного педагога (прежде всего, филолога). Лингвокультурологическая компетентность должна рассматриваться как один из центральных компонентов профессиональной культуры современного педагога, что связано с современной социокультурной ситуацией и с особенностями и противоречиями развития многонационального и поликультурного российского гражданского общества.

На основе анализа теории и практики профессиональной подготовки будущих педагогов нами выделены противоречия, подтверждающие актуальность проблемы формирования лингвокультурологической компетентности будущих педагогов:

– между объективной потребностью общества и самих педагогов в повышении качества филологической подготовки в условиях быстрого развития современной социокультурной среды и существующими традиционными и недостаточно эффективными подходами к осуществлению этой подготовки;

– между значимостью формирования лингвокультурологической компетентности как необходимой и важной составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов и недостаточной теоретической и практической разработанностью данной проблемы.

Решение вышеуказанных противоречий мы видим в выявлении, теоретическом и экспериментальном обосновании комплекса педагогических условий, реализация которых позволит существенно повысить уровень сформированности лингвокультурологической компетентности будущих педагогов. Таким образом, целью данной публикации является формирование лингвокультурологической компетентности будущих педагогов в системе поликультурного педагогического образования в процессе актуализации на занятиях концептуального анализа текстов разных авторов – представителей двух культур – татарской и русской - в их сравнительном сопоставлении. Объектом исследования выступают тексты русских и татарских авторов второй половины XX века, в которых ярко представлен концепт «волк». Природные образы в художественных произведениях, определяемые, прежде всего, национальной спецификой каждого народа, являются категориями лингвокультурологии, что позволяет выйти на уровень формирования лингвокультурологической компетенции студента. Актуализация концептуального анализа при сравнительном анализе произведений русской и татарской прозы делает процесс формирования лингвокультурологической компетенции будущего педагога наиболее эффективным.

Изложение основного материала статьи. Понятие концепта, его содержание и объем, остается до сих пор объектом обсуждения. С лингвокультурологической точки зрения концепт реализуется в словесном знаке и в языке в целом, во фразеологии и текстах. По определению Ю.С. Степанова, концепт представляет собой «основную ячейку культуры в ментальном мире человека» [6, с. 97]. Разграничивая лингвистическое и литературоведческое понимание «концепта», мы обращаемся к определению В.Г. Зусмана: «Литературный концепт – такой образ, символ или мотив, который имеет «выход» на геополитические, исторические, этнопсихологические моменты, лежащие вне художественного произведения» [2, с. 14]. Репрезентация концепта «волк» будет нами прослежена через актуализацию ассоциативно-семантических полей, которые определяют семантику концепта и его функциональную роль в художественном тексте.

Методология выявления особенностей реализации лингвокультурологического и литературного концепта в художественном тексте на занятиях со студентами опирается на ранее разработанный авторами данной статьи анализ художественного текста через характеристику ассоциативно-семантических групп, которые синтезируют как языковое, так и художественное начало текстов [13; 14]. В то же время татарскими учеными разработана методология сравнительно-сопоставительного анализа языковой картины мира татарского и русского народа, которую мы также ставим во главу угла нашего подхода [15]. Приоритетным в то же время становится рассмотрение образно-символического и ценностного слоёв концепта в литературных произведениях с учетом его фольклорного инварианта.

На занятиях по изучению произведений русской и татарской прозы второй половины XX века предложим студентам обратиться к сравнительному концептуальному анализу рассказа «Волки!» В.М. Шукшина и произведениям татарской литературы - роману Н.Фаттаха «Итиль река течет», повестям Ф. А. Халима «Трёхногая кобыла», Н. Гиматдиновой «На загоне».

Изначально выявим со студентами инвариант концепта «волк», который представлен в фольклоре каждого из народов. В татарском и русском фольклоре концепт «волк» функционирует в самых разных интерпретациях. Изначально он олицетворяет сильное хищное начало. Как пишет Хазанкович, «свирепый хищник вызывал у человека своими охотничьими качествами уважение» [11]. В то же время волк входил в число тотемных животных. Тотемные животные выступали «опорными точками этнического мировоззрения, а затем эти образы получили художественно-эстетическую трансформацию в национальной литературе» [5]. Образ волка встречается в европейских легендах и фигурирует, в основном, в качестве оборотня. В фольклоре славян упоминаются «плохие» оборотни, которые убивали людей и похищали скот, и оборотни «хорошие». «Таким образом, в основе фольклорного архетипа Волка лежат языческие и мифологические представления этноса о звере, вариативное содержание которых определено самим типом этнической культуры того: волк может восприниматься как неутомимый воин, Зверь-Прародитель или зверь-оборотень» [11]. В то же время в русских сказках волк часто представлен «серым разбойником», жадным и глупым существом.

Волк в мире татарского фольклора является высшим символом свободы в животном мире, символом самостоятельности. В то же время волк - это и символ бесстрашия. В любой схватке волк борется до победы или до смерти. В обычных условиях волк не допустит, со своей стороны, обидеть более слабого. Древние предки передали татарскому народу высшую философию именно через образ волка. Тюркские племена считали волка священным животным, поэтому он стал тотемом. Священным считался именно образ белого волка. Волк в татарской мифологии становится спасителем народов, родоначальником племени, а белый волк – божеством [12]. Из тюркской мифологии и фольклора образ-концепт волка традиционно перешел в татарскую литературу.

Концепт «волк» своеобразно воплощается в рассказе русского писателя-«деревенщика» В.М. Шукшина «Волки!». «Волки!» – один из ранних рассказов В.М. Шукшина (написан в 1966 г., опубликован в 1967 г. В «Новом мире»). Рассказ очень редко включается в сборники произведений писателя, его практически «не замечают» литературные критики, что делает анализ рассказа весьма актуальным. Между тем «Волки!» - типичный шукшинский рассказ: его сюжет и основную коллизию составляет вырванный из обыденной сельской жизни эпизод. Эпизод, как чаще всего бывает у Шукшина, драматичный, с насыщенной динамикой действия, с накалом эмоций. В нем (эпизоде) – и это тоже типично для Шукшина – высвечиваются человеческие характеры.

Сюжет рассказа, выстроенного динамично, что достигается диалоговым началом, довольно прост. Два героя – тесть Наум и его зять Иван – едут в лес за дровами. Там они встречаются с волками, которые разрывают коня Ивана. Наум бросает Ивана из страха, бежит, не помогая ему. В центре рассказа – схватка человека с хищниками.

В центральном эпизоде рассказа сразу же обращает на себя внимание главная оппозиция «волк – человек». Данная ***ассоциативно-семантическая группа*** представлена через сцену поединка человека с волком. Человек уступает волку во всем – в силе, смекалке, смелости. Лексическая группа «волк – человек» поддерживается семантической оппозицией «бесстрашие – страх». Оба героя – Иван и Наум – охвачены страхом перед хищниками. Они не способны защищаться, представлены людьми слабыми. Шукшин заостряет внимание на нравственном аспекте. В самом начале рассказа писатель делает особые оговорки о своих героях: один хитер, хотя и обаятелен (Наум), другой – сильно пьющий и ленивый (Иван). Поход героев за дровами оборачивается, таким образом, авторской формой нравственного разоблачения двух персонажей. Два героя не выдерживают морального испытания, особенно Наум.

Можно выделить еще одну ***ассоциативно-семантическую группу – «Божественное – Дьявольское».*** Текст рассказа начинается с лексем, которые изначально создают идиллическую картину природной гармонии. Тесть Наум упоминает о царствии небесном («Можно все царство небесное проспать!», – говорит он Ивану). А в целом, как подчеркивает автор, *«день был солнечный, ясный. Снег ослепительно блестел. В лесу тишина и нездешний покой»*. Писатель использует для реализации «дьявольского» начала *мотив оборотничества*, что отражается на лексическом уровне. Волки превращаются в серые комки, спускаясь с горы: *«Волки серыми комками податливо катились с горы, наперерез подводам»*. Отчетливо также представлен семантический ряд «грабеж-разбой-разбойники». «Божественное-дьявольское» сопрягается с числовой и цветовой символикой текста. Волков пять, что всегда считалось дьявольским числом. Концепт «волк» связан с желтым и красным цветом, что вполне соответствует представлению об аде. Таким образом, схватка людей с волками – это метафорическая схватка героев со своим греховным естеством. В. Шукшин в реализации концепта «волк» близок как фольклорной, так и христианской традиции. В фольклорном плане концепт волков организует сказочное двоемирие, в религиозном плане волки определяют наличие дьявольского начала (прежде всего, в человеке). Концепт волка у В. Шукшина является в рассказе сильной метафорой.

По-иному обозначен концепт волка в татарской литературе второй половины XX века. Так, в историческом романе «Итиль река течет» Н.Фаттаха рассказывается о далеких предках татар в преддверии принятия ислама. В романе писатель хочет раскрыть не только взаимоотношения главного героя Тутыша с животным миром, но в первую очередь поведение молодого поколения и их взаимоотношения с сородичами и родителями. Убийство белых волков, которые являются священными тотемами, символично: происходит историческая смена мировоззрения и веры татарского народа - переход от язычества к исламу.

В повести А. Халима «Трёхногая кобыла» представлен только один эпизод с участием образа волка, но он достаточно символичен. События, описанные в повести, разворачиваются в пространстве двух деревень: Букебаш, где Кабир живет со своей матерью, и Кареш, где живут родственники его матери. Автор проводит параллель между двумя топосами. Причиной назревшего конфликта является столкновение сельского руководства и обвиняемой Сании, которая якобы убила лошадь Бамбук. Несмотря на то, что дом, куда пришли погостить Сания и Кабир, был благоустроенный и прочный, на лошадь Бамбук ночью нападает волк. В тюркском фольклоре волки являются тотемом – священным животным. Они охраняют и защищают род. Но в рамках данного произведения они противостоят семье Сании и Кабира. Через образ-концепт волка А. Халим показывает пагубность, убыточность, противоречивость пространства деревни Букебаш. Примечательно, что здесь ярко проявляется ***семантическая оппозиция «человек – волк»***, как и в рассказе В.М. Шукшина. Волк только ранит лошадь, а убивает ее именно человек, Галляметдин, который хочет в убийстве лошади обвинить Санию [7]. Нравственная несостоятельность героев символично показана именно через нападение волка.

Совсем в другом русле раскрывается концепт волка в творчестве Н. Гиматдиновой, произведения которой отличаются ирреалистическим началом. В повести «На загоне» мы видим воплощение концепта «волк» через двузначное цветовое решение: волки и белые, и серые, что определяется символикой добра и зла. Хаят, живущая одна на загоне, является единственным человеком, понимающим язык волков, и носителем доброго, гармоничного начала. Хотя окружающие не принимают героиню, ее окружает мир животных, среди которых и волки. Они охраняют дом и покой Хаят. Героиня генетически связана с белыми волками (она родом из краев белых волков). По мнению Р. Фатхрахманова, лес – это убежище от всех недугов. «Трагическое одиночество Хаят противопоставляется бесчеловечности нашего общества, показывает стирание гармонии человеческого общежития. Лес – это то место, где сохраняется гармония между людьми и природой. Такие чистосердечные натуры могут жить только там. Антигуманное общество их воспринимает как белого волка, и они обречены на гибель. Поэтому переезд Хаят в деревню приводит ее к краху» [10, с. 36]. Концепт «волк» изначально сопрягается с народными представлениями о волках как

царственных животных, охраняющих Природу, поддерживающих ее гармонию. В названных произведениях татарских авторов концепт «волк» изначально выступает в традиционном для татарского фольклора качестве – это хранитель природы и ее неписанных законов, хранитель естественного начала. Таким образом, в повести «На загоне» через концепт волка ярко обозначена оппозиция «естественное – цивилизованное». В татарской прозе концепт волка становится метафорой естественного существования человека, его близости природе.

Выводы. Эффективное формирование лингвокультурологической кометентности будущего педагога не мыслится без актуализации сравнительных подходов в изучении двух литератур – в данном случае русской и татарской. Данный подход определяется изучением природных концептов-образов в художественном тексте, которые имеют лингврокультурологическую подоснову. Концептуальный анализ при освоении концепта "волк" в текстах авторов русской и татарской прозы XX века позволил студентам выявить не только специфику произведения конкретного автора, но и определить ментальную характеристику образа-концепта "волк". Последний связан с национальной самобытностью каждого народа, складывающейся веками, и запечатлен в лингвокультурологической памяти нации. Межкультурное взаимодействие, сложившееся в процессе концептуального сравнительного анализа текстов разных культур, определило появление на занятих такого рода нового "вектора" в формировании лингвокультурологической компетенции студента – вектора актуализации концептуального анализа текстов двух и более культур, который превращает комплексный анализ произведений именно в анализ лингвокультурологический, что позволяет эффективно формировать лингвокультурологическую компетентность современного студента.

Литература:

1. Дусалы А. Проза Айдара Халима. - Казань: Татар. кн. изд., 2002. – С. 359-382.
2. Зусман В. Диалог и концепт в литературе. Литература и музыка. – Нижний Новгород, 2001. – 167 с.
3. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. - М.: Academia, 1997. – С. 280–287.
4. Нигматов З.Г. Учитель в поликультурном образовании // Поликультурное образовательное пространство в Приволжском регионе: интеграция регионального опыта. – Казань: КФУ, 2014. – С. 16-32.
5. Соколова З.П. Животные в религии. – СПб: Лань, 1998.
6. Степанов Ю.С. Слово // Русская литература. От теории литературы к структуре текста. Антология. - Москва: Academia, 1997. – С. 288-306.
7. Халим А. Трехногая кобыла / Татарское время. – Казань: Татар. кн. изд., 2002. – С. 157-294.
8. Шукшин В.М. Волки// http://www.e-reading.club/chapter.php/66369/25/Shukshin - Rasskazy.html
9. Цуркан В.В. Антология художественных концептов русской литературы XX века// http://knizh.ru/read.php?book.
10. Фатхрахманов Р. Узник свободы [О рассказах «Оба жестки», «Судьба», «На загоне» Н. Гиматдиновой]. – Идель. – 2003. – № 12.
11. Хазанкович Ю. Г. Архетип волка в фольклоре и литературе // Вестник Тамбовского университета, 2009. - Т. 72, № 4. – С. 177-182.
12. Урманчеев Ф.И. По следам белого волка: Ранние этнокульт. связи тюрко-татар. племен / Урманчеев Ф. И.; АН Татарстана, Ин-т яз., лит. и истории им. Г. Ибрагимова. – Казань: ИЯЛИ, 1994. – 125 с.
13. Golikova Guzial, Motigullina Alfiya, Zamalieva Luiza, Artistic functions of the folk concept of water in the works of Russian and Tatar writers of the latter half of the 20th century (works by V. Astafiev anf G. Bashirov) // Modern journal of language teaching methods. - 2017. - Vol.7, Is.5. - pp. 72-81.
14. Motigullina A., Golikova G., Zamalieva L., Shamsutdinov R. Linguistic and semantic aspects of realization of the concept "bird" in narrative by V.I. Belov "Starling" and novel by M.S. Magdeev "Where the cranes build their nests" // Modern Journal of Language Teaching Methods. - 2016. - Special issue: December. - pp. 48-53.
15. Husnutdinov, D.H., Yusupova, Z.F., Shakurova, M.M., Yusupov, a. F., Mirzagitov, R. H. Practical aspect of comparative research on the material of the Russian and Tatar Languages: XIX-XXI centuries // Journal of Language and Literature.- 2016. - Vol. 7, N. 2. - pp. 191-194.

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук Мусин Шагит Ришатович
Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Сибай);
кандидат педагогических наук Туйсина Гульфия Ризаевна
Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Сибай)

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ТВОРЧЕСКО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена развитию у будущих бакалавров технических направлений творческо-технических потенциала в процессе учебно-познавательной деятельности. В работе проведен анализ психолого-педагогических исследований по изучению специфики изобретательских, рационализаторских, проектно-конструкторских и творческих способностей будущих бакалавров, развитие которых требует вовлечения обучаемых в активную техническую деятельность, формирующую готовность будущего бакалавра к решению творческо-технических задач. Рассмотрены признаки творческо-технических деятельности студентов и условия активизации этой деятельности, способствующие решению проблемы по теме исследования. Определены пути развития творческо-технического потенциала будущих бакалавров технических направлений в условиях творческо-технической лаборатории технологического факультета Сибайского института (филиал) БашГУ.

Ключевые слова: творческо-технический потенциал, творческо-техническая лаборатория, будущие бакалавры технических направлений, профессиональная подготовка, техническая деятельность, учебно-познавательная деятельность.

Annotation. The article is devoted to the development of future bachelors of technical directions of creative and technical abilities in the process of educational and cognitive activity. In the work the analysis of psycho-pedagogical studies on the specificity of inventive, rationalization, design and creative skills of the future bachelors, the development of which requires the active involvement of students in technical activities, developing readiness for the future bachelor to solving creative and technical tasks. The features of creative and technical activity of students and the conditions of activation of this activity, contributing to the solution of the problem on the research topic are considered. Ways of development of creative and technical abilities of future bachelors of technical directions in the conditions of creative and technical laboratory of technological faculty of Sibai Institute (branch) of Bassu are defined.
Keywords: creative and technical ability, creative engineering laboratory, future bachelors in technical areas of training, technical activities, educational activities.

Введение. Разработка стратегии формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров технических направлений потребовала, кроме выявления основных положений методологии технического знания, умений и навыков, технического мышления, выделение специфики изобретательских, рационализаторских способностей, технического творчества.

Анализ психолого-педагогических исследований [1, 8, 11, 12] и опыта подтверждает, что для развития профессиональных компетенций будущих бакалавров технических направлений большое значение имеет организация или вовлечение обучаемых в активную техническую деятельность, направленную на развитие изобретательских, рационализаторских, проектно–конструкторских и творческих способностей.

Окружающий мир развивается и меняется, различные ситуации взаимодействия человека с реальным миром не повторяются, всегда содержат в себе новизну, поэтому требуют проявления креативности в поисках решения возникающих в процессе деятельности проблем, компетентности в их решении. Как отмечают А.С. Валеев, А.В. Гришин, в каждой личности природой принято творческое начало, желание к поиску новизны, креативность [5]. Креативность характеризует творческие возможности индивида, стремление к продуцированию принципиально новых мыслей. Данное свойство очень важно применять при формировании у будущих бакалавров технических направлений творческо-технического потенциала, способности к саморазвитию и самореализации.

Изложение основного материала статьи. Наше исследование изначально направлено на усиление практико-ориентированности образовательного процесса подготовки будущих бакалавров технических направлений, на способности применить теоретические знания на практике, на развитие новых способностей, формирующих готовность будущего бакалавра на решение творческо-технических задач.

Производственные технические явления, отмечают Г.Р. Туйсина, А.С. Валеев, Ш.Р. Мусин, мы имитируем в процессе учебно-познавательной деятельности студентов при изучении технических дисциплин [10]. Поэтому атрибуты конструирования, технического творчества, изобретательства и рационализаторства целиком проявляются и в процессе профессиональной подготовки будущих бакалавров технических направлений.

Сознательное овладение знаниями требует обязательной активности и самостоятельности обучаемых, без чего невозможно эффективное усвоение знаний, овладение умениями и навыками. Сознательно овладевающий знаниями, как правило, более активен и самостоятелен, а приобретенные знания отличаются прочностью. Этот принцип очень важен на занятиях связанных разработкой изделий прикладного характера, так как от студентов требуется умение самостоятельно принимать решения, логически рассуждать, целесообразно выбирать, эффективно прогнозировать результаты творческо-технической деятельности. Студенты должны научиться анализировать и разрабатывать различные варианты изделия, прогнозировать возможные неудачи и пр.

Творческо-технический потенциал будущих бакалавров может развиваться на основе оптимизации прежде рассмотренных этапов учебно-познавательной деятельности, способности практически осуществить ранее полученные знания, умения и навыки.

Поскольку учебно-профессиональная деятельность студентов и ее результаты направлены на изменение самого субъекта в ходе этой деятельности, отмечает А.С. Валеев, то учебно-профессиональная деятельность обучающихся нуждается в рефлексии [3]. Мы подчеркиваем, что техническая деятельность также нуждается в рефлексии, выступающей проявлением осознанного, целенаправленного характера этой деятельности.

Одним из структурных компонентов рефлексии В.В. Давыдов, С.Д. Неверкович, Н.В. Самоукина выделяют креативный компонент рефлексии – связанный с формированием качественных изменений в мышлении и личности обучающихся. Происходит интенсивное выращивание новых способностей и развитие творческого потенциала личности [6, с. 82].

Изобретательство рассматривается как высший уровень технического творчества. Техническое творчество низшего уровня связано с рационализаторской деятельностью, которая заключается в использовании уже существующих знаний, объектов, предметов, в расширении области их применения. Существенными признаками творчества, его атрибутами являются создание новых предметов, действий и мыслей, не известных ранее (высшей уровень творчества) или усовершенствованных на основе новых комбинаций (низший уровень творчества).

Изучая художественное, научное и техническое творчество, В.П. Ушачев обнаруживает их общие свойства:

-творчество это единый акт, включающий активную умственную работу (в осознанных и бессознательных психических уровнях) согласно формированию моделей и переустройству действительности на базе этих новых моделей;

-наличие компонентов творчества в процессах мышления и по-знания увеличит их и делает продуктивными;

-творческий процесс дает любой человеческой деятельности развивающий характер [12, с. 11].

Одна из перспективных задач профессиональной подготовки будущих бакалавров технических направлений, по нашему мнению, состоит в том, чтобы создать каждому студенту соответствующие условия, при которых развитие их творческо-технического потенциала станет не только возможным, но и потребностью.

Развитие творческого потенциала студентов станет возможным при выполнении объективных и субъективных условий, способствующих активизации творческой деятельности. Субъективные условия – это начальный творческий потенциал личности, который развивается в ходе творческо-технической деятельности посредством объективных условий, специально созданных для управления этой деятельностью.

Многие ученые [4, 7, 11, 12] признают, что творчеству можно научить. Человек по своей природе уникальная система, и каждый индивидуум уже обладает определенным творческим потенциалом, своим комплексом приемов, которые помогают ему развить свои творческие способности.

Мы подчеркиваем, то что управление развитием творческо-технического потенциала будущих бакалавров технических направлений не только возможно, но и необходимо – формированию творчества содействуют, совместно с индивидуальными задатками и наклонностями субъекта, создание благоприятствующих условий для проявления творческой активности.

Как отмечают А.С. Валеев, Г.Х. Валеева, Г.Ф. Тажитдинова, Г.Р. Туйсина, наиболее эффективным способом развития творческого потенциала студентов является активное привлечение студентов к работе в творческо-технической лаборатории, созданной на базе учебного заведения [4]. Примером эффективного управления учебно-познавательной деятельностью будущих бакалавров является создание творческо-технической лаборатории на базе технологического факультета Сибайского института (филиал) БашГУ.

Основная цель организации деятельности студентов в условиях творческо-технической лаборатории технологического факультета Сибайского института (филиал) БашГУ состоит в развитии их проектно-конструкторских, творческих, рационализаторских, изобретательских способностей, ведущих к реализации творческих идей и личностных интересов, к развитию творческо-технического потенциала, и далее инновационной производственно-технической деятельности.

Новшества могут оформляться в виде: открытий, изобретений, патентов, товарных знаков, а разница между новшеством (изобретением) и инновацией такая же, как между замыслом и его осуществлением.

Согласно суждению Ж.Т. Тощенко, научно-техническое творчество является исходным шагом инновационной деятельности и формируется как интеллектуальная трудовая работа поискового характера, прямой мишенью которой считается формирование новых изделий, имеющих как производственную потребность, так и собственную значимость [9].

Способствующими развитию творческо-технического потенциала будущих бакалавров в лаборатории, где студенты реализуют свои творческие, изобретательские идеи, замысли, трансформируя их в проекты, мы рассматриваем следующие признаки творческой и изобретательской деятельности:

- доступность предлагаемых технических заданий и задач - без учета личностных особенностей и качеств студентов невозможно правильно соотнести между собой цель, мотивы и средства достижения цели. Особого внимания требуют к себе мотивы деятельности, определяющие интерес к творчеству, возникновение проблемной ситуации и стремление к достижению цели.

- непрерывность - непрерывная, систематическая творческая деятельность непременно приводит к воспитанию устойчивого интереса к творческому труду. Эпизодическая творческая деятельность может вызвать интерес к конкретной выполняемой работе, активизировать познавательную деятельность только во время ее выполнения.

- результативность и экономическая целесообразность - теоретическая и практическая значимость, экономический эффект творческих усилий являются мощным стимулом к творческой деятельности, так как получаемый результат вызывает положительный эмоциональный настрой.

Безусловно, важным для развития творческих способностей, отмечают Ш.Р. Мусин, М.М. Куваева, является интеграция дисциплин естественнонаучного и общетехнического циклов учебно-познавательной деятельности студентов - технические знания и умения, полученные при изучении этих дисциплин [7].

Для эффективного творческого процесса в творческо-технической лаборатории, нужен предшествующий опыт (знания, умения и способности). Но, как помечает Д.Б. Богоявленская, «только лишь присутствие знаний само по себе никак не гарантирует творчества» [2, с. 9].

Важным аспектом привлечения студентов в творческо-техническую лабораторию обращение в историю становления техники. Данные из истории активизируют познавательную деятельность студентов, производят эмоциональное воздействие, вызывает потребность к самообразованию. При создании новых изделий всегда приходится решать творческие задачи потому, что, прежде всего, в новых изделиях всегда должны быть положительные признаки или свойства, которых не было в ранее созданных образцах.

Современные дети, выросшие в окружающей их техносфере, буквально с появления на свет привыкли к технике, что служит людям для самых различных целей. Но представления о том длительном пути формирования, какой прошла человеческая культура, у многих студентов обрывочны, а знания по истории техники - бессистемны. Согласно этому, при организации познавательной деятельности студентов в творческо-технических лабораториях, изучается общеисторический материал по развитию техники и технологий.

В творческо-технических лабораториях необходимо уделить внимание вопросам повышения культуры технической речи и развитию технического языка студентов, ознакомлению их с разнообразными классификациями, правильным произношением и написанием старых и новых производственно-технических терминов, принятых в современной технике и на производстве.

Условием активизации деятельности студентов в творческо-технической лаборатории является использование возможностей компьютерных технологий (программы автоматического проектирования, автоматизация математических расчетов и др.), использованию систем взаимодействия внешних устройств (датчиков, измерительных приборов) с каким-либо компьютерным обеспечением для повышения эффективности решения проектно- конструкторских, изобретательских, творческо-технических задач.

Моделирование любого технического процесса и устройства с заданными параметрами в «виртуальном» пространстве, сопоставление математических моделей с реальными процессами позволяет решать технические задачи быстрее и эффективнее.

Итак, предшествующий опыт (знания, умения и навыки), обращение в историю становления техники, повышение культуры технической речи и развитие технического языка, использование возможностей компьютерных технологий, побуждение интерес к творчеству, стремление к достижению цели, непрерывная, систематическая творческая деятельность, активизация познавательной деятельности являются важными

аспектами развития творческо-технического потенциала будущих бакалавров, способствующими реализации основной цели этой деятельности в условиях творческо-технической лаборатории.

Выводы. Реализация основной цели организации деятельности студентов в творческо-технической лаборатории осуществляется, на наш взгляд, при решении ряда педагогических задач. Основные из них следующие:

- научить студентов видеть и оценить достоинства и недостатки конструкции используемых ими инструментов, механизмов, технологических приспособлений, окружающих их машин и других технических устройств, и объектов;
- помочь им находить различные варианты создания действующих моделей, макетов, опытных образцов технических объектов, лабораторных установок и выбрать наиболее целесообразный;
- помочь им самостоятельно определять оптимальные пути и способы выполнения различных технологических операций по созданию изделий;
- показать студентам преимущества организации совместного творческого труда в решение сложных задач;
- сформировать у студентов осознанное стремление к использованию опыта технического творчества в решение повседневных практических задач, возникающих в процессе общественно полезного, производительного труда.

Процесс развития технического творчества не имеет фиксированных сроков завершения и последовательно переходит из одной стадии в другую.

Особенностью творческо-технической самодеятельности студентов в рамках творческо-технической лаборатории является то, что здесь экспериментирование максимально приближено к практике, а теоретические знания, полученное студентами на занятиях, во внеурочное время быстрее всего получают подтверждение или опровержение.

Таким образом, деятельность студентов в творческо-технической лаборатории обеспечивает развитие их проектно-конструкторских, изобретательских, творческо-технических способностей, формирование у студентов устойчивых познавательных интересов и навыков самостоятельной творческой работы, стремление к творческому поиску, новаторству, рационализаторской, изобретательской и инновационной деятельности. Все это, в конечном итоге, обуславливает формирование креативно-рефлексивного блока компонентов профессиональных компетенций будущих бакалавров технических направлений.

Литература:

1. Беликов, В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция): монография / В.А. Беликов. - Челябинск: Издательство ЧГПИ "Факел", 1995. - 141 с.
2. Богоявленская, Д.Б. Пути к творчеству / Д.Б. Богоявленская. - М.: Знание, 1981. - 96 с.
3. Валеев, А.С. Профессиональное развитие будущего учителя технологии на основе учебно-профессиональной деятельности: дис. … д-ра пед. наук / А.С. Валеев. - Магнитогорск, 2009. - 425 с.
4. Валеев А.С., Валеева Г.Х., Тажитдинова Г.Ф., Туйсина Г.Р. Повышение эффективности профессиональной подготовки будущего учителя технологии и предпринимательства в творческо-технологической лаборатории. Коллективная монография / Сибай, 2014.
5. Валеев А.С., Гришин А.В. Профессиональное развитие личности будущего учителя технологии в процессе профессиональной подготовки в вузе. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 6. С. 32-43.
6. Давыдов, В.В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей / В.В. Давыдов, С.Д. Неверкович, Н.В. Самоукина // Вопросы психологии. - 1999. - № 3. - С. 76-84.
7. Мусин Ш.Р., Куваева М.М. Системная интеграция педагогических и технических знаний будущих бакалавров техники и технологий в процессе изучения технических дисциплин. Педагогика и психология в контексте современных исследований проблем развития личности: сборник материалов I международной научно-практ. конф. 31 января. Часть 2. / НИЦ «Апробация» -Москва: Издательство Перо, - 2013. - С. 66.
8. Сайгушев, Н.Я. Рефликсивное управление процессом профессионального становления будущего учителя: дис. … д-ра. пед. наук. / Н.Я. Сайгушев. - Магнитогорск, 2002. - 383 с.
9. Тощенко, Ж.Т. Социология труда: опыт нового прочтения / Ж.Т. Тощенко. - М.: Мысль, 2005. 224 с.
10. Туйсина Г.Р., Валеев А.С., Мусин Ш.Р. Роль творческо-технологической лаборатории в профессиональной подготовке. Сборник: Наука и образование в XXI веке сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 сентября 2013. – Тамбов, 2013. - С. 136-137.: в 34 частях.
11. Туйсина Г.Р., Мусин Ш.Р. Самостоятельная работа студентов в рамках творческо-технологической лаборатории. В сборнике: Опыт реализации Федерального государственного образовательного стандарта в образовательных учреждениях Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Башкирский государственный университет; отв. ред. Г.Р. Туйсина. 2014. С. 33-35.
12. Ушачев, В.П. Творчество в системе образования: монография / В.П. Ушачев. - М.: Издательство «Прометей» МПГУ, 1995. - 219 с.

УДК:378.046.4

аспирант 2-го года обучения Мустафина Юлия Владимировна
Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

РАЗВИТИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ УМЕНИЙ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается проектировочная деятельность учителя в системе послевузовского образования и педагогические условия ее развития. Обосновывается необходимость послевузовского образования педагога, анализируется роль информационно-коммуникативных технологий деятельности учителя, когнитивная визуализация.

Ключевые слова: проектировочная деятельность, педагогические условия, информационно-коммуникативные технологи, когнитивная визуализация и инструментальная дидактика.

Annotation. The article deals with the design activity of a teacher in the system of postgraduate education and l conditions for its development. It is dealt with the necessity for pedagogical postgraduate education, analyzed the role of ICT of the teacher's activities and cognitive visualization.

Keywords: design, activity, pedagogical conditins, ICT, cognitive visualization and instrumental didactics.

Введение. Стремительный научно-технический прогресс, изменившиеся подходы и условия педагогической деятельности выдвигают все новые требования к учебному процессу в школе: разработаны новые стандарты, пересматриваются учебные планы, перечень знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых обучающимся, ведется поиск инновационных форм, методов обучения, которые позволили бы сместить акценты в сторону самостоятельного изучения материала. Современный учитель должен уметь выбирать и ставить цель деятельности, должен активно мыслить и профессию использовать как средство социального развития и личностного саморазвития [1].

Профессионально-личностные качества учителя постоянно совершенствуются как в процессе работы, так и в системе послевузовского образования. Ведущим профессиональным качеством современного учителя выступают его проектировочные умения (способность осуществлять перспективное планирование стратегических, тактических и оперативных задач и способов решения; предвидеть возможные варианты решения системы педагогических задач в течение всего образовательного времени, на которое ведется планирование). Педагогическое проектирование является функцией любого педагога, не менее значимой, чем организаторская, гностическая (поиск содержания, методов и средств взаимодействия с учащимися) или коммуникативная. В 1989 году появился первый самостоятельный труд по педагогическому проектированию известного педагога В.П. Беспалько. Огромным стимулом в развитии педагогического проектирования является распространение вычислительной техники. С ее приходом в образование стала меняться методика обучения в направлении ее технологизации. Появились информационные технологии обучения. Но как бы сильно они ни были развиты, они всегда представляют собой лишь разновидность педагогических технологий, где далеко не всегда используется ЭВМ. Педагогическое проектирование состоит в том, чтобы создавать предположительные варианты предстоящей деятельности и прогнозировать ее результаты.

Формулировка цели статьи. Совершенствование проектировочной деятельности учителя, которая включает в себя анализ различных подходов в обучении, постановку актуальных целей и задач. Данная цель может быть достигнута путем реализации ряда педагогических условий:

- единство теории и практики в послевузовском образовании учителя;
- когнитивная визуализация как ведущий компонент для освоения и использования средств, пригодных как для учителя, так и для обучающегося.

Изложение основного материала статьи. Первое условие - единство теории и практики в послевузовском образовании учителя. Для написания научного исследования и становления академической карьеры, учитель нарабатывает теоретический материал и апробирует его на практике с обучающимися, привлекая так же и их к научному исследованию, участию в конференциях и семинарах. Учитель, знакомит обучающихся с современными образовательными технологиями, проектными методами, способами переработки информации. В настоящее время в педагогической литературе и в высказываниях педагогов-практиков термин «проектирование» употребляется довольно часто. Он связывается с разработкой конкретных уроков, отдельных тем, целых учебных дисциплин, комплексов учебных занятий или учебных предметов и др.

Педагогическое проектирование способствует созданию более технологичных педагогических объектов, включая и педагогические процессы.

Второе условие: в качестве ведущего компонента осваивать и использовать средства когнитивной визуализации, пригодные как для учителя, так и для обучающегося при решении задач макронавигации по индивидуальной траектории учения, и микронавигации в пределах изучаемой темы [1].

Когнитивная визуализация – в настоящее время, активно развиваемое научное направление, которое направлено на актуализацию визуально-образного ресурса мышления человека и его координацию с вербально-логическим ресурсом. «Одноканальность» мышления (Ю.П. Самарин [3], В.Э. Штейнберг [4]), то есть трудность совмещения в контролируемой (осознаваемой) сфере мышления и воспринимаемый учебный материал и указания на действия с ним, если и первое и второе транслируется в одной и той же вербальной форме (что, как правило, и имеет место в педагогической практике) [1].

В проектировочной деятельности учителя технологии обладают резервом совершенствования. Базовые принципы построения технологии когнитивной визуализации для решения задач макро- и микронавигации учебной деятельности:

- многомерность представления информации (В.Э. Штейнберг [6]) и дидактического образа учебного материала в процессе усвоения знаний (Н.Н. Манько [7], [8]);
- триединство структуры процесса переработки информации в ходе учения – последовательное выполнение предметно-ознакомительной, аналитико-речевой и моделирующей видов деятельности (В.Э. Штейнберг [9], Н.Н. Манько [10]):

- координация внешнего и внутреннего планов проектировочной деятельности учителя, а также сенсорных и аналитических компонентов мышления (В.Э. Штейнберг [11], Н.Н. Манько [12]);

- ориентировочная /регулятивная поддержка процесса усвоения знаний в послевузовском образовании средствами когнитивной визуализации логико-смыслового типа (В.Э. Штейнберг [13], Н.Н. Манько [14]).

Поскольку послевузовское профессиональное образование дает возможность максимально реализовать личностный творческий потенциал, а проектирование-разработка дальнейших направлений развития учителя, третьим условием является активное применение информационно-коммуникативных технологий.

Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) это взаимодействие методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения и использования информации (Кривошеев А.О).Компьютер в настоящее время используется во всех сферах деятельности человека. Современные компьютерные технологии предоставляют учителю дополнительные возможности для самообразования и самосовершенствования, для быстрого обмена опытом между педагогами и тиражированием своего. ИКТ это дополнительные возможности для формирования информационной компетенции учителя. Е.И.Виштынецкий и А.О.Кривошеев отмечают, что целью использования ИКТ в сфере послевузовского образования должно ставить реализацию следующих задач: 1) поддержка и развитие системности мышления учителя; 2) закрепление умений проектировочной деятельности; 3) принцип индивидуализации.

По мнению Г.К Селевко , условия обучения, создаваемые ИКТ должны способствовать развитию мышления и ориентировать на поиск очевидных и не очевидных связей и закономерностей.

Итак, выделено три педагогических условий совершенствования проектировочной деятельности учителя в системе послевузовского образования. Учитывая вышеперечисленные условия была спроектирована и эмпирически проверена педагогическая модель, включающая цель и задачи формирования проектировочной деятельности учителя, ее теоретическую и практическую составляющие, критерии оценивания и анализ результативности. Так же, были определены критерии готовности учителей к проектировочной деятельности: когнитивный, деятельностный и личностный.

Когнитивный критерий имеет личностный и социальный контекст. Владея системой знаний о проектировании своей деятельности, педагогу целесообразно использовать их на всех уровнях взаимодействия послевузовского образования. Учитель включает знания о проектировочной деятельности и владеет содержанием и последовательностью проектирования собственного становления в послевузовском образовании.

Деятельностный критерий - это взаимосвязь практических умений и навыков, необходимых для совершенствования проектировочной деятельности.

Укрупненное проектирование когнитивной навигации включает следующие элементы/этапы:

- обоснованно определяются эталоны (критерии) усвоения содержания образования, представленные перечнем конкретных результатов – макронавигация обучающегося;

- осуществление макронавигации педагога как построение педагогической деятельности в зависимости от выбранной навигации – это подготовительная деятельность, деятельность модератора и оценочно-рефлексивная деятельность (каждая из которых направлена на решение различных профессиональных задач);

- прогнозирование позитивных изменений основных видов деятельности учителя в соответствии с целями и содержанием образования; разработка альтернативных коррекционных и разъяснительных материалов по каждому блоку содержания образования [1].

Личностный критерий включает в себя личностные качества учителя. К ним относятся и система прогностических взглядов, на природу, общество, человека и его мышление. В основе лежит целостный взгляд на мир. Чтобы совершенствовать проектировочные умения должна быть сформирована ориентация на творчество в деятельности (креативность), стремление к развитию, академической карьере. Все это предполагает наличие у учителя способностей к творчеству, фантазии, воображения.

В тех группах учителей, где осуществлялась целенаправленное совершенствование проектировочной деятельности с учетом предложенных педагогических условий, испытуемые показали более высокий потенциал в развитии умений и навыков в области профессиональной и информационно-технологической проектировочной деятельности, а так же развитии личностных качеств, профессиональной мотивации, креативных способностей, чем в группах учителей, с которыми данная работа не проводилась. Это доказывает, что модель совершенствования проектировочной деятельности, включающая условия позволяет на практике повышать личностный и профессиональный уровень учителей, способствует формированию интегративных знаний и умений, обеспечивает высокие возможности и высокую готовность учителя к дальнейшему образованию, а значит, повысит его конкурентоспособность на рынке труда и подготовит к более успешной профессиональной деятельности.

Выводы. Из сказанного следует, что традиционные подходы, направленные на развитие профессиональной деятельности учителя, теряют свое значение. Существующее до настоящего времени доминирование дисциплинарного подхода в педагогическом образовании не дает должного эффекта. Необходимо обновление целей, содержания, технологий и критериев оценки учителей, обеспечивающих переориентацию профессионального образования с предметной на личностно ориентированную модель. Это выводит в разряд актуальных исследования по теоретико-методологическому обоснованию новых подходов к педагогическому образованию [1].

Литература:

1. Асадуллин, Р.М. Подготовка учителя: технологическая модернизация // Педагогический журнал Башкортостана. – 2012. – №2 (39). – С. 5–8.

2. Сытина, Н.С. Формирование индивидуальной образовательной траектории студента как условие профессионального развития будущего педагога // Педагогический журнал Башкортостана 2012 - №3(40), С. 67 – 71.

3. Самарин, Ю.А. Очерки психологии ума. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.

4. Штейнберг, В.Э. Теоретико-методологические основы дидактических многомерных инструментов для технологий обучения. Автореф. дис. … д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2000. – 24 с.

5. Штейнберг, В.Э., Манько, Н.Н. Инструментальная дидактика и дидактический дизайн в системе инновационного образования // Известия РАО – 2012. – №2. – С. 1990 – 1995.

6. Штейнберг, В.Э. Многомерность как дидактическая категория // Образование и наука. – 2001 - № 4 – С. 20-30.
7. Манько, Н.Н. «Дидактический образ» - фундаментальная категория педагогики // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: Сб. науч. тр./под ред. Г.Д. Бухаровой и О.Н. Арефьева. Екатеринбург, 2011. Вып. 6. – С. 135-143. ISBN 978-5-4430-0004-6.
8. Манько, Н.Н. Дидактический потенциал проективной визуализации – ресурс образования // Materialy VIII mezinarodni vedecko - prakticka konference «Dny vedy - 2012». - Dil 32. Pedagogika: Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o 2012. - 112 stran. 27.03.2012 – 05.04.2012. ISBN 978-966-8736-05-6. S. 68-70.
9. Штейнберг, В.Э. Теория и практика инструментальной дидактики // Образование и наука, 2009 – №7(64), С. 3 - 11.
10. Штейнберг, В.Э., Манько, Н.Н. Реализация современных педагогических технологий в образовательной практике // Педагогика: Учебное пособие/ Под общей ред. В.Г. Рындак. – М.: Высшая школа, 2005. – 497 с. – С. 301-316.
11. Штейнберг, В.Э., Манько, Н.Н. Инструментальная дидактика и дидактический дизайн в системе инновационного образования // Известия РАО – 2012 - №2, С. 1990 – 1995.
12. Манько, Н.Н. «Дидактический образ» - фундаментальная категория педагогики // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: Сб. науч. тр./под ред. Г.Д. Бухаровой и О.Н. Арефьева. Екатеринбург, 2011. Вып. 6. – С. 135-143. ISBN 978-5-4430-0004-6.
13. Штейнберг, В.Э., Манько, Н.Н. Системные аспекты инструментальной дидактики как новой образовательной технологии. // Сибирский педагогический журнал – 2007 - №1, С. 60-67.
14. Манько, Н.Н. Дидактический потенциал проективной визуализации – ресурс образования // Materialy VIII mezinarodni vedecko - prakticka konference «Dny vedy - 2012». - Dil 32. Pedagogika: Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o 2012. - 112 stran. 27.03.2012 – 05.04.2012. ISBN 978-966-8736-05-6. S. 68-70.

Педагогика

УДК:376.3

кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Шитикова Анастасия Андреевна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

АНАЛИЗ ЗАПРОСОВ СЕМЬИ НА ПОЛУЧЕНИЕ РЕБЕНКОМ С ОВЗ ОСНОВНОГО, СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема выбора родителями образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Отмечаются основные трудности, возникающие у семьи в этом направлении. Анализируются современные исследования в области изучения запросов на образование со стороны семьи. Отмечается, что во многих исследованиях освещаются вопросы особенностей семьи, обучения и воспитания детей с ОВЗ (Мастюкова Е.М., Ткачева В.В., Шипицина Л.М., Арутюнян А.М, Кожанова Т.М.). А образовательные запросы родителей, особенно в реализации практики ФГОС для детей с ОВЗ, еще не стали предметом пристального внимания ученых.

Представлены результаты исследования взглядов родителей на обучение детей с ОВЗ. Описаны особенности запросов родителей на образовательные услуги для детей с ОВЗ. Делаются выводы о специфике запросов семьи на получение ребенком с ОВЗ основного, среднего и высшего образования.

Ключевые слова: образование, образовательный запрос, семья ребенка с ОВЗ, дети с ОВЗ, обучающиеся с ОВЗ.

Annotation. The article deals with the actual problem of the choice of parents of the educational route for a child with disabilities. The main difficulties encountered by the family in this direction are noted. Analyzed modern research in the study of requests for education from the family. It is noted that many studies cover the issues of family characteristics, education and upbringing of children with disabilities (Mastyukova E.M., Tkacheva V.V., Shipitsina L.M., Arutyunyan A.M., Kozhanova T.M.). And the educational requests of parents, especially in the implementation of the Federal State Educational Standard practice for children with disabilities, have not yet become the subject of close attention of scientists.

The results of the study of the views of parents on teaching children with disabilities are presented. The features of parents' requests for educational services for children with disabilities are described. Conclusions are drawn about the specifics of the family's requests for a primary, secondary and higher education for a child with disabilities.

Keywords: education, educational request, family of a child with disabilities, children with disabilities, students with disabilities

Введение. На современном этапе развития специальной педагогики и психологии создание эффективной системы комплексного сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является актуальной задачей. В психолого-педагогических исследованиях отмечается важность изучения различных аспектов этой семейной системы с целью предупреждения внутрисемейных проблем, связанных с развитием, обучением и воспитанием ребенка с ОВЗ. Определяя семью как основной институт социализации детей, имеющих ограничения по здоровью, исследователи отмечают ряд трудностей социально-педагогического и психологического характера. К ним традиционно относят социальные проблемы: отчужденность семьи, потеря родителями работы из-за необходимости ухаживать за ребенком с ОВЗ, недостаточность толерантной культуры в обществе и т.д. Психологические проблемы характеризуются появлением эмоционального дискомфорта в семье, дисгармонизацией супружеских и детско-родительских отношений и пр [7]. На каждом возрастном этапе развития ребенка с ОВЗ возникают новые сложности, связанные с определением его образовательного маршрута. В этой ситуации достаточно часто складывается

противоречивая ситуация, при которой родители, пользуясь своим законным правом выбора образовательной организации не всегда учитывают возможности и особые образовательные потребности своего ребенка. В результате снижаются потенциал ребенка, искажаются его жизненные перспективы, нарушается логика коррекционной работы и пр. Именно в плане выбора образовательной траектории семья несет ключевую ответственность.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с Конституцией Российской Федерации (ст. 43, право на образование), родители отвечают за получение ребенком основного общего образования [1]. Закон «Об образовании в РФ», вступивший в силу 1 сентября 2013 года, указывает на то, что семьи, воспитывающие ребенка с ОВЗ, наделены правом выбора как формы получения образования, так и образовательной организации (п. 1 ст. 52) [2].

Выбор формы получения образования и типа образовательной организации обучающегося с ОВЗ, его интеграции в образовательную среду, определяется рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК), исходя прежде всего из потребностей, особенностей развития и возможностей ребенка. Однако заключение комиссии носит рекомендательный характер и на родителей ложится основная ответственность за определение образовательного и реабилитационного маршрута для обучающегося с ОВЗ. Они принимают решение, какую образовательную программу будет осваивать их ребенок: основную образовательную программу (ООП), адаптированную основную образовательную программу (АООП), адаптированную образовательную программу (АОП), специальную индивидуальную программу развития (СИПР).

Выбор образовательной программы серьезный шаг, требующий от семьи построения четких установок и планов. Как показывает практика, родители, чаще всего имеют представление о будущем своего ребенка и планируют его обучение. Однако многие из них не могут четко обозначить свои пожелания и требования к педагогу, образовательной организации или к системе образования в целом. Создается противоречие, при котором семье заинтересована в проектировании и определении образовательного маршрута ребенка с ОВЗ, но не испытывает трудности при соотнесении его с реальными потребностями детей. В связи с этим актуализируется вопрос изучения и своевременной корректировки образовательных запросов родителей на всех этапах образования. Актуальной данная проблема остается и для самих образовательных организаций и их педагогического коллектива, так как открывает возможность для следующих задач:

- своевременная подготовка образовательной организации к приему ребенка с ОВЗ с учетом его особых образовательных потребностей;
- организация образовательного процесса и создание специальных условий, исходя из индивидуальных возможностей обучающихся с ОВЗ;
- выстраивание адекватного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса на принципах равнопартнёрских отношений;
- своевременное корректирование педагогических целей и способов их достижения;
- повышение уровня удовлетворенности родителей качеством образования;
- принятие семьи как ресурса для совместного развития [6].

Анализ образовательных запросов семьи традиционно вызывает интерес науки и практики. В исследованиях Хоменко И.А. под образовательным запросом семьи понимает ожидания родителей (членов семьи), связанные с образовательной деятельностью их ребенка и адресованные конкретному субъекту. Таким субъектом может выступать как отдельный человек (педагог), так и образовательное учреждение, либо социальный институт, или (образовательная) система, или даже страна [8]. В экономике «запрос» расценивается как конкретный «заказ», который подлежит к четкому исполнению. Образовательные же запросы зачастую не имеют таких точных критериев, которые были бы понятны всем участникам педагогического процесса. Поэтому содержание, формулировка и понятийный аппарат образовательных запросов родителей нуждается в тщательном анализе. Не достаточно изучено содержание образовательного запроса, как пожелания и требования родителей к образованию их ребенка. Нуждается в научной конкретизации понятийный аппарат, т.е. теоретические знания родителей, которые они вкладывают при формулировании образовательного запроса.

При изучения образовательного запроса семьи важно ответить на три главных вопроса:

1. Кто они – родители? Здесь необходимо узнать уровень образования родителей, их профессию, способы взаимодействия с образовательной организацией, основные проблемы и т. д.
2. Чего хотят родители? Важно выявить цели, запросы, требования, отношение к образовательной организации и к педагогу.
3. Что могут? Какими ресурсами обладает каждый член семьи: материальными, интеллектуальными, временными, педагогическими, психологическими и т. д.

Анализ литературных источников позволил систематизировать образовательные запросы семьи по степени их осознанности и согласованности:

1. Осознанные образовательные запросы – продуманные цели с опорой на адекватное представление о возможностях семьи и образовательного учреждения;
2. Неосознанные (неосознаваемые) образовательные запросы – спонтанные и кратковременные образовательные цели, ситуативность выбора образовательной организации, отсутствие понимания и учета индивидуальных особенностей родителей и ребенка.
3. Консолидированные (согласованные) образовательные запросы – максимально согласованные между всеми членами семьи цели, принципы и способы реализации образовательного пути ребенка [3].

Хоменко И.А. на основе результатов своих исследований выделила следующие особенности образовательных запросов современной семьи:

- полярность – разнообразие типов семьи и возможностей родителей;
- несогласованность – расхождение взглядов членов семьи на воспитание и образование ребенка;
- несформированность – малый объем психолого-педагогических знаний и компетенций родителей;
- неадекватность – дезориентация в образовательной ситуации, отсутствие четкого представления о реальности выполнения их педагогических требований;
- конъюнктурность – направленность родителей на краткосрочные задачи или на внешние (статусные) достижения ребенка;
- критичность – отрицательное отношение, негативные установки к системе образования [8].

Самарцева О.К. и Гудзовская А.А., изучая ожидания родителей от образовательной организации, в которой обучаются их дети, провели интервью с родителями. По результатам исследования были определены три позиции родителей относительно выбора учебного заведения и связанных с ними социальных ожиданий.

1. Первую позицию родителей авторы условно назвали «школа как ресурс». Родители с такой позицией воспринимают школу как ресурс для получения в дальнейшем «элитного» образования и достижения определенного социального статуса. Родителям важно, чтобы их ребенок овладел знаниями и навыками, которые отвечают вызовам современности. При этом всю ответственность за получение ребенком образования родители перекладывают на образовательную организацию, особо не включаясь в этот процесс.

2. Вторая позиция – «школа как партнер». Родители с данной позицией воспринимают школу как партнера в образовании и воспитании хороших качеств у детей. Родители включены в процесс обучения ребенка и сотрудничают со школой.

3. Третья позиция – «школа как камера хранения». У родителей с данной позицией ожидания от образовательной организации еще не сформулированы. Они относятся к школе как к месту, где их ребенок может относительно безопасно провести время. Родители не сотрудничают и не включены в образовательный процесс, вероятно, из-за недостатка компетенции [5].

Важно подчеркнуть, что запросы на образование ребенка с ОВЗ не стали предметом детального научного изучения. Имеются лишь отдельные разработки по конкретным ступеням образования и локальным нозологическим группам. Недостаточно сегодня прослеживаются тенденции, причины, смена образовательных запросов родителей детей с ОВЗ на протяжении всей образовательной траектории. Медведева Е.Ю. и Ольхина Е.А. изучали взгляды родителей на обучение детей с ОВЗ в вузе. По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

- родители детей с ОВЗ и инвалидностью считают необходимым получение высшего образования их детьми для удачного трудоустройства в будущем;
- заранее продумывая жизненные перспективы своих детей, родители не расширяют свою осведомленность в области образования;
- семьи, чьи дети с ОВЗ и инвалидностью обучаются в массовой школе чаще всего беспокоятся о вероятно «предвзятом» отношении к обучающимся с ОВЗ и инвалидностью со стороны преподавателей;
- родители детей с ОВЗ и инвалидностью зачастую не берут во внимание наличие у них медицинских противопоказаний, профпригодность, возможности трудоустройства по профессии при наличии определенных ограничений при выборе для них будущей профессии [4].

По мнению, Юговой О. В. запросы родителей на образовательные услуги для детей с ОВЗ в большинстве случаев не совпадали с реальной жизненной ситуацией, нозологическим статусом и потребностями ребенка. Как правило, родители беспокоились о двигательном и речевом развитии, в то же время развитие познавательной и социальной сферы находилось за пределами их внимания и интересов. Неверно сформулированный запрос вызывал трудности при разработке стратегии психолого-педагогического сопровождения и нуждался в корректировке. Такие факторы, как социально-экономическое благополучие семьи ребенка, высокий образовательный статус его родителей, наличие сибсов, здоровье матери и внимательное к нему отношение, благоприятное течение беременности и родов, общение ребенка со сверстниками, позиция родителей по отношению к своему ребенку и своевременное обращение за помощью к специалистам с адекватным запросом, обеспечивали благоприятные условия психолого-педагогического сопровождения и дальнейшего развития ребенка [9].

Выводы. Таким образом, определение формы получения образования и типа образовательной организации обучающегося с ОВЗ, осуществляется на основе рекомендаций ПМПК, исходя из потребностей, особенностей развития и возможностей ребенка. Однако выбор образовательного и реабилитационного маршрута для обучающегося с ОВЗ осуществляется при непосредственном участии его родителей.

Родители, являясь заказчиками образовательных услуг для своего ребенка, часто не могут сформулировать и выразить свои пожелания и требования к педагогу, образовательной организации или к системе образования в целом. С помощью совместных усилий специалистов, адекватных установок родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, и готовности социума к оказанию поддержки таким семьям, возможно достичь такого качества жизни, при котором дети с ОВЗ смогут получать уровень образования, соответствующий их способностям и возможностям, и чувствовать себя полноценной частью общества.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосование 12 декабря 1993 года.: (с учетом поправок, внесенных Законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ30 декабря 2008 № 6-ФКЗ и № 8 – ФКЗ) // СПС «Консультант плюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 08.09.2018).

2. «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон N 273 от 29.12.2012 – URL: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html (дата обращения: 10.09.2018).

3. Директору школы о сотрудничестве с родителями / Под ред. А. С. Роботовой, И. А. Хоменко, И.Г. Шапошниковой. М.: Сентябрь, 2001. – 176 с.

4. Медведева Е. Ю., Ольхина Е. А. Взгляды родителей на обучение детей с ОВЗ в ВУЗе // Проблемы современного педагогического образования – 2017. – №56 (10). С. 111-116.

5. Самарцева О. К., Гудзовская А. А. Типы социальных ожиданий родителей в отношении образовательного учреждения (по результатам эмпирического исследования) // Социальные явления. 2015. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tipy-sotsialnyh-ozhidaniy-roditeley-v-otnoshenii-obrazovatelnogo-uchrezhdeniya-po-rezultatam-empiricheskogo-issledovaniya (дата обращения: 16.09.2018).

6. Сутеева И. В. Модель индивидуального образовательного маршрута в рамках исследовательской деятельности обучающегося // Ярославский педагогический вестник. 2012. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-individualnogo-obrazovatelnogo-marshruta-v-ramkah-issledovatelskoy-deyatelnosti-obuchayuschegosya (дата обращения: 15.09.2018).

7. Ткачева, В. В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В. В. Ткачева. – М.: УМК «Психология», 2004. – 192 с.

8. Хоменко И. А. Образовательные запросы современной семьи // Образование и семья: проблемы индивидуализации: Материалы Всерос. научно-практич. конф. 20-21 апреля 2005 г., Санкт-Петербург / Под общ. ред. И. А. Хоменко. СПб., 2006. С. 6-13.
9. Югова О. В. Специфика родительской позиции и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – №2(77). – С. 195-203.

Педагогика

УДК:378.2
кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
обучающаяся по магистерской программе «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ» Новикова Юлия Александровна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ТЕХНОЛОГИЯ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ СИПР ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ»

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы проектирования и реализации специальной индивидуальной программы развития для обучающихся с ТМНР в условиях реализации второго варианта федерального государственного образовательного стандарта. Обосновываются концептуальные и нормативные основы внедрения СИПР в практику работы специальной (коррекционной) школы. Представляется краткий теоретический обзор литературы по проблеме исследования. Раскрывается условия, алгоритм и этапы разработки экспертной оценки СИПР педагогами и родителями обучающихся с ТМНР. Определяются критерии и показатели экспертных оценок. Анализируются данные по результатам анкетирования экспертов и изучаются их рекомендации по совершенствованию СИПР.
Ключевые слова: экспертная оценка, специальная индивидуальная программа развития, обучающиеся с умственной отсталостью, специальная (коррекционная) школа.
Annotation. The article deals with the design and implementation of a special individual development program for students with TPRM under the conditions of the implementation of the second version of the federal state educational standard. The conceptual and regulatory framework for the introduction of CIDA into the practice of a special (correctional) school is substantiated. A brief theoretical review of the literature on the research problem is presented. The conditions, the algorithm and the stages of the development of an expert assessment of CIPR by teachers and parents of students with TPRM are revealed. Criteria and indicators of expert assessments are determined. The data on the results of expert questioning are analyzed and their recommendations for the improvement of CIDD are studied.
Keywords: expert assessment, special individual development program, students with mental retardation, special (correctional) school.

Введение. Индивидуализация образования является основным приоритетом в развития отечественной и мировой образовательной системы. В основу этой педагогической идеи положен принцип личностно-ориентированного подхода в обучении, учетом разнообразия потребностей индивидуальных возможностей ребенка. Необходимость реализации концепции индивидуализации образования заложена во всех нормативно-правовых актах в сфере образования и выступает как базовое условие реализации федеральных государственных стандартов (ФГОС). Наиболее актуальным и практически значимым индивидуальный подход является для внедрения 2 варианта ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью. Он предназначен для детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, а также для обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии (ТМНР). Учитывая их особые образовательные потребности и особенности психофизического развития, стандарт предписывает разработку специальной индивидуальной программы развития (СИПР). Основной целью которой выступает обеспечение условий, позволяющих ребенку с ТМНР достигнуть возможной самостоятельности в решении повседневных жизненных задач.

Изложение основного материала статьи. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту *для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)* и примерной адаптированной основной образовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью (АООП) СИПР разрабатывается и утверждается образовательной организацией самостоятельно. В качестве концептуальных и методических ориентиров специалисты коррекционной школы могут использовать различные рекомендации и научно-методические разработки коллег. Следовательно, встает актуальная проблема объективной и единообразной оценки разработанных СИПР на уровне школы, района, города и пр. К сожалению, приходится констатировать, что в настоящее время данный вопрос еще недостаточно разработан в психолого-педагогической литературе. Важность его решения обусловлена и требованиями государственной политики в сфере повышения качества образования детей с ОВЗ.

Теоретический анализ проблемы внедрения СИПР позволяет констатировать, что вопросы психического и физического здоровья детей с ТМНР имеет государственное значение и является предметом детального научного изучения [2, 3, 4].

Ежегодный рост этой категории обучающихся определяет практическую потребность в разработке научно-методического обеспечения СИПР [5, 6, 11, 13].

При этом отсутствие единой технологии оценки эффективности реализуемых индивидуальных программ не существует, что значительно затрудняет деятельность педагогов и снижает качество индивидуализации образовательного процесса. Исходя из актуальности и практической значимости проблемы нами было проведено исследование, целью которого стало обоснование и экспериментальное подтверждение эффективности предложенной технологии экспертной оценки СИПР обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Для исследования были выбраны дополнительные и первые классы, работающие по II варианту АООП на базе коррекционной школы города. Нижнего Новгорода. В качестве экспертов в исследовании принимали участие: педагоги, работающие в классах с детьми с ТМНР, тьюторы, педагог-психолог, учитель-логопед, педагог-дефектолог, и административный уорпус образовательной организации. (в количестве 25-и человек); родители воспитанников, осуществляющих обучение по специальной индивидуальной программе развития (учащиеся с ТМНР) в количестве 25-и человек).

Экспериментальное исследования проводилось по двум этапам: Первый этап предполагал разработку критериев и показателей оценки СИПР, реализуемых в специальной (коррекционной) школе. Второй этап включал в себя индивидуальный экспертный опрос педагогов и родителей, воспитывающих детей с ТМНР. Для экспертной оценки реализации СИПР были выделены следующие критерии и их показатели:

1. Научная составляющая СИПР

– соответствует федеральному государственному образовательному стандарту для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

– соответствует актуальному учебному плану школы;

– соответствует имеющимся учебникам и пособиям.

2. Психолого-педагогическая составляющая:

– учебный материал структурирован, имеются взаимосвязь в реализации всех направлений учебно-воспитательной и коррекционной деятельности;

– учет всех необходимых направлений обучения и воспитания детей с ТМНР;

– практическая значимость реализации СИПР.

3. Образовательная технологичность СИПР:

– соответствие объема содержания программы необходимому временному периоду, отведенному для изучения предмета;

– соответствие принципу «от простого к сложному» по изучаемому материалу;

– наличие материалов для повторения и закрепления материала.

4. Обеспечение индивидуального и дифференцированного подхода в обучении:

– наличие средств и возможностей организации индивидуальной работы с каждым ребенком, с учетом его потребностей;

– наличие средств и возможностей организации дифференцированной работы с детьми, исходя из возможностей учащихся.

5. Соответствие дидактическим принципам:

– включение средств наглядности в представлении содержания и структуры материала;

– соответствие сложности материала реальным возможностям учащихся;

– наличие дополнительного, вспомогательного материала по всем направлениям работы;

– соблюдение коррекционной направленности образовательного процесса (форма подачи материала, его распределение на разделы, в соответствии с возможностями обучающихся).

Ппредставленные критерии и показатели экспертной оценки СИПР позволяли определить пригодность и эффективность разработанных в учреждении программ. В качестве экспериментальной методики было проведено индивидуальное анкетирование выбранных экспертов. Данный подход позволил определить проблемные зоны в разработке СИПР и реперные точки для дальнейшего совершенствования самой программы и процедуры экспертной оценки.

Проведенное исследование позволило выявить имеющиеся проблемы как в понимании специалистами и родителями сущности СИПР, так и трудности в ее реализации. Кроме того, проведенная экспертная оценка со стороны педагогов и родителей позволила четко обозначить круг вопросов, необходимых для решения силами администрации на уровне специальной (коррекционной) школы.

Лидирующие позиции среди болевых точек реализации СИПР в специальной (коррекционной) школе, как показало исследование, является обеспечение единых требований к учащимся со стороны всех субъектов образовательного процесса: педагогов, родителей, администрации. В данном случае актуальным является создание договора о сотрудничестве семьи и школы, в котором следует указать обязанности и права обеих сторон, уточнив *единство* требований к ребенку. Для обеспечения принципа единообразия требований родители обязаны посещать школу и постоянно консультироваться со специалистами и по возможности посещать коррекционные занятия и уроки.

Представляется проблемным разработка обоснований для внесения дополнений и изменений в содержание программы для каждого учащегося по результатам промежуточной психолого-педагогической диагностики. Эффективность проведенной работы рекомендуется оценивать по окончанию каждой четверти, внося определенные коррективы. Подобная периодичность весьма трудно реализуется в повседневной практике работы школы. По окончанию учебного года специалистами должны быть представлены развернутые выводы о реализации СИПР, в целом, а также собственные предложения по составлению программ на следующий год.

Существует необходимость регулярного обмена информацией о реализации СИПР со стороны школы и семьи. Для этого можно предложить создание дневников наблюдений, использование электронной почты, современных мессенджеров, совместного просмотра и прослушивания видео и аудиоматериалов, связанных с проведением уроков или фрагментов домашней жизни ребенка, проведение открытых уроков. Реализация всего комплекса описанных мероприятий достаточно затруднительно в условиях систематического повседневного взаимодействия семьи и школы.

Важным условием выступает реализация совместной деятельности специалистов и родителей. В коррекционных школах необходимо совершенствовать процесс их конструктивного взаимодействия путем организации различных мероприятий. Психологическая поддержка семьи может быть оказана посредством тренингов, психокоррекционных занятий с родителями, индивидуальных консультаций психолога, проведения встреч родительского клуба. Повышение компетентности семьи в вопросах обучения и воспитания детей с умственной отсталостью рекомендуется реализовать на семинарах, общих и индивидуальных консультациях со специалистами и пр.

Остро встает необходимость регулярной организации встреч опытных специалистов и начинающих педагогов, обмен мнениями, опытом, собственными методическими наработками на уровне района, региона,

страны. Важнейшей проблемой остается материальное обеспечение школ, которое должно быть решено на государственном уровне. При разработке СИПР в каждой школе в структуре материально-технического обеспечения должна быть отражена специфика требований к организации пространства детей, их временного режима обучения и организации учебных мест, организации ухода за ребенком, требований к техническим средствам обучения, условиям его организации, к обеспечению комфортного доступа обучающихся и т.д.

Существенной необходимостью является разработка законодательных документов на уровне государства, которые бы регламентировали деятельность ПМПК, механизм взаимодействия специалистов данной комиссии и специалистов учреждений здравоохранения, школ, разделение их полномочий, стандартизация деятельности данных специалистов по формированию рекомендаций учащимся в различных ситуациях обучения и воспитания. Несомненно, важно проводить постоянный мониторинг, используя экспертную оценку как педагогов так и родителей в системе реализации СИПР для детей с ТМНР.

По результатам проведенного исследования были разработаны следующие предложения по совершенствованию экспертных оценок индивидуальных образовательных программ:

1. Разработку критериев оценки образовательных программ следует проводить при активном участии всех участников реализации образовательной программы.
2. Разработка технологических карт экспертной оценки должна быть доступна и понятна каждому эксперту, участвующему в исследовании.
3. На ознакомление с технологической картой критериев участникам (экспертам) должно быть предоставлено достаточно времени (желательно от 3-х суток). Это позволит им внести рациональные предложения по изменению и дополнению технологической карты.
5. Помимо бальной оценки каждого из критериев требуется дополнительный устный или письменный опрос экспертов для пояснения некоторых решений оценки.
6. Результаты проведенных исследований различных групп экспертов могут быть представлены каждому из участников экспертной оценки для дальнейших разработок.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о важности реализации экспертной оценки при разработке и реализации образовательных программ. Выступая в качестве экспертов, непосредственные участники реализации программ, объективно могут оценить каждое из направлений программы, выявить имеющиеся недостатки, предложить пути их устранения и предложить пути совершенствования программы. Постоянная оценка реализации СИПР поможет вносить необходимые изменения с учетом личного опыта каждого из специалистов и родителей.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.12.2017) «Об образовании в Российской Федерации». Электронный ресурс. Режим доступа: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174. Дата доступа: 08.01.2018
2. Бгажнокова, И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / И.М. Бгажнокова. – Программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажноковой. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 181 с.
3. Воронцова, М. В. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: монография / М. В. Воронцова, Т. А. Дубровская, В. С. Кукушин; Рос. гос. соц. ун-т. – Таганрог: РГСУ, 2009. – 290 с.
4. Левченко, И. Ю., Ткачёва, В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребёнка с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2009. – 290 с.
5. Малофеев, Н.Н. Похвальное слово инклюзии, или Речь в защиту самого себя / Н.Н. Малофеев // Проблемы современного образования. 2011. № 6. С. 44-54
6. Кукушкина, О.И. Формирование профессиональных компетенций дефектологов: инструменты нового поколения / О.И. Кукушкина // Дефектология, 2016. – № 6. – С. 3-12
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 г. №1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Текст]. – М.: 2014. – 52 с.
8. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 2) (Протокол от 22.12.2015 № 4/15).
9. Полячихина, О.В.Методические рекомендации по составлению специальной индивидуальной программы развития обучающегося (СИПР) / О.В. Полячихина // Научно-методический журнал Педагогический поиск, 2015. – № 11-12-1. – С. 24-36.
10. Синевич, О.Ю., Четверикова, Т.Ю. Медико-педагогические аспекты разработки индивидуальной программы развития детей с ТМНР / О.Ю. Синевич, Т.Ю. Чертвертикова // Мать и дитя в Кузбассе, 2017. – № 3 (70). – С. 53-58.
11. Шматко, Н.Д. Малофеев, Н.Н., Комбинированная образовательная организация: от эксперимента к широкой практике / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектологическая наука – практике материалы I Всероссийского съезда дефектологов, 2016. – С. 184-192.
12. Царёв, А.М. Организация образования на основе специальной индивидуальной программы развития (СИПР) в контексте требований ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью / А.М. Царев // Сибирский вестник специального образования, 2016. – № 1-2 (16-17). – С. 114-121.
13.Царев, А.М. Система педагогической помощи лицам с тяжелыми и множественными нарушениями развития: В условиях лечебно-педагогического центра / А.М. Царёв: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03: СПб., 2005. – 180 с.
14.Ольхина Е.А., Бодрикова А.В. Анализ коммуникативных навыков умственно отсталых школьников в учебной деятельности. Проблемы современного педагогического образования. 2017 № 55-6. С. 228-234.
15.Ольхина Е.А., Сироткина Д.П. Портфолио как средство оценки жизненных компетенций у умственно отсталых младших школьников на уроках "Мир природы и человека". Проблемы современного педагогического образования. 2017 № 57-12. С. 211-219.

УДК 378

кандидат педагогических наук Пачев Андрей Васильевич
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, (г. Ставрополь);
кандидат юридических наук Смоляков Евгений Викторович
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);
старший преподаватель Проскурин Сергей Михайлович
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь)

СИЛА И ВЫНОСЛИВОСТЬ – ДВА ВАЖНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВА ПРИ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация. Предложенная статья раскрывает причину, по которой вопросу развития силы и выносливости необходимо уделять более пристальное внимание. Учитывая, что эти два физических качества являются базовыми по отношению к остальным, так как другие физические качества во многом являются производным и от них.

В своей работе авторы рассматривают вопрос развитие основных физических качеств, как процесс взаимного проникновения, где свойства каждого физического качества может одновременно и комплексно участвовать в том или другом действии обеспечивая активную двигательную деятельность.

Также авторы уделяют внимание вопросу естественного хода развития выносливости применительно к курсантам и слушателям образовательных организаций МВД России.

Ключевые слова: базовые физические качества, взаимное проникновение физических качеств, сила, выносливость, гетерохронность.

Annotation. The proposed article reveals the reason why more attention needs to be given to the issue of development of strength and endurance. Given that these two physical qualities are basic to the rest, since other physical qualities in many respects are derived from them.

In their work, the authors consider the development of basic physical qualities, as a process of mutual penetration, where the properties of each physical quality can simultaneously and in a complex manner participate in one or another action providing active motor activity.

Also, the authors pay attention to the issue of the natural course of endurance development in relation to cadets and listeners of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Keywords: basic physical qualities, mutual penetration of physical qualities, strength, endurance, heterochronism.

Введение. В каждом человеке от природы заложены некоторые двигательные возможности, которые реализуются в определённых движениях и отличаются собственными чертами, например, прыжки, бег на короткие либо длинноватые дистанции, подтягивание либо поднятие гири. Эти действия, в свою очередь, предъявляют различные условия к организму чем провоцируют проявление физических качеств.

Формулировка цели статьи. Основной целью данной статьи было теоретическое обоснование приоритета формирования силы и выносливости над другими физическими качествами. При этом работ, посвящённых формированию силы или выносливости достаточно. В тоже время приоритет силы и выносливости над остальными физическими качествами требует изучения и носит актуальный характер.

Изложение основного материала статьи. Надо отметить, что природой в человеке заложены пять основных физических качества, которые представляют собой совокупность параметров организма, обеспечивающих человеку возможность осуществлять активную двигательную деятельность. Следовательно, развитие физических качеств - это процесс целенаправленного воздействия физических упражнений на естественные свойства организма.

Участвуя в каком-либо практическом двигательном действии физические качества проявляются как одномоментно, так и комплексно. Например, сила может встречаться в сочетании с выносливостью или со скоростью, показывая при этом комплексное сочетание - силовая выносливость или скоростная сила и т.д.

В свою очередь выносливость может быть общей, специальной, скоростной либо силовой. Как видим, эти основные качества, заложенные в каждом человеке, отображают разные стороны двигательной функции и потому очень неоднородны по психофизиологическим механизмам проявления, а также по особенностям состава тех двигательных действий, для которых они имеют основное значение, что обусловливает их различия, а также подходы к их целенаправленному развитию.

Вместе с тем естественный ход развития двигательной функции человека зависит от присутствия общих закономерностей, знание и учёт которых нужно учитывать при осуществлении целенаправленного воздействия на формирование любого из двигательных качеств.

В процессе формирования физических качеств следует учитывать такое явление, получившее название гетерохронность (разновременность) развития. Сущность её заключается в том, что в процессе биологического созревания организма наблюдаются периоды особенно интенсивных количественных и качественных изменений его органов и структур, которые получили название сенситивных (более подходящих) периодов развития. Некоторые авторы называют такие периоды критическими [2: 122].

Такая разновременность свойственна и процессу развития физических качеств, пики прироста характеристик которых не совпадают по времени. Они также значительно отличаются у юношей и девушек. Если в эти периоды оказывать целенаправленное воздействие, то результат развития соответственного качества существенно превышает тот результат, который может быть достигнут в периоды условной стабилизации их развития. Таким образом, гетерохронность рассматривается как ведущая закономерность индивидуального возрастного и физического развития.

Однако определённые разными авторами возрастные промежутки, в течение которых наблюдается наиболее интенсивное естественное развитие тех или иных физических качеств, не совпадает с периодом обучения в образовательных организациях МВД России. Наиболее интенсивные периоды развития физических качеств приходятся в основном на школьный возраст, кроме выносливости. Как указывают некоторые авторы, для общей выносливости сенситивный период проявляется в возрасте с пятнадцати и до двадцати лет [1: 134; 5: 365]. У девушек этот период заканчивается раньше, чем у юношей. Следовательно, у

курсантов этот период приходится на первый и третий курсы обучения, а у слушателей, приходящих на обучение в образовательные организации МВД России после службы в армии, он уже завершился.

В ходе целенаправленного формирования физических качеств наиболее пристальное внимание следует уделять развитию силы и выносливости. В первую очередность это связано с тем, что эти параметры являются ведущими по отношению к остальным. Во-вторых, при неправильном формировании именно этих качеств возможно нанесение вреда организму занимающегося [4: 21]. Однако хочется отметить что, хотя эти два физических качества и являются базовыми по отношению к остальным, но силу следует отметить особенно, так как другие физические качества во многом являются производными от неё. Единственным посредником между командами центральной нервной системы (при исполнении абсолютно любого движения) и исполнением двигательного действия являются мышцы и развиваемые ими усилия. Мышцы и их усилия - это единственное, чем располагает нервная система для совершения такого многообразия двигательных действий, на которые способен человек [3: 84].

Развивая быстроту, мы воздействуем на мышцы, однако таким образом, чтобы они сокращались и расслаблялись как можно быстрее. Развивая выносливость, мы заставляем мышцы работать как можно дольше, экономичнее и рациональнее.

От уровня развития силовых возможностей в значительной мере зависят качественные характеристики двигательных действий. Следствием слабой силовой подготовки может стать низкая техническая подготовка, а имея низкую техническую подготовку, нельзя вести речь о достаточной тактической подготовленности. Поэтому в процессе формирования физических качеств сотрудников органов внутренних дел, ведущая роль должна отводиться силовой подготовке.

Осознание сути физических возможностей подразумевает познание их биологических источников, то есть наличия причин, определяющих способности и их проявление. Таковых причин две: наследственная и средовая. Наследственную именуют нередко моторными задатками, которые обеспечиваются анатомическими, физиологическими и психическими особенностями организма. В процессе двигательной деятельности моторные задатки совершенствуются и перерастают в определенные физические способности [6].

Средовые причины физических возможностей основываются на погодных и социально - бытовых критериях деятельности человека и на материально - технологическом обеспечении.

Принято считать, что направленное развитие одного физического качества оказывает влияние на формирование других. Вид и объем такого воздействия находятся в зависимости от:

• начального уровня подготовленности занимающегося;

• величины и характера используемых нагрузок.

В том случае если занимающийся имеет не высокий уровень физической подготовленности на первых порах при выполнении каких-либо технических действий или упражнений, требующих проявления в большей степени одного какого-то физических качества, в значительной мере повышаются условия и к проявлению других качеств.

В этом случае большее воздействие на организм занимающегося оказывают скоростные упражнения, максимальной интенсивности, встречающиеся в повторяющихся циклических движениях. Подобные упражнения сразу оказывают значительное влияние на формирование аэробных так и анаэробных возможностей организма.

В этом случае аэробные процессы, протекающие в реабилитационный период между повторениями упражнений в ходе ликвидации кислородного долга, приводят к увеличению уровня общей выносливости. При выполнении этих упражнений требуется также и значимое проявление силы, что в свою очередь способствует повышению и силовых показателей.

Если же во время занятий использовать упражнения только на развитие силы или на развитие только общей выносливости, в этом случае комплексное проявление физических качеств будет незначительным и как следствие незначительный их прирост.

Необходимо принимать во внимание, что при достижении определённого уровня физической подготовленности, параллельный прирост физических качеств останавливается. Причиной этого оказывается то, что беговые упражнения на короткую дистанцию, сами по себе предъявляют меньше требований к проявлению силы и выносливости. Упражнения, которые на начальном этапе подготовки способствовали развитию основных физических качеств, при дальнейшем их применении начинают оказывать тренирующее воздействие только на конкретное физическое качество. При подготовке занимающихся, если не учитывать эти условия, то дальнейшее их применение может показать даже отрицательную зависимость в процессе формирования отдельных качеств, так развитие максимальной силы будет мешать гибкости, если продолжать работу над формированием максимальной силой, то это начинает мешать развитию общей выносливости и т.д.

В процессе физической подготовки важно учитывать то обстоятельство, что для того чтобы достигнуть высокого уровня развития какого-то конкретного физического качества необходим соответствующий уровень развития других. Процесс формирования физических качеств должно носить комплексный характер, обеспечивающий гармоничное развитие. Но не следует забывать о том, что при подготовке особое внимание следует уделять в первую очередь развитию силы и выносливости.

Выводы. Таким образом, подводя итоги нужно отметить, что процесс физической подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России можно разделить на два этапа. Первый связан только с оздоровительной направленностью и имеет целью создание функциональной основы как для нормальной жизнедеятельности, так и для создания базы для решения более высоких задач. Этот этап можно отнести ко времени самостоятельной подготовки. Второй этап, как правило, связан с созданием благоприятных предпосылок к дальнейшей профессиональной деятельности, где необходимо проявлять функциональные возможности организма и этот этап можно отнести ко времени проведения учебных и учебно-тренировочных занятий.

Независимо от этапности подготовки, её содержание, методы и цели должны основываться на теоретических принципах физической культуры: единстве общей и специальной физической подготовки; систематичности и последовательности учебно-тренировочных нагрузок; постепенности увеличения нагрузок; волнообразности динамики нагрузок; цикличности построения процесса подготовки, а также соответствие физических нагрузок уровню подготовки занимающегося. Необходимо знать, что, развивая

силу и выносливость, занимающийся косвенно в той или иной степени развивает и остальные физические качества, необходимые ему в дальнейшей профессиональной деятельности.

Литература

1. Бальсевич, В.К. Физическая культура для всех и для каждого / В.К. Бальсевич - М.: Физкультура и спорт, 2003. - 208 с.
2. Лукьяненко, В.П. Физическая культура: основы знаний: Учебное пособие. / В.П. Лукьяненко - Ставрополь: Изд-во СГУ. 2001. - 224 с.
3. Курысь В.Н. Основы силовой подготовки юношей: учеб. пособие для студентов вузов, осуществляющих образовательную деятельность по специальности 022300 - Физ. культура и спорт / В. Н. Курысь. - М.: Совет. спорт, 2004. - 264 с.
4. Пачев, А.В. Методика применения компьютерных технологий в процессе управления физической подготовкой. // Монография: М-во образования и науки Российской Федерации, Филиал государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский гос. университет приборостроения и информатики. Ставрополь, 2011. - 94 с.
5. Солодков, А. С. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: Учебник. Изд. 2-е, испр. и доп. / А. С. Солодков, Е. Б. Сологуб — М.: Олимпия Пресс, 2005. – 527 с.
6. 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 376.3

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры сурдопедагогики Пенин Геннадий Николаевич
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры сурдопедагогики Кораблева Любовь Витальевна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТРУДОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. В статье представлены материалы научно-теоретического и прикладного исследований особенностей профессионального самоопределения учащихся с нарушением слуха. На основе изучения системы трудового воспитания глухих и слабослышащих детей раскрывается профориентационный потенциал уроков трудового обучения, технических кружков, экскурсий на производство, встреч с выпускниками. Важное место в формировании трудовой культуры учащихся с нарушением слуха отводится урокам физики, математики, химии, биологии, информатики, а также тематическим деловым играм, выставкам – презентациям, общешкольным праздникам и конкурсам.

Ключевые слова: учащиеся с нарушением слуха, социально ориентированная деятельность, трудовое обучение, профессиональная ориентация, трудовая культура.

Annotation. The paper presents the result of academic and applied research on peculiarities of professional self-determination of students with hearing disabilities. The study is aimed at demonstrating career guidance potential of vocational training, tech clubs, field trips to factories and meetings with graduates for deaf and hearing-impaired children. Physics, mathematics, chemistry, biology, information technology lessons along with thematic business games, exhibitions, presentations, school festivals and competitions play an important role in creating labour culture of students with hearing disabilities.

Keywords: students with hearing disabilities, social activities, vocational education (training), career guidance, labour culture.

Введение. Жизненное самоопределение учащихся с нарушением слуха, их социальная адаптация и интеграция в разные сферы трудовой и культурной жизни общества неразрывно связаны с получением образования и выбором профессиональной деятельности, что позволяет добиться высокого уровня развития личности неслышащего и включить его в экономическую, общественную и культурную жизнь общества после окончания школы. Жизнь в условиях рыночной экономики предъявляет к выпускникам с нарушением слуха очень жесткие требования. Это касается их общеобразовательной и профессиональной подготовки, умения адаптироваться к условиям производства. В сложившейся ситуации резко возрастает роль педагога специального образовательного учреждения, его педагогических компетенций, желания помочь учащемуся с нарушением слуха найти свое место в жизни.

Изложение основного материала статьи. В исследованиях А.П. Гозовой, А.И. Дьячкова, С.А. Зыкова, М.И. Никитиной, Г.Н. Пенина, Л.В. Кораблевой рассматриваются многие аспекты профессионального самоопределения школьников с нарушением слуха. Ученые отмечают, что трудовое воспитание и профессионально-трудовое обучение учащихся в специальной школе занимают одно из важных мест в формировании всесторонне развитой личности.

Так, результаты многолетних исследований Г.Н. Пенина, Л.В. Кораблевой, З.А. Пономаревой, А.Н. Соколова показывают, что выпускники специальных школ чувствуют себя неуверенно перед будущей самостоятельной жизнью и профессиональной деятельностью. Оценка учащимися с нарушением слуха жизненных перспектив напрямую связана с уровнем образования и трудовой подготовки. Поэтому профессиональная ориентация остается важным направлением в работе педагогов школы для детей с нарушением слуха как в образовательном процессе, так и во внеурочное время [1, 3, 5, 7, 8].

Главные задачи указанного направления работы: ознакомление учащихся с разными отраслями труда и профессиями; формирование представлений о труде взрослых и о производстве; расширение кругозора во всех областях жизнедеятельности общества. Интересный опыт в подготовке учащихся к выбору профессии накоплен в школах для детей с нарушением слуха города Санкт-Петербурга. Изучение данного опыта

позволяет выделить основные пути профессионального развития и становления личности ученика при подготовке к трудовой деятельности или обучению в средних и высших учебных заведениях. Это: совершенствование учебно-воспитательного процесса; дифференцированное обучение и индивидуальное коррекционно-педагогическое сопровождение учащихся; организация психологической службы помощи; постоянная целенаправленная деятельность школы по профориентации учащихся с учетом их интересов, возможностей и потребностей региона в тех или иных специалистах; коррекционно-развивающая направленность и взаимосвязь образовательного и воспитательного процессов [1, 2, 3, 7].

Одним из ключевых направлений работы является совершенствование учебно-воспитательного процесса: системы трудового воспитания и профессиональной ориентации во внеурочное время. Уже в начальной школе глухие и слабослышащие учащиеся знакомятся на уроках и во внеурочной деятельности с профессиями родителей и близких людей. Их знания расширяются и обогащаются в ходе учебной деятельности, на экскурсиях, в играх, на внеклассных занятиях чтением, изобразительным и декоративно-прикладным искусством. Постепенно неслышащие школьники приобретают представления об организации и содержании труда в разных профессиональных областях, у них формируются знания о различных предприятиях, учебных заведениях и реабилитационных центрах Санкт-Петербурга.

В основной школе продолжается знакомство детей с нарушением слуха с профессиями и трудовыми процессами в учебных мастерских, поскольку важную роль в трудовом воспитании и профессиональной ориентации занимает практическая подготовка учащихся к трудовой деятельности. Во внеклассных трудовых делах развиваются прикладные умения, навыки и привычки, необходимые для профессионального образования и производительного труда. Особое место занимают уроки трудового обучения, общешкольные трудовые мероприятия, а также технические кружки, экскурсии на производство, встречи с выпускниками школы. Через перечисленные формы обучения и воспитания учащиеся знакомятся с профессиями, видами трудовой деятельности, инструментами и материалами, орудиями и результатами труда, различными отраслями промышленности и сельского хозяйства, их техническим оснащением [4, 5, 7].

Обучение в старших классах является важным звеном в трудовом воспитании и профессионально-трудовом обучении неслышащих. Здесь осуществляется теоретическая подготовка учащихся, вооружение их общеобразовательными, общетрудовыми, общепроизводственными знаниями. Этому способствуют уроки математики, информатики, физики, химии, биологии, занятия в творческих объединениях по интересам (художественный дизайн, тематические деловые игры, оформительская работа в школе).

Исследование показывает также, что в современных условиях первостепенное значение имеет своевременная информированность учащихся с нарушением слуха. С целью обеспечения воспитанников различной информацией в специальных школах функционируют компьютерные классы. Учащиеся старших классов готовят рефераты, доклады по теоретическим вопросам трудового обучения, подбирают интересные материалы для стендов, организуют выставки-презентации. При этом старшеклассники ориентируются на дальнейшее обучение в разных учебных организациях, которые осуществляют профессиональную подготовку глухих и слабослышащих. С учащимися - выпускниками проводятся беседы, деловые игры, экскурсии в профессиональные образовательные учреждения [4].

Другим направлением профессионального развития неслышащих и подготовки их к профессиональному образованию является совершенствование дифференцированного трудового обучения и коррекционно-педагогического сопровождения развития каждого учащегося. Изучение педагогического опыта дифференцированного обучения в школах для детей с нарушениями слуха показывает, что коллективами учителей осуществляется поиск современных моделей трудового воспитания и обучения, обеспечивающих учащимся максимально возможное личностное развитие и трудовое самоопределение. В некоторых школах организовано дифференцированное обучение и индивидуальное коррекционно-педагогическое сопровождение воспитания учащихся, имеющих разный уровень речевого развития, разные возможности профессионально-трудовой подготовки. Предусматривается обучение в параллельных группах по разным программам трудовой подготовки с учетом особенностей развития и обучаемости неслышащих учащихся с целью интенсификации и индивидуализации их образования и трудового воспитания. Программа «А», например, рассчитана на учащихся с достаточно высоким уровнем обучаемости. Построение программы «Б» предполагает более низкий уровень обучаемости воспитанников. Возможно также и совместное обучение неслышащих труду по одной программе, учитывающей, что большинство школьников имеет более высокий уровень обучаемости. При этом слабоуспевающим оказывается дополнительная помощь. Хорошо успевающие учащиеся имеют возможность получить среднее общее образование в стенах специальной школы, а затем продолжить обучение в высших учебных заведениях или получить трудовую подготовку в учреждениях среднего профессионального образования [4, 6].

Высокая результативность коррекционной работы в специальных школах Санкт-Петербурга обеспечивается созданием определенных условий, к которым относятся: наличие высококвалифицированных учителей трудового обучения, возможность составления и использования вариативных программ коррекционно-развивающего трудового обучения учащихся с учетом сложной структуры дефекта и индивидуальных особенностей каждого воспитанника; организация консультативно-педагогической помощи родителям и учащимся по вопросам профессионально-трудовой ориентации.

Большое место в работе школы занимает в настоящее время формирование психологической готовности у учащихся с нарушением слуха к выбору профессии, к трудовой деятельности, развитие у них профессиональных способностей и интересов. Этот важный аспект работы тесно связан с воспитанием у школьников положительного отношения к труду и людям труда, к самообслуживанию, коллективной трудовой деятельности в условиях школы - интерната.

В образовательных организациях для детей с нарушением слуха работает также психологическая служба, помощь которой заключается не только в определении уровня общего и речевого развития ребенка. Основное внимание специалистов сосредоточено на раскрытии психофизического своеобразия учащегося, создании для него индивидуальной коррекционно-развивающей программы, условий для подготовки к выбору будущей профессии. Специалисты (психологи, сурдопедагоги, учителя трудового обучения, воспитатели) в процессе индивидуальных бесед выясняют интересы школьника, его ценностные ориентиры, особенности личности. Психолог проводит профессиональную диагностику, по результатам которой осуществляется консультирование учащегося и его родителей по вопросам выбора учебного заведения после окончания специальной школы.

Профориентация во внеурочное время предполагает знакомство учащихся с различными значимыми для глухих и слабослышащих профессиями, оказание воспитанникам помощи в выборе профессиональной деятельности, соответствующей их интересам и возможностям. На занятиях по профессиональному просвещению и профориентации воспитанники знакомятся с профессиями родителей глухих детей, с трудовой деятельностью известных лиц с нарушением слуха, что вызывает большой интерес у школьников. Постепенно у неслышащих расширяются знания о разных профессиях и видах труда, формируются основы правовых и экономических знаний. Развиваются активность, самостоятельность, инициатива, деловое общение, организаторские способности. В процессе профориентации широко используются коллективные трудовые творческие дела, экскурсии, деловые игры, тренинги, беседы, диспуты, конкурсы, викторины, соревнования, трудовые праздники, видеофильмы, тематические стенды и выставки [1, 2, 5, 7, 8].

Во внеурочное время учителями и воспитателями проводится большая работа по формированию у школьников трудовых умений и навыков, развитию у них трудовой культуры. В практической деятельности воспитанники осваивают разные виды бытовой деятельности, самообслуживания, правила техники безопасности, личной гигиены. Под руководством педагога и с участием родителей младшие школьники осваивают правила организации и проведения сначала небольших трудовых дел, а затем коллективных трудовых творческих общешкольных мероприятий. Постепенно они учатся совместно планировать трудовые дела, распределять обязанности, оценивать результаты своей деятельности и деятельности товарищей. У воспитанников формируются правила культуры самообслуживания, правила подготовки рабочего места, подбора необходимого инвентаря, инструментов для коллективной работы. В организованной трудовой деятельности развивается положительное отношение к трудовым делам, ответственность за качество выполненного задания. Неслышащие постоянно побуждаются к деловым контактам, осваивают разные деловые роли (организатора, бригадира, исполнителя и др.). В условиях деловых отношений в процессе труда у школьников развиваются такие личностные качества, как умение сотрудничать, желание помочь другому, целеустремленность, честность, ответственность и другие нравственно ценные черты личности. При совместном обсуждении результатов труда школьники с нарушением слуха учатся оценивать свою деятельность, обсуждать результаты трудовых достижений, причины ошибок и трудностей [4].

Как свидетельствует исследование, навыки самообслуживания формируются у неслышащих школьников в процессе ежедневных практических упражнений в условиях семьи и выполнения трудовых дел в школе. Самообслуживание предусматривает усвоение учащимися правил личной гигиены и безопасности, уборку помещений, приготовление пищи, уход за одеждой и обувью, комнатными растениями, дежурство в столовой, спальне, сервировку стола, прием гостей, выполнение правил техники безопасности при использовании хозяйственного инвентаря.

Используя возникшие естественные ситуации бытовой деятельности, педагог постоянно развивает навыки трудовой культуры школьников. Примерное содержание этой работы и ее распределение по годам обучения включает следующие основные темы: здоровый образ жизни; безопасность и личная гигиена; ведение домашнего хозяйства; уборка различных помещений и пришкольной территории; технология приготовления пищи; повседневный уход за одеждой, обувью, мебелью, посудой; бытовые приборы, инструменты, их назначение, техника безопасности и правила пользования; оборудование кухни, дежурство в классе, спальне, столовой; работа с машинами, облегчающими труд человека, организация коллективных трудовых дел учащихся старших классов.

На внеклассных занятиях из года в год расширяются знания учащихся по бытовому труду, самообслуживанию, развиваются навыки контроля за собственным здоровьем, актуализируются правила рационального питания. Содержание внеклассных занятий по бытовому труду тесно связано с уроками по социально-бытовой ориентировке, которые вводятся в учебные планы школ-интернатов для глухих и слабослышащих детей [5, 7, 8].

Таким образом, технология обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха предусматривает организацию развивающей коллективной трудовой деятельности воспитанников, усвоение ими социального опыта и профессиональную ориентацию учащихся во внеурочной деятельности. Изменение содержания и деятельности неслышащих в условиях внедрения новых технологий трудового обучения и воспитания позволяет развивать у школьников интерес к разным видам труда, положительное отношение к трудовой деятельности, полифункциональные умения и навыки. Сокращается использование репродуктивных методов обучения и возрастает процент применения активных, творческих, поисковых методов. Трудовое воспитание во внеурочное время приобретает направленность на превращение любого трудового дела в увлекательное занятие для младших неслышащих школьников и содержательное, профессионально ориентированное занятие для старшеклассников.

Школьники с нарушением слуха должны испытывать радость успеха в трудовой деятельности, гордость за результаты своего труда и получать стимулирующие поощрения. Позитивные изменения в трудовом обучении учащихся способствуют формированию инновационных подходов к внеурочной трудовой воспитывающей деятельности. Трудовые дела в школе для детей с нарушением слуха приобретают новые организационные формы: проведение недели трудовых дел, конкурса умельцев, праздника-соревнования «Трудовая семья»; организация гуманитарной помощи; организация деятельности добровольной ремонтной бригады; проведение соревнования мастеров; разведка полезных дел; осуществление шефской помощи; организация выставки изделий учащихся; подготовка стендов и тематических газет.

Выводы. Исследования показывают, что в социально ориентированной деятельности учащихся с нарушением слуха выделяются следующие направления: развитие у школьников психологической, практической готовности к труду; постановка целей, формирование мотивов; совершенствование методов развития трудовых умений и навыков; оптимизация содержания и организационных форм трудовых дел воспитанников. Приобретенные в процессе трудового воспитания знания, умения и навыки способствуют становлению личности ребенка с нарушением слуха, осознанию им смысла трудовой деятельности и значимости выбора жизненного пути.

Литература:

1. Кораблева Л. В., Кожина В. И. Профориентация неслышащих школьников с интеллектуальной недостаточностью // Образовательная интеграция детей с особыми потребностями: социокультурные стратегии и перспективы: материалы XVI Междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Детство и социокультурная прогностика». – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2009. - С. 120-123.

2. Муравьева О. К., Пенин Г. Н. Трудовая подготовка глухих детей: истоки и традиции // Родина и особый ребенок: проблемы патриотического воспитания: материалы XIX Междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Дети и Родина». – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2012. - С. 31-33.
3. Пенин Г. Н., Кораблева Л. В. Историко-дидактический аспект проблемы трудового обучения в российских училищах для глухих детей // Кафедра сурдопедагогики в зеркале времен: коллективная монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. - С. 80-83.
4. Пенин Г. Н., Пономарева З. А. Организация и содержание социально значимых трудовых дел школьников с нарушением слуха // Духовно-нравственные ориентиры специального образования: материалы XVII Междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Духовные горизонты детства». – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2010. - С. 232-239.
5. Пенин Г. Н. Профессиональная ориентация как фактор жизненного самоопределения школьников с нарушением слуха // Праздник и повседневность в жизни особого ребенка: материалы XXIV Междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Детство: праздник и повседневность». – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. - С. 58-63.
6. Пенин Г. Н., Кораблева Л. В. Основные направления реализации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: эффективные методики и их практическое применение: сборник статей по материалам II Международного семинара по педагогике. – СПб.: Изд-во «Знание – Сила», 2016. - С. 10-14.
7. Пенин Г. Н., Кораблева Л. В. Трудовая деятельность как территория детства учащихся с нарушением слуха // Территория детства ребенка с особыми образовательными потребностями: материалы XXII Междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Территория детства». – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена , 2015. - С. 187-195.
8. Пенин Г. Н., Кораблева Л. В., Соколов А. Н. Массовая культура как фактор социализации учащихся с нарушением слуха // Особый ребенок в поликультурном обществе: материалы XXI Междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Детство и массовая культура». – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. - С. 55-61.

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук Петрова Екатерина Александровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Аннотация. Рассматриваются вопросы организации взаимодействия образовательной организации с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Отражены направления взаимодействия образовательной организации с родителями (законными представителями), раскрыты содержательные аспекты и формы участия родителей при разработке адаптированной основной общеобразовательной программы и адаптированной образовательной программы, определены направления взаимодействия в рамках реализации специальной индивидуальной программы развития.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), взаимодействие образовательной организации с семьей, родители (законные представители) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, адаптированная основная образовательная программа, адаптированная образовательная программа.

Annotation. Issues of connecting the educational organizations and families with children special needs by means of The Federal-State educational standard of primary general education and the Federal-State educational standard for students with mental retardation (intellectual disabilities) are being considered.

The directions of the interaction of the educational organization with parents (legal representatives) are reflected, the content aspects and forms of participation of parents in the development of the adapted general educational program are opened and adapted for cooperation in the framework of individual development programs.

Keywords: the Federal-State educational standard of primary general education of students with special needs, the Federal-State educational standard of students with mental retardation (intellectual impairments), interaction of the educational organization with family, parents (legal representatives) of students with special needs, the adapted general educational program, the adapted educational program.

Введение. Взаимодействие с родителями является неотъемлемым и значимым направлением деятельности образовательной организации. Введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ) и Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФГОС О у/о) придает данному направлению работы новую значимость, рассматривая родителей качестве активных субъектов образовательного процесса, повышая роль родителей при разработке и реализации адаптированных образовательных программ.

Целью статьи является представление организации взаимодействия образовательной организации с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов.

Изложение основного материала статьи. Поскольку ключевая идея федерального государственного образовательного стандарта – выявление и согласование индивидуальных, общественных и государственных потребностей, что можно рассматривать как общественный договор между личностью, семьей, обществом и государством [1, 2].

Суть общественного договора заключается в диалоге, согласовании позиций социального заказчика и образовательной организации, что приводит к необходимости выявления потребностей у потребителей Стандарта и разработки механизма согласования социального заказа и деятельности ОО.

Согласование запроса родительской общественности и деятельности образовательной организации по вопросу адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) возможно путем включения родителей в процесс ее проектирования и реализации, тем самым они становятся субъектами образовательного процесса.

В структуре ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о заложена модель, включающая обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательных отношений. Согласно ст. 2 ФЗ «Об образовании в РФ» участниками образовательных отношений являются «обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность» [3].

В соответствии с требованиями ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о (пункт 3.3) организация создает условия для реализации АООП, обеспечивающие возможность:

…участия педагогических работников, родителей (законных представителей) обучающихся и общественности в разработке АООП НОО, проектировании и развитии социальной среды внутри организации, а также в формировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся;

…поддержки родителей (законных представителей) в воспитании обучающихся, охране и укреплении их здоровья, вовлечения семей непосредственно в образовательную деятельность;

… эффективного использования времени, отведенного на реализацию обязательной части АООП НОО и части, формируемой участниками образовательных отношений, в соответствии с запросами обучающихся и их родителей (законных представителей), спецификой деятельности организации и с учетом особенностей субъекта Российской Федерации;

… обновления содержания АООП НОО, а также методик и технологий ее реализации в соответствии с динамикой развития системы образования с учетом запросов и потребностей обучающихся и их родителей (законных представителей), а также особенностей субъекта РФ…[4, 5].

Таким образом, в нормативно-правовых документах определяется стратегия взаимодействия ОО с семьей, направленная на непрерывное сотрудничество, оказание родителям (законным представителям) помощи в процессе воспитания детей, развития их индивидуальных способностей и возможностей, коррекции нарушений развития.

Направления сотрудничества образовательной организации с родителями (законными представителями) обучающихся:

- информационно-аналитическое;
- организационное;
- управление образовательной организацией.

Информационно-аналитическое направление. В новой образовательной ситуации усиливается потребность в повышении уровня информированности родителей по вопросам развития системы образования, деятельности конкретной образовательной организации. Актуальной становится организация системы информирования родителей о деятельности ОО, а также системы информационной поддержки принятия решений родителями как полноправными субъектами внутришкольного управления.

Информационное сопровождение родителей осуществятся в различных формах: родительское собрание, круглый стол, информационный стенд, буклет, Интернет-сайт образовательной организации и т.д. В структуре сайта создается специальный раздел «ФГОС НОО ОВЗ», который включает следующие информационные рубрики для родителей: материалы для обсуждения, полезные ссылки, материалы для родителей.

Информационно-аналитическое направление предполагает изучение запросов родителей посредством анкетирования, экспертных оценок и т.п. Определение социального запроса родителей может стать составляющей частью общего мониторинга ОО, что предполагает формирование пакета диагностических материалов, изучение и анализ социального запроса, учет полученных данных при проектировании части АООП, формируемой участниками образовательных отношений.

Организационное направление включает:

- психолого-педагогическую поддержку семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования детей [6, 7];
- участие родителей в организации и проведении различных мероприятий в ходе урочной и внеурочной деятельности [6, 7];
- участие родителей в разработке части АООП, формируемой участниками образовательных отношений.

Управление образовательной организацией предполагает участие родителей (законных представителей) обучающихся в процессе разработки и принятия стратегических для ОО решений, в формировании уклада школьной жизни и т.д. Управление ОО предполагает участие родителей в работе советов различного уровня (школьный, попечительский, родительский комитет, клубы, объединения); участие в проектировании адаптированной основной образовательной программы ОО.

Рассмотрим возможные *формы участия родителей (законных представителей) в разработке части АООП, формируемой участниками образовательных отношений.* Данная часть образовательной программы отражает образовательные потребности учащихся, запросы участников образовательных отношений. Соотношение обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, составляет 80/20, 70/30 или 60/40 % в зависимости от варианта обучения учащихся с ОВЗ [4, 5].

Формы участия родителей в разработке и проектировании части АООП, формируемой участниками образовательных отношений, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Компоненты АООП	**Обязательная часть**	**Часть, формируемая участниками образовательных отношений**	**Форма участия родителей**
Целевой раздел			
Пояснительная записка	Включает психолого-педагогическую характеристику особенностей психофизиологического развития обучающихся с ОВЗ; определение особых образовательных потребностей, постановку цели, задач, учитывающих особенности развития.	Уточняются цели реализации АООП с учетом потребностей контингента обучающихся, запроса родителей.	Учет запроса родителей (анкетирование, беседа, родительское собрание и т.д.).
Планируемые результаты освоения обучающимися АООП	Определяются с учетом психофизического развития детей, уровня их интеллектуального развития. Рекомендуемое уровневое представление планируемых результатов позволяет учесть неоднородность нозологических групп и обеспечить индивидуализацию образовательного процесса.		
Система оценки достижений планируемых результатов освоения АООП	Система оценки личностных, метапредметных, предметных (личностных, предметных для лиц с интеллектуальными нарушениями) результатов на основе комплексного подхода.	Использование разнообразного диагностического инструментария. Оценка планируемых результатов освоения АООП в части, формируемой участниками образовательного процесса.	Совместная деятельность по сопровождению Формирование портфолио
Содержательный раздел			
Программа формирования универсальных/ базовых учебных действий	Отражает связь УУД / БУД с содержанием учебных предметов, определяет условия, обеспечивающие формирование УУД /БУД.	Уточняет личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные УУД /БУД.	Учет запроса родителей по вопросу формирования личностных УУД /БУД
Рабочие программы отдельных учебных предметов, курсов	Отражает структуру и содержание учебного предмета, обеспечивает достижение планируемых результатов освоения АООП	Программы предметов, курсов, части, формируемой участниками образовательного процесса.	
Программа духовно-нравственного/ нравственного развития, воспитания обучающихся	Обеспечивает духовно-нравственное развитие обучающихся в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в совместной социально-педагогической деятельности ОО, семьи, иных субъектов общественной жизни.	Отражает особенности воспитательной системы ОУ.	
Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни	Комплексная программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни.	Расширяет и дополняет базовую модель организации работы ОО по формированию знаний, личностных ориентиров, норм поведения, способствующих сохранению и укреплению здоровья.	
Программа коррекционной работы	Обеспечивает осуществление коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся с ОВЗ при освоении АООП	Выявляет особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ	
Программа внеурочной деятельности	Организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-	Используются возможности образовательной организации	Учет запроса родителей, согласование плана внеурочной

	нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное).		деятельности
Организационный раздел			
Учебный план	Определяет состав учебных предметов, последовательность их изучения и общий объем учебного времени, отводимого на их изучение по годам обучения.	Обеспечивает реализацию особых образовательных потребностей обучающихся.	Учет запроса родителей (вариативная часть учебного плана).
Система условий реализации АООП	Требования к кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям реализации АООП.	Дополняет основную часть требований.	

Для включения родителей в проектирование АООП проводится родительское собрание с целью ознакомления с требованиями ФГОС НОО ОВЗ / ФГОС О у/о, задачами и структурой АООП, формируется рабочая группа из числа родителей, готовых включиться в процесс проектирования / корректировки АООП. Готовый продукт представляется на родительском собрании и размещается на сайте образовательной организации.

Взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся в процессе разработке и реализации адаптированной образовательной программы (АОП).

Адаптированная образовательная программа разрабатывается специалистами образовательной организации для детей с ограниченными возможностями здоровья, получающих образование совместно с другими обучающимися (инклюзивное образование), а также в условиях надомного или дистанционного обучения.

АОП создается и реализуется при участии родителей (законных представителей) и с их согласия. С родителями заключается договор, в котором фиксируются права и обязанности сторон, механизм корректировки образовательного маршрута. Родители (законные представители) являются участниками процесса разработки и реализации АОП, возможные содержательные аспекты и формы их участия представлены в таблице 2.

Таблица 2

Этап	**Содержание деятельности ОО**	**Форма участия родителей**
Аналитический (первичный)	Изучение, анализ документов ребенка, запроса родителей. Первоначальное (на основе документов) определение особых образовательных потребностей ребенка. Углубленная психолого-педагогическая диагностика специалистами и педагогами ОО. Определение зоны актуального развития ребенка, потенциальных возможностей и способностей, условий реализации программы	Учет запроса родителей; выявление готовности к взаимодействию, уточнение ожиданий ближайших и долгосрочных (беседа, анкетирование и т.д.) Психолого-педагогическая диагностика проводится с письменного согласия родителей. Родителей (законных представителей) знакомят с результатами обследования.
Формулировка цели и содержания АОП	Формулирование цели, определение содержания и планируемых результатов освоения АОП.	Участие в разработке части программы, формируемой участниками образовательных отношений. *Обязательное согласование* программы с родителями обучающегося8
Реализация образовательной программы	Осуществление психолого-педагогического сопровождения в рамках АОП	Совместная деятельность с детьми в урочной и внеурочной деятельности
Аналитический (вторичный)	Психолого-педагогическая диагностика, определение динамики развития, анализ эффективности работы, внесение корректив в АОП.	Учет мнения родителей при определении достижений учащихся, при корректировке программы

Программа сотрудничества с родителями в рамках реализации специальной индивидуальной программы развития (СИПР)

Требованиями ФГОС НОО ОВЗ (4 вариант) и ФГОС О у/о (2 вариант) предусмотрена разработка специальной индивидуальной программы развития (СИПР). Цель разработки и реализации СИПР – формирование у детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и

[8] В случае несогласия родителей (законных представителей) с заключением психолого-медико-педагогического консилиума, предлагаемой программой психолого-педагогического сопровождения, содержанием АОП, составленных с учетом рекомендаций ПМПК обучение и воспитание ребенка осуществляется по образовательной программе, реализуемой в данной ОО

множественными нарушениями развития жизненных компетенций, максимально возможной самостоятельности в решении повседневных жизненных задач.

Родители (законные представители) являются участниками процесса разработки и реализации СИПР. Механизм включения родителей в процесс проектирования СИПР соответствует разработке и реализации адаптированной образовательной программы, представленной в таблице 2.

Обязательным компонентом специальной индивидуальной программы развития является программа сотрудничества с семьей, направленная на создание условий, способствующих преодолению психологических проблем семьи, приятию родителями ребенка с ТМНР, участию в разработке и реализации СИПР, созданию в семье оптимальных условий для развития ребенка.

Результатом взаимодействия образовательной организации с родителями (законными представителями) обучающихся является повышение осведомленности об особенностях психофизического развития и особых образовательных потребностях ребенка с ОВЗ, участие в разработке и реализации АООП, АОП, СИПР.

Выводы. Таким образом, требования федеральных государственных образовательных стандартов повышают роль родительской общественности в образовательном процессе, определяя родителям (законным представителям) обучающихся роль активных участников образования.

Литература:

1. Кузнецов А.А. Новый стандарт – это общественный договор // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010. №1. С. 30-31.
2. Малышева М.М. Федеральные стандарты как общественный договор о работе системы образования детей начальной школы XXI века на достижение результата // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2014. № 4. С. 20-24.
3. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года
4. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»
5. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»
6. Арламова Е.Н., Царёв А.М. Сотрудничество семьи и специалистов в процессе обучения и воспитания детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2017. №7. С. 57-62.
7. Царёв А.М., Головчиц Л.А. Требования к структуре образовательных программ для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития и к возможным результатам их освоения в контексте разработки ФГОС для обучающихся с ОВЗ // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 3. С. 12–19

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
ассистент кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации Елфимова Анна Владимировна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
магистрант кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации Шевченко Наталья Николаевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ГЛАГОЛЬНОЙ СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА: КЛАССИФИКАЦИЯ ВОЗВРАТНЫХ ГЛАГОЛОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обучения иностранных учащихся грамматике русского языка, в частности, возвратным глаголам. В качестве помощи молодым преподавателям РКИ приводится их классификация, сопровождающаяся примерами.

Ключевые слова: иностранные обучающиеся, возвратные глаголы, глагольная классификация, особенности, переходные глаголы, непереходные глаголы.

Annotation. The article deals with the issues of teaching foreign students the grammar of the Russian language, in particular, reflexive verbs. As an aid to young teachers of the Russian as a foreign language, their classification is given, accompanied by examples.

Keywords: foreign students, reflexive verbs, verb classification, features, transitive verbs, intransitive verbs.

Введение. Возвратным глаголам принадлежит особая ниша в глагольной классификации русского языка. Лексико-грамматической природой возвратных глаголов, проявляющейся в уникальном совмещении их лексических и грамматических значений, предопределяется трудоёмкость работы над этой группой глаголов при обучении иностранных студентов грамматике русского языка. На овладение возвратными глаголами иностранцами влияет и их родной/смежный язык, который может обладать особыми специфическими чертами, влияющими на способы передачи анализируемых значений языковыми аналогами сравниваемого языка (например, наличие или отсутствие флективной зависимости существительного и зависимого от него определения от того или иного возвратного глагола, а также само существование в партнёрском языке той или иной подгруппы возвратных глаголов, присущей изучаемому русскому языку). Такие особенности и несовпадения подлежат пониманию и учёту молодыми исследователями и преподавателями РКИ при проектировании научной и преподавательской деятельности.

Изложение основного материала статьи. Вопросы классификации возвратных глаголов рассматривались в трудах Виноградова В.В., Янко-Триницкой В.А., Новикова Л.А., Белошапковой В.А., Чагиной О.В. и многих других. Классификации, разработанные этими учёными, сходны, рознясь между собой более или менее выраженным подразделением глаголов на классы.

В классификации, представленной далее, налицо синтез более ранних классификаций. В ней нами собраны подгруппы возвратных глаголов, выделенные русскими лингвистами в то или иное время. Возвратные глаголы, мотивированные непереходными глаголами, не выделяются в чёткие лексико-грамматические разряды. Поэтому мы акцентируем внимание на классификации глаголов из категории возвратных, соотносимых в своём значении с глаголами переходными.

Таким образом, все глаголы, входящие в категорию возвратных, коррелирующие с переходными глаголами по семантике, вошли в группы семантических типов, где значение непереходности, выражаемое при помощи постфикса -ся, дополнено дополнительным значением, создаваемым семантикой основы глагола и постфиксом -ся.

В классификациях, представляющих возвратные глаголы и их особенности в современной грамматике, всегда представлены глагольные единицы собственно-возвратной семантики. Семантические особенности составляющих этот ряд глаголов имеют сходные черты в классификациях, представленных большинством лингвистов, причём различия в формулировках и определениях несущественны.

В структурах с собственно-возвратными глаголами в качестве подлежащего используется, в основном, одушевленное существительное, которое обозначает лицо, производящее действие по отношению к самому себе, таким образом, субъект действия в то же время является и объектом.

Собственно-возвратными являются глаголы:

- которые обозначают действие субъектов, направленных на себя или на свою принадлежность:

мыться, купаться, одеваться, расстегнуться, подвязаться, стричься и т.д.;

возвращаться, отодвигаться, приближаться, отдаляться, перемещаться, двигаться и т.д.;

вращаться, ложиться, садиться, крутиться и т.д.;

запереться, прятаться, открываться и т.д.;

успокоиться, приспособиться, приземлиться, приводниться, прилуниться и т.д.;

повиноваться, сдаваться, слушаться и т.д.;

упражняться, сдерживаться и т.д.;

баллотироваться, избираться и т.д.

- которые имеют значение понуждающего действия, когда наблюдаются совпадения у субъектов понуждений и объектов понуждаемых действий, действие осуществляется другим субъектом:

учиться в техникуме, оперироваться в больнице, обслуживаться в поликлинике, лечиться в стационаре и т.д.;

- чьё действие соотноситься с субъектом:

расплатиться, собираться в путь, разгрузиться и т.д.;

- чьи действия распространяются на объект, используемый в интересах данного субъекта:

запастись терпением, ознакомиться с решением, согласиться с выводами, списаться с адвокатом и т.д.;

- которые выражают собственное согласие, мнение, обещание:

извиняться, расстраиваться, исповедаться, раскаиваться и т.д.;

- выражения своих мнений, слов:

выражаться, изъясняться, представляться и т.д.;

- которые «выделяют из себя» собственные объекты:

плодиться, почковаться, отделяться и т.д.;

- которые имеют значение каким-то образом выделиться своим поведением:

кичиться, выставляться, зазнаваться и т.д.;

Отметим, что собственно-возвратные глаголы отличаются слабой связью с существительными, пребывающими в творительном падеже, называющими инструмент действия:

- *намыливаться мылом, мыться шампунем, подстригаться ножницами* и т.д., тогда как дополнение в творительном падеже в значении инструмента или средства не характерен лишь для собственно-возвратных глаголов, но и для возвратных глаголов в другом значении.

Употребление творительного падежа инструмента с различными разрядами глаголов возвратной категории вызывается не посредством значения таких глаголов. Оно зависит от особенностей, которые управляют производящими невозвратными глаголами. Для примера возьмём следующие глаголы:

пристегнуть себя ремнём – пристегнуться ремнём.

Однако, если, когда мы используем «остерегать себя», не имея возможности употребить творительный падеж, невозможно его использовать и когда мы употребляем «остерегаться», налицо видимая связь между возвратной формой и основной формой, не имеющей -ся:

краситься – красить; осветляться – осветлять и т.д.

При возвратной семантике глаголов, оканчивающихся на -ся, подразумевается лицо, как субъект действия. Сочетаясь с таким субъектом, который выражает предмет, этим глаголам свойственна страдательная семантика, либо средне-возвратное значение:

руки моются, лица румянятся от холода.

Но: красотой мир спасается.

Говорят о различии между двумя оттенками собственно-возвратного значения. Возвратный глагол может обозначать:

а) действие, выполняемое субъектом в отношении себя самого:

умываться; самообразовываться и т.п.;

б) действие, самостоятельно выполняемое субъектом:

хвалиться, защищаться и другие подобные.

Однако если говорить о втором оттенке, присущем возвратному залогу, то он характеризуется переходностью от собственно-возвратных значений к значениям средне-возвратным. Здесь есть грамматически однородные простые (с наличием -ся) глагольные единицы, а также усиленные местоимением «сам»:

он обслуживался – он сам себя обслуживал;

она стриглась – она сама себя стригла.

Глаголы с взаимно-возвратным значением означают действия, которые происходят между лицами, каждое из которых одновременно и субъект и объект действия:

встречаться, миловаться и т.п.

Такие глагольные единицы могут коррелироваться с другими глаголами, когда они вступают в сочетание со словами «друг друга»:

ругаться, обниматься, целоваться, расстраиваться и т.п.

ругать друг друга; обнимать друг друга; целовать друг друга, расстраивать друг друга.

Им свойственно преобразоваться посредством одновременного присоединения к основе префикса *пере-,* морфа - *ива-/-ыва-* или - *ва-* и постфикса - *ся* (перемаргиваться).

Известно, что значение взаимности, сконцентрированное в -ся стало характерно для глаголов категории возвратности в форме множественного числа.

Для понятия «взаимность» характерно наличие признака, фиксирующего переход действий с субъекта на субъект, признака, фиксирующего взаимодействие каких-то субъектов. Здесь -ся актуализирует значение «друг друга»:

Они встретились и крепко обнялись (сравним, они обнялись друг с другом).

Наряду с данным оттенком выявляется проявление семантики совместного действия:

Они встретились.

Здесь же берёт начало семантика, связанная с участием в предложении аналогичных глаголов при их взаимодействии с объектом, находящемся в косвенном падеже, который обозначает лицо, присоединённое предлогом:

Он тепло попрощался со всеми друзьями.

Все перечисленные глаголы наделены специальными формально-грамматическими показателями, обозначающими категорию взаимности.

Опираясь на формальные словообразовательные признаки, выделяют:

1) группу взаимно-возвратных глаголов, соотносящихся с переходными глаголами и образующихся посредством -ся.

Этими переходными глаголами обозначают действие, при одновременном участии субъекта и объекта:

помирить – помириться;

прощать – прощаться;

встретить-встретиться;

2) группу взаимно- возвратных глаголов, которые не могут быть сопоставлены с переходными глагольными единицами и которые нельзя использовать без -ся:

здороваться,

бороться,

общаться;

3) группу взаимно-возвратных глаголов с соответствующими переходными глаголами, где переходный и непереходный примеры не схожи по смыслу:

драться,

делиться и т.п.

4) группы взаимно-возвратных глаголов с приставками:

с-, означающей соединение;

раз-, означающей разъединение:

соединяться – разъединяться;

съезжаться – разъезжаться и т.п.,

пере-:

переглядываться,

перемаргиваться,

перезваниваться и т.п.;

5) группу взаимно-возвратных глаголов, которая не характеризуется специальными формально-грамматическими показателями значений взаимности:

спорить, враждовать, дружить.

У возвратных глаголов средне-возвратного значениями -ся обозначается факт того, что действие не направляется в сторону постороннего объекта и направлено на субъект.

Им может быть присуще и страдательное значение (преимущественно в несовершенном виде).

У возвратных глаголов общевозвратного значения -ся концентрирует действие вокруг субъекта, его внутреннего состояния:

волновать – волноваться;

раздражать – раздражаться;

беспокоить – беспокоиться;

удовлетворять – удовлетворяться;

успокаивать - успокаиваться и т.п.

Возвратным глаголам внутреннего состояния не присуще страдательное значение.

Глаголы, принадлежащие к косвенно-возвратному значению следующие:

обращать – обращаться,

запасать – запасаться,

укладывать – укладываться,

сужать – сужаться и т.п.

Примеры возвратных глаголов с активно-безобъектным значением концентрируются вокруг следующих:

звери кусаются;

зачем толкаться?

кипяток жжётся;

не садись: скамейка пачкается;

лезвие острое: колется.

Глаголы из категории возвратных с оттенком эмоционального состояния управляют разными падежными формами. Таких глаголов более 100.

Глагольные единицы с семантикой количественного и качественного изменения типа увеличиваться – уменьшаться и т.д., присущи для всех сфер речи – бытовой, публицистической, официально-деловой:

Сотрудничество между КНУ и НИУ «БелГУ» с каждым годом расширяется.

Пробелы в знаниях грамматики у иностранных студентов уменьшаются с каждым уроком.

Возвратные глаголы количественных и качественных изменений характеризуют действия, явления, а также предметы с разных сторон. Большинство возвратно-каузативных глаголов принадлежит к группе профессиональных глаголов с семантикой «обслуживаться»:

Этот человек одевается у всемирно известного модельера Валентина Юдашкина;

Вот уже много лет один из моих школьных товарищей стрижётся у Сергея Зверева.

Заметим, что исполнителем действия становится лицо, выраженное именем в конструкции: *у + р. п.*

К глагольным единицам побочно-возвратного значения примыкают глаголы с семантикой контакта субъекта с объектом, обычно являющимся статичным:

хвататься за соломинку;
опираться о стену;
браться за перекладину;
уткнуться в подушку;
спотыкаться о бордюр;
держаться за забор.

Как видно из примеров, всем побочно-возвратным глаголам требуются дополнения в винительном падеже с предлогами за, о (об), в.

Помимо распределения глагольных единиц по классификациям, в которых они подлежат распределению по семантическим нишам некоторыми языковедами предлагается классификация возвратных глаголов, соотнося их формы с –ся или без –ся.

К первой группе отнесём:

помыть – помыться,
побрить – побриться,
защищать – защищаться,
лечить – лечиться и т.д.

Во вторую группу войдут:

занимать – заниматься,
торговать – торговаться,
прощать – прощаться,
состоять – состояться,
добить – добиться,
переписывать – переписываться.

В русском языке около 150 глаголов, не имеющих соответствующих невозвратных. К наиболее употребительным относятся: *здороваться, стараться, смеркаться, улыбаться, любоваться, надеяться, нравиться, гордиться, лениться* и прочие.

На наш взгляд, отобранный, изученный и приведённый выше материал даёт нам право констатировать, что миф об огромных трудностях изучения русских возвратных глаголов иностранцами может быть лишён своей почвы, если сам преподаватель РКИ будет иметь чёткое представление об их классификации.

Выводы. За глаголом закреплено важное место в системе слов русского языка. Он, согласно Н.Ю. Шведовой, выступает в качестве доминанты русской лексики (Шведова 1995: 414) и превосходит другие кластеры слов в богатстве, глубине по содержанию, лексическому значению, по разнообразию форм, грамматических категорий.

Русские возвратные глаголы являются частотными: к ним относится более трети всех глаголов, около 14000 тысяч единиц. Обладая богатым набором лексических значений, они распространены в разных стилях речи и во всех сферах общения. Их лексико-грамматическая природа проявляется в органичном сплетении в них как грамматических, так и лексических начал, в широком спектре характеристик значений, в частотности несовпадений соотношений возвратного и соответствующего невозвратного глагола, кроме того, в возможности исследования русских возвратных глаголов в сопоставлении с их функционированием в языках обучаемых или в языках-посредниках.

Русские возвратные глаголы являются частью речи, представляющей для иностранцев ощутимую сложность в изучении. Изучая семантику и функционирование русскоязычного возвратного глагола, важно делать акцент на его положение в русской словарной системе, функции фразовой организации речи и текста. Необходимо уделять внимание сложности и взаимосвязи грамматических категорий, в состав которых входят вид, время, способы глагольного действия, их тесная спаянность с лексическими значениями глаголов.

Литература:

1. Белошапкова В.А. Сложное предложение в современном русском языке. (Некоторые вопросы теории). М.: Просвещение, 1967. – 160 с.

2. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М.: Высшая школа, 1986. - 640 с.

3. Грамматика русского языка [Текст]: в 2-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. – М.: Изд-во АН СССР, 1960. – Т. 2, ч. 1: Синтаксис. – 702 с.

4. Новикова Т.Ю. Синонимика промежуточных звеньев видов цепи (на материале возвратных глаголов). Дис. канд. фил. наук. – Симферополь, 1983. – 206 с.

5. Петрова, Л. Г. Возвратные глаголы: лингвометодический анализ [Текст] / Л. Г. Петрова, В. Х. Карасева. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2004. – 196 с.

6. Родкин А.Ф. Обратный словарь русского языка, серия: «Русская словесность», – Азбука-классика, Авалонъ. – 416 с.

7. Янко-Триницкая Н.А. Возвратные глаголы в современном русском языке. М.: Изд-во АН СССР, 1962. – 248 с.

8. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. Изд-во: Советская энциклопедия, 1990. – 688 с.

6УДК: 373.3:811

кандидат педагогических наук Пронина Наталья Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук Зимина Мария Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматривается проблема мотивации в обучении старших школьников иностранному языку и выделяются психологические условия эффективности процесса обучения. В работе раскрываются возрастные особенности учеников старших классов, уточняются факторы, характеризующие учебную мотивацию и предлагаются методы ее повышения.

Ключевые слова: учебная мотивация, психологические условия, возрастные особенности, усвоение, структура усвоения, субъекты образовательного процесса.

Annotation. The article deals with the problem of motivation in teaching a foreign language to senior students and highlights the psychological conditions of the effectiveness of the learning process. This article deals with age peculiarities of the students, specifies the factors that characterize academic motivation and suggests methods for its improvement.

Keywords: Learning motivation, psychological conditions, age characteristics, learning, the structure of learning, the subjects of the educational process.

Введение. Анализ дидактической и психологической литературы показал, что обучение старших школьников иностранным языкам представляет определенную сложность. Это прежде всего обусловлено тем, что ученик старших классов приобрел уже определенные стереотипы, свой собственный стиль деятельности и обучения, специфические установки, касающиеся как предмета, так и отношения к жизни к целом. Как правило, учащиеся на этом этапе обучения стремятся к самостоятельности. На этом этапе развития у старшеклассников уже прослеживается определенная сознательность, формируются убеждения и идеалы, понимание мультикультурности мира.

Изложение основного материала статьи. Существует ряд психологических особенностей, свойственных возрасту (16-17 лет) учащихся старших классов, который относится к ранней юности.

Рассматривая подростков как субъект учебной деятельности, можно выделить несколько значимых характеристик:

1) наравне с познавательной способностью усиливается и интеллектуальная деятельность;
2) намечаются тенденции к самоутверждению своих жизненных позиций;
3) продолжается активное стремление к исключительности (победы в олимпиадах, награды).

К 16-17 года учащиеся старших классов уже стремятся решать свои задачи автономно, имеют собственные привязанности, проявляя тем самым эмоциональную автономию. На этом этапе развития идет активное формирование нового деятельности – учебно-профессиональной. При этом старшеклассники начинают задумываться о личностном и профессиональном самоопределении, строят жизненные перспективы, занимаются саморазвитием.

Говоря о том, как происходит развитие внимания, следует отметить существующие противоречивые тенденции происходящего процесса. С одной стороны, увеличивается интенсивность и объем внимания, старшеклассник уже способен длительное время осуществлять действие, сохранять внимание, поддерживать его интенсивность, не испытывая трудностей переключать его с одного предмета на другой. С другой стороны, в зависимости от присущих именно подростку интересов в данный период времени, внимание приобретает избирательный характер.

Творческие способности непосредственно развивают интеллект. Умственное развитие старшеклассника состоит прежде всего в том, чтобы сформировать свой индивидуальный стиль обучения и умственной деятельности, а не только накопить умения.

В ранней юности учение является одним из основных видов занятости старшеклассников. Расширяя круг знаний, ученики применяют их, объяснения различные факты действительности, что приводит к более полному понимаю целей и задач обучения. Можно выделить два типа учащихся в этом возрасте:

- ученик, для которого интерес к разным предметам распределен равномерно;
- ученик, который проявляет отчетливо выряженный интерес только к одной науке.

Наблюдаются заметные изменения в памяти, меняется отношение к учебе, нередки изменения восприятия отдельных школьных предметов, в частности к иностранному языку. Как правило, у учащихся 7-8 классов может наметиться снижение мотивации и интереса к изучению иностранного языка. Однако, учащиеся 9-11 классов начинают более ответственно относиться к процессу изучения, уровень мотивации растет, а некоторые начинают изучать предмет с увлечением.

Роль мотивации неоспоримо важна в каждом деле. Неудивительно, что и педагоги, и психологи придерживаются одного и того же мнения, что результат и качество выполнения деятельности зависят от мотивации личности.

В современном российском обществе значительным становится вопрос повышения мотивации к изучению иностранного языка, особенно у старших школьников, так как перед ними возникнет задача подтверждения своих знаний на основном и едином государственных экзаменах в обязательном порядке. На первом месте прежде всего оказываются мотивы, связанные с дальнейшими жизненными планами учащихся, с тем, чем они намерены заниматься в будущем. Помимо этого, большую роль в процессе формирования мотивации играют самоопределение и мировоззрение. Данные мотивы старшеклассников можно охарактеризовать тем, что они имеют ценных и как правило ведущие для личности ученика побуждений. На данном этапе старший школьник появляется стремление углубить знания в определенной области, руководствуется сознательно поставленной целью, развивает стремление к самообразованию.

Мотивация - это система побуждений, которая вызывает активность организма и определяет ее направленность.

Индивид может ставиться свои цели и задачи и совершать соответственно действия будучи подверженным влиянию как осознаваемые так или неосознаваемые психических факторов.

Соединяясь, внутренние и внешние условия приводят к активности субъекта, он четко осознает, куда направить свою деятельность.

Рассмотрим, какими факторами характеризуется учебная мотивация:

1) каким образом организован учебный процесс и как построена образовательная система;

2) каковы особенности тех, кто обучается (учитывается уровень развития интеллектуального и физического);

3) каковы особенности обучающего (его положительное отношение к работе, ученикам).

Учебная мотивация успешна в том случае, когда она систематизирована, динамична и устойчива. Успех построения крепкой мотивации проявляется также в ее четкой иерархии.

Однако среди учеников старших классов во многих общеобразовательных средних школах остро проявляется проблема отсутствия должного уровня мотивации и высокий уровень незаинтересованности в изучении иностранного языка. К сожалению, нередко процесс овладения иностранным языком превращается в скучное и бесполезное времяпрепровождение, мотивация к изучению иностранного языка уменьшается и активность у учеников практически сводится к нулю.

Поэтому проблема поиска активных нетрадиционных методов обучения иностранному языку, методов повышения мотивации стоит чрезвычайно остро.

Огромное значение в формировании и повышении мотивации играет интерес, который формируется за счет следующих важных факторов: проблемности ситуации, разнообразии и активности приемов и методов обучения, занимательной форме подачи материала и его новизны, а также немало важным комфортным психологическим климатов во время занятия, до и после него. Являясь эмоциональной потребностью к познанию, интерес бывает:

а) результативный;

б) познавательный;

в) процессуальный;

г) учебно-познавательный.

Также следует подчеркнуть, что умственное развитие учащихся оказывает определенное влияние на мотивационную сферу. Более высокое развитие является одной из причины более стойкой мотивации.

Говоря о развитии учебной мотивации как вида, выделим составные части этот структуры, куда входят:

а) устойчивость;

б) связь с уровнем интеллектуального развития;

в) с характером учебной деятельностью.

Неоценимо важна психологическая роль преподавателя иностранного языка, так как он является центром создания энергии урока и мотивации учащихся. Одной из важных функций, которые он выполняет, является раскрытие значимости предмета английского языка как в жизни современного общества, так и в жизни самих учеников, мотивируя учащихся к выполнению задач он также привлекает к работе ленивых и малоинициативных наравне с другими.

Одним из основных психологических факторов образовательного процесса является взаимодействие между субъектами данного процесса. Образовательный процесс является многоплановым взаимодействием, где участвует много субъектов. В процессе обучения можно выделить несколько видов взаимодействия:

- учитель- ученик,
- ученик – ученик (работа в группах, в мини группах, всем классом, в парах),
- осуществление проектной деятельности,
- ролевые или деловые игры.

Здесь следует отметить, чтобы взаимодействие получилось эффективным, оно должно быть многоярусном, прочным и строиться на хорошем психологическом контакте между всеми субъектами данного взаимодействия.

Продолжая тему психологических особенностей старшеклассников, следует остановиться на таком факторе, как усвоение. Являясь многозначным, достаточно сложным понятием, усвоение может быть охарактеризовано как определенный путь, по которому человек идет и получает опыт от общественно-исторического до социально-культурного в разнообразных сферах знаний, умений и навыков. Будучи сложной интеллектуальной деятельностью, усвоение включает в себя психологические процессы, которые помогают мысленно работать с материалом, обрабатывать его, а также в итоге воспроизводить.

Рассмотрим структуру усвоения, которая состоит из определенных ступеней.

Можно выделить следующие психологические компоненты:

- положительное отношение учеников, когда их внимание, интерес к определенной части или всему уроку стойкий, повышенный;
- ознакомлением с материалом, основанным на чувствительной стороне восприятия учащихся (например, такой как зрения). В данном случае учитель использует наглядный материал, чтобы помогать не только запомнить новое, но и воспитать наблюдательность учащихся.

Следующим компонентом является процесс запоминания учебного материала. Рассмотрим этапы, как проходит усвоение:

- на первой ступени появляется мотивация;
- на втором составляется схема определённых действий;
- далее происходит фиксация содержание деятельности.

Чтобы запоминание прошло наиболее эффективно, следует соблюдать несколько критериев. Необходимо дать определенные установки для запоминания: например, цель или время, а также максимально включить учеников в определенную деятельность.

По мнению С.Л. Рубинштейн, прочность усвоения зависит от нескольких определенных факторов. Учащиеся продвигаются от первичного восприятия материала до его полнейшего осмысления, процесс происходит постепенно от ознакомления с материалом в первый раз и последующей работы с ним. Отсюда можно сделать вывод, что существует три этапа или стадии усвоения материала. На первой стадии ученик

воспринимает материал знакомясь с ним, далее следует стадия осмысления полученного материала, в последующем с помощью учителя и определённых упражнений учащиеся проводят работу по закреплению материала. При соблюдении вышеназванных условий , происходит овладение материалом и в этом случае обучаемые уже могут оперировать материалом в разных последующих ситуациях.

Рассмотрим параметры усвоения материала. Усвоение должно быть управляемым, то есть программированное и проблемное. Оно предполагает личную обусловленность, а также влияет на развитие определенной личности, формируют эту личность, в том числе с точки зрения психологии, помогает определять цели личности, те стратегии, которые используются для усвоения материала.

Помимо этого, основной характеристикой является прочность, его эффективное применение не ограничивается никакими, в том числе и негативными, факторами, влияющими на человека, например фактором времени, усталости или сложности ситуаций.

Закономерность процесса состоит в том, что, проходя через все эти стадии, познавательная деятельность приобретает определенную умственную форму. Однако следует отметить, что она приобретается не сразу, а постепенно, закрепляясь от этапа к этапу.

В процессе обучения учащиеся усваивают определённые пласты знаний. Являясь продуктом обучения, знание играет одну из ведущих ролей в процессе усвоения.

Учащийся достигают совершенствования при определенном условии. Сначала они разделяют полученные знания и выделяют из них наиболее важные для них на определенном этапе обучения. На следующем этапе они систематизирует данные знания, параллельно объединяя и обобщая с ранее полученными.

Одним из важных психологических условий повышения мотивации является то, как будет в последующем проводиться проверка выполненных заданий. Как правило, это всегда сводится к подобному диалогу:

Учитель: Какой ответ в вопросе номер 2?

Весь класс: (зачастую один и тот же ученик): «С»

Учитель: Какой ответ в вопросе номер 3?.... и так далее.

Бесспорно, для учителя такой вид проверки является самым легким и быстрым способом. Но является ли данный способ результативным для всех учеников? Очевидно, что нет! Потому что, при такой проверке, многие слабые или стеснительные ученики отмалчиваются и не называют свой ответ. Иногда они просто не понимают, почему тот или иной ответ оказался верным. Как правило, в ситуациях, когда ответ даёт весь класс, выкрикивают самые сильные или уверенные ученики. Из чего не сложно сделать вывод, что такой способ проверки имеет определенный перечень недостатков, которые, уменьшая мотивацию, не приводят ни к какому результату. Среди недостатков можно выделить следующее:

- учитель контролирует и решает, кто будет следующий отвечать, нередко сначала называя имя ученика, а потом номер вопроса. В этой ситуации другие, чье имя не названо, просто перестают следить;
- учитель говорит большую часть урока, что с учетом современных тенденций, где ученик должен быть центром урока, не считается положительной динамикой;
- если учитель услышал ответ одного ученика, это совсем не значит, что все ученики в классе имеют тот же самый правильный ответ.

Вышеназванный метод, как правило, совсем не помогает слабым ученикам и неуверенным в себе. Они часто теряются в определении, где есть правильный ответ, где неправильный или почему правильный ответ является таковым. Использование всегда только такого вида проверки ничего не дает ученику. Просто проверяя соответствие цифр и букв, они никогда не поймут, почему в прочитанном тексте именно эта информация является нужной для ответа на тот или иной вопрос.

В коммуникативном уроке, где центром является ученик, проверка во всём классе строится по другой - коммуникативной схеме. Учитель старается сделать проверку максимально интересной и понятной для учащихся.

Рассмотрим разные виды проверок.

Peer correction (Проверка в парах)

После того, как ученики закончили выполнять упражнения на любой вид чтения в индивидуальном порядке. Их можно объединить в пары или в мини – группы, чтобы они посмотрели ответы друг друга, совпадают они, если есть разные ответы, где и какие. Для более сильных учеников можно дать задание объяснить друг другу, почему они ответили, так или иначе в своих парах. После парной работы уже можно переходить к проверке ответов во всём классе.

Whole -class correction

Существует несколько вариантов, которые направлены на то, чтобы ученик был в центре внимания и максимально участвовал в процессе проверки, а учитель был как бы отстранен, смещен из центра, но при этом, мониторя, помогал проверке.

Можно использовать следующие идеи:

1) дать студентам ответы - ключи ответы либо разместить их на стенах или доске, тем самым ученики будут иметь возможность подвигаться в ходе урока.
2) дать ответы одному ученику он будет играет роль учителя.
3) для тех, кто закончил раньше всех попросить, их написать ответы на доске.
4) попросить, чтобы учащиеся называли ответы по очереди, но сами номинировали тех, кто будет отвечать за ними.
5) проверять ответы в порядке соревнования, дети работают в группах, проверяют свои ответы и получают за них баллы.

Подобная проверка имеет ряд важных психологических характеристик.

При парной проверке со стеснительных учеников снимается бремя отвечать перед всем классом сразу и боязнь сделать ошибку уже не сильно тревожит ученика, так как у него есть возможность обсудить свой вариант в паре.

Когда ученики сами друг друга номинируют на ответ, это стимулирует их быть предельно внимательными и сконцентрированными, как так в такой ситуации, с одной стороны сложно предугадать, в какой последовательности надо отвечать, а с другой стороны, у многих появляется желание, быть номинированным своим другом. Однако, следует не упускать из виду, что их надо приучить сначала

называть вопрос, а потом имя отвечающего. Также можно проводить проверку не по порядку вопрос от первого до последнего, а рандомно. Что так же ведет к увеличению внимания.

Вызывая к доске того, кто сделал упражнение раньше всех, тем самым с одной стороны, учитель повышает мотивацию ученика, оценив то, что он закончил раньше, с другой, не позволяет ему бездельничать, пока другие заканчивают работу.

Проверяя ответы в качестве соревнования, учитель изменяет темп движение урока, делая его более насыщенным, активным и весёлым, что также содействует повышению мотивации и заинтересованности всех участников процесса.

Главное в этом, что мы не заставляем учеников активно участвовать в процессе говорения. Для ученика это является естественным процессом общения между людьми.

Таким образом, будучи весьма заинтересованными, они просто забывают о том, что это определённый вид упражнения и делают его с большей готовностью и удовольствия. Единственным недостатком всех вышеперечисленных упражнений является то, что учителю сначала нужно приучить всех учеников без исключения к выполнению таких алгоритмов.

Выводы. Нами были подробно проанализированы психологические особенности старшеклассников и выделены такие характеристики, как стремление к самостоятельности, скептическое отношение к миру и окружающим, с одной стороны, и формирование определенной сознательности, убеждений и идеалов, понимание мультикультурности мира, с другой. Мы выделили мотивацию как важное условие эффективности обучения старших школьников иностранному языку и рассмотрели положительные и отрицательные факторы, влияющие на нее.

Проведённое исследование не исчерпывает всех вопросов, касающихся решения проблемы. Перспективы дальнейшего изучения связаны с разработкой проблемы, поднятой в рамках исследования; с поиском более рациональных и эффективных приёмов повышения мотивации с учетом психологических условий.

Литература:

1. Баранова Э.А. Исследование познавательного интереса в структуре общей способности у дошкольников и младших школьников // Вестник Мининского университета. – 2014. - №3. – С. 3-4.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин.»: Харвест; Минск; 1998.
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней юности / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. - Сфера, 2006. – С. 89.
4. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: [учеб. пособие] / отв. ред. А, Н. Шамов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Восток - Запад, 2009. — 253 с.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 223 с.
6. Шамов А.Н. Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности учителя иностранного языка: Учебное пособие. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2008. – 152 с.
7. Яковлева Е.А. Психология развития творческого потенциала личности. – М., 1997.

Педагогика

УДК 37

магистрант 1 курса Рысбаева Асел Сабырбековна
Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алмата);
кандидат филологических наук, профессор Баданбекқызы Зәуре
Академия Гражданской Авиации (г. Алмата)

ОБУЧЕНИЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В этой статье рассматривается стратегии обучения языку в средней школе через межкультурной компетенции и кросскультурный подход. Она направлена на разъяснение того, как эффективно продвигать кросскультурный подход обучения и развивать ключевые компетенции межкультурной коммуникации. Анализируютя и предполагаются различные методы и стратеги и межкультурной компетенции учащихся средних школ в соответствии с особенностями двух аспектов преподавания и обучения, а именно на учебном и внеучебном времени.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация,обучения, развитие, кросскультурный подход.

Annotation. This article focuses on secondary school language teaching strategies through intercultural competence and cross-cultural approach. It aims to clarify how to effectively promote cross-cultural learning approach and develop key competencies in intercultural communication.

Different methods and strategies of intercultural competence of secondary school students are analyzed and assumed in accordance with the features of two aspects of teaching and learning, namely at school and extracurricular time.

Keywords: intercultural communication, cross-cultural approach, development, education.

Введение. С глобализацией мировой экономики и популяризацией международного обмена мир становится «глобальной деревней», где люди используя разные языки и из разных стран, а также различные культурные традиции живут вместе так же, как «глобальных жителей деревни». Казахстан нуждается в инновационных преподавтелях, знакомых с иностранными культурами и способных точно и надлежащим образом общаться в межкультурных ситуациях. Это новая задача для всех уровней преподавания и обучения. Особенно, среднее образование как важнейший этап базового образования. Он должен помочь учеником создать прочную основу для владения языками и межкультурной коммуникативной компетентности.

Изложение основного материала статьи. Проблема межкультурной коммуникации и межкультурной компетенции является предметом многочисленных исследований как зарубежных, так и российских ученых. Изучение вопросов организации, содержания, форм, методов и технологий межкультурного обучения находит отражение в работах И.И. Халеевой, С.Г. Тер-Минасовой, Н.М. Громовой, Н.Д. Гальсковой,

Н.Ф. Коряковцевой, Ю. Рот и Г. Коптельцевой, Г.В. Яцковской, Г.И. Ворониной, В.П. Фурмановой, Р.Д. Льюиса, Hofstede, Geert, в исследованиях А.А. Леонтьева, И.А. Зимней, И.Л. Бим, Пассова Е.И., Р.П. Мильруда, Е.С. Полат, Т.Ю. Тамбовкиной, В.В. Сафонова. В.В. Ощенкова, А.А. Миролюбов, и другие. Межкультурная коммуникация требует двух видов компетенции, а именно: лингвистической компетентности и социокультурной компетентности, что приводит к изменениям в целях, методах, стратегиях обучения русскому языку соответственно. Однако на практике мы осознаем, что с годами изучения иностранного языка у учеников часто бывает много разногласий, непонимания и даже культурных потрясений, когда они общаются с носителями языка. Эти недоразумения объясняются отсутствием культурных знаний о стране, язык которой изучается. “Межкультурная коммуникация есть совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам языкам. .... [1]. Совершенствование межкультурной осведомленности учащихся и развитие их межкультурной коммуникативной компетентности являются ключевыми факторами, ведущими к успешной межкультурной коммуникации в будущем. Для достижения этой цели учащиеся должны повысить свои культурные знания и улучшить свою межкультурную осведомленность. Учитывая проблемы, существующие в нынешнем обучении, а также цели и требования стандартов учебного плана, совершенно очевидно, что культивирование межкультурной осведомленности должно стать неотъемлемой частью обучения иностранному языку. Кроме того, необходимо приложить немало усилий для интеграции культурных элементов в преподавание и обучение языку для культивирования межкультурной осведомленности. Помимо теоретического понимания основ для содействия межкультурной осведомленности, очень важно разрабатывать стратегии на практике [2]. Приобретение знаний в области культуры приводит к двум результатам: нужно накопить связанные с ними знания о целевой культуре, а другая - способствовать развитию межкультурной осведомленности учащихся. Кросс-культурная осведомленность относится к чувствительности и пониманию различий и сходства между целевой культурой и местной культурой и самосознанием перестройки понимания языка (прослушивания, чтения) и вывода языка (чтение, письмо, речь) в соответствии с целевая культура при использовании языка, следовательно, в процессе преподавания культурных знаний, учителя должны также культивировать межкультурную осведомленность учащихся инициативно. В противном случае преподавание культурных знаний может рассматриваться только как процесс накопления знаний, что противоречит конечным целям преподавания русского языка.

В настоящее время широко распространено среди преподавателей иностранных языков, что создание системы культивирования межкультурной осведомленности учащихся более эффективно, чем просто прививать культурные идеи в умы учащихся. Культура всегда находится в динамическом состоянии, и мы никогда не можем научить ее статичной и изолированной. Задача учителей состоит в том, чтобы развить способность учащихся к тому, как учиться, а не решать проблему того, чему учиться. Поэтому учителям предлагается приложить гораздо больше усилий, чтобы расширить объем знаний учащихся и улучшить их культурные способности. Процесс культивирования межкультурной осведомленности учащихся может быть разделен на два аспекта: совершенствование межкультурной осведомленности учащихся в учебное время и во внеурочное время.

Обучение русскому языку в учебное время является основной областью для культивирования межкультурной осведомленности учащихся с помощью методологии и преподавания культурных знаний. И учебник играет очень важную роль в контексте обучения и обучения в средней школе. Интерактивный подход к обучению - эффективный способ повышения межкультурной осведомленности учащихся. Взаимодействие - это совместный обмен мыслями, чувствами или идеями между двумя или более людьми, что приводит к взаимному влиянию друг на друга. Взаимодействие - это сердце общения; это то, о чем общение. Мы отправляем сообщения; мы получаем их; мы интерпретируем их в контексте; мы обсуждаем значения; и мы сотрудничаем для достижения определенных целей. Теории обучения коммуникативному языку подчеркивают важность взаимодействия, поскольку люди используют язык в разных контекстах для «переговоров» (Brown, 2001) или просто заявляют, чтобы получить одну идею из головы и в голову другого человека и наоборот [4]. Коммуникативная компетентность подразумевает, что изучение языка приобретает контекстуальную разницу, а изменчивость учащегося в качестве основного и главной цели современного изучения языка - это межкультурное общение. Поэтому культивирование межкультурной осведомленности означает помощь учащимся в том, что они понимают, что они равны, но различны в межкультурном общении, знают, как и где они разные, и искать третью перспективу просмотра межкультурных событий , Таким образом, благодаря взаимодействию интерактивный подход к преподаванию русскому языку дает нам практический метод обучения межкультурной коммуникативной компетентности и межкультурной осведомленности. В текущем обсуждении рассматриваются два аспекта: один - это интерактивный подход к обучению в курсе слушания и речи, а другой - интерактивный подход к обучению в области чтения и письма.

1) Интерактивный подход к обучению в слушании и говорению.

В наших традиционных обучениях в классе учителя доминируют над классом. Они объясняют грамматику, проводят упражнения, иногда допускают обсуждения в целом, в которых каждый ученик может получить несколько секунд периода занятий, а класс не будет интерактивным. В интегрированном курсе обучение слушанию и говорению с помощью интерактивного подхода становится более гибким и практически осуществимым, поскольку организация содержания и тематические режимы для каждого подразделения являются явными и полезными,«четыре языковых навыка» объединяются. Это предполагает, что учитель может отказаться от контроля над классом, но не потерять контроль над ним и попытаться создать среду, ориентированную на учащегося. В интерактивном слушании и говорению методы, как групповая работа, помогают решить проблему классов, которые слишком велики, чтобы предложить много возможностей говорить, и она может генерировать интерактивный язык в говорении и слушании. Групповая работа - наиболее подходящий метод интерактивного обучения в классе. Групповая работа включает в себя игру, ролевые игры и симуляции, проекты, мозговой штурм, информационный пробел, принцип головоломки, обмен мнениями. Задача учителя заключается не только в том, как преподавать навыки слушания и говорения, но и о том, что ученики «делают», когда слушают и говорят. В интерактивном классе для аудирования и говорение включает в себя три аспекта: интенсивное, отзывчивое и интерактивное исполнение, что определенно дает нам некоторые иллюзии и ориентирует наше преподавание на слушание и выступления на младшем классе [5].

Отзывчивое исполнение включает в себя: задавать вопросы, давать команды, искать разъяснения и проверять понимание. Интерактивное языковое обучение подчеркивает важность предоставления учащимся большего количества действий для непосредственного взаимодействия с целевым языком - потребовать его, используя его, а не изучать его, изучая его.

Для преподавания целевая организация для чтения в каждом подразделении называется «деятельность, ориентированная на чтение». И «Деятельность, ориентированная на чтение», делится на «Чтение в классе» и «Чтение после класса» и в целом состоит из трех аутентичных текстов. Способность к чтению, безусловно, лучше всего будет развиваться в связи с деятельностью по письму, слушанию и разговорной речи. Учитель может задавать учащимися вопросы, связанные с названием текста или коллажем с картинками. На этапе чтения, в целях дальнейшего расширения взаимодействия с текстом и среди учащихся, учителя должны стимулировать работу в парах и предлагать им возможность работать вместе и учиться друг у друга. После окончания назначенного чтения учитель может проверить понимание учеником текста. Учитель может попросить учащихся определить основные и дополнительные идеи, обобщить или пересказывать части текста, обсудить точки зрения, представленные людьми, и культурное значение в тексте, разработать другой вывод и провести групповое обсуждение осведомленности участников действия и почему автор решил развить контент по своему усмотрению. Учителя могут выбрать некоторые из мероприятий, чтобы увеличить взаимодействие учащихся с текстом. Например, учащихся могут искать определенную информацию, например, выбирать еду из меню или определять время года из картинки и т. Ученики читают историю с окончанием удаления, а затем пытаются составить окончание в соответствии с историей. Одним словом, подходы, основанные на интегрированных навыках обучения языку, подчеркивают взаимосвязь навыков. В сравнение культурной разницы некоторые ученики часто теряются в зависимости от того, что автор хочет преодолеть, хотя нет нового слова, и грамматика им понятна. Истинная причина в том, что они мало осведомлены о культурных различиях. Знание культурных различий помогает языковым учащимся в точном понимании и более правильном использовании целевого языка. Исходное понимание текста основывается не только на его языке и грамматике, но также на основе того, насколько культура знает страну-исполнителя. Общепризнано, что факторы культуры играют решающую роль в преподавании и изучении языка, поскольку использование языка отражает культуру общества. Процесс приобретения знаний о культуре и использования этих знаний в реальном поведении - это процесс культурного взаимодействия, в котором объединены как отечественная, так и зарубежная культура. Сравнивая систематически контрастные качества двух систем культуры, учитель и ученик могут предсказать, где будут проблемы, и, таким образом, облегчить преподавание и обучение языку, а также развивать культурную осведомленность. Различные категории на разных языках могут использоваться в качестве основы для сравнения, посредством которой мы знаем смысл и ценность других культур, а также наших собственных. **..** она делает человека Человеком. Конечно, с помощью языка, этого изумительного инструмента, этой загадочной, сложнейшей и восхитительной формы.[2] Сравнивая родную культуру с целевой культурой, ученики могут легко прояснить различия и сходства между ними. Как отмечает Вальдес: Кросс-культурное понимание - это признание того, как две культуры напоминают друг друга, а также способы, которыми они отличаются (Valdes, 1986: 49).

Часто говорят: «Не может быть никакой дифференциации без контраста». Сравнивая родную культуру с целевой культурой, ученики могут легко сделать четкие различия и сходство между ними, а затем быстро развивать межкультурную осведомленность. Гальскова Н.Д.: «... на познание ими чужой культуры и осмысление... к иным языкам и культурам» [3].

Мы можем сравнить различные обычаи и отношения к праздникам или особым дням в казахской культуре и другой культуре. Затем ученики будут иметь четкое представление о различных обычаях, разных культурных традициях, разных системах ценностей, разных концепциях казахов и других людей. Только после того, как вы узнаете, поймете и оцените что-то из других культур, можно понять, какие ценности и модели поведения новой культуры ему больше всего нужно знать. Такое сравнение не только делает возможным приобретение культуры в преподавании языка, но и помогает ученикам лучше понять свою домашнюю культуру и иногда помогает проводить патриотическое воспитание. Язык не может существовать отдельно от культуры. Словарь или лексика является основным хранилищем или основой для языкового строительства. Естественно, на него влияют и обусловливаются культурные факторы, такие как общество, религиозные убеждения, обычаи, образ жизни, системы ценностей, концепции красоты, литературные и т. Поэтому лексика являются зеркалом или индексом культуры. Хорошо известно, что Ностранд (1974), Хаммерли (1982) и Силее (1984) и некоторые другие педагоги указали, что чтобы укрепить эмпатию к второй культуре, должны уделять больше внимания культурным коннотациям слов и фразы. Сапир (1949) считает, что словарный запас очень чувствительный показатель культуры людей, а Вержбицка (1997) говорит: «Словарь является лучшим свидетельством реальности« культуры »в смысле исторически переданной системы« концепций », и "отношения". Обучение лексике связано с преподаванием культуры. Под руководством подхода контрастной лингвистики, в соответствии с различными функциями межкультурной коммуникации, эти загруженные культурой слова и фразы могут быть перегруппированы в три типа. Это: 1) слова, идентичные по смыслу, но разные в ассоциациях; 2) слова, идентичные или сходные в ассоциациях, но различающиеся по значению; 3) слова с обозначающими значениями и ассоциативными значениями, доступными только на одном из двух языков. При обучении лексике очень важно, чтобы учителя объясняли культурные коннотации слов и фраз. Благодаря преподаванию лексики преподаватели помогают ученикам узнать о знании истории, литературы и культуры как Казахстана, так и других стран. Некоторые действия, применимые в коммуникативной классной практике для обучения лексике. Во-первых, лексика может быть обработана с помощью аутентичных текстов чтения в классе или после класса. В этом типе учащимся предлагается сосредоточиться на ключевых словах в тексте или угадать из контекста или предсказать и активировать словарь. Читая, ученики могут понять смысл текста посредством своих схемных знаний и знания языка. Во-вторых, говорящие действия, такие как ролевые игры и рассказывание историй, могут выступать в качестве среды для обучения лексике. Например, ученики могут драматизировать туристического гида и путешественников с различными назначенными им ролями и сосредоточиться на словах и фразах, которые им даны заранее. В-третьих, «пробелы», такие как «деятельность, связанная с информацией», полезны для того, чтобы участники могли подумать, чтобы передать свои сообщения другим людям в устной форме.

Среднее образование придает большое значение навыкам чтения учеников на базовом языке, что отражается в курсе «интенсивного чтения». Чтение является основным каналом для поглощения языковых знаний и получения культурной информации, а умение читать будет основным лингвистическим навыком, необходимым большинству учеников в их работе после окончания учебы. В традиционном классе чтения преподаватели представляют основные грамматические структуры и языковые точки текстов через процесс изложения предложений один за другим, что является результатом понимания учащимися только поверхностного смысла материала для чтения, но во многих случаях без глубокого понимания его глубокого подразумеваемого смысла. Благодаря процессу сравнений, вдумчивый ученик может воспринимать качества персонажей, которые делают их достойными любви. Таким образом, культурная оценка и понимание темы обязательно будут значительно улучшены учениками. При интеграции преподавания культуры с обучением языковым навыкам предлагается пятичастный цикл, который включает: 1) создание контекста для текста; 2) Моделирование и деконструкция текста; 3) совместное построение текста; 4) независимое построение текста; 5) связывание связанных текстов.Обеспечение культурного фона является важным способом обучения культуре, а затем культивирования культурной осведомленности учащихся. Как заметил Коуди (1979: 7), «Фоновое знание становится важной переменной, когда мы замечаем, что возможно, что студенты с каким-то западным опытом изучают язык быстрее, в среднем, чем те, у кого нет такого фона». И необходимо, чтобы учитель представил фоновые знания об этой теме на этапе предварительного чтения. Мы можем преподавать культуру, вводя и объясняя культурные базовые знания в учебных материалах. Поставляя культурные познания, способ дать ученикам богатую культурную информацию, связанную с чем-либо, кроме преподавания, поможет ученикам лучше и эффективнее изучить ход. Культурный фон может быть предоставлен в текст, который будет преподаваться, чтобы стимулировать интерес учащихся к нему и пробуждать страсть учеников при изучении. Для большинства учеников основное внимание на языке уделяется классу. Класс часто называют искусственной средой для обучения и использования языка. Поэтому учитель должен изо всех сил стараться создать среду как можно более достоверную и реальную жизнь, предоставить ученикам возможность использовать русский язык в «реальном» общении, например, распространять приветствия, назначать встречи, отправлять или отвечать на вызов, представлять подарки и т. д. Разумеется, эти виды деятельности требуют гораздо более высоких требований к учителю, но они действительно полезны для повышения межкультурной осведомленности учащихся. По сравнению с инструкцией в классе, разработка различных внеклассных мероприятий по развитию межкультурного сознания является интересной и эффективной. Среди внеклассных занятий чтение литературы считается наиболее часто используемым, чтобы повысить культурную осведомленность учащихся, особенно для изучения межкультурного общения. Общепризнанно, что литература является отражением взглядов, ценностей и убеждений общества: отражением социального, политического, культурного развития любого общества. Он раскрывает идеи и мечты людей самым креативным и творческим способом. Чтение литературных произведений, в том числе рассказов, пьес и мифов, является лучшим прямым способом для учеников познакомиться с иностранной культурой истории, географии, обычаев, традиций, убеждений и ценностей общества и лучше понять, что у них есть учился в классе. Широко признано, что предварительное знание как исходной культуры, так и целевой культуры может сыграть положительную роль в изучении языка. Литература очень важна для улучшения межкультурного общения двумя очень важными способами. Одним из них является выражение значимости определенных отношений, ценностей и стилей общения и т. Другое - это представление самих межкультурных вопросов как главной темы литературного произведения, такого как аккультурация и самобытность, межэтнические отношения и т. Мы должны поощрять учащихся средних школ читать литературу широко от художественной литературы до научной литературы, от серьезного написания до детских сказок, от литературы, искусства до философии. Чтение широко не может дать немедленного результата, но это помогает учащимся понять другую культуру на более глубоком уровне. Чтение литературы может не только углубить понимание учеников по отношению к зарубежным странам и их культурам, но и дать ученикам хорошее представление о культуре. К сожелению по моему мнению читающие ученики становится меньше и меньше ,фильмы обеспечивают более современный и всеобъемлющий способ культуры. Фильм - это подлинное окно на иностранную культуру. Он одновременно соединяет учащихся с языковыми и культурными проблемами. Фильм - это сверхмощная коммуникация и мощный информационный ресурс, который предоставляет ученикам огромное количество сообщений и изображений о другой культуре. Мы предлагаем использовать видеоролики или фильмы для стимулирования обсуждений аспектов целевой культуры. Они должны использоваться как инструмент изучения языка и культуры, а не только для удовольствия. Просмотр фильмов - наиболее эффективный способ наблюдать невербальное поведение целевой культуры. Фильмы предлагают ученикам возможность наблюдать за поведением, которое не так очевидно в текстах. Он одновременно соединяет учащихся с языковыми и культурными проблемами. Поскольку развитие экономической глобализации и появление кибернетического времени, компьютеры широко используются в образовании в настоящее время, и Интернет приобрел огромную популярность в обучении учеников средних школ.Интернет-серфинг для изучения другой культуры приобретет огромную популярность в ближайшем будущем. Применение Интернета делает культивирование культуры учащихся высокоэффективным. То, что им нужно сделать, - это серфинг в Интернете с ключевыми словами через поисковые системы. Затем появится относительная многообразная информация, такая как текст, аудио или видео ресурсов обучения культуре.

Обучение межкультурной осведомленности обычно не представляет собой учебную программу с высокими ожиданиями без конкретных набросков. Развитие межкультурного сознания не только имеет большую необходимость, но и является одним из важнейших направлений в Казахстане. В исследовании подчеркивается, что совершенствование межкультурной осведомленности в конечном итоге зависит от участия соответствующих стратегий, подходов, методов и видов деятельности в процессе обучения языку. Мы должны рассматривать повышение межкультурной осведомленности в образовании как средство не только повышения качества обучения, но и продвижения ключевых компетенций посредством сотрудничества и дружбы между разными народами.

Выводы. Для того, чтобы жизненное образование ставилось целью и способствовало развитию ключевых навыков учащихся в образовании Казахстана на всех уровнях, профессионалы стремятся улучшить культурную квалификацию учащихся. Многочисленные свидетельства показывают, что межкультурное общение - непростая задача, но это не значит, что это не стоит или его следует избегать. Мы должны

стремиться стать эффективными и успешными межкультурными коммуникаторами. Развитие межкультурной осведомленности учащихся средних школ является долгосрочной практической задачей. Конечной целью учителей являются развитие внутренней мотивации у своих учеников. Если возникнет внутренняя мотивация учеников, они будут изучать свои знания языку, более эффективно используя свое учебное время и внеурочное время в учебных материалах, содержащих другой культуры, и это в конечном итоге способствует их межкультурной осведомленности и развитию ключевых компетенций.

Литература:

1. Халеева И.И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // Известия Российской академии образования. - 2000. №1.

2. Е. И. Пассов Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» М.: Просвещение, 2000.

3. Теория обучения иностранным языкам, Гальскова Н.Д., Гез. Н.И., 2006

4. Brown, H.D. (2001) Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Foreign Language Teaching and Research Press, Beijing.

5. Carrell, P.L. (1988) Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge University Press, Cambridge. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524513

Педагогика

УДК 378

преподаватель кафедры обеспечения служебно-боевой деятельности войск национальной гвардии Рязанов Георгий Владимирович

Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии (г. Санкт-Петербург)

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В ВОЕННОМ ИНСТИТУТЕ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

Аннотация. Здоровьесберегающие технологии играют важную роль в образовательном процессе, так как эффективность учебной деятельности определяется психолого-физиологическими особенностями обучающихся. Сохранение и укрепление здоровья является одним из важных требований ФГОС, который формулирует цели, задачи, средства, формы организации для воспитания культуры здоровья. В России в начале XX века впервые начали вводить врачебный надзор в образовательные учреждения. К середине 90-х годов были включены некоторые элементы здоровьесберегающих технологий в учебный процесс. Становление понятия здоровьесбережения вошло в общество во второй половине XX века, хотя единое понимание данного термина до сих пор отсутствует.

Обострение военно-политической обстановки и возросший уровень террористической опасности в мире предъявляют высокие требования к физическим и морально-волевым качествам военнослужащих войск национальной гвардии. Фундаментальной основой этих качеств, несомненно, будет являться исключительно высокий уровень функционального состояния организма военнослужащих.

Ключевые слова: образовательный процесс, здоровье, здоровьесбережение, технология, физическая подготовка, физические упражнения, функциональность, функциональный тренинг, военнослужащие.

Annotation. Health saving technologies play an important role in educational process as efficiency of educational activity is defined by psikhologo-physiological features of the trained. Preservation and promotion of health is one of important requirements of FGOS which formulates the purposes, tasks, means, forms of the organization for education of culture of health. In Russia at the beginning of the XX century for the first time started entering medical supervision into educational institutions. To the middle of the 90th years some elements of health saving technologies were included in educational process. Formation of concept of a health-saving was included into society in the second half of the XX century though the uniform understanding of this term still is absent.

The aggravation of a military-political situation and the increased level of terrorist danger in the world make great demands of physical and moral and strong-willed qualities of the military personnel of troops of national guard. A fundamental basis of these qualities, undoubtedly, exclusively high level of a functional condition of an organism of the military personnel will be.

Keywords: educational process, health, zdorovyesbe-decision, technology, physical preparation, physical exercises, functionality, functional training, military personnel.

Введение. Несмотря на то, что вопрос о здоровьесберегающих технологиях активно обсуждается медиками, педагогами, психологами, до сих пор отсутствует единое его понимание.

Здоровьесберегающая технология – продуманная во всех смыслах модель, систематизированная совокупность всех средств, используемых для достижения поставленных целей [3, с. 21].

Т.В. Карасёва в своей статье «Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий» разграничивает такие понятия, как педагогические и образовательные технологии [4, с. 75].

Коллектив педагогов ЕГУ имени И.А. Бунина в монографии «Использование здоровьесберегающих и здоровьеразвивающих технологий в учебно-воспитательном процессе вуза» даёт следующее определение здоровьесберегающим технологиям: это не просто чередование труда и отдыха, соблюдение нормативно-гигиенических требований к организации учебно-воспитательного процесса, увеличение времени на занятия физкультурой и спортом, оздоравливающие и укрепляющие мероприятия и процедуры. Это - организация всей жизнедеятельности учащихся и учителей с целью сохранения, укрепления имеющегося здоровья и формирования здорового образа жизни школьника [1, с. 27].

Сотрудница Бийского государственного педагогического института С.П. Новолодская считает, что на первый план выступают задача физического развития детей и воспитание у них культуры здоровья не только по отношению к себе, но и к окружающим людям.

Демографическая ситуация в нашей стране ухудшается с каждым годом, состояние здоровья детей в большинстве регионов России расценивается специалистами как неблагоприятное. Особенно тревожным в этом отношении является период обучения детей в школе, когда число здоровых детей уменьшается в четыре раза, а к одиннадцатому классу их число не превышает 10% [5, с. 26].

Таким образом, в настоящее время перед образовательными учреждениями стоит основная задача - сохранить и укрепить здоровье обучающихся, при помощи здоровьесберегающих технологий.

Изложение основного материала статьи. Служба в рядах Росгвардии почетна и требует высоких профессиональных навыков. Сегодня офицеров для войск готовят в Новосибирском, Пермском, Санкт-Петербургском и Саратовском военных институтах войск национальной гвардии.

В 2016 году военными институтами подготовлено около 800 офицеров. Из них 22 выпускника закончили обучение с золотой медалью, а 178 выпускников получили диплом с отличием.

Обострение военно-политической обстановки и возросший уровень террористической опасности в мире требуют от органов внутренних дел и войскнациональной гвардии гарантированного выполнения, возложенных на них задач в любых условиях. Одной из задач, возложенных на войска национальной гвардии - является участие совместно с органами внутренних дел РФ в охране общественного порядка, обеспечении общественной безопасности и режима чрезвычайного положения.

Тысячи войсковых нарядов ежедневно выходят на охрану общественного порядка в городах и населенных пунктах России, рискуя собственной жизнью, военнослужащие ежедневно приходят на помощь людям в трудную минуту.

Задачами военнослужащих при несении ими боевой службы по охране общественного порядка являются:

− обеспечение личной безопасности граждан;

− охрана общественного порядка и обеспечение общественной безопасности;

− предупреждение и пресечение преступлений и административных правонарушений, участие в задержании правонарушителей.

Успешное выполнение задач по охране общественного порядка невозможно достигнуть без умелой организации и руководства боевой службой войск, высокой профессионализма офицеров и всего личного состава.

Рассматривая характер приемов и действий военнослужащих в процессе несения ими боевой службы, мы видим, что они по своему характеру существенно отличаются от других родов войск. Специфический характер военно-профессиональной деятельности проявляется двояко: во-первых, применительно к физическим и специальным качествам, являющимися ведущими при выполнении тех или иных приемов и действий; во-вторых, по отношению к двигательным навыкам, необходимым для осуществления данной деятельности.

Таким образом, специальными задачами физической подготовки курсантов войск национальной гвардии являются:

− преимущественное развитие общей и скоростной выносливости, силы, ловкости и быстроты;

− совершенствование навыков в преодолении препятствий, способности к совершению марш-бросков по пересеченной местности, ведении рукопашного боя с численно превосходящим противником, как в составе подразделения, так и индивидуально;

− воспитание сплоченности и совершенствование навыков в коллективных действиях с использованием специальных средств защиты и активной обороны под воздействием больших физических и психических нагрузок [2, с. 4].

С учетом физических качеств, являющихся ведущими, мы выделяем приемы и действия силового или скоростного характера, требующие проявления координации движения или выносливости, а также различных сочетаний этих качеств или форм их проявления. Применительно к появлению двигательных навыков мы можем выделить приемы и действия, содержащие бег, прыжки, лазание, метания, единоборства, преодоление препятствий, передвижения на лыжах и другие, данные приемы и действия эффективно и полно формируются, и совершенствуются средствами физической подготовки[8, с. 443].

Анализируя программу боевой подготовки для курсантов войск национальной гвардии мы, видим, что физическую подготовка проводится по темам:

Тема № 1. «Гимнастика и атлетическая подготовка»;

Тема № 2. «Преодоление препятствий и ускоренное передвижение»;

Тема № 3. «Рукопашный бой»;

Тема № 4. «Лыжная подготовка»;

Тема № 5. « Военно-профессиональное плавание»;

Тема № 6. «Комплексное занятие».

Качественная отработка программы позволяет, курсантам достигнуть необходимого уровня физической подготовленности, что способствует выполнению любой поставленной задачей согласно их предназначения.

Однако чтобы достичь такого результата, необходимо:

− постоянно совершенствовать спортивную учебно-материальную базу с учетом современных требований и стандартов;

− внедрять на занятиях по физической подготовке современные инновационные тренировочные программы, что позволит организовать физическую тренировку военнослужащих с учетом возраста, пола и уровня физической подготовленности.

Мы, предлагаем, решить поставленную задачу с помощью функционального тренинга, данная тренировочная программа активно внедряется в войска.

Функциональный тренинг способствует более полноценному развитию мускулатуры. Функциональная тренировка воздействует на схему и работу организма в целом, а не только его отдельных частей. Результатом является оптимальное функционирование курсанта.

Основным принципом функционального тренинга является адаптация к нагрузкам, которые определяют появление функциональной силы, гибкости, стабильности, равновесия и координации.

Функциональный тренинг развивает у курсантов суставно-связочный аппарат и нейромышечную иннервацию. Правильный цикл на основе развития функциональных характеристик может значительно увеличить силовые показатели в тяжелых базовых упражнениях за счет нормализации и улучшения связи «мозг-мышцы». Кроме того, функциональный тренинг сопровождается закислением мышечных волокон, вследствие чего увеличивается метаболизм утилизации лактата в крови без изменения его появления, при этом повышается силовая выносливость [2, с. 35].

Таким образом, данный вид нагрузок способствует развитию капиллярной сетки в самих мышечных клетках, что при наборе мышечной массы (гипертрофии/гиперплазии) позволяет доставлять к мышцам дополнительное количество питательных веществ, что ускоряет процесс восстановления и соответствующий рост мускулатуры.

Функциональность – это способность мобилизовать и активировать свои мышцы на 100 % в нужном направлении на протяжении заданного промежутка времени, будь то 10 секунд, или же 20 минут.

В своей программе мы выделяем следующие принципы построения функционального тренинга:

– упражнения, которые активируют как можно больше суставов;
– присутствие динамики и отсутствие негативных повторений;
– возможное наличие плиометрики;
– более 10-12 повторений в упражнениях;
– круговой или высокоинтенсивный формат тренинга;
– нестабильная нагрузка и изменяющаяся амплитуда движений;
– использование нестандартного тренировочного инвентаря для утяжеления упражнений.

Как минимум несколько из данных принципов должны сочетаться в одной тренировочной сессии. В то же время совместить все вышеуказанные факторы практически невозможно, вследствие чего зачастую функциональный тренинг проводится с определенной программой периодизации.

Концепция функционального тренинга предполагает комплексное развитие всего тела, затрагивающее все физические характеристики.

Выводы. Таким образом, переход к строительству модульных многофункциональных спортивных сооружений двойного назначения пропускной способностью 100, 300, 500 человек (из расчета на батальон, полк, бригаду) и внедрение разработанной нами программы функционального тренинга в подготовку курсантов войск национальной гвардии, позволит:

− значительно повысить функциональное состояние организма военнослужащих;
− организовать физическую подготовку военнослужащих с учетом характера выполнения служебно-боевых задач, возраста, пола и уровня физической подготовленности;
− увеличить долю военнослужащих, сдавших нормативы по физической подготовке на «хорошо» и «отлично» до уровня 90 % и более.

Литература:

1. Безруких М.М. Школа и здоровье / Образование и здоровое развитие учащихся. Материалы Всероссийского Форума с международным участием. Часть 1. М.: Ключ. - С, 2005. - С. 21-30.
2. Гуща, Р.А., Иванов, И.В., Фадеев, О.В. Физическое воспитание в системе профессионального военного образования. - Новосибирск: НВИ ВВ имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, 2013. - 78 с.
3. Использование здоровьесберегающих и здоровьеразвивающих технологий в учебно-воспитательном процессе вуза / Коллективная монография И.Г. Алмазова, В.Ю. Бабайцева, В.В. Горбенко, В.Ф. Горбенко, И.В. Кондакова. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2007. - 91 с.
4. Карасёва Т.В. Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий // Начальная школа. 2005. - № 11. - С. 75-78.
5. Новолодская Е.Г. Уроки здоровья // Начальная школа. - 2001. - № 5. - С. 22-29.
6. Петровский Б.В. Большая медицинская энциклопедия. Изд. 3-е. [В 30-ти т.] - М.: Сов. энциклопедия, 1980. - Т. 14 - 496 с.
7. Сенникова И.А. Здоровьесбережение - магистральный путь модернизации школы / Образование и здоровое развитие учащихся. Материалы Всероссийского Форума с международным участием. Часть 2. - М.: Ключ - С, 2005. - С. 78-81.
8. Шитик, В.Ф., Гуща, Р.А. Физическая подготовка - важный фактор поддержания боевого потенциала внутренних войск // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России: в 2-х ч. / Под общ. ред. С.А. Куценко: сб. науч. ст. международ. науч.-практич. конф. - Новосибирск: НВИ ВВ имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, 2016. - С. 441-446.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Садриева Лилия Мирзаяновна
Государственное образовательное учреждение высшего образования
«Альметьевский государственный нефтяной институт» (г. Альметьевск);
кандидат педагогических наук, доцент Бродская Татьяна Анатольевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования
«Альметьевский государственный нефтяной институт» (г. Альметьевск);
старший преподаватель Салихова Гульнара Линаровна
Государственное образовательное учреждение высшего образования
«Альметьевский государственный нефтяной институт» (г. Альметьевск)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «АВТОМАТИЧЕСКАЯ ОБРАБОТКА ИНФОРМАЦИИ В СОЦИОЛОГИИ ТРУДА»

Аннотация. В статье рассматриваются теоретическое обоснование и экспериментальная проверка методики формирования экономической компетентности студентов.

Ключевые слова: компетенция, экономическая компетентность, методика преподавания, обработка информации, статистика, статистический пакет IBM SPSS Statistics.

Annotation. The article discusses the theoretical justification and experimental verification of the methodology for the formation of students economic competence.

Keywords: competence, economic competence, teaching methods, information processing, statistics, statistical package of IBM SPSS Statistics.

Введение. Современные экономические условия, сложившиеся с силу многих обстоятельств, вынуждают предприятия разрабатывать новое рациональное поведение, направленное на достижение максимального результата при данных или запланированных экономических и финансовых ограничениях. В связи с этим специалисты экономического профиля должны уметь не только реализовывать определенную совокупность текущих хозяйственных функций, но и осуществлять выбор оптимальных решений в альтернативных ситуациях. Экономист должен уметь работать с большим количеством информации, должен уметь интерпретировать ее, делать на основе полученных результатов соответствующие выводы и прогнозировать сценарий развития событий. То есть социальным заказом и требованием ГОС ВПО является подготовка экономически компетентного, конкурентоспособного специалиста, способного быстро ориентироваться в экономических аспектах, эффективно применять экономические знания в своей профессионально-экономической деятельности.

Проблемой нашего исследования является теоретико-методические аспекты формирования экономической компетентности студентов экономического профиля в процессе их обучения.

Цель статьи и задачи. Целью нашего исследования являются: теоретическое обоснование и экспериментальная проверка методики формирования экономической компетентности студентов.

Задачами формирования экономической компетенции у студентов в процессе обучения являются:

1. Создание научно-практических рекомендаций по решению исследуемой проблемы.
2. Разработка и экспериментальная проверка методического комплекса для эффективного формирования экономической компетентности студента в образовательном процессе.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с целями нашего исследования рассмотрим сущность и содержание понятия «экономическая компетентность». От качества экономического образования выпускников, уровня их социализации напрямую зависит уровень конкурентоспособности современной инновационной экономики. Возникает необходимость в формировании у студентов новой экономической позиции и, соответственно, нового стиля мышления, востребованного современным временем.

Набор теоретических знаний и практических навыков, позволяющие решать проблемы и типичные экономические задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, и определяют экономические компетенции. Основой экономических компетенций являются знания с практическим выходом в навыки, которые способствуют актуализации ресурса самообразования студента в учебной и внеучебной деятельности [1].

Каким же требованиям должны соответствовать знания экономически компетентного выпускника? Рассмотрим ряд основных требований.

Во-первых, знания должны быть системными, то есть они должны быть взаимосвязаны между собой. Во-вторых, знания должны быть аргументированным, так как они взаимозависимы друг с другом. В-третьих, знания должны гибкими, так как под влиянием внешних факторов содержание отдельных элементов экономического знания могут меняться. В-четвертых, знания должны быстро актуализироваться в нужный момент и в нужной ситуации.

Таким образом, экономическая компетентность проявляется в экономических знаниях, позволяющих оценивать и анализировать события и явления в различных ситуациях экономической жизнедеятельности общества, и способствующих развитию экономически важных качеств.

Говоря о содержании экономической компетентности, необходимо выделить два основных принципа: принцип экономического самосознания и самореализации, являющийся условием экономической активности в социуме, и принцип экономической грамотности выпускника, отражающий общий уровень компетентности. Данные принципы характеризуются единством теоретической и практической деятельности студента, его адекватности к современным экономическим требованиям.

Обобщая выше изложенное, можно сделать вывод, что экономическая компетентность выпускника - это не просто набор знаний и навыков, а качество личности, способствующей осуществлению познавательной и социально ориентированной экономической деятельности.

Компетентность и компетенция являются взаимодополняемыми и взаимообусловливаемыми понятиями. В этой связи компетентность является основным качественным показателем образовательного процесса и ее достижение можно считать педагогической целью в области гармоничного развития конкурентоспособного специалиста.

Общие компетенции высшего образования формируются на основе требований к общей образованности, социально-этическим, экономическим, организационно-управленческим и специальным компетенциям [2].

Требования к экономическим компетенциям заключаются в том, что выпускник должен:

1) обладать системой знаний основных экономических положений (рациональность, польза и затраты, планирование и риск, экономические взаимосвязи в экономическом кругообороте);
2) уметь выбирать методы решения поставленных задач, обосновывая свой выбор;
3) знать и понимать цели и методы государственного регулирования экономики;
4) уметь ориентироваться в современных информационных потоках;
5) уметь приспосабливаться к меняющимся явлениям и процессам в мировой экономике;
6) быть гибким и мобильным в профессиональной деятельности;
7) владеть навыками принятия решений экономического характера.

Для составления набора экономических компетенций выделим такие, как математическая компетенция и базовые компетенции в науке и технологии, которые, на наш взгляд, могут быть полезны. Они могут быть рассмотрены под углом зрения их возможного «экономического содержания» и включают черты, которые способны обеспечить базовый уровень экономической и финансовой грамотности [3].

В экономике математическая компетенция заключается в умении оперировать цифрами для проведения анализа с доказательством теорий, производить математические операции, основываясь на экономические формулы, а именно составлять и анализировать таблицы, модели, строить графики.

Компетенции в экономической науке, включают основы экономических знаний, понимание достижений и роли научных исследований в целом, их влияние на развитие экономической теории и практики, понимание изменений и последствий, вызываемых деятельностью в экономической сфере, а также решений, принимаемых государственными органами и частными лицами. Основы экономической науки дают возможность формировать современный образ экономического мышления и осознанно осуществлять выбор профессии.

Технологические компетенции в экономике формируются благодаря навыкам в области современных IT-технологий, позволяющих осуществлять сбор, обработку, хранение данных, которые необходимы для организации, управления, контроля экономической деятельности.

Компетентность в фундаментальных базовых навыках в языке, грамотности, работе с числами, информационными технологиями является основой для учебы, а обучение учению поддерживает всю образовательную деятельность.

Перед разработчиками информационно-методических материалов образовательных программ на основе ФГОС ВО встают новые методические задачи: – подбор и разработка методов формирования необходимой компетенций, отбор интерактивных технологий и средств, формирующих опыт профессиональной деятельности; – построение траектории формирования компетенций – разработка фондов оценочных средств (ФОС); – унификация ФОС для итоговой аттестации; – определение процедур оценивания.

На основе анализа психолого-педагогической литературы по проблемам экономического образования, изучения системы становления экономической компетентности в высшей школе, а, также учитывая определение и компонентный состав экономической компетентности, нами разработано методическое сопровождение процесса формирования экономической компетентности студентов в процессе изучения дисциплины «Автоматическая обработка информации по социологии труда».

Использование программных пакетов для обработки большого количества данных намного ускоряет работу и предоставляет такие методы анализа, которые в ручной обработке не могут быть реализованы. Однако в полной мере эти преимущества могут быть применены, если пользователь имеет соответствующий уровень подготовки в этой области.

В связи с этим возникает необходимость разработки курсов, помогающих освоить обработку информации с использованием современных статистических пакетов. В то же время анализ источников показывает, что на сегодняшний день мало методических и научных работ, посвященных методике применения данных программных средств.

В состав разработанного нами учебно-методического комплекса, входят рабочая программа, методические рекомендации по проведению лабораторных работ (рекомендации по использованию учебно-методического комплекса, пожелания по изучению отдельных тем курса, рекомендации по работе с литературой, разъяснения по работе с тестами и практическими задачами, советы по подготовке к зачету), словарь основных терминов, фонд оценочных средств.

Основная цель курса познакомить студентов с применением статистического пакета IBM SPSS Statistics 25 в их будущей профессиональной деятельности [4]. В настоящее время пакет представляет собой полнофункциональную исследовательскую систему для статистической обработки и анализа разноплановой информации. Он имеет дружественный пользовательский интерфейс, который делает процесс ввода и статистического анализа доступным и удобным.

Задачами курса являются: •изучение основных методов анализа экспериментальных данных; •приобретение практических навыков работы по обработке данных с помощью программы SPSS; •формирование умений работать с анкетными данными; •формирование умений самостоятельно анализировать и интерпретировать полученные результаты.

В рамках курса рассматриваются следующие вопросы:

- первичная обработка данных;
- методы описательной статистики, меры центральной тенденции и разброса;
- модификация и преобразование данных;
- анализ двумерной связи, таблицы сопряженности, коэффициенты парной связи;
- сравнение средних значений показателей в группах, дисперсионный анализ;
- корреляционный, регрессионный, факторный, кластерный, дискриминантный анализы.

Чтение лекций осуществляется с использованием презентационного оборудования. Излагаемый материал включает назначение статистических методов, формулировку гипотез. Особое внимание на лекции уделяется примерам, иллюстрирующим применение изучаемых статистических методов в прогнозировании экономических задач. Рассмотрение примера происходит с подробным описанием хода решения задачи в SPSS, с интерпретацией полученных результатов и выводами.

По нашему мнению, особый интерес представляют собой практические занятия, где осуществляется отработка учебного материала, формирование у студентов умений и навыков работы с программой SPSS. Каждая практическая работа посвящена изучению определенного статистического метода и подкреплена решением задач, что помогает студентам усвоить основные методы обработки, команды в SPSS, развивает мышление и творческие способности студентов. Следует отметить, что необходимым условием формирования значимых компетенций является отбор задач, имеющих смысловое, профессионально-ориентированное содержание, что позволяет продемонстрировать студентам значение изучаемого курса в будущей профессиональной деятельности, способствует реализации межпредметных связей. Студенты для решения задач создают необходимые файлы данных, на основе пошаговых инструкций выполняют задания, по результатам обработки делают выводы и отвечают на вопрос задания [5].

Выводы. Для оценки уровня сформированности экономической компетенции мы придерживались трехуровневой шкалы, включающей оптимальный, допустимый и критический уровни. Каждый уровень включает специфические описательные характеристики экономической компетентности будущих специалистов [6].

Оптимальный уровень – сформированы все компоненты экономической компетентности: студент хорошо владеет экономической теорией и практикой и обладает нестандартным экономическим мышлением. Студент положительно настроен на процесс изучения экономических дисциплин и осознает значимость высокого уровня экономической компетентности для будущей профессиональной деятельности и практической жизни. Студент инициативен, коммуникабелен, умеет вести деловые беседы, проявляя высокую осведомленность в экономических проблемах. Он дает возможность студенту не только грамотно принимать решения, проводить анализ по интересующим экономическим проблемам, но и самостоятельно заниматься «экономическим творчеством», например, в форме предпринимательства. Студент активно занимается исследовательской деятельностью. Студент показывает высокую степень проявления экономически значимых личностных качеств.

Допустимый уровень – студент отличается позитивным отношением к формированию экономической компетентности, осознает значимость экономических знаний и умений для будущей профессиональной деятельности, а также для практической жизни. Студентом в достаточной степени усвоены экономические знания и умения, сформированы социально-значимые качества личности. У студента развиты организационные умения, он общителен и легко вступает в деловые партнерские отношения. У студента развивается самостоятельность, творческая активность, формируется потребность к исследовательской и проектной деятельности. В процессе обучения проявляются экономически значимые качества личности, в достаточной степени проявляет самостоятельность, инициативность, мобильность и предприимчивость. Допустимый уровень обеспечивает экономическую безопасность в финансовой сфере.

Критический уровень – у студента недостаточно сформирована положительная мотивация к изучению экономических дисциплин. Экономические проблемы его мало интересуют. Запас экономических знаний и умений ограничен. Несложными и небольшими по объему исследованиями может заниматься только при непосредственном участии и помощи преподавателя. Имеются слабые представления о роли экономических знаний в профессиональной деятельности, осознанность применения знаний в практической жизни выражена слабо. Студент не имеет представления о собственных возможностях, способностях к осуществлению профессиональной деятельности в качестве педагога профессионального обучения. Экономически значимые качества личности не проявляет в процессе деятельности, несамостоятелен, немобилен, неинициативен.

С целью проверки эффективности технологии формирования экономических компетенций проведено экспериментальное исследование на базе Альметьевского Государственного нефтяного института. В эксперименте приняли участие 144 обучающихся в течении трех лет обучения. Методами диагностики были наблюдение, анкетирование, тестирование беседа.

Результаты показали, что разработанный курс помогает сформировать положительную мотивацию обучения, развить навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности и приобрести навыки решения профессиональных задач.

Литература:

1. Кондрух А.А. Формирование социально-экономической компетентности студента вуза как фактор профессиональной мобильности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2013. 27 с.
2. Садриева Л.М. Применение моделирующих компьютерных программ в профессионально направленном обучении инженера для нефтедобывающей отрасли: Дис. канд. пед. наук. - Казань, 2003, - 151 с.
3. Терюкова Т.С. Экономические компетенции: сущность, структура и место в системе ключевых компетенций [Электронный ресурс]. URL: http://ecschool.hse.ru/data/2011/04/21/1210930289/42_2009_3-4.pdf (дата обращения: 05.03.2015).
4. Давыдова М.А., Усатая И.Е. Возможности программы SPSS при обработке данных массового тестирования // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 2.
5. Мединцева И. П. Методическая система обучения математическим методам с использованием SPSS студентов-психологов // Молодой ученый. — 2015. — №9. — С. 1133-1136.
6. Хаматнурова Е.Н. Критерии оценки сформированности экономической компетентности будущих педагогов профессионального обучения / Е.Н. Хаматнурова [Электронный ресурс]. – http://naukovedenie. ru/ PDF/ 82 pvn 513.pdf

Педагогика

УДК: 796.07

старший преподаватель кафедры физической подготовки Сандин Сергей Михайлович
Вольский военный институт материального обеспечения (г. Вольск);
преподаватель кафедры физической подготовки Петров Михаил Андреевич
Вольский военный институт материального обеспечения (г. Вольск);
преподаватель кафедры физической подготовки Жовтянский Павел Александрович
Вольский военный институт материального обеспечения (г. Вольск)

ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ ГИРЕВОГО СПОРТА НА ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ КУРСАНТОВ ТЫЛОВЫХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментальной работы, доказывающей положительное влияние средств гиревого спорта на функциональное состояние курсантов тыловых вузов. Функциональное состояние курсантов исследуется с использованием таких показателей как индекс Робинсона, индекс гарвардского степ-теста (ИГСТ), время восстановления ЧСС до исходного уровня после 20 приседаний за 30 секунд.

Ключевые слова: функциональное состояние, гиревой спорт, курсанты тыловых вузов, физическая подготовка курсантов.

Annotation. The article presents the results of experimental work that has a positive impact of weightlifting on the functional state of students of rear universities. Thefunctionalstateof the cadets is studied using indicators such as the Robinson index, Harvard step test index (IGST), the recovery time of the heart rate to the initial level after 20 squats in 30 seconds.

Keywords: functional status, weight-lifting, the rear cadets of universities of physical training of cadets.

Введение. Условия обучения в тыловых вузах характеризуются сложным процессом адаптации к особенностям учебы и повседневной деятельности, постоянным ростом темпа обучения, увеличением объема информации, высоким нервно-эмоциональным напряжением, низкой двигательной активностью. В свою очередь, ограничение двигательной активности влечет за собой снижение эффективности мышечной работы (особенно ослабления мышечного «корсета»), утомление нервной системы, ухудшение кровоснабжения головного мозга, снижение умственной и физической работоспособности, ухудшение обмена веществ, увеличение массы тела.

Изложение основного материала статьи. Проблема повышения эффективности физической подготовки курсантов тыловых вузов может быть решена путем применения доступных средств,одним из таких средств является гиревой спорт. Упражнения с гирями способствуют не только развитию физических качеств, но и укреплению здоровья, совершенствованию устойчивости организма к негативным факторам военного обучения, а также развитию и совершенствованию функциональных возможностей организма, необходимых для повышения работоспособности в процессе обучения курсантов и развития их профессионально-прикладных навыков.

Для того, чтобы доказать эффективность внедрения средств гиревого спорта в физическую подготовку курсантов тыловых вузов был проведен педагогический эксперимент на базе Вольского военного института материального обеспечения (ВВИМО). В педагогическом эксперименте участвовали курсанты (2011 год набора) – экспериментальная группа (n = 50) и контрольная группа (n = 50). Эксперимент продолжался в течение пяти лет (на протяжении учебы курсантов в вузе). В ходе педагогического эксперимента содержание занятий в контрольной группе определялось планам, составленным в соответствии с учебной программой. В экспериментальной группе учебная программа дополнялась занятиями с гирями.

Функциональное состояние курсантов определялось по показателям индексов Робинсона и гарвардскогостеп-теста (ИГСТ), а также времени восстановления ЧСС до исходного уровня после 20 приседаний за 30 секунд.

Уровень регуляции деятельности сердечнососудистой исследовался посредством вычисления индекса Робинсона.По значению индекса Робинсона можно характеризовать критерии резерва и экономизации функций сердечно-сосудистой системы. Уменьшение показателя определяет улучшение работы определенной системы. Процедура теста заключалась в следующем: после 5-минутного спокойного состояния в положении стоя подсчитывается пульс за 60 секунд (X1), далее измеряется артериальное давление. Для расчета индекса Робинсона необходимо использовать систолическое значение (X2). Для определения ЧСС и АД применялся электронный тонометр SBM 07 «SANITAS».

Индекс Робинсона рассчитывается в соответствии с формулой:

ИР = X1×X2/100.

Оценка результатов:

- 69 и ниже - оценка «отлично». Рабочие резервы сердечно-сосудистой системы в отличной форме;
- 70-84 – хорошо. Рабочие резервы сердца в норме;
- 85-94 – средний результат. Свидетельствует о вероятной недостаточности резервных возможностей сердца;
- 95-110 – оценка «плохо». Результат сигнализирует о нарушениях в работе сердца;
- 111 – очень плохо. Нарушена регуляция работы сердца.

Функциональные возможности сердечно-сосудистой системы исследовались с помощью 3-минутного степ-теста (нами применялся трехминутный степ-тест, позволяющий проводить исследования с привлечением одновременно значительного количества курсантов). В качестве приборов применялись табуреты армейского образца высотой 45 см и секундомер «RUCANOR» (точность 0,1 с). Индекс степ-теста определялся по формуле:

ИГСТ = (180 / (P2 + P3 + P4)) × 100,

где P2, P3, P4 - показатели ЧСС за 30 с на второй, третьей и четвертой минутах отдыха.

Оценка уровня функциональных возможностей курсантов с помощью 3-минутного степ-теста проводилась по таблице 1.

Таблица 1

Оценка уровня функциональных возможностей курсантов

Показатели ИГСТ	Оценка тренированности
123 и больше	Очень высокая
107-122	Высокая
83-106	Средняя
67-82	Низкая
66 и меньше	Очень низкая

Представим результаты экспериментальной работы (Рис. 1-3).

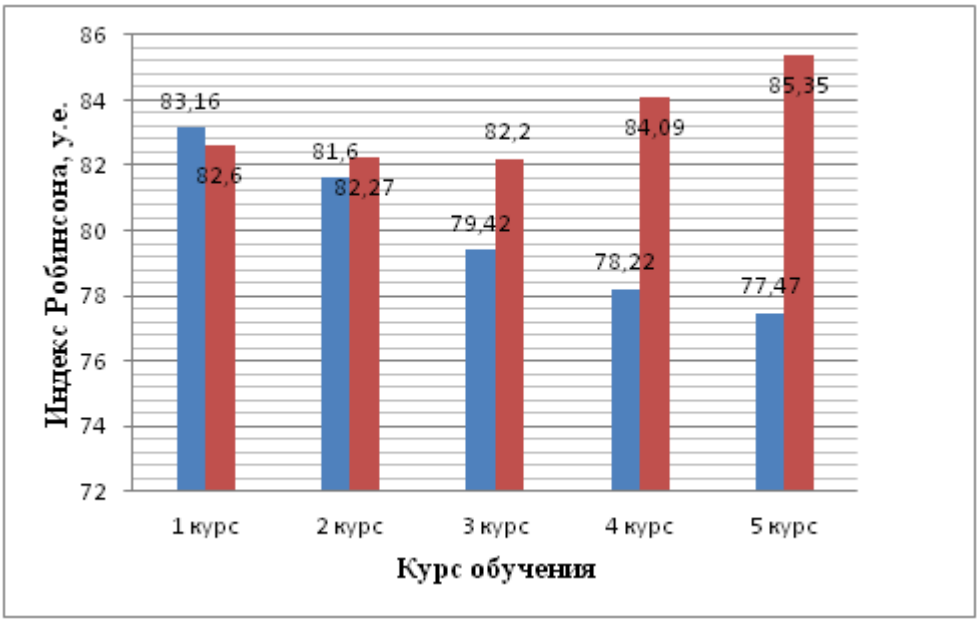


Рисунок 1. Динамика индекса Робинсона курсантов ЭГ и КГ

Сравнительный анализ значения индекса Робинсона курсантов ЭГ и КГ за период обучения определил, что на I - III курсах достоверной разницы в показателях нет (P> 0,05). На старших курсах показатель ЭГ значительно превосходит аналогичный в КГ (P<0,001; p <0,001). Исследование динамики показателей индекса Робинсона показало, что благодаря занятиям с гирями происходит улучшение работы сердечно-сосудистой системы курсантов ЭГ в течение всего периода обучения – значение показателя достоверно уменьшается (P<0,05). На V курсе его значение соответствует уровню выше среднего. Показатели функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы КГ на V курсе находятся на среднем уровне.

Исследование динамики показателей индекса гарвардского степ-теста в процессе обучения дает право утверждать, что функциональные возможности сердечно-сосудистой системы курсантов ЭГ развиваются в течение всего периода обучения (P<0,001) (Рис. 2).

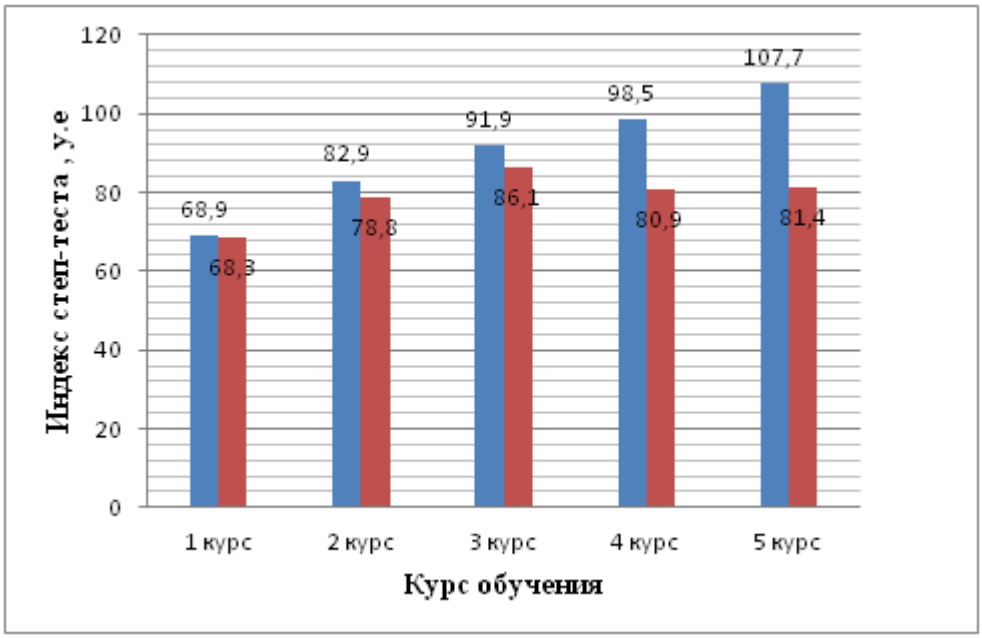


Рисунок 2. Динамика изменения показателей индекса гарвардского степ-теста курсантов ЭГ и КГ

Показатели индекса степ-теста в ЭГ на I и II курсах соответствуют низкому уровню физической работоспособности, на III и IV - среднему, а на V – высокому (107,7 у.е.).В КГ на I - III курсах обучения происходит увеличение среднего значения показателей индекса степ-теста (P<0,001), на IV – снижение относительно III (P <0,001), на V курсе – недостоверное повышение (P> 0,05). Самый высокий показатель индекса степ-теста в КГ зафиксирован на III курсе обучения – 86,1 у.е., что соответствует среднему уровню функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы, на остальных курсах – низкому.Сравнительный анализ показателей индекса степ-теста курсантов ЭГ и КГ определил, что на I курсе достоверной разницы нет, на II - V курсах среднее значение индекса степ-теста ЭГ значительно превышает среднее значение КГ (P<0,05; P <0,01; P <0,001; P <0,001).

Сравнительный анализ времени восстановления ЧСС до исходного уровня после 20 приседаний за 30 секунд курсантов ЭГ и КГ свидетельствует, что на I курсе показатели достоверно не отличаются (P> 0,05). На II - V курсах разница между показателями исследуемых групп является достоверной (P<0,001; P <0,001; P <0,001; P <0,001) (Рис. 3).

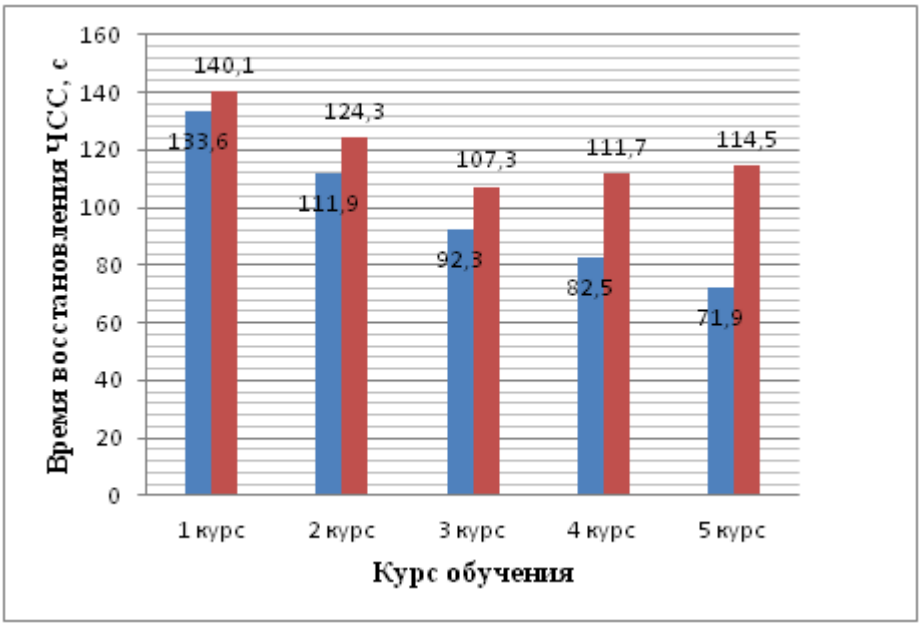


Рисунок 3. Динамика времени восстановления ЧСС курсантов ЭГ и КГ после 20 приседаний за 30 секунд

Исследование динамики времени восстановления ЧСС позволяет говорить об улучшении данного показателя в ЭГ в течение всего периода обучения в вузе (P<0,001), что указывает на укрепление сердечно-сосудистой системы курсантов данной группы. Так, если на I курсе средний показатель времени восстановления ЧСС данной группы к исходному уровню составил 2 мин 14 с, что соответствует уровню функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы «ниже среднего», то на V – 1 мин 12 с, что оценивается как уровень «выше среднего» (P<0,001).В КГ на младших курсах уровень функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы оценивается как ниже среднего, на старших – как средний.

Выводы. Сравнительный анализ функционального состояния курсантов, в процессе физической подготовки которых использовались упражнения с гирями, и курсантов, которые занимались по действующей системе физической подготовки, свидетельствует, что первые имеют достоверно более высокие показатели в течение всего периода обучения (P≤0,05-0,001). Следовательно, внедрениесредств гиревого спорта в систему физической подготовки курсантов тыловых вузов позволит повысить её эффективность.

Литература:

1. Годик М.А. Спортивная метрология: Учебник для институтов физ.культуры. – М.: ФиС, 2015. – 192 с.
2. Ендальцев, Б. В. Современные теоретические основы физической подготовки в армии и на флоте / Б. В. Ендальцев // Совершенствование системы обучения специалистов физической культуры и спорта физкультурных вузов России: материалы Всерос. науч. - практ. конф. / под ред. Т. И. Вихрук, О. А. Чурганова, А. М. Фофанова. - СПб.: Воен. ин-т физ. культуры, 2004. - С. 11-14.
3. Ендальцев, Б.В. Требования военно-профессиональной деятельности к функциональным возможностям человека // Мат. итог. научн. конф. за 1993 год.– СПб.: ВИФК, 1994. – С. 61-63.
4. Загорский, Б. И. Основы профессионально-прикладной физической подготовки (как раздел теории и методики физического воспитания): дис. ... канд. пед. наук в форме научного доклада: 13.00.04 / Б. И. Загорский ; Гос. центр. ордена Ленина ин-т физ. культуры. - М., 1986. - 22 с.
5. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры / Учебник для институтов физ. культуры. – М.: ФиС, 2014. – 569 с.
6. Методы организации и проведения военно-научных исследований по физической подготовке и спорту / под общ.ред. В. А. Щеголева, М. Т. Лобжа. – Спб.: Питер, 2011. – 146 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории
и методики профессионального образования Санько Альбина Михайловна
ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский
университет имени академика С. П. Королёва» (г. Самара);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
медицинской физики, математики и информатики Адыширин-Заде Каира Алимовна
ФГБОУ ВО «Самарский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Самара)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье анализируются виды самостоятельной работы студентов при организации различных форм контактной работы. Авторами доказывается необходимость регламентации и определения алгоритмов выполнения самостоятельной работы с целью повышения качества обучения студентов в образовательной организации высшего образования.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, качество обучения, факторы эффективности самостоятельной работы, этапы самостоятельной работы студентов, социально-технологический характер учебной деятельности, информационная культура студентов.

Annotation. The article analyzes the types of independent work of students in the organization of various forms of contact work. The authors prove the need for regulation and definition of algorithms for the performance of independent work in order to improve the quality of student learning in an educational organization of higher education.

Keywords: independent work of students, quality of training, factors of efficiency of independent work, stages of independent work of students, social and technological character of educational activity, information culture of students.

Введение. Структурированием и выделением форм учебной деятельности студентов занимаются многие исследователи, что говорит об актуальности данной характеристики в образовательном процессе и обусловлено требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 3++ поколения. В структуре учебной деятельности, как подвида общественной, выделяют (И.И. Булычев) социально-технологическую деятельность, которая включает в себя процессы коммуникации, управления и информационные процессы. Исследователи (Е.С. Дорощук) выделяют мировоззренческий (социальный), технологический и поведенческий компоненты информационной культуры. Качество обучения с одной стороны, представляет собой результат учебной деятельности студентов, с другой стороны проявляется в формировании способностей в соответствующей профессиональным функциям деятельности, что чаще всего обусловлено развитием памяти, мышления, творческого воображения в ходе организации самостоятельной работы студентов, выраженных по существу компонентами информационной культуры.

Формулировка цели статьи. Цель нашего исследования заключалась в выявлении факторов эффективности самостоятельной работы студентов университета для повышения продуктивности образовательного процесса, путем регламентации самостоятельной работы при образовательной и научно-исследовательской деятельности студентов вуза (на примере Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева и Самарского государственного медицинского университета г. Самары).

Изложение основного материала статьи. Социальная, общественно-историческая природа деятельности обусловлена связью ее видов и предметов, демонстрирующих образцы деятельности, любой акт которой реализуется определенным отношением другим людям, вне зависимости от реального их присутствия в момент совершения действий. Для формирования знаний, умений, способностей, мотивов, установок, как психологических новообразований необходима трансформация внешней деятельности, выполняемой в материальной форме, во внутреннюю (индивидуальною) деятельность, что описывается процессом интериоризации. Таким образом, средствами интериоризации выступают орудия труда, материальные предметы, знаки, символы, а также процессы управления и коммуникации с другими людьми.

Исследователями отмечается неразрывная связь социальной деятельности с технологической, что обусловлено сущностью технологий, технологических средств производства и информационных процессов. Последние (информационные процессы) являются предметами исследований в различных областях науки. В историческом аспекте очевидна нетождественность социального и технологического, что должно разграничивать социально-технологическую деятельность на две принципиально самостоятельные области исследований. Однако, технические средства, системы искусственного интеллекта могут выполнять общественные функции аналогичные способностям человека, что обусловлено интеграцией между социального и технологического миров.

В социально-технологическом аспекте учебной деятельности процесс коммуникации может протекать как в форме непосредственного, так и опосредованного взаимодействия субъектов; информационные процессы в аспекте социально-технологической деятельности являются источником неопределенности, которая возникает при недостаточности или избыточности сведений. Снижению неопределенности способствуют процессы управления, которые в рамках социально-технологического аспекта учебной деятельности направлены на обеспечение согласования и упорядочения целей между обучаемыми и обучающимися в условиях реализации образовательного процесса.

Кроме того, социально-технологическая деятельность обнаруживается в каждой профессиональной деятельности, так как коммуникация, информатизация и управление составляют систему предметного взаимодействия каждого индивида с предметной действительностью, в результате чего осуществляется производство и воспроизводство субъектом материальных и духовных ценностей [7].

Психические процессы (способности и свойства личности) обуславливают эффективность каждой профессиональной деятельности [4] в ходе закономерного осуществления, тщательной обработки информации и функционирования обратной связи. Взаимодетерминизм организации профессиональной

деятельности и активности сознания личности происходит при изменении субъектом реального мира предметной деятельности, порождая продукты материальной и духовной культуры, в которых воплощаются идеи личности. Процесс информатизации приводит к увеличению объемов информации, что предъявляет более высокие требования к способностям студентов ранжировать значимость информационных потоков [3]. Высшее образование выступает как динамичный багаж, пополнение которого происходит всю жизнь. Овладение научной мыслью и языком науки является необходимой составляющей самоорганизации будущего специалиста-исследователя, что требует информационной культуры (Н.И. Гендина), как части общей культуры человека (совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих его целенаправленную самостоятельную деятельность по удовлетворению информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий), предполагающей не только накопление знаний, но и овладение научно обоснованными способами их приобретения.

Учебная деятельность в образовательной организации высшего образования в соответствии со стандартами ФГОС ВО 3++ сегодня сводится к организации самостоятельной работы студентов, рациональный характер которой способствует повышению качества обучения в ходе постоянного обновления знаний, умений, наличия опыта профессиональной деятельности и сформированности компетенций выпускника университета. Однако на этом пути существуют определенные трудности, в частности, переход студента от синтетического процесса обучения в средней школе, к аналитическому - в высшей, обусловленному новым содержанием (расширение общего образования и углубление профессиональной подготовки, новыми формами обучения (лекции, семинары, лабораторные занятия и т.д.). Студент получает не только знания, предусмотренные программой и учебными пособиями, но и знакомится со способами их приобретения для оценки достигнутого уровня. Таким образом, показателями качества обучения студентов становятся следующие блоки: компетентность профессорско-преподавательского состава; наличие соответствующей направлениям подготовки материально-технической базы; мотивация студентов на обучение; конкурентоспособность образовательных программ; востребованность научно-исследовательских работ, проводимых на выпускающей кафедре; доступность и качество электронной образовательной среды и иной инфраструктуры университета; внедрение процессных инноваций; востребованность выпускников на рынке труда.

Современное общество требует от специалиста способностей самостоятельно добывать, систематизировать, давать оценку полученной информации и применять ее в различных профессиональных ситуациях. Формирование данных способностей студентов происходит на практических занятиях, при выполнении контрольных заданий, тестов, в ходе подготовки курсовых и выпускных квалификационных работ, чему способствуют навыки самостоятельной работы, приобретенные студентами в процессе обучения в ходе контактной работы.

Доказано, что самостоятельно приобретенные знания, являясь личным достижением, стимулируют развитие интеллектуальных черт, внимания, наблюдательности, критичности. Роль преподавателя заключается не только в руководстве накоплением знаний студентов, но и во включении их в совместное решение поисковых задач, определении студентами исследовательских проблем, а также контроле их самостоятельной деятельности [1], эффективность которой обусловлена уровнем информационной культуры. Отметим, что ограничение объема приобретенных знаний, предусмотренных программой изучаемой дисциплины, ведет к узости мышления, несформированности способностей к деятельности в профессиональной сфере.

Учет личных возможностей и условий образовательной среды университета способствует определению индивидуально обоснованной совокупности методов, способов организации самостоятельной работы [5;6]. Формы самостоятельной работы студентов разнообразны: изучение, систематизация нормативных, справочных и инструкционных материалов, законов, постановлений, указов с использованием информационно-поисковых систем в глобальной сети Интернет; изучение учебной, научной, методической литературы, периодических изданий как на бумажных носителях, так и с помощью электронных средств. В качестве результатов самостоятельной работы студентов могут рассматриваться доклады, сообщения, рефераты, курсовые и выпускные квалификационные работы, научные исследования, качество этих результатов обусловлено наличием информационной культуры. Итак, прослеживается закономерность: самостоятельная работа требует информационной культуры, которая формируется в ходе ее выполнения и влияет на качество обучения студентов в целом. Поэтому становится актуальной организация самостоятельной работы студентов в учебном процессе в виде этапов: подготовительный (определение проблемы, цели и задач работы, обусловленных содержанием учебной дисциплины, подбор методического обеспечения и оборудования); основной (выполнение работы по намеченному плану с применением средств поиска, усвоения, переработки, информации для усвоения знаний, фиксирования результатов, что требует самоорганизация в процессе работы); заключительный (оценка качества и эффективности выполненной работы, ее значимости для дальнейшего обучения, анализ результатов, их систематизация). Электронная-образовательная среда университета создает условия для самостоятельной работы студентов: важны способы ее организации на факультете, кафедре под руководством преподавателей с использованием ресурсов библиотечного фонда; электронные библиотечные ресурсы, технические средства обучения. Так, формируются способности к самоорганизации, самоконтролю, саморефлексии. Выполняя задания самостоятельно, но под контролем преподавателя, студент осмысленно осваивает содержание учебной дисциплины в соответствии с ФГОС, а средством оценки результатов самостоятельной деятельности становится уровень освоения содержания материала, предполагающий изучение дополнительных тем. Самостоятельно в соответствии со своим индивидуальным темпом студент выбирает индивидуальный график выполнения работы и отчетности по ее результатам в рамках общего графика, а также форму ее организации, сопровождающуюся отказом от постоянного внешнего контроля в пользу самоконтроля.

Качество усвоения поступающей информации зависит от работоспособности (способность человека к труду с высокой степенью напряженности в течение определенного времени), обусловленной интеллектуальными способностями, волевыми проявлениями, состоянием здоровья, уровень организации труда (организация рабочего места, соблюдение оптимального сочетания работы и отдыха). Учеными (Н.Е. Введенский) выделяются условия продуктивности умственной деятельности: во всякий труд нужно входить постепенно; мерность и ритм работы. Разным людям присущ более или менее разный темп работы;

привычная последовательность и систематичность деятельности; правильное чередование труда и отдыха. Все эти факторы влияют на вид мотивации студентов. Устойчивая мотивация студентов на самостоятельную работу прогнозирует успешность дальнейшей профессиональной деятельности, что требует от преподавателя учета ряда аспектов, активизирующих, активность ее выполнения. Во-первых, это полезность выполняемой работы; во-вторых, это творческий характер деятельности; в-третьих, это применение активных методов; в-четвертых, использование мотивирующих факторов контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры).

Выводы. Таким образом, эффективность самостоятельной работы обусловлена методикой ее организации, особенностей изучаемой дисциплины, индивидуальными свойствами студентов, сформированностью информационной культуры. Отметим, что технологическое и методическое обеспечение при организации самостоятельной работы студентов университета играет важную роль на качество обучения. Технологические системы и программные продукты, обеспечивают своевременной анализ, обработку и передачу актуальной информации при взаимодействии студентов и преподавателя. Это взаимодействие должно быть жестко регламентировано [2], что требует четкой синхронизации самостоятельной работы по срокам выполнения, по объему и содержанию, по качеству полученного учебного продукта. Основная доля работы по синхронизации деятельности студентов в соответствии с календарным планом освоения учебной дисциплины отводится преподавателя. В результате эффективность внедрения педагогических инноваций напрямую зависит от осознания как преподавателями, так и студентами необходимости нововведений и, как следствие, готовности пользоваться новыми технологиями [5]. В ходе опроса студентов было выявлено, что наибольшие трудности при выполнении самостоятельной работы возникают на подготовительном этапе 67%, когда происходит конкретизация формулировки учебного задания. Около трети студентов отмечают, что первоначальная формулировка учебного задания, вынесенного на самостоятельное выполнение, им не понятна и практически всегда требует устного пояснения. Больше половины студентов признают, что, если сроком выполнения учебного задания является конец семестра, то к выполнению данного задания они приступят ближе к окончанию сроков сдачи, что приводит к снижению качества выполнения задания из-за необъективной оценки его сложности и объема. Соответственно процедура синхронизации и регламентации выполнения учебных заданий самостоятельно является обязательной и требует соблюдения принципов открытости и доступности, чему способствует открытая электронно-образовательная среда университета, а эффективность самостоятельной работы достигается при сформированности информационной культуры обучающихся за счет органичного включения студентов в социально-технологическую деятельность в ходе учебного процесса.

Литература:

1. Бугаева А.Л., Руднева Т.И Средства формирования методической компетентности преподавателя // Среднее профессиональное образование. 2012. № 7. С. 40–42
2. Булычев И.И. Основы философии, изложенные методом универсального логического алгоритма. 3-е изд. Тамбов: Изд-во Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, 1999. 289 с.
3. Вохрышева М.Г. Рациональный синтез рационального знания // Библиотековедение. 2010. № 5. С. 120–122.
4. Никулина И.В. Психологическая компетентность преподавателя высшей школы // Вестник Самарского государственного университета. 2011. № 1.2 (82). С. 192–195.
5. Стрекалова Н.Б. Самостоятельная работа студентов в контексте управленческой триады // Информатика и образование. 2014. № 4 (253). С. 34–36.
6. Соловова Н.В., Калмыкова О.Ю. Организация и управление самостоятельной работой студентов в рамках ФГОС ВПО // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2009. № 1. С. 87-91.
7. Санько А.М. Факторы эффективности самостоятельной работы студентов// Профессиональное образование: проблемы, подходы, новации: сборник научных статей / под редакцией Т.И. Рудневой. Самара: Издательство: Институт анализа экономики города и региона, 2014. С. 80-85.

Педагогика

УДК:373

кандидат педагогических наук Сегова Татьяна Дмитриевна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению возможностей интегрированного урока в развитии познавательного интереса младших школьников к русскому языку.

На основе изучения и анализа психолого-педагогической литературы выявлена сущность развития познавательного интереса младших школьников к русскому языку. Охарактеризован потенциал интегрированного урока в начальной школе. Выявлены возможности интегрированного урока в развитии познавательного интереса младших школьников.

Ключевые слова: познавательный интерес, интегрированный урок, развитие познавательного интереса младших школьников.

Annotation. This study is devoted to the study of the possibilities of an integrated lesson in the development of cognitive interest of younger students to the Russian language. On the basis of the study and analysis of psychological and pedagogical literature revealed the essence of the development of cognitive interest of younger students to the Russian language. The potential of the integrated lesson in primary school is characterized. The possibilities of integrated lesson in the development of cognitive interest of younger students.

Keywords: cognitive interest, integrated lesson, development of cognitive interest of younger students.

Введение. За последние годы, к сожалению, у учащихся наблюдается резкое снижение интереса к урокам русского языка, нежелание детей расширять свой кругозор, повышать грамотность и культуру речи.

В настоящее время важнейшей проблемой, волнующей всех педагогов, является повышение эффективности урока русского языка как основной формы обучения и воспитания учащихся.

Уроки, проведённые в одной и той же форме, утомляют учащихся. Однообразие уроков и для ученика, и для учителя снижает результативность учебной деятельности. Не принуждать к учению, а пробуждать интерес, желание к постоянному получению знаний – вот задача учителя [1].

Младший школьник имеет специфические возрастные особенности: неустойчивое внимание, преобладание наглядно-образного мышления, повышенную двигательную активность, стремление к игровой деятельности, разнообразие познавательных интересов. Всё это осложняет работу учителя. Для того чтобы поддерживать в течение урока внимание детей, необходима организация активной и интересной мыслительной деятельности [3].

Поскольку традиционные способы обучения не всегда могут обеспечить усвоение материала всеми учащимися, встаёт необходимость умелой организации учебной деятельности на уроках. Чтобы создать условия для формирования этой деятельности, необходимо сформировать познавательную мотивацию.

Изменить многое в отношении детей к учению может творческий подход учителей к подготовке и проведению уроков. В целях активизации учащихся, развития интереса, побуждения их к приобретению знаний учителю необходимо вводить в практику работы и другие формы уроков – их занимательные разновидности, создавая в итоге нетрадиционные уроки.

Одним из таких новшеств современной методики является интегрированный урок. Эта технология активно внедряется в школьные программы и связывает, на первый взгляд, несовместимые предметы.

Интеграция знаний может обозначаться одним из путей повышения эффективности обучения в целом, и уровня познавательной активности в частности.

Таким образом, учителю нельзя руководствоваться только формальными требованиями к уроку. Для совершенствования своей методической деятельности учителю нужно знать структуру и особенности интегрированных уроков русского языка в системе развивающего обучения.

Актуальность исследования позволила выявить противоречие между необходимостью развития познавательного интереса у младших школьников и отдельными недостатками в методическом обеспечении данного процесса в общеобразовательной организации.

Выявленное противоречие позволило обозначить проблему исследования: изучение возможностей интегрированных уроков для развития познавательного интереса младших школьников на уроках русского языка.

Цель исследования: дать теоретическое обоснование интегрированным урокам в начальной школе как средству развития познавательного интереса к русскому языку.

Изложение основного материала статьи. В последнее время многие младшие школьники теряют интерес к изучению русского языка, заметно снизилась грамотность, качество знаний, поэтому проблема грамотности в обществе становится особенно актуальной. Всё чаще можно встретить учащихся, у которых небогатый словарный запас, они не могут подобрать соответствующие слова для передачи своей мысли и затрудняются грамотно изложить полученную информацию. Дети с раннего детства должны изучать свой родной язык. И особое внимание этому необходимо уделять в начальной школе. Знания по русскому языку, которые учащиеся получат в начальной школе, дадут им ключ к познанию, к образованности, к развитию интеллекта, обеспечат формирование мировоззрения. Дадут почву для развития абстрактного мышления учащихся и теоретической базы для усвоения орфографических, грамматических, орфоэпических умений и навыков. Всё это будет способствовать повышению качества знаний, грамотности младших школьников, обеспечит хорошее усвоение знаний в будущем [4].

Для повышения и актуализации познавательного интереса его нужно постоянно стимулировать. В школьный период жизни ребенок старается узнать как можно больше обо всем в мире. Поэтому, если найти правильные подходы, обучение русскому языку из сложной и утомительной необходимости может превратиться в увлекательное путешествие в мир знаний, где главную роль можно отвести интегрированному уроку, представляющему собой сильнейший фактор психологической адаптации ребенка в новом учебном пространстве. Он сможет решить проблему естественного ненасильственного внедрения ребенка в мир познания родного языка [7].

В развитии познавательного интереса младших школьников можно выделить несколько этапов. Первоначально он проявляется в виде любопытства — естественной реакции человека на все неожиданное, интригующее. Любопытство, вызванное неожиданным результатом опыта, интересным фактом, приковывает внимание учащегося к материалу данного урока, но не переносится на другие. Это неустойчивый, ситуативный интерес [11].

Более высокой стадией интереса является любознательность, когда учащийся проявляет желание глубже разобраться, понять изучаемое явление. В этом случае учащийся обычно активен на уроке, задает вопросы, участвует в обсуждении результатов демонстраций, приводит свои примеры, читает дополнительную литературу, конструирует приборы, самостоятельно проводит опыты и т. д. Однако любознательность ученика обычно не распространяется на изучение всего предмета. Материал другой темы, раздела может оказаться для него скучным, и интерес к предмету пропадет. Поэтому задача педагога состоит в том, чтобы поддерживать любознательность и стремиться сформировать у учащихся устойчивый интерес к предмету, при котором ученик понимает структуру, логику курса, используемые в нем методы поиска и доказательства новых знаний, в учебе его захватывает сам процесс постижения новых знаний, а самостоятельное решение проблем, нестандартных задач доставляет удовольствие [10].

Такие элементы познавательного интереса, как стремление преодолевать трудности при выполнении задания, поиск путей для их решения, концентрация внимания во время деятельности, увлеченность, активность, самостоятельность и пр., при применении в процессе обучения разнообразных занимательных средств формируются гораздо быстрее. Особое внимания заслуживает систематическое использование интегрированных уроков русского языка. Это заставляет учащихся погрузиться в процесс обучения, снижает стрессогенный фактор при проверке уровня развития, позволяет детям с повышенной тревожностью в полной мере продемонстрировать свои знания и умения [10].

Интегрированный урок – это особый тип урока, объединяющего в себе обучение одновременно по нескольким дисциплинам при изучении одного понятия, темы или явления. В таком уроке всегда выделяются: ведущая дисциплина, выступающая главной, и дисциплины вспомогательные, способствующие углублению, расширению, уточнению материала ведущей дисциплины. Эти уроки могут объединять самые разные дисциплины как в полном их объеме, порождая интегративные предметы, а могут включать лишь отдельные составляющие содержание, методы [6].

Особенности интегрированных уроков:

— предметом изучения и анализа в интегрированном уроке выступают многоплановые объекты, информация о сущности которых содержится в различных учебных дисциплинах, материал таких уроков демонстрирует единство процессов в окружающем мире, позволяет обучающимся видеть взаимосвязь разных наук;

— содержание интегрированных уроков включает в себя не только основной изучаемый материал из разных дисциплин, но и новое содержание, которое создается на основе осмысления и обобщения этого материала обучающимися;

— конечной целью интегрированного урока является применение знаний в незнакомой, нестандартной ситуации, выдвижение новых гипотез и реализация теоретических знаний на практике, в ходе чего происходит осмысление целостности окружающего мира, формируются творческие способности обучающихся [9].

Первым шагом в подготовке интегрированного урока является анализ и сопоставление материалов программы, календарно-тематических планов учебных дисциплин с целью выявления тем, которые близки по содержанию или цели применения.

Интегрированный урок более эффективен в начале изучения раздела, вследствии чего на последующих разделах уроках по каждой дисциплине будет проведена углубленная проработка содержания учебного материала, а также в конце изучения раздела с целью обобщения и интеграции с другими областями знания [5].

Интегрировать на уроке можно любые составляющие педагогического процесса: цели, принципы, содержание, методы и средства обучения. Интегрированные уроки могут объединяться по содержанию самых разных дисциплин с сохранением методов обучения ведущей дисциплины. Также можно интегрировать методику обучения разным дисциплинам при сохранении содержания только одной из них. При этом объектом интеграции содержания могут являться:

— общие понятия;

— общие идеи;

— проблемы различных дисциплин;

— обобщенные способы действий;

— приемы, имеющие обобщенный характер [5].

Эти составляющие из разных дисциплин, объединяемые в одном уроке, становятся системообразующими, вокруг которых собирается и приводится в новую систему учебный материал. Методика и технология проведения урока зависит от системообразующего фактора, который является главным в организации интегрированного урока.

Способы структурирования интегрированного урока могут быть разными:

— можно составить интегрированный урок из мини-уроков, построенных на материале других образовательных областей;

— можно сделать целостный урок с единой методической структурой;

— можно построить интегрированный урок как серию модулей (алгоритмов, проблем, учебных задач и заданий), комплексно объединяющих в себе интегрируемые знания, умения, навыки [2].

При планировании и организации таких уроков учителю важно учитывать следующие условия:

1. В интегрированном уроке объединяются разделы знаний двух-трех различных предметов, поэтому очень важно правильно определить главную цель интегрированного урока. Если общая цель определена, то из содержания предметов берутся только те сведения, которые необходимы для ее реализации.

2. Интеграция способствует снятию напряжения, перегрузки, утомляемости учащихся за счет переключения их на разные виды деятельности в ходе урока. При планировании нужно четко определить оптимальную нагрузку по различным видам деятельности учащихся на уроке.

3. При проведении интегрированного урока учителями (ведущими разные предметы) требуется четкая координация действий [11].

Длительность интегрированного урока тоже может быть разной. Чаще всего для него используют один или два урочных часа, объединенных в один урок. Любой интегрированный урок связан с выходом за узкие рамки одного предмета, должен соответствовать понятийно-терминологической системе и методу познания. Все виды деятельности на уроке не должны превышать лимит учебной нагрузки. Учащиеся и так получают большой объём информации, они постоянно активны и увлечены новизной урока, поэтому учитель не должен допустить переутомляемости.

На интегрированном уроке можно расширить информацию, изменить аспект изучения, углубить знания, уточнить понятия и законы, обобщить материал, соединить опыт учащихся и теорию его понимания, систематизировать изученный материал.

Структура интегрированных уроков требует особой четкости и ясности, продуманности и логической взаимосвязи изучаемого материала по различным предметам на всех этапах изучения. Это успешно достигается за счет компактного, сконцентрированного использования учебного материала программы, а, кроме того, подключения некоторых современных технологий и способов организации изучения учебного материала [2].

На сегодняшний день существуют различные способы, помогающие учащимся изучать русский язык, но не все способы могут заинтересовать, развить любопытство и творческий интерес к изучению русского языка. Интегрированный урок поможет в развитии творческого интереса младших школьников к русскому языку. При изучении данного предмета будет проявляться самостоятельность, творчество, смекалка, а также появится потребность в самовыражении. В рамках самостоятельной деятельности учащиеся осваивают работу на уроке в группе, где они могут обсуждать проблему или делать выводы со своими одноклассниками. Творческий интерес поможет учащимся проверить свои знания, которые они получили на предыдущих

уроках русского языка, проявить инициативу и первым ответить на вопрос учителя, а также появится интерес к изучению русского языка [7].

Урок русского языка с применением интеграции помогает учащимся развивать интерес к изучаемому предмету, развивается творческое воображение при ответе на вопросы, а также у учащихся появится сосредоточенность на уроке и желание изучать данный предмет.

Изучая русский язык, учащиеся развивают любознательность к данному предмету. Развитие любознательности приводит к стремлению и желанию учить русский язык, а также находить новые знания по заданию, который дал учитель. Учащиеся отвечают на вопросы, выполняют задания, не просто пользуясь информацией из учебника, но и пытаются найти ответы в дополнительной литературе. На стадии любознательности учащихся можно легко удивить, появляется радость в изучении предмета, и в этом нам помогут интегрированные уроки [8].

Интегрированные уроки русского языка развивают потенциал самих учащихся, побуждают к активному познанию окружающей действительности, к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к развитию логического мышления, коммуникативных способностей. Они в большей степени, чем обычные уроки, способствуют развитию речи, формированию умения сравнивать, обобщать, делать выводы [9].

Форма проведения интегрированных уроков всегда нестандартна и увлекательна. Использование различных видов деятельности поддерживает внимание учеников на высоком уровне, что позволяет говорить о результативности таких уроков. Они снимают утомляемость, перенапряжение учащихся за счет переключения на разнообразные виды деятельности, резко повышают познавательный интерес, служат развитию воображения, внимания, мышления, речи и памяти школьников. Интеграция дает возможность для самореализации, самовыражения, творчества учителя, способствует раскрытию способностей его учеников.

Именно на таком уроке младший школьник чувствует себя более комфортно при изучении русского языка. Учащиеся, у которых хорошо развита любознательность, всегда находятся в поисковой деятельности. Поиск дополнительной информации поможет правильно выполнить задания на уроке, ответить на вопросы учителя. Поиск знаний приводит к сосредоточенности, к правильному выполнению задания, развитию интереса к изучению русского языка.

Единство мира во всех его проявлениях, разностороннее развитие личности, формирование ее творческих способностей говорит о необходимости использования интегрированных уроков в обучении русскому языку. Поскольку на интегрированных уроках рассматриваются разнообразные междисциплинарные темы, расширяющие рамки действующих программ и учебников, то следует отметить, что при проведении интегрированного урока происходит формирование творческих способностей и развитие познавательного интереса обучающихся за счет систематизации знаний и создания единого целостного представления об изучаемом объекте из содержания разных областей знания.

Выводы. На основе изучения психолого-педагогической и методической литературы можно утверждать, что познавательный интерес – это особая избирательная направленность личности на познание и избирательный характер, выраженный в той или иной предметной области знаний. Проблема формирования познавательного интереса младших школьников – одна из важнейших задач современной школы.

Развитие познавательного интереса имеет огромное значение для младшего школьного возраста, так как:

—познавательный интерес пробуждает к изучению русского языка;

— развитие познавательного интереса необходимо для развития сосредоточенности, воображения и творческого интереса.

Одним из важнейших путей формирования познавательного интереса младших школьников является проведение интегрированных уроков.

Интегрированные уроки в начальной школе являются важным средством обучения, так как они формируют у школьников устойчивый интерес к обучению, снимают усталость, помогают формировать навыки учебного процесса, оказывают эмоциональное влияние на школьников, благодаря чему у них формируются более глубокие и прочные знания. Интегрированный урок — одно из новшеств современной методики. Такие уроки снимают напряжение, с их помощью оживляется мышление, повышается интерес к занятиям в целом.

Интегрированные уроки в начальной школе являются средством развития познавательного интереса к русскому языку, содержат различные возможности в обучении:

—активизируют познавательные процессы (мышление, память, воображение);

—повышают интерес и развивают сосредоточенность младших школьников на уроках русского языка;

—развивают воображение при ответе на различные вопросы учителя;

—развивают любознательность к изучению русского языка.

Таким образом, интегрированные уроки будут являться средством развития познавательного интереса младших школьников, так как у обучающихся появляется любопытство к изучению русского языка, влияют на любознательность и развивают творческий интерес.

Использование интегрированных уроков позволяет учителю вызвать активную заинтересованность учеников. Интересные задания привлекают учащихся своей новизной, необычностью, нестандартностью. Это способствует созданию положительной эмоциональной обстановки, без чего невозможно положительное усвоение материала учащимися, развивает и активизирует познавательный интерес учащихся.

Литература:

1. Бабанский Ю.Н. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.Н. Бабанский. — М.: Просвещение, 1985. — 208 с.

2. Балагурова, М.И. Интегрированные уроки как способ формирования целостного восприятия мира [текст] / М.И. Балагурова. — М.: Просвещение, 2006. — 3 с.

3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. —Спб.: Союз, 1991. — 94 с.

4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. — М.: Красанд, 2010. — 216 с.

5. Лялина В.Н. Интегрированные уроки – одно из средств развития интереса к учебным предметам. // Нач. школа. —1995. – №11.—С. 21—25.

6. Сухаревская Е.Ю. Технология интегрированного урока. Практическое пособие для учителей / Е.Ю. Сухаревская. — Ростов н/Д.: РПИ, 2007. — 165 с.

7. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей / А.П. Усова — М.: Просвещение 1976. — С. 9 —18.

8. Ушаков Н.Н. Занимательные материалы к урокам русского языка в начальных классах / Н.Н. Ушаков. — М.: Просвещение, 1986. — 83 с.
9. Ушаков Н.Н., Суворова Г.И. Внеурочная работа по русскому языку / Н.Н.Ушаков, Г.И. Суворова. — М.: Просвещение, 1985. —173 с.
10. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. — М.: Просвещение, 2001. — С. 142
11. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. — М.: Академия, 2006. —384 с.

Педагогика

УДК 377

доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Педагогика, психология, право, история и философия» Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный технический университет
имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Бурнашева Элиетта Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Щадринск)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. Тема девиантного поведения, рассматриваемая в данной статье, не характеризуется принципиальной новизной, однако в данный исторический момент, столь ответственный для нашего социума, ее изучение становится еще более актуальным. В контексте данного исследования проведены обзор и анализ девиантного поведения в рамках образовательного процесса среднеспециального учебного заведения, с чем связано использование понятия «воспитательно-профилактическая работа». Данная деятельность трактуется автором как целенаправленный контролируемый процесс взаимного духовного обогащения педагогов и учащихся, направленный на социализацию личности через превенцию и элиминацию негативных факторов, обусловливающих девиантность ее поведения. Выделены принципы, лежащие в основе профилактической деятельности в среднеспециальном учебном заведении.
Ключевые слова: девиантное поведение, профилактическая работа, социальная норма, среднеспециальные учебные заведения.
Annotation. The theme of deviant behavior, considered in this article, is not characterized by fundamental novelty, but at this historical moment, so responsible for our society, its study becomes even more relevant. In the context of this study, the review and analysis of deviant behavior in the educational process of secondary educational institutions, which is associated with the use of the concept of "educational and preventive work". This activity is interpreted by the author as a purposeful controlled process of mutual spiritual enrichment of teachers and students, aimed at the socialization of the individual through the prevention and elimination of negative factors that determine the deviance of her behavior. The principles underlying the preventive activity in the secondary specialized educational institution are highlighted.
Keywords: deviant behavior, preventive work, social norm, secondary specialized educational institutions.

Введение. Изменения в социальной и экономической сферах, имеющие место в последние несколько десятилетий, оказали влияние на самые разные аспекты жизни россиян. Наряду с положительными преобразованиями, способствующими совершенствованию личности в различных областях, в социуме наблюдается интенсификация таких отрицательных факторов, как социальное расслоение, отсутствие работы у представителей трудоспособного населения, игнорирование духовных благ при повышенном внимании к ценностям материального характера, вследствие чего усилилась социальная растерянность молодежи и снизился возраст преступности. В настоящее время описанная ситуация связана с отсутствием национальной идеи и четких критериев правильного поведения в обществе, а также со склонностью молодых людей к асоциальному образу жизни (не в последнюю очередь «благодаря» воздействию СМИ). Таким образом, весьма перспективным направлением можно считать проведение воспитательных бесед с учащимися школ, защиту их гражданских прав, а также подготовку к данной деятельности учителей, родителей и руководителей образовательных учреждений.

Особую роль в области предотвращения правонарушений играет знание психологического и педагогического характера, основанное на изучении сущности и причин ***девиантного поведения (далее – ДП)***, а также средств и способов воспитания. Различным аспектам воспитательного процесса (теоретическим, методологическим и т.д.) посвящены труды классиков отечественной педагогики: Надежды Константиновны Крупской, Антона Семёновича Макаренко, Константина Дмитриевича Ушинского и других.

Изложение основного материала статьи. Проблемы социального воспитания стали объектом пристального исследования в раннесоветский период (1920-е – 30-е годы) в связи с неудовлетворительным социальным положением несовершеннолетних граждан (огромным количеством беспризорных и сирот) и увеличением количества незаконных деяний среди молодежи. Например, П.П. Блонский и С.Т. Шацкий рассматривают основные теоретические аспекты социального воспитания, а О.С. Газман и Л.И. Новикова уделяют внимание национальной специфике воспитания, позиционируя учебное заведение в качестве основного источника социального воспитания детей [2, 3].

С 1980-х годов социальные, психологические и педагогические вопросы, связанные с работой воспитательно-профилактического типа, разрабатывались в рамках исследований, посвященных профилактике ДП учащихся школ и повышению уровня их правовой грамотности.

По мнению большинства социологов, психологов и педагогов-теоретиков, ключевое значение при профилактике ДП имеет проведение профилактических мероприятий в детской и подростковой среде. Это связано с тем, что в данном возрасте происходит формирование человеческой личности, ее склонностей,

убеждений и иерархии ценностей. Как правило, подростки 15 – 17 лет проходят обучение в старшей школе или среднеспециальном учебном заведении – следовательно, обязанности по предотвращению ДП среди представителей упомянутой возрастной группы ложатся на плечи педагогов и школьной администрации.

Следует отметить, что, несмотря на возрастание роли воспитательной составляющей в современном образовании, профилактике ДП уделяется недостаточно внимания. Нередко профилактические (превентивные) мероприятия проводятся на формальном уровне, с доминированием административных методов воздействия, что делает социальную адаптацию личности будущего специалиста значительно более трудоемкой. Приоритет предотвращения незаконных действий со стороны подростков, официально являющийся частью образовательной политики нашего государства, пока слабо реализуется в практической деятельности конкретных людей и учреждений.

Анализ научных трудов [1, 5] и запросов реальной практики в области среднего образования демонстрирует, что при безусловной многоаспектности психолого-педагогических, юридических, медицинских и иных исследований, связанных с проблемой ДП, при их несомненной практической и теоретической ценности, использование полученных результатов в рамках повседневной педагогической практики связано с серьезными трудностями. Таким образом, проблему ДП подростков следует теоретически осмысливать и подвергать эмпирической проверке.

Одной из ключевых задач, стоящих перед любым современным государством, является создание экономически устойчивого и здорового общества. Следует помнить о том, что молодежь находится в фокусе государственных интересов, так как типичные черты характера, поведение и образ жизни представителей данной возрастной группы оказывают прямое и весьма существенное влияние на функционирование сложившейся общественной системы. Преобразования, характерные для российского социума, выявили необходимость помощи подросткам с ДП, организации и проведения регулярных превентивных мероприятий, интеграции проблемных подростков в широкую социальную среду.

В специальной литературе по педагогике, психологии и социальным наукам для обозначения поведения, расходящегося с общепринятыми нормами, используется термин «девиация» (лат. “deviantio” – «расхождение», «отклонение»). Девиация представляет собой один из аспектов феномена изменчивости, свойственной и для homo sapiens, и для всей живой природы. В контексте общественных отношений изменчивость сводится к взаимодействию личности с окружающей действительностью и репрезентируется в его поведенческом сценарии – нормальном или девиантном, разграничить которые представляется возможным далеко не в любой ситуации. Для осознания сущности девиаций ключевым выступает понятие *нормы*. Под социальными нормами понимают комплекс императивов и рекомендаций, адресуемых обществом своим представителям для регулирования их деятельности и отношений. Данные рекомендации и императивы формируют одобряемый спектр поступков (совершаемых и не совершаемых), направляя и корректируя поведение личности в определенных пространственно-временных условиях. В настоящее время, на фоне многочисленных и радикальных реформ, вопрос интерпретации и использования норм стоит особенно остро, поскольку они регулируются в контексте доминирующей иерархии ценностей, убеждений и потребностей. С точки зрения большинства социологов и политологов [5], признаком, отделяющим девиантное поведение от нормального, следует считать наличие объективной угрозы социальному и физическому благополучию окружающих.

В научной литературе ненормативное поведение обозначают разными прилагательными – «аномальное», «асоциальное», «девиантное», «делинкевентное», «деструктивное» и т.д. При этом при выделении различных типов подобного поведения имеет место определенная «терминологическая чехарда». В связи с этим Я.И. Гилинский отмечает, что, несмотря на множество работ, посвященных вопросам ДП, суть данного явления до сих пор остается неясной. Выражая солидарность с позицией ряда авторов (М.А. Галагузова, Г.Н. Штинова и других), в рамках данной работы мы останавливаемся на позиции, что понятие «ненормативное поведение» является весьма широким, включая в себя все существующие разновидности девиаций: криминальное поведение, делинквентное поведение и собственно ДП [1].

Автор статьи трактует ДП как самый распространенный тип ненормативного поведения психически полноценного индивида, имеющий результатом выпадение последнего из социальной среды из-за регулярного пренебрежения нормами и ценностями, служащими ориентиром в данном социуме. Под *делинквентным поведением* (лат. “delinquens” – «провинность») мы понимаем разновидность ненормативного поведения, противоречащего требованиям правового характера (поступки или их отсутствие, не соответствующие административному законодательству). Наконец, *криминальное поведение* трактуется нами как ненормативное поведение, при котором имеет место нарушение Уголовного кодекса и, как правило, формирующееся на базе девиантного и делинквентного поведения. Следовательно, для девиаций свойственны разнообразные отклонения от известного поведенческого стандарта. Обращая внимание на ряд не очень существенных различий, многие авторы считают основным признаком девиаций нарушение тех или иных конвенций: морально-нравственных, этикетных, профессиональных или юридических [2].

Профилактика или, иначе говоря, превенция ДП (а также делинквентного и криминального поведения) выступает крайне значимой, даже необходимой составляющей социального контроля – наряду с репрессивными мерами (наказанием). В наше время в большинстве цивилизованных стран все чаще говорят о кризисе пенитенциарной системы (T. Mathiesen, N. Christie и др.), о фактической исчерпанности традиционных государственных мер борьбы с преступностью, краеугольным камнем которых являются санкции карательного характера.

В настоящее время человечество начинает постепенно переходить от наказаний к профилактике преступлений, о целесообразности которой свидетельствует российский и международный опыт. Безусловно, предотвращение всех противозаконных деяний не представляется возможным, однако частичная превенция определенных нарушений является не только осуществимой, но и совершенно необходимой.

По данной причине в современном российском социуме становятся более актуальными вопросы, связанные с предотвращением и искоренением молодежной преступности. При этом профилактику нужно воспринимать как средство недопущения социально-вредоносных явлений: воровства, хулиганства, мошенничества, агрессивного поведения, употребления и распространения запрещенных веществ и т.д. Наиболее важную роль играет научное знание, являющееся фундаментом исследований основ ненормативного поведения подростков и обязательным условием для осуществления мероприятий по

превенции антиобщественного поведения подростков, а также для системной методической поддержки данного процесса.

Большинство экспертов в сфере психологии, педагогики и криминологии считают профилактику отклонений наиболее важным направлением, поскольку подростковый возраст является тем периодом, когда формируется человеческая личность: идеалы, убеждения, потребности, интересы и иерархия ценностей. С точки зрения специалистов, учащение случаев ДП в подростковой среде имеет следующие причины [4]:

- наличие большого количества энергии;
- неуверенность в себе, связанная с промежуточным этапом социализации;
- низкий общественный статус;
- осознание социальной несправедливости, социального неравенства;
- наличие трудностей с реализацией своего потенциала в мире взрослых и т.д.

Выраженность ДП также детерминируется недостаточной осведомленностью о социальных и правовых поведенческих нормах. В связи с этим предупреждение преступлений среди несовершеннолетних – это не только один из базовых элементов единой системы по предотвращению преступности на территории страны. Ее содержание и функции неотделимы от деятельности по обучению и воспитанию подрастающего поколения.

Несовершеннолетние представляют собой группу населения, для которой характерны стремительное физическое, психологическое и социальное развитие, связанное с возрастными особенностями и спецификой социальных отношений при детерминирующей роли педагогических и иных воздействий. Речь идет о гражданах РФ в возрасте от 14 до 17 лет включительно, которые, как правило, проходят обучение в старшей школе или в среднеспециальном образовательном учреждении (колледже, училище, техникуме). В соответствии с результатами анализа, успешность деятельности педагогов по предотвращению ДП учащихся в значительной степени детерминирует итоги превенции подростковой преступности в социуме. Именно по данной причине в учебном заведении следует организовать научно выстроенный, структурированный, свободный от внутренних противоречий учебно-воспитательный процесс по предупреждению ДП среди подростков.

Существенную роль в данном процессе играет партнерство, поскольку нужно соответствовать требованиям, обозначенным в действующем законодательстве о предотвращении преступлений, выстраивать сотрудничество с комиссиями по делам несовершеннолетних, правозащитными организациями и прочими субъектами превенции.

Не менее значимым вопросом выступает научно-методическое обеспечение профилактической деятельности, принимающее во внимание истоки и отличительные черты различных девиаций. Существенное значение среди причин разнообразных девиаций в поведении несовершеннолетних имеют особенности психологического, социального, педагогического и биологического характера, которые необходимо знать для успешной организации профилактической работы в учебных заведениях.

Осуществленный анализ профилактической деятельности в колледжах, училищах и техникумах демонстрирует, что для нее в настоящее время характерен не персонифицированный подход, а формализм и смешивание профилактики с наказанием; многие учебные заведения, как и раньше, пытаются оградить себя от занятий с «проблемными» детьми. Недостаточно высокая профессиональная квалификация работников в области предотвращения ДП, неэффективное взаимодействие с семьей трудного ребенка и соответствующими органами – причины низкой результативности профилактической деятельности [3].

Противоречие, которое наблюдается между потребностью общества в превенции ненормативного поведения учащихся, с одной стороны, и недостаточной успешностью профилактической работы, осуществляемой профессиональными образовательными учреждениями, с другой стороны, легло в основу проблемы нашего исследования: поиска путей дальнейшего развития социально-педагогической деятельности по предотвращению ДП и других видов отклоняющегося поведения учащихся.

Научная перспективность решения данной проблемы состоит в формулировании теоретических принципов и практических пожеланий по выстраиванию профилактики ДП, создающей условия для снижения его выраженности у современной молодежи, а также для превенции подростковой преступности.

Выводы. Тема ДП не характеризуется принципиальной новизной, однако в данный исторический момент, столь ответственный для нашего социума, ее изучение становится еще более актуальным. В начале нового тысячелетия взаимодействие индивида, семьи и общества реализуется в контексте радикальной трансформации общественных отношений, способствующей не только положительным, но и деструктивным изменениям в тех или иных областях общественной жизни. Затруднения, имеющие место в рамках приспособления представителей различных социальных групп к требованиям, предъявляемым рыночной экономикой, приводят к ослаблению межличностных контактов, истончению связи поколений, потере или деформации базовых обычаев и традиций. Массовый рост различных форм общественной аномалии (употребление наркотиков, проституция, алкоголизм, сектантство и т.д.), увеличение количества преступлений, значительный регресс в области нормативного регулирования социальных отношений, – все перечисленные и другие отрицательные факторы, наблюдаемые в современном обществе, подталкивают педагогику и психологию к анализу содержания, причин, а также основных характеристик ДП и его главных субъектов – криминальных объединений и девиантной личности.

ДП представляет собой социально-психологическое явление, состоящее в нарушении индивидом поведенческих норм, функционирующих в данном социуме, и отражающее докриминальный уровень ненормативного поведения.

Детальное изучение теоретических концепций (социальных, психологических и других) демонстрирует довольно печальную ситуацию: вредоносное, – безнравственное или праздное, – социальное окружение может нанести серьезный вред умственному и психическому развитию индивида, не позволить реализоваться его естественной потребности в духовном росте, привести к определенным отклонениям во взаимодействии с окружающими, от прямой агрессии до пренебрежения отельными нормами повседневного общения [4; 5].

Современные исследования ДП личности позволяют утверждать, что как комплексная форма общественного поведения она обусловлена множеством взаимозависимых факторов: социальных, экономических, культурных, психологических, педагогических, биологических. С выраженностью перечисленных факторов связано увеличение количества «трудных» подростков и совершаемых ими преступлений.

Значительное количество причин и разновидностей ДП требует многоаспектного подхода к выстраиванию педагогической деятельности по предотвращению и коррекции отклоняющегося поведения подростков.

Мы трактуем профилактику ДП как систему своевременных действий, ориентированных на предупреждение и элиминацию негативных воздействий, способствующих расхождению личности с принятыми в социуме поведенческими нормами.

В ходе исследования было установлено, что профилактическая деятельность в общеобразовательной школе и среднеспециальном учебном заведении базируется на следующих **принципах:**

- бережное отношение к общечеловеческим ценностям, его чувствам и идеалам, а также уважение к закону как основе общественного порядка;
- комплексность, состоящая в системном подходе к анализу личности на трех уровнях: психологическом, социальном и образовательном; отлаженное взаимодействие учителей, родителей, школьного руководства и всех учреждений, так или иначе связанных с вопросами образования;
- учет возраста учащегося и выраженности и типа ДП при выборе целей, задач и средств профилактики, прогнозировании ее результатов;
- значительное количество векторов, форм и способов профилактической деятельности;
- совместные усилия педагогов и их подопечных, направленные на борьбу с ДП и способствующие личностному росту участников учебно-воспитательного процесса.

В контексте данной статьи проведены обзор и анализ ДП в рамках образовательного процесса среднеспециального учебного заведения, с чем связано использование понятия «воспитательно-профилактическая работа». Данная деятельность трактуется автором как целенаправленный контролируемый процесс взаимного духовного обогащения педагогов и учащихся, направленный на социализацию личности через превенцию и элиминацию негативных факторов, обусловливающих девиантность ее поведения.

Литература:

1. Гилинский Я.И. Социальный контроль над девиантным поведением в современной России: теория, история, перспективы / Я.И. Гилинский. - СПб., 1998. - С. 11-17.
2. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.-2-е изд., испр. / Е.В. Змановская. – М.: ИЦ «Академия», 2004. – 288 с.
3. Ломакина Т.Ю., Попова Е.М. Педагогическое обеспечение профилактики девиантного поведения обучающихся / Т.Ю. Ломакина, Е.М. Попова // Управление в социальных и экономических системах: м-лы XXIII Международная научно-практическая конференция, г. Минск, 15 мая 2014г./ркдкол.:Н.В.Суша (предс.) и др.; Минский ин-т управления. – Минск: Изд-во МИУ, 2014. – С. 116-117.
4. Попова Е.М. Воспитывающая среда как фактор эффективности воспитательно-профилактической деятельности / Е.М. Попова // Профессиональное образование. Столица. – 2011. – №11. – 0,3 п.л.
5. Попова Е.М. Социально-педагогическая практика по предупреждению правонарушений / Е.М. Попова // Среднее профессиональное образование. – 2011. – №11. – 0,3 п.л.

Педагогика

УДК 377

доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Педагогика, психология, право, история и философия» Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный технический университет
имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» (г. Москва);
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры экономики транспорта Колчина Вера Викторовна
Уральский государственный университет путей сообщения (г. Екатеринбург)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. Анализируя перспективы и обязанности образования в XXI столетии, автор статьи подчеркивает огромное значение в нем правовой культуры, благодаря чему гражданин, имеющий профильное образование, становится важным фактором экономического роста государства. Отмечается потребность в квалифицированных исследованиях, способствующих закладыванию нормативно-правовых основ для решения проблем правового обучения и воспитания учащихся. Выделены ключевые особенности выстраивания правовой культуры у учащихся высших и средне-специальных учебных заведений: необходимость компетентного информирования будущих специалистов о законодательных нормах, связанных с выбранной ими сферой деятельности; применение в учебно-воспитательном процессе комплекса форм и методов обучения, нацеленных на приобретение теоретических знаний и формирование соответствующих умений; трансформация правового положения студента и выпускника во время обучения и при функционировании в качестве официально оформленного работника.

Ключевые слова: правовая культура, правовое государство, гражданское общество, профессиональное образование, студенты высших и средне-специальных учебных заведений.

Annotation. Analyzing prospects and duties of education in the XXI century, the author of article emphasizes huge value in it legal culture thanks to what the citizen having profile education becomes an important factor of economic growth of the state. The need for the qualified researches promoting mortgaging of standard and legal bases for the solution of problems of legal training and education of pupils is noted. Key features of forming of legal culture at pupils of the highest and specialized secondary educational institutions are marked out: need of competent informing future experts on the legislative rules connected with the field of activity chosen by them; application in teaching and educational process of a complex of the forms and methods of training aimed at acquisition of theoretical knowledge and formation of the corresponding abilities; transformation of a legal status of the student and graduate during training and when functioning as officially issued worker.

Keywords: Legal culture, constitutional state, civil society, professional education, students of the highest and specialized secondary educational institutions.

Введение. В наши дни, в контексте уверенного движения России к демократизации и построению гражданского общества и правового государства, дискуссии о праве (его содержании, роли и социальной значимости) становятся наиболее актуальными. В условиях демократического социума утверждение правового государства представляется возможным лишь в сочетании с радикальными, коренными преобразованиями правового мышления граждан.

Феномен правового государства вызывает устойчивые ассоциации с двумя ключевыми положительными явлениями: общественным порядком и безопасностью населения. При таких условиях каждый индивид может рассчитывать на прогнозируемость, логичность и разумность принимаемых государством решений, имеет представление о собственных правах и обязанностях, прописанных в законодательстве. В своем окончательном варианте данная концепция воплотилась в политической демократии и ее базовых институтах, основанных на плюрализме мнений (политическом и идеологическом), возможности выбирать представителей власти на различных уровнях административной вертикали. Данные принципы репрезентируются в праве, основной функцией которого выступает закрепление основ гражданского социума. Правовые нормы обязаны прежде всего создавать формальные условия для улаживания конфликтных ситуаций, связанных с проблемными, стихийно складывающимися отношениями. Разумеется, государство вправе осуществлять регуляцию, контроль и коррекцию этих отношений, но степень такого вмешательства является строго ограниченной.

Преобразования, происходящие в Российской Федерации на данном историческом витке, обусловлены адаптацией нашей страны к новой концепции общественного развития – прежде всего социально-экономического и правового. Эти реформы представляют собой необходимое условие дальнейшего формирования полноценного демократического государства, базирующегося на сочетании рыночных принципов с гуманистическими идеалами. Изменения, затронувшие современную Россию, оказывают серьезное влияние на все социальные страты и все секторы промышленности и сельского хозяйства. Тем не менее, следует отметить, что дальнейшее эффективное реформирование российского общества не представляется возможным без анализа правовых вопросов, лежащих в основе этих преобразований [5].

Наличие принципиальных сдвигов во всех сферах общественной жизни приводит к формированию и развитию различных социальных институтов, процессов, а также возникновению новых терминов и понятий – наряду с популяризацией некоторых относительно известных. К таким понятиям следует причислить такие, как «бизнес», «ипотека», «коммерция», «частная собственность» и десятки – если не сотни – других. Речь идет об объективных признаках «вызревания» рыночной экономики, по правилам которой придется жить и работать выпускникам школ, вузов и средне-специальных учебных заведений.

Следовательно, наличие базового представления о функционировании современного права является обязательным для любого гражданина, включая учащихся вузов и ССУЗов, т.к. от правовой грамотности населения в значительной степени зависит их успешность в той или иной области человеческой деятельности – прежде всего, в бизнесе, бюджетной сфере, учреждениях, связанных с укреплением и сохранением здоровья, а также в организациях, обеспечивающих соблюдение прав граждан в различных отраслях деятельности, в соответствии с Конституцией РФ, а также гражданским, трудовым, уголовным, семейным и другими кодексами нашей страны [7].

Таким образом, анализируя перспективы и обязанности образования в XXI столетии, следует подчеркнуть огромное значение ***правовой культуры (далее – ПК)***, благодаря которому гражданин, имеющий профильное образование, становится важным фактором экономического роста государства.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время при обучении специалиста основное внимание следует уделять не столько информации (она сейчас очень быстро устаревает, особенно в области права), сколько развитию навыков, прежде всего коммуникативных. Таким образом, в XXI веке нашему государству, в первую очередь, предстоит бросить силы на формирование у населения правовой культуры, на вырабатывание у учащихся вузов и ССУЗов определенных прикладных умений, чтобы эти люди: 1) были достойными гражданами своей страны, осознавали свои социальные возможности, права и обязанности – в том числе моральные; 2) могли оперировать требующимися в их профессии юридическими знаниями; 3) владели навыками, позволяющими им без посторонней помощи интерпретировать действующие законы и подзаконные акты; 4) знать, какой круг вопросов находится в юрисдикции той или иной правовой организации; уметь составить договор, доверенность или любой другой документ, входящий в список наиболее распространенных. В решении данных задач существенную роль играет качественная подготовка специалистов в области права на различных этапах обучения. Перечисленные задачи могут быть осуществлены при успешной реализации следующих образовательных потребностей [6]:

- *личности* – в приобретении базовых знаний о российской правовой системе, о главных законах страны, о неотъемлемых правах и свободах, о содержании Конституции Российской Федерации;
- *общества* – в воспитании законопослушных добропорядочных граждан, относящихся с уважением к правам и свободам личности и соответствующих общепризнанным морально-нравственным стандартам;
- *государства* – в молодом поколении, осознающем (благодаря правильному воспитанию) важность правовых норм и законов для регулирования общественных отношений и предотвращения анархии;
- *национальной и региональной экономики* – в компетентных специалистах со стабильными правовыми знаниями, навыками и умениями, нужными для эффективного функционирования и совершенствования отечественного производства в современном контексте;
- *образовательной системы* – в квалифицированных исследованиях, способствующих закладыванию нормативно-правовых основ для решения проблем ***правового обучения и воспитания учащихся (далее – ПОВУ).***

В настоящее время для этого нужно кардинально пересмотреть систему взглядов на ПОВУ в рамках современного профессионального образования: выработать и реализовать новую сущность правовой подготовки на всех этапах обучения; определить концепцию образовательного процесса применительно к содержанию и выстраиванию правовоспитательной деятельности в высших и средне-специальных учебных заведениях; разработать систему форм и методов, а также механизм комплексного психолого-педагогического сопровождения ПОВУ.

Реально оценивая скорость и вектор демократических изменений в нашей стране, следует подчеркнуть, что они стали причиной и/или индикатором многих значимых социальных проблем, включая недостаточную активность в области ориентированного формирования ПК личности. Среди отрицательных тенденций нужно назвать растущую социальную дезадаптацию, увеличение количества противозаконных действий, совершаемых детьми и подростками, размывание традиционного подхода к воспитанию, усиление факторов, препятствующих полноценному вступлению во взрослую жизнь, получению образования (общего и профессионального), поиску работы, соответствующей возможностям и потребностям. Подобные тенденции не благоприятствуют формированию уважительного отношения к закону своей страны, к общественным нормам.

В наши дни становится всё более актуальной подготовка молодых людей (в том числе студентов высших и средне-специальных учебных заведений) к успешному началу трудовой деятельности в контексте эволюционирующего демократического общества. Однако даже сейчас выпускники образовательных учреждений, приобретая качественные, надежные знания по обращению со сложной техникой и управлению производством, отличаются очень слабой осведомленностью о способах и формах управления людьми, обслуживающими данные механизмы [1].

Приходится констатировать, что на данный момент состояние отечественной ПК не соответствует целям, поставленным в рамках национальной политики применительно к образованию и социуму в целом. Кроме того, «рыхлость» научного фундамента ПК усугубляется нечеткостью формулировок в ключевых документах, лежащих в основе ПОВУ (государственные образовательные стандарты и т.д.), несовершенством доступных средств профессиональной диагностики, подходов к кадровой политике, принципов подготовки преподавателей правовых дисциплин.

Очередные задачи, обусловленные развитием правового государства и демократического общества, нацеленного на увеличение роли и ценности отдельной личности, неразрывно связаны с формированием ПК. Г.А. Фирсов видел в ней комплексную составляющую профессиональной подготовки, предполагающей овладение знаниями и умениями правового характера, которые благоприятствуют совершенствованию профессиональной деятельности и улучшению отношений в обществе [4].

В ходе написания данной статьи было установлено, что в научной литературе понятие ПК рассматривается в двух смыслах: узком и широком. В первом случае под ней понимается общий уровень законодательства, качество функционирования его правотворческих и правоприменительных структур, развитие правового сознания отдельных лиц и социума в целом, репрезентирующее значимость права в данном государстве. При втором подходе ПК воспринимается не просто как необходимая степень сформированности правового сознания, а как нечто глобальное, охватывающее самые разные аспекты общественной жизни. С точки зрения С.С. Алексеева, одного из главных экспертов в области права, основой ПК является достойное место, занимаемое правом в жизни социума; преобладание правовых норм над локальными стереотипными представлениями о должном поведении в тех или иных ситуациях; достойное ПОВУ в учебных заведениях юридического профиля; высокий статус государственной прокурорской службы, адвокатуры, института судейства, эффективность научных организаций, занимающихся правовыми вопросами и т.д. [2].

Как и Г.А. Фирсов [7], мы понимаем под ПК выстроенную с помощью ПОВУ систему знаний, подходов и компетенций, подразумевающих зрелое, осознанное отношение к правам и обязанностям (как собственным, так и чужим), чувство ответственности перед социумом и государством, понимание верховенства закона и соблюдение иных норм, существующих в обществе. Подобное толкование позволяет автору статьи рассматривать ПК в качестве универсального и необходимого компонента ПОВУ в контексте профессионального образования.

Эволюция ПК происходит благодаря созданию комплекса правовых знаний; формированию системы интеллектуально-нравственных принципов; пониманию собственных прав и свобод, моральной ценности права в национальном и общечеловеческом масштабе; воспитанию в гражданах потребности в социально-активном поведении. Следовательно, повышение уровня ПК учащихся детерминировано такими факторами, как специфика преобладающих производственных отношений, вносящих определенный вклад в экономическое развитие, и потребность общества в защите конкретной личности и ее адаптации к существующим правовым и иным нормам. При этом базовые задачи ПК будут благоприятствовать формированию у молодежи уважения к действующему законодательству, а также к правовым нормам и поведенческим императивам, функционирующим в данном социуме. «Программа максимум» заключается в воспитании законопослушных добропорядочных граждан, обладающих необходимой суммой знаний и навыков, а также относящихся с уважением к правам и свободам личности и соответствующих общепризнанным морально-нравственным стандартам. Данный подход к достижению целей развития ПК позволяет уделить внимание правовым знаниям и убеждениям, уровню готовности к адекватному социальному поведению, позиционируя ПК как одно из эффективных средств стимулирования общественной активности граждан. В результате подобного обучения у студентов вырабатывается полезная и социально необходимая привычка сопоставлять свое поведение с фундаментальными и вытекающими из них правовыми нормами [3].

Поскольку ПОВУ нацелено на формирование ПК индивида, ее содержательная составляющая должна заключаться не только в «контенте» и структуре академических дисциплин, имеющих отношение к праву, но и в благотворном влиянии на общий духовный облик гражданина и будущего профессионала, на его жизнь и деятельность. Таким образом, не представляется возможной «герметизация» отдельных личностных свойств, их обособленное воспитание на разных курсах и на различных ступенях образовательной вертикали. Нельзя, например, в колледже воспитывать только правовое сознание, на младших курсах вуза – лишь уважение к закону, а на старших – исключительно стремление к соблюдению социальных норм. Ведь личность представляет собой не совокупность разрозненных качеств, а их органичное единство – следовательно, ПОВУ должно носить целостный характер. Однако это не означает отсутствия дифференциации по возрасту и уровню подготовки; также не представляется возможным говорить о проведении соответствующих занятий без специализированной программы.

ПОВУ, осуществляемое в высших и средне-специальных учебных заведениях, должно иметь собственную программу с подробно прописанными содержанием и задачами, а также главными требованиями к педагогическим методам. Основной вопрос данной программы – «Что именно воспитывать?»

– нужно решать, сообразуясь с запросами социального развития, с теми радикальными изменениями, которые наблюдаются в Российской Федерации. Безусловно, ПОВУ не может быть совершенно идентичным для всех разновидностей учебных заведений, предоставляющих профессиональное образование; не может предложить требования и рекомендации по всему содержанию и формам ПОВУ с учетом уровня образовательной вертикали и даже в параллельно обучающихся группах одного учебного заведения. Программа не должна носить императивного характера; педагог должен иметь возможность отбирать из предлагаемого материала те темы и вопросы, которые представляются ему наиболее важными и интересными в данной конкретной ситуации.

По наблюдениям педагогического сообщества, доступные для профессионального образования формы и методы ПОВУ отличаются огромным разнообразием. По масштабу, количеству вовлеченных учащихся, их можно разделить на три категории [6]:

- *массовые*, охватывающие всех или большинство студентов учебного заведения;
- *групповые*, охватывающие студентов одной учебной группы, секции; учащихся, демонстрирующих определённый уровень успеваемости или планирующих посвятить себя определенной профессии и т.д.;
- *индивидуальные*, направленные на правовое обучение и воспитание отдельных личностей.

Исследование существующих научных трудов продемонстрировало, что принципы ПОВУ, используемые в современной педагогической практике, являются весьма многочисленными и разнообразными, принимающими во внимание тип учебного заведения и личностные особенности учащихся. Процесс ПОВУ базируется на традиционных педагогических принципах, которые, в свою очередь, лежат в основе любой воспитательной деятельности. При написании данной статьи автор отталкивался, прежде всего, от следующих принципов: 1) комплексного подхода к воспитательному процессу; 2) единства данного процесса; 3) опоры на сильные стороны личности; 4) последовательности (слово не расходится с делом); 5) возрастной и индивидуальной специфики; 6) ключевой роли коллектива в воспитании (в соответствии с концепцией С.Я. Батышева).

В высших и средне-специальных учебных заведениях учет индивидуальной и возрастной специфики студентов предполагает не пассивную адаптацию к особенностям индивида, а интенсивное развитие данных особенностей в соответствии с поставленной целью.

Студенты профессиональных образовательных учреждений, как и все остальные учащиеся, в первую очередь являются гражданами своей страны, пусть пока, вероятно, и не обладают полным спектром прав и обязанностей, соответствующих данному статусу. Для всех учащихся характерен ряд признаков, позволяющих рассматривать их как отдельную социальную группу в рамках более широкого общественного слоя – молодежи (Ищенко Т.В.). Данные особенности связаны с общественным положением студентов и школьников, а также с их образом жизни и отношением к учебе. Позиционируя молодежь как социальную группу, Т.В. Ищенко [2] уделял особое внимание содержанию учебы и социальной роли обучающихся. С точки зрения Т.В. Ищенко, специфика учащихся как отдельной социальной группы состоит, в первую очередь, в сущности их труда: непрерывном приобретении и осмыслении новой информации, благодаря чему с учащимися, даже не самыми одарёнными, принято связывать определенные надежды, воспринимать их как потенциальную основу среднего класса или (в случае со студентами ведущих вузов) – как резерв интеллектуальной элиты государства.

Опираясь на данные, полученные благодаря практическому опыту и анализу литературы психолого-педагогической и юридической направленности, мы склоняемся к мысли, что для демонстрации высоких результатов в выбранной области учащийся должен иметь четкое представление о требованиях, предъявляемых гражданским обществом к индивиду, и о собственном профессиональном потенциале; объективно оценивать свои сильные и слабые стороны; стремиться к саморазвитию; контролировать уровень собственных амбиций и т.д. В соответствии с данными критериями, всех учащихся можно разделить на семь групп:

1) с правильной самооценкой, знанием своих слабых сторон и умением их преодолевать (что подтверждается практическими успехами);
2) с правильной самооценкой и знанием своих слабых сторон при неспособности их преодолеть;
3) с правильной самооценкой и знанием своих слабых сторон при отсутствии потребности в их преодолении;
4) с завышенной самооценкой (как правило, рассматривают свои недостатки как достоинства и, следовательно, не считают борьбу с ними чем-то обязательным или хотя бы желательным);
5) с заниженной самооценкой (осознают свои недостатки, даже зацикливаются на них, но не пытаются исправить);
6) с правильной самооценкой и знанием своих достоинств при отсутствии желания их совершенствовать;
7) с правильной самооценкой и знанием своих достоинств при неумении демонстрировать их на практике.

Особенности учащихся высших и средне-специальных учебных заведений, обнаруженные в ходе нашего исследования, характеризуются комплексом важных признаков, которые отличают их лиц, обучающихся в школах и дошкольных образовательных учреждениях. Данную специфику следует учитывать как в рамках теоретических исследований, так и в контексте живой педагогической практики, при организации мероприятий, нацеленных на развитие профессионального образования, а также при повышении уровня ПК граждан. Ключевое отличие заключается в том, что студенты вузов и ССУЗов – это люди с достаточно высоким уровнем социальной зрелости, которые в ближайшем будущем станут претендовать на оплачиваемую работу, активную роль в общественной жизни и смогут пользоваться всем многообразием прав, присущим совершеннолетнему гражданину. С этим связано наличие значительного количества видов деятельности, для эффективного участия в которых необходимо обладать определенными индивидуальными свойствами, а также знаниями и навыками профессионального характера. Ведь, по большому счету, посещение студентами аудиторных занятий и выполнение различных типов самостоятельной работы направлены на оперативное решение задач и устранение проблем, возникающих в повседневной жизни.

При формулировании целей профессионального образования, разработке его содержания и определении наиболее действенных средств ПОВУ (в том числе и в области права) необходимо принимать во внимание три группы особенностей, характерных для учащихся на данном уровне образовательной вертикали:

а) *социальные* – интегрированность в практическую жизнь социума и связанные с этим устойчивые интересы (профессиональные, политические, экономические, культурные и др.);

б) *социально-психологические* – уже сформировавшиеся жизненные взгляды, убеждения, ценности, поведенческие мотивы, тенденция рассматривать окружающую действительность на основе собственного социального опыта;

в) *психические* – в целом сложившиеся психические сценарии восприятия, внимания, мыслительной деятельности.

В ходе исследования автор данной статьи также пришел к выводу, что, анализируя особенности личности учащегося, наблюдаемые в процессе ПОВУ, нужно учитывать информацию о представителях различных возрастных групп: их склонности, потребности, профессиональный и личностный потенциал, нравственный опыт, уровень гражданского сознания и осведомленности о правовых вопросах. Разбор текущего состояния проблемы позволил выделить следующие особенности ПОВУ в контексте профессионального образования:

- освоение студентом своей будущей профессии, благодаря которой он сможет найти свое место в условиях рыночной экономики;
- выстраивание учебно-воспитательного процесса, предполагающая значительное количество методов и форм обучения, направленных на приобретение теоретических знаний и формирование соответствующих умений;
- организация коллективного взаимодействия, требующегося для реализации профессиональной деятельности;
- трансформация правового положения студента и выпускника во время обучения и при функционировании в качестве официально оформленного работника.

Следовательно, ПОВУ подразумевает учет личностных свойств индивида, имеющих отношение к социуму, профессиональной сфере и трудовому коллективу.

Выводы. На данном историческом этапе совершенствование профессионального образования предполагает повышение роли и воздействия ПК на учащихся высших и средне-специальных учебных заведений, ее положительное влияние на личностную эволюцию и достижения выпускников в выбранной ими области, а также на гармонизацию общественных отношений.

Проведенный анализ показал, что в наше время базовая осведомленность в правовой сфере является обязательной для каждого гражданина, включая студентов вузов, училищ и колледжей, поскольку это в существенной степени определяет результаты, демонстрируемые людьми в различных сферах деятельности: в бизнесе, бюджетной сфере, учреждениях, связанных с укреплением и сохранением здоровья, а также в организациях, обеспечивающих соблюдение прав граждан в различных отраслях деятельности, в соответствии с Конституцией РФ, а также гражданским, трудовым, уголовным, семейным и другими кодексами нашей страны. При этом для современного ПОВУ характерны следующие негативные стороны: низкий уровень преемственности методов и форм правовой подготовки в вузах и ССУЗах; крайне незначительное количество академических часов, отводимых на изучение правовых дисциплин; удручающий уровень их преподавания; отсутствие качественной документационной и учебно-методической базы.

Проанализировав состояние рассматриваемой проблемы, мы выделили ключевые особенности выстраивания ПК у учащихся высших и средне-специальных учебных заведений: необходимость компетентного информирования будущих специалистов о законодательных нормах, связанных с выбранной ими сферой деятельности; применение в учебно-воспитательном процессе комплекса форм и методов ПОВУ, нацеленных на приобретение теоретических знаний и формирование соответствующих умений; трансформация правового положения студента и выпускника во время обучения и при функционировании в качестве официально оформленного работника.

Литература:

1. Основы правовых знаний: Учеб. пособие для техникумов и колледжей / Э.П. Гаврилов, В.И. Гуреев, Н.Ф. Зайцев и др. – М.: Экономика, 1995. – 303 с.

2. Платонова Т.И. Методы обучения предметам экономико-правового цикла в профессиональном учебном заведении. Международная конференция «Проблемы непрерывного технического и профессионального образования в начале XXI века». Сборник научных докладов и тезисов. – М.: ИТОП РАО, МЦОС, 2003. / Под ред. Т.Ю. Ломакиной. – С. 141-143.

3. Рубина Г.В., Стоян Е.В. Формирование правового воспитания студентов / Г.В. Рубина, Е.В. Стоян // Среднее профессиональное образование. – 2000. – № 2. – С. 35-36.

4. Фирсов А.Г., Фирсов Г.А. Подросток: типичные правонарушения / А.Г. Фирсов, Г.А. Фирсов // Профессионально-техническое образование. – 1991. – № 1. – С. 90-93.

5. Фирсов Г.А., Макаров Н.Д. Задачи и содержание правовой подготовки // Среднее профессиональное образование. – 1999. – № 3. – С. 34-36.

6. Фирсов Г.А., Макаров Н.Д. Основы права. Сборник задач с методическими рекомендациями для средних специальных учебных заведений. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 79 с.

7. Фирсов Г.А., Макаров Н.Д. Правовое обучение и воспитание в ССУЗАХ / Г.А. Фирсов, Н.Д. Макаров // Вестник среднего профессионального образования. – 1999. – № 4.

УДК 373.3

кандидат искусствоведения, доцент Соколова Елена Николаевна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук Фомина Светлана Игоревна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

РАЗВИТИЕ ДИЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В статье описывается роль диалога, как формы общения в культурной и педагогической и деятельности человека, начиная с античных времен и до нашего времени. Развитие диалогического мышления школьников рассматривается как актуальное направление современного образования. Раскрывается сущность разных видов диалога в процессе восприятия произведений искусства и в процессе художественно-творческой деятельности, определяются особенности формирования диалогического мышления у младших школьников на уроках изобразительного искусства в контексте инновационной образовательной системы «Диалог».

Ключевые слова: диалогическое мышление, виды диалога, методика обучения изобразительному искусству, начальная школа.

Annotation. The role of dialogue as a form of communication in culture and educational activities from antiquity to the present time is the focus of the paper. The idea of developing the dialogical thinking of schoolchildren is considered as the current direction of modern education. Different types of dialogue in the process of perception of works of art and in the process of artistic and creative activity are revealed. The peculiarities of the formation of dialogical thinking in elementary school students in the fine arts class on the example of the «Dialogue» innovative educational system are considered in the article.

Keywords: dialogic thinking, types of dialogue, methods of teaching fine arts, elementary school.

Введение. Поиски актуальных педагогических подходов, содержания и методов обучения в общем художественном образовании идут беспрерывно. Школьный предмет «Изобразительное искусство» имеет огромный потенциал для развития духовно-нравственного и творческого начала в формировании личности, особенно на первых этапах обучения. Развитие диалогического мышления школьников - одно из актуальных направлений современного образования, позволяющее оптимизировать достижение поставленных целей. Данное направление разрабатывается группой авторов факультета изобразительного искусства РГПУ им. А.И. Герцена (Е.Н. Соколова, Е.К. Блинова, С.И. Фомина, Н.С. Гладкова) в контексте инновационной образовательной системы «Диалог», целью которой является развитие личности. Диалог выступает и как способ познания мира, и как способ общения, самопознания и саморазвития [1]. В настоящее время понятие «диалогичность» прочно вошло в образовательный процесс, так как диалог в его различных формах проявляется во всех сферах человеческой деятельности: научной, педагогической, в сфере искусства, в экономической, управленческой и других.

Изложение основного материала статьи. В толковых словарях диалог определяется как разговор, беседа, некоторая форма устного общения, спора людей между собой, однако современное понимание шире и включает разные виды диалога: диалог культур, диалог человека с природой, диалог с самим собой, что связано с научным познанием действительности, с глубоким осмыслением окружающего мира и с мыслительной деятельностью в целом. Многие отечественные и зарубежные философы рассматривают проблемы мышления, вопросы эстетики, творческих процессов с точки зрения диалога.

Можно констатировать, что в современном обществе, человек осмысливает мир и собственное существование, находясь в диалогических отношениях со всем, что его окружает, а применение различных видов диалога при обучении школьников изобразительному искусству в общем образовании необычайно важно, так как искусство диалогично по своей сути.

Начиная с античных времен, диалог является центром внимания философов. Сократ, чьи диалоги записал Платон, обсуждал вопросы философии человека на площадях в дискуссиях и разговорах; ввел диалог, как один из основных методов поиска истины, выстроил новый способ формирования диалектического мышления. Современная интерпретация метода Сократа в образовании предполагает, что основная мысль представляется в форме нескольких «подвопросов», подразумевающих короткие и простые ответы. Метод Сократа направлен на развитие понимания окружающего мира и осознания себя в этом мире.

Ряд ученых считают, что в Средние века и эпоху Возрождения метод диалога был забыт, но история показывает, что сократовский диалог заменил диспут, а диалогические тенденции оставались в скрытом виде. Примером тому может служить творческое общение знаменитых художников и их учеников: Андреа дель Верроккьо, знаменитого итальянского художника Средневековья и его ученика Леонардо да Винчи, величайшего художника эпохи Возрождения; Доменико Гирландайо, ведущего флорентийского художника Кватроченто, и его ученика Микеланджело, крупнейшего мастера Возрождения и раннего Барокко. Описание диалогов и диспутов великих художников и их учеников даны итальянским художником и архитектором XVI века Джорджо Вазари [2].

Не менее ярким примером может служить педагогическая деятельность Питера Рубенса и Рембрандта Харменс ван Рейна. Великий фламандец, один из основоположников искусства эпохи барокко, Рубенс получал огромное количество заказов и, что бы ускорить процесс, разработал способ организации труда, когда он лишь набрасывал рисунок и поправлял работу в конце; а его ученики выполняли основную часть, разделив обязанности: одни писали фон, другие прорисовывали детали фона, третьи рисовали лица, руки и т.д. Без творческого диалога невозможно создать цельное, единое произведение, какими являлись полотна Питера Рубенса и его учеников.

Рембрандт работал с учениками иначе, он скорее участвовал в художественной дискуссии, предлагая ученикам различные сюжеты. Его мастерская была поделена на крошечные отдельные помещения, где ученики придумывали свои композиции, ведя индивидуальный диалог с мастером. Организация художественной деятельности в мастерской Рембрандта вела к своеобразному диалогу учеников с историческими персонажами, бюсты которых коллекционировал матер, с произведениями искусства эпохи

Возрождения от Дюрера до Рафаэля и, конечно, с работами самого Рембрандта [3]. Сотворчество учителя и учеников, построенное на диалоге, традиционно для художественного образования.

Примером диалога произведений искусства и зрителя в эпоху Просвещения являются регулярные выставки художников, желающих заявить о себе, организованные Королевской академией изящных искусств в Париже, так называемые Салоны. Важно отметить, что роль искусства и литературы в просветительном движении 18 века была очень велика и Дени Дидро, написавший в 1759 году хронику Салонов, создающий критические статьи об искусстве, философские и эстетические трактаты, использовал художественный диалог для популяризации изобразительного искусства, считая, что оно влияет на человеческие умы.

В начале XX века выходит трактат по философии «Творческая эволюция» Анри Бергсона, в котором «жизнь» понимается как непрерывное творческое становление. Философией Бергсона увлеклись многие известные писатели, художники, общественные деятели, увидев в его концепции «творческой эволюции» призыв к изучению многогранности человека философскими и художественными средствами. Искусство по своей природе диалогично, поэтому через него человек вступает в диалог с многообразием окружающей среды, соприкасаясь с ней любой из своих граней, таким образом он познает мир, отсюда диалогичность есть сама сущность человека.

На протяжении всего XX века особенно актуальным становится вопрос диалога культур, наряду с изучением диалогичности всего мира и сущности человека. Центральной мыслью ряда известных философов (М.Бахтин, В.Библер, М.Бубери др.) становится значимость диалога в культуре и философии. Согласно М.Бахтину, исторически разные культуры существуют одновременно, они равноценны и находятся в диалогических отношениях между собой; обязательно вступают во взаимодействие, в диалог друг с другом. Он считал, что диалогические отношения универсальны: пронизывают речь, отношения, сознание, все проявления человеческой жизни. В.Библер в своих работах так же рассматривает вопрос диалога культур и говорит о том, что диалог – это сущностный универсальный механизм творческого мышления.

В XXI веке – веке информационных технологий, когда происходит глобализация мира, изменение культурных установок, понимание значимости диалога культур, поиск человеком самого себя - искусство становится проводником в поликультурном мире, помогая человеку вести диалог с окружающем миром.

Одной из основных задач современного образования является развитие диалогического мышления школьника [1]. Такой способ мышления не дается человеку от природы, а формируется в процессе образования, особенно интенсивно в процессе художественно-творческой деятельности и при постижении произведений пластических искусств. Учебный предмет «Изобразительное искусство» связан с духовными и нравственными жизненными ценностями, ориентирует в мире культурных смыслов, создает условия для участия в различных видах диалога: диалог с художественной культурой, диалог искусств и диалог с искусством; диалог участников образовательного процесса и диалог с самим собой; диалог способов познания и диалог учебных дисциплин. Диалог предполагает сомнение, дискуссию с собой, друг с другом, с автором художественного произведения, с его персонажами. Необходимо, чтобы урок изобразительного искусства стал местом, где школьник познает самого себя в процессе диалога, принимает другие точки зрения, учится понимать «другого». Реализация поставленных задач связывается с нахождением конкретных методов и приемов работы для развития диалогического мышления; формулировок художественно-творческих задач и вопросов, доступных для понимания в младшем школьном возрасте.

Диалог участников образовательного процесса предполагает общение ученика и учителя, учеников друг с другом, ученика и родителей. Общение не всегда является диалогом. Диалог предполагает эмпатию, путь к пониманию другого человека. Это означает принятие других личностных смыслов, другого отношения к явлениям жизни, к красоте, к произведениям искусства, другой логики мышления. В процессе диалога происходит социализация личности, совместный поиск, осмысление и оценивание информации, обмен различными мнениями, что обогащает опыт учеников. Активная позиция школьника в диалоге, в отличии от беседы в стиле «вопрос - известный ответ», способствует развитию творческого мышления, расширению поля личных смыслов. Центральным звеном внешнего диалога в педагогическом общении субъектов образовательного процесса является система отношений, основанная на готовности к восприятию друг друга, к встрече с неповторимой индивидуальностью каждого из субъектов.

К методам и приемам организация диалога на страницах учебника изобразительного искусства авторами предлагается: структурирование учебного материала по единым для всех учебников комплекта «Диалог» рубрикам, ориентированным на определенный вид деятельности. Например, такие рубрики как «Рассматриваем и обсуждаем», «Выполняем творческое задание», «Приглашаем к диалогу», «Добро пожаловать в музей», «Работаем над проектом»(междисциплинарные проекты), «Учись для себя, делай для другого» направлены на организацию различных видов диалога. Диалоговое мышление развивается с помощью вопросов, связанных с актуализацией личного опыта ученика; вопросов, организующих восприятие произведений искусства, проблемных вопросов и т. д.; а также с помощью творческих заданий, предполагающих выбор, заданий в парах, в малых группах, всем коллективом класса, совместно с родителями; с помощью ситуаций, предполагающих обсуждение, выдвижение гипотез, поиск.

При восприятии произведений искусства и в процессе выбора пути осуществления творческой художественной деятельности неизбежно возникают противоречивые мысли. *Внутренний диалог* - это способ договориться с самим собой, разобраться во внутренних противоречиях, ощутить внутреннюю гармонию. Обращение внимания ребенка на собственные ощущения, чувства, опыт (рефлексия) способствует развитию его самосознания. Развитие способности к внутреннему диалогу может успешно осуществляться не только при восприятии произведения искусства, но и в процессе художественно-творческой деятельности. Внутренний диалог выступает как закономерность художественного творчества. Например, при создании композиции необходимо задуматься не только о выражении смысла и выборе художественных средств, но и о том, кому адресовано изобразительное сообщение. Важно проживание в своем воображении образа, роли героя и всей драматургии будущего произведения [6, С. 53]. Таким образом, диалог развивает композиционное мышление.

Содержание учебников «Изобразительное искусство» направлено, в первую очередь, на развитие *художественного способа познания*, при котором мышление тесно связано с эмоциями; с образным мышлением, направленным на поиск общего в единичном, типичного в индивидуальном. Обращение к эмоциям и чувствам сопровождает каждую установку на выполнение творческого задания. Художественный способ познания свойственен и другим учебным дисциплинам. Межпредметные связи с дисциплиной

«Литературное чтение» основаны на использовании слова-образа, поэзии, формировании отношения к книге, освоения понятия композиция т.д.; такие понятия как образ, настроение, чувства, ритм связывают учебные предметы «Музыка» и «Изобразительное искусство». Такие междисциплинарные связи способствуют формированию целостных представлений о мире.

Художественное познание тесно переплетается с *обыденным*. При восприятии произведений искусства школьников следует побуждать к сопоставлению личных впечатлений и наблюдений с изображением. При сравнении своих представлений о повседневной жизни, собственного опыта и работы художника обыденное эмпирическое познание накладывается на художественное. Сопоставляются разные точки зрения на одно явление. Таким образом создаются условия для зарождения противоречивых чувств и эмоций, ведущих к внутреннему диалогу. Выражение переживания в слове приводит к осознанию возникающих противоречий. В процессе диалога художественного и обыденного познания происходит развитие эстетического отношения к действительности и произведениям искусства.

Научное познание, связанное с логикой, пониманием связи явлений, закономерностей в природе и обществе, проявляется в диалоге на межпредметном уровне с учебными дисциплинами «Окружающий мир» (строение растений, животных, пластическая анатомия человека, связи в природе, явления природы, события в жизни страны и т.д.), «Математика» (геометрия, пропорции и т.д.), «Русский язык» (состав слова, сочинение рассказа и т.д.), «Технология» (художественная обработка материалов, дизайн одежды), «Физкультура» (здоровый образ жизни, спорт).

Художественное, обыденное и научное познание взаимообогащают друг друга и отражаются в творческой работе ученика. Развитие художественного типа мышления, основанного на эмоционально-образном, тесно связанное с рациональным и логическим мышлением в рамках одного предмета, обеспечивает становление целостного мышления учащихся.

Содержание обучения включает в себя *диалог культур* разных эпох, диалог национальных культур, культур разных регионов, разных социальных групп. Диалог культур понимается как взаимодействие, взаимовлияние, перекличка, проникновение или отталкивание разных культур, как прошлого, так и настоящего времени. Смысл каждой культуры в процессе диалога культур преобразуется, обеспечивая ее развитие. Отношение к другой культуре есть высшее проявление культуры, возвышающее и облагораживающее самого человека, как носителя культуры[5]. Содержание образования строится на основе осознания общечеловеческих ценностей. Но поскольку диалог возможен не только на основе общих взглядах, но и в процессе выявления различий, в учебном материале отводится значительное место для постижения своеобразия эстетических взглядов различных национальностей, народов, поколений, социальных групп. Анализ особенностей художественного видения в разные времена открывает возможность развернуть межкультурный диалог, диалог культуры современной и предшествующей, зарубежной и отечественной. Такой подход способствует формированию представления о многообразии и единстве культуры. Диалог разных культур становится и содержанием, и методом, и результатом современного образовательного процесса [4, С. 10].

Современная культура, в проявлении произведений искусства, актуализирует соавторскую роль зрителя. Встреча с произведением искусства связана для человека с определенным ожиданием, возникновением новых ощущений и представлений, обогащением нравственного и эстетического опыта. Восприятие часто характеризуется наличием эстетического чувства, переживания красоты предмета. Цель эстетического восприятия для всех искусств общая: духовное и эстетическое обогащение, усвоение новых художественных ценностей. *Диалог художественного произведения и зрителя* предполагает обращение художника через века к возможному зрителю-соучастнику бытия. Зритель же понимает послание автора через композицию произведения, домысливает его, наполняет своим смыслом. Видение мира происходит сквозь призму своих доминант: личного опыта, индивидуальных потребностей и мотивов поведения. Встреча с произведением искусства дает возможность соотнести свое видение с идеалом времени, в котором жил художник. Идеал в самом себе несёт идею развития и динамики, что может повлиять, скорректировать и развить видение зрителя. Общественное назначение произведений искусства заключается в таком воздействии на зрителя, при котором порождаются у него соответствующие мысли, представления, чувства, влияющие на его идеалы, мировоззрение, и этим создается основа для его будущих действий и поступков [7]. В ходе возникшего под воздействием произведения катарсиса может иметь место изменение самооценок, отношения к тем или другим своим побуждениям. В этом проявляется сила воздействия искусства.

Восприятие произведения искусства определяется всем предшествующим жизненным опытом отдельного человека, характером его эстетического опыта, подготовленностью или неподготовленности к восприятию, кругом интересов, пониманием языка того или иного искусства, от этого зависит степень полноты восприятия: от внешнего, поверхностного до глубокого постижения смысла. Например, пейзаж, изображающий природу той полосы страны, в которой зритель провел детство, может вызвать волнение. Данные картины вызывают живую реакцию зрителя, представляются прекрасными, ценными. Другие же произведения, не вызывающие подобных воспоминаний, которые он не встречал в своей личной жизни, хотя они значительны по теме, по мастерству исполнения, не рождают в нем живого интереса, сопереживания. Эта установка, характеризующая восприятие произведений искусства, делает его отношение к ним сугубо субъективным; она лишает человека возможности по-настоящему расширить свой художественный опыт [7]. Активность зрителя в процессе восприятия, его субъективная интерпретация произведения имеют свои пределы. Этот процесс может привести даже к полному искажению содержания произведения и самого замысла, если произведение становится только лишь импульсом для возникновения в сознании зрителя новых образов или ассоциаций, которые не имеют отношения к авторскому замыслу. Можно ли назвать такое восприятие ведущим к духовному совершенствованию личности? Творчество зрителя есть познание произведения искусства, проникновение в его действительную суть, понимание его действительной структуры. Такой диалог приводит к пониманию «другого».

При отборе визуального ряда, авторы учебников опирались на принципы: обучение на лучших образцах мирового и отечественного искусства, доступность содержания тем для младшего школьного возраста, возможность построения диалога между произведениями разных эпох и народов, видами и жанрами. Проблемные ситуации, способствующие развитию диалогического мышления, построены на анализе позиций авторов произведений, сравнении различных точек. Педагогу важно добиваться аргументации в ответах учеников, приучать высказывать ценностную позицию. Обосновывая свои предпочтения и сравнивая свой

выбор с выбором и аргументами других, ученик включается в диалог. Педагог же должен уметь выбирать из различных суждений школьников идеи, способствующие созданию целостных представлений об обсуждаемом произведении искусства, тем самым влиять на развитие визуальной культуры.

Выводы. Развитие диалогического мышления школьников является актуальным направлением современного образования. Развитие диалогического мышления у младших школьников на уроках изобразительного искусства требует особых подходов и методов. Учебный предмет «Изобразительное искусство» как часть инновационной образовательной системы «Диалог» предполагает: постижение школьниками эстетических, общечеловеческих ценностей искусства в интерпретируемых художественных произведениях, принятие и понимание различных точек зрения при решении одной проблемы; формирование умений рассматривать явление с разных позиций, видеть и слышать собеседника.

Развитие умения услышать каждого человека, увидеть лицо другого, переключиться в его жизнь, понять его точки отправления, встать на его точку зрения, независимо от своих субъективных предубеждений, одна из самых трудных задач, которая должна решаться, начиная с начальной школы. Достигается решение этой задачи постоянными упражнениями на развитие внимания и внимательности к людям и к среде вообще в процессе совместного творческого поиска истины.

Литература:

1. Бордовский Г.А., Воюшина М.П., Суворова Е.П. Концепция инновационной образовательной системы «Диалог» / Г.А. Бордовский, М.П. Воюшина, Е.П. Суворова. – СПб: Астерион, 2013. – 56 с.
2. Вазари Дж. Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих / ред. А.Дживелегова, А.Эфроса. – 2-е изд. – М.: Изобразительное искусство, 1995.
3. Декарг Пьер. Рембрандт. Жизнь замечательных людей. - Изд-во: Молодая гвардия, 2000.
4. Диалог школы, семьи, социальной и культурно-образовательной среды в организации внеурочной деятельности младших школьников: Монография / Сост. М.П. Воюшина, Е.П. Суворова; Под ред. Г.А. Бордовского. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. — 164 с.
5. Меликов И.М., Гезалов А.А. Диалог культур и культура диалога: концептуальные основы // Вопросы философии, 2014, № 12 - С. 24-35
6. Свешников А.В. Диалог как форма композиционного мышления в изобразительном искусстве. «Искусство в школе XXI века» // Сборник материалов VI Всероссийской конференции и Московского научно-практического семинара «Мастерская Б.М. Неменского–2000» – ГОМЦ - М. «Школьная книга», 2000. – С. 50-55.
7. Соколова Е.Н. Влияние доминанты на восприятие художественного образа: двойник и заслуженный собеседник. // Культурологические исследования" 3: Сборник научных трудов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.

Педагогика

УДК 796.323.2

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой физического воспитания Соколов Николай Гурьевич
Российский государственный гидрометеорологический университет (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания
и спортивно-массовой работы Овчинников Владимир Павлович
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания
и спортивно-массовой работы Бочковская Виктория Леонидовна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

СОСТОЯНИЕ РОССИЙСКОГО БАСКЕТБОЛА В ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД 1990-2000 ГГ.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, характеризующие тенденции развития отечественного баскетбола в постсоветский период, становление и распространение баскетбола в России несмотря на временные но достаточно большие трудности.

Ключевые слова: баскетбол, распад СССР, олимпиада,чемпионат мира, евробаскет.

Annotation. The article deals with the issues that characterize the trends in the development of domestic basketball in the post-Soviet period, the formation and spread of basketball in Russia despite the temporary but rather great difficulties.

Keywords: basketball, the collapse of the USSR, the Olympics, the world Cup, Eurobasket.

Введение. После Олимпийских игр в 1988 в г. Сеуле (Южная Корея) в баскетбольном мире нашей страны произошли большие изменения. Прежде всего, большинство лучших игроков страны, в том числе олимпийские чемпионы Сеула, выехали за рубеж и продолжили свою баскетбольную карьеру в различных зарубежных командах. Впервые в истории отечественного баскетбола из числа советских баскетболистов в Национальную баскетбольную ассоциацию США были приглашены два игрока - Ш. Марчюленис и А. Волков. Арвидас Сабонис, признанный лучшим игроком Европы 1988 г., отказался от приглашения в НБА и выступал в Испании. Почти все наши олимпийские чемпионы и ведущие игроки клубных команд трудоустроились в зарубежных клубах [7]. Чемпионат СССР проводился без сильнейших игроков.

Аналогичная обстановка создалась и в женском баскетболе. Отсутствие лидеров отечественного баскетбола поставило перед Федерацией баскетбола страны задачу выявления максимально широкого круга игроков высшей и первой лиг, способных стать кандидатами в сборные команды страны. Период политической и экономической перестройки в стране, распад СССР и получение союзными республиками суверенитета сказались на спортивной жизни страны. Происходит реорганизация в управлении физической культурой и спортом. Команды, в том числе и детско-юношеские, испытывают серьезные финансовые затруднения, закрываются спортивные школы. Баскетбол, как и другие виды спорта, катастрофически теряет свою популярность.

Результаты и их обсуждение. Для изучения состояния российского баскетбола в период и после распада СССР в 1990-2000 гг., в нашей работе использовались статистические данные Министерства спорта Российской Федерации [3], данные сайта Российской федерации баскетбола [4, 5] и данные архива Международной федерации баскетбола (ФИБА) [1, 2].

Начало 90-х ознаменовалось переломными событиями в мире. Постепенно стали исчезать с карты Европы социалистические страны такие как Польша, Венгрия, в 1989 рухнула берлинская стена. Чемпионат мира 1990 года был последним, на котором выступали сборные команды СССР. Отказались играть за команду СССР литовские игроки Сабонис, Куртинайтис, Марчюленис, Хомичус. Значительным событием стало решение ФИБА допустить на международные соревнования профессиональных игроков Национальной баскетбольной ассоциации (НБА). Чемпионат мира 1990 года стал заключительным, на котором сборную США представляли игроки студенческих клубов. Главной примечательностью финала чемпионата стало большое доминирование одной команды над другой. Сборная Югославии без особых усилий обыграли сборную СССР, и снова с большим преимуществом — 92:75.

На чемпионате мира 1990 г., женская сборная команда СССР впервые в истории отечественного баскетбола не попала в число призеров и, проиграв команде Чехословакии, заняла лишь 5-е место.

В 1990 году по инициативе Федерации баскетбола, руководимой в те годы А. Я. Гомельским, в Москве в спортивном зале ЦСКА был проведен грандиозный баскетбольный праздник, в программу которого был включен матч всех звезд страны (мужчин) восточного и западного регионов (по аналогии с матчем звезд НБА, проводимым в США на протяжении более чем 40 лет). Составы команд были определены путем голосования болельщиков баскетбольных клубов, баскетболисты «Запада», руководимые тренером чемпионов Олимпийских игр 1972 г. В. Кондрашиным, проиграли «Востоку» (тренер С. Белов) со счетом 119:123.

Осенью 1991 г. вместо чемпионата СССР начинают проводить чемпионат СНГ, но уже без литовских команд «Жальгириса» и «Статибы», эстонского «Калева». В ходе соревнований из чемпионата выбыли клубы Украины и Латвии. Возникало множество трудностей с проведением игр, было много переносов матчей, неявок на соревнования. Однако чемпионат был доведен до конца, а победителями стали мужская и женская команды ЦСКА [6].

Несмотря на напряженную обстановку в стране, женская национальная сборная команда вновь выиграла чемпионат Европы 1991 г., в том же году на чемпионате Европы в Португалии кадетки также заняли 1-е место. Мужская сборная впервые в чемпионате Европы не участвовала, так как проиграла отборочный турнир в 1990 г. В кубковых матчах этого сезона участвовали 6 мужских и 5 женских команд из СНГ, но ни одна из них не дошла до финала.

С августа по октябрь 1991 года существовала эфемерная «Федерация баскетбола СНГ». На учредительной конференции 27 октября 1991 года была создана Российская федерация баскетбола (РФБ), призванная заниматься организацией и проведением на территории России соревнований по баскетболу. В марте 1992-го олимпийского года ФИБА признала Россию преемницей СССР, и в этом же месяце стартовал I чемпионат суверенной России. Первыми его чемпионами стали женская и мужская команды ЦСКА. К Олимпийским играм 1992 года в Барселоне была допущена объединенная команда стран (ОК) Содружества Независимых Государств [6, 7]. Объединенная команда выступала под Олимпийским флагом и ее состав входили 12 государств бывшего СССР кроме стран балтии (Литва, Латвия, Эстония). После 12-летнего перерыва женская сборная команда СНГ в финальном матче с командой Китая выиграла золотые олимпийские медали, американские баскетболистки заняли 3-е место. Впервые в истории развития мирового баскетбола на Олимпийские игры были допущены баскетболисты-профессионалы, среди которых американцы М. Джордан, Мэджик Джонсон, югославы В. Дивац и Д. Петрович, украинец А. Волков и немец Шремпф. Американская команда «Dream-team» с явным преимуществом обыграла всех конкурентов и завоевала 1-е место. Состав сборной США: Л. Берд, Мэджик Джонсон, М. Джордан, С. Пиппен, К. Дрекслер, П. Юинг, К. Малин, Ч. Баркли, Д. Стоктон, К. Меллоун, Д. Робинсон, К. Лейтнер. 2-е место заняла команда Хорватии, а 3-е - сборная команды Литвы, в которую входили и наши бывшие соотечественники, игроки сборной СССР А. Сабонис, Ш. Марчюленис, Р. Куртинайтис. Россияне под руководством Ю. Селихова, бывшего вторым тренером команды, выступавшей в Сеуле, проиграв литовцам, заняли 4-е место.

В ходе сезона 1992/93 гг. большинство сильнейших баскетболистов страны уехали за рубеж. Во II чемпионате России участвовали лишь 8 клубных команд, но чемпионат прошел более организованно, чем предыдущий. Стали обретать силу и уверенность команды из Центральной части России: «Автодорожник» (Саратов), ЦСК ВВС и «Строитель» из Самары, «Аквариус» (Волгоград) и др. Следующий сезон можно назвать переломным в истории российского баскетбола. Улучшилась не только качественная сторона проведения чемпионата, но наряду с продолжающимся оттоком спортсменов за рубеж начался процесс возвращения в Россию лучших отечественных игроков [6]. Это, прежде всего, олимпийский чемпион Сеула В. Тихоненко, вернувшийся из Испании и показавший пример другим игрокам. Превосходство московских армейцев в чемпионате страны сезона 1993/94 г. было не столь явным, как в прошлые годы, благодаря команде «Автодорожник» из Саратова, достаточно уверенно заявившей о себе. В команде «Спартак» (Москва), которая дебютировала в высшей лиге, появились первые легионеры из США, которые позволили усилить маневренность и динамизм игры столичной команды, а также привлечь внимание зрителей. Вместе с этим ряд традиционно сильных клубов пришли в упадок и выбыли из высшего эшелона. Такая участь постигла команду В. Кондрашина «Спартак» из Санкт-Петербурга. В результате упорной борьбы в сезоне 1993/94 г. чемпионом России среди мужчин вновь стала команда ЦСКА [7].

Женский чемпионат проходил вяло, практически не собирая зрителей. Чемпионом России стала команда ЦСКА, 2-е и 3-е места заняли «Динамо» (Новосибирск) и «Уралмаш» (Екатеринбург).

На международной арене мужская сборная команда России, усиленная отечественными игроками, выступавшими в иностранных клубах и пожелавшими участвовать в чемпионате Европы 1993 г. в Германии и мира 1994 г. в Канаде, выступила успешно и заняла на этих чемпионатах вторые места. Особенный успех имела российская команда на чемпионате мира в Торонто, единственная давшая достойный отпор американским профессионалам из «Dream-team -2», уступив в финале [6] со счетом 91:137.

Женская сборная команда России в 1993 г. на чемпионате Европы впервые в истории женского баскетбола заняла лишь 7-е место и тем самым лишила себя возможности участвовать в 1994 г. в чемпионате мира, который проводился в Австралии. Большой спортивный праздник Игры доброй воли, проводимый в

1994 г. в Санкт-Петербурге, не принес успеха российским баскетболистам. Как мужская, так и женская команды были лишь четвертыми. В европейских кубковых матчах российские клубы выступали, как и в прежние годы, неудачно.

В сезоне 1994/95 гг. была начата перестройка российского баскетбола. Впервые была организована Суперлига, в которую вошли шесть ведущих клубов страны. Под эгидой Федерации баскетбола России они провели свой первый чемпионат, который завершился матчем всех звезд России. Сборная «Запада», составленная в основном из игроков команд ЦСКА и «Динамо» (Москва), победила команду «Востока». Остальные команды разыгрывали чемпионат России отдельно, и в финальной части четыре лучшие из них сыграли с двумя самыми слабыми командами Суперлиги. Отборочный турнир проводился в Казани, по его результатам команды, занявшие 1-6 места, вместе с четырьмя лучшими командами Суперлиги выявили чемпиона России. В сезоне 1994/95 г. им вновь стала команда ЦСКА. В следующем сезоне в Суперлиге уже участвовали восемь команд. В серии «play-off» за золотые медали снова боролись команды ЦСКА и «Динамо», и вновь в упорной борьбе победу одержал ЦСКА. В женском чемпионате также возросла конкуренция команд, но лучшей по-прежнему оставалась команда ЦСКА.

Несмотря на прилагаемые усилия РФБ по улучшению состояния баскетбола в стране, усилению внимания к детско-юношескому баскетболу, престиж отечественного баскетбола на международной арене пошатнулся. Женская сборная преодолела барьер, войдя в тройку призеров чемпионата Европы 1995 г. и стала участницей Олимпийских игр 1996 года в США (Атланта), где заняла 5 место. Российские же баскетболисты, проиграв в том же году чемпионат Европы в Афинах (7-е место), в Олимпийских играх 1996 г. не участвовали.

Активизировалась работа в стране среди ветеранов-баскетболистов. Российская сборная ветеранов во главе с легендарным Г. Вольновым выиграла чемпионат мира, проходивший в Австралии.

Отечественные клубные команды участвовали во всех кубковых соревнованиях на европейском уровне, однако впервые успех сопутствовал только мужской команде ЦСКА, которая в упорной борьбе заняла почетное 3-е место в кубке Европы, пропустив вперед «Панатинаикос» (Греция) и «Барселону» (Испания). После распада СССР мужская команда России на Чемпионате Европы лишь в 1993 году завоевала серебро, а в 1997 - бронзу.

В этот период сильнейшими игроками были: В. Карасев, Е. Пашутин, М. Михайлов, С. Бабков, С. Панов, Кисурин. В 1997 г. появилась восходящая звезда российского баскетбола А. Кириленко. У женщин в этот период лучшим игроком была Е. Баранова. В 1998 году мужская и женская сборные России на Чемпионате мира, завоевали серебро. Последним турниром мужской сборной России 90-х стал 31-й Чемпионат Европы по баскетболу 21 июня по 3 июля 1999 года во Франции. Команда России уступив в матче за 5-е место сборной Литвы и заняла лишь шестое место. Для женской национальной команды России Чемпионат Европы – 99, проходивший в Польше, закончился более удачно. В матче за 3 место девушки выиграли у сборной Словакии со счетом 78:49, став бронзовыми призерками Евробаскета.

Выступления сборных команд России на Олимпиаде 2000 г. в Сиднее (Австралия) были неудачными. Женская команда заняла 6 место, а мужская лишь 8 место оставив наихудшее впечатление - от совершенно безвольного и, естественно, проигранного команде Канады матча за 7-е место.

Выводы. В целом для этого периода развития баскетбола можно было отметить следующие негативные тенденции:

- реорганизация в сфере управления физической культурой и спортом;
- «сворачивание» календаря всесоюзных и юношеских соревнований;
- выезд за рубеж большинства лучших игроков страны, в том числе олимпийских чемпионов, для продолжения своей баскетбольной карьеры в различных командах;
- катастрофическая потеря баскетболом, своей популярности;
- преобразование больших спортивных комплексов в концертные и торговые залы, баскетбол в связи с упадком зрительского интереса перемещается в малые спортивные сооружения;
- закрытие спортивных школ, большинство физкультурно-спортивных организаций в том числе и детско-юношеские команды существовали либо за счет самоокупаемости, либо за счет спонсоров;
- расширение состава участвующих команд в чемпионате страны среди команд высшей лиги, за счет сокращения числа команд первой лиги.

Тем не менее, подводя итоги настоящего этапа развития баскетбола, следует отметить, что, несмотря на временные, но достаточно большие трудности, российский баскетбол делал верные шаги для возвращения своего престижа. Федерация баскетбола России стремилась повысить интерес к игре у лиц различного возраста и профессий, разворачивала широкую деятельность по включению баскетбола в программы физического воспитания дошкольников, среднего школьного и профессионально-технического, специального и высшего образования.

Отечественные игроки встали на путь профессионального отношения к баскетболу. Команды в основном существовали на основе самоокупаемости так, как это принято в большинстве профессиональных команд Америки и Европы. Слияние любительского и профессионального баскетбола, произошедшее во всем мире, дало новый мощный толчок российскому баскетболу. В женских и мужских баскетбольных командах России появились признанные мастера международного уровня. Был заложен фундамент для укрепления материальной базы баскетбольных команд, увеличения доходов спортивных организаций, слияния интересов телевизионных и других компаний и фирм, правительственных органов с интересами баскетбола, что в перспективе позволило осуществить массовую подготовку игроков высокого класса [6].

Новое отношение к баскетболу в России после распада СССР находилось в стадии формирования. Определенные трудности, возникшие на пути дальнейшего развития игры, преодолевались за счет использования годами сложившихся в нашей стране положений теории и практики баскетбола, а также разумного внедрения новых, перспективных подходов.

Литература:

1. FIBA – международная федерация баскетбола. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.fiba.basketball/world-championships (дата обращения: 20.11.2018 г.).

2. Архив FIBA com Официальный сайт FIBA. [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://archive.fiba.com/pages/eng/fa/event/p/cid/WMW/sid/2927 (дата обращения: 20.11.2018 г.).

3. Статистическая информация. Официальный сайт Министерства спорта РФ. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.minsport.gov.ru/sport/physical-culture/statisticheskaya-inf/ (дата обращения: 20.11.2018 г.).
4. Мужская сборная СССР по баскетболу. Российская федерация по баскетболу. https://men.russiabasket.ru/ (дата обращения 20.11.2018 г.).
5. Российская федерация баскетбола. РФБ. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://russiabasket.ru/ (дата обращения: 20.11.2018 г.).
6. Студенческий баскетбол: социально-педагогические и организационно-управленческие аспекты спортивной деятельности учащейся молодежи: монография / Н. Г. Соколов. - СПб.: СПбГИЭУ, 2008. - 225 с.
7. Родин А. В., Губа Д. В. Баскетбол в университете: Теоретическое и учебно-методическое обеспечение системы подготовки студентов в спортивном клубе [Текст]: учебн. пособие / А. В. Родин, Д. В. Губа. – М.: Советский спорт, 2009 – 168 с.

Педагогика

УДК - 372.881.1
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков Сотникова Светлана Анатольевна
Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА МАТЕРИАЛЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ

Анотация. В статье рассматриваются возможности формирования универсальных учебных действий на уроках французского языка на основе иноязычных текстов. Продемонстрирован комплекс заданий, направленных на формирование познавательных действий учащихся.
Ключевые слова: универсальные учебные действия, текст, чтение, учебно-познавательная компетенция, познавательные действия, формирование и развитие личности.
Annotation. The article explores the opportunities of the formation of universal educational actions in French lessons on the basis of foreign language texts. The article contains a complex of assignments targeted at formation of cognitive actions of the school students.
Keywords: universal educational actions, text, reading, educational and cognitive competence, cognitive actions, the formation and development of personality.

Введение. Современное общество предъявляет высокие требования к системе школьного образования. С одной стороны, демократизация жизни современнного российского общества, считающего человека основной ценностью, выдвигает проблему гуманизации образования. Суть гуманизации заключается в том, что учащийся является субъектом учебной деятельности, ее равноправным участником, который осознает цели, задачи, мотивы учебной деятельности, умеет планировать, организовывать, оценивать, корректировать свою деятельность. Учащийся должен уметь не только усваивать знания, но и самостоятельно их добывать, иными словами, уметь учиться.

С другой стороны, процессы информатизации, быстрого обновления знаний и повышенной профессиональной мобильности диктуют необходимость непрерывного образования, то есть предполагают готовность личности самостоятельно пополнять свои знания, выбирать самое главное в огромном потоке информации в течение всей жизни.

Новые социальные запросы определяют новые цели образования, обновление его содержания. Фундаментальное ядро содержания общего образования, которое является базовым документом, регламентирующим создание базисных учебных планов, программ, учебно-методических материалов и пособий, инициирует развитие личности в системе образования «через формирование универсальных учебных действий (УУД), которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса» [8, с. 66].

Универсальные учебные действия – это обобщенные способы действий, которые легко переносятся учащимся из одной предметной сферы в другую, подчеркивая инвариантность в строении самой учебной деятельности.

«Овладение учащимися универсальными учебными действиями создаёт возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т. е. умения учиться» [7, с. 3].

Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и способов организации учебной деятельности обучающихся раскрывает определённые возможности для формирования универсальных учебных действий и вносит свой вклад в программу формирования УУД [5].

Предмет «Иностранный язык», роль и значимость которого в системе школьного образования неуклонно повышаются, также направлен на всестороннее развитие личности школьников и формирование универсальных учебных действий.

Цель статьи – показать возможности предмета «Иностранный (французский) язык» в формировании познавательных универсальных учебных действий на материале иноязычных текстов.

Изложение основного материала статьи. Вклад учебного предмета «Иностранный язык» в достижение развивающих целей школьного образования заключается в формировании, прежде всего, учебно-познавательной компетенции, предполагающей формирование наряду со специальными умениями (знание грамматики, лексики, фонетики изучаемого языка, умения понимать иноязычную речь и говорить на изучаемом языке) также универсальных способов деятельности.

Общеучебные умения и универсальные способы деятельности входят в содержание образования по предмету «Иностранный язык» и определяются как умения работать с информацией, умения работать с прослушанными /прочитанными текстами, умения работать с разными источниками на иностранном языке, умения планировать и осуществлять учебно-исследовательскую работу, умения работать самостоятельно [4].

Поясним, почему мы рассматриваем именно иноязычный текст и работу с ним в качестве основного средства формирования познавательных УУД.

«Текст, с методической точки зрения, с одной стороны, является формой организации (в содержательном плане) и формой фиксации языкового материала (содержит лингвистическую информацию) и, с другой стороны, выступает как источник экстралингвистической информации ….» [6, с. 79].

Текст может быть использован как средство обучения чтению, одному из видов речевой деятельности на иностранном языке, целью которого является извлечение содержательной информации, то есть понимание содержания, которое невозможно без мыслительных процессов.

Чтение как вид речевой деятельности на ориентировочно-исследовательском уровне своей структурной организации предполагает действия аналитико-синтетического характера по обработке воспринимаемого речевого сообщения: смысловое прогнозирование – выдвижение смысловых и вербальных гипотез, предвосхищающих акт восприятия текста; вербальное сличение – опознавание графических образов; установление смысловых связей между более мелкими элементами, такими как слова, синтагмы с более крупными смысловыми звеньями; смыслоформулирование – обощение предыдущей перцептивно-мыслительной деятельности и принятие смыслового решения – понимание смысла [2].

Внутренними механизмами чтения являются зрительное восприятие, узнавание, осмысление, вероятностное прогнозирование, группировка, выделение смысловых вех, анализ, синтез, механизмы памяти, внутреннего проговаривания [2]. Как мы видим, действия, необходимые для осуществления деятельности чтения, кореллируют с универсальными познавательными действиями, следовательно, можно предположить, что работа с текстами на иностранном (в нашем случае, французском) языке будет способствовать развитию познавательных УУД.

Как уже было отмечено выше, тексты содержат языковые и речевые единицы и могут служить обучению лексике, грамматике, фонетике французского языка, служить базой для развитий других видов речевой деятельности, следовательно, в процессе разносторонней работы с текстами, обработки информации необходимо осуществлять различные интеллектуальные операции, что, на наш взгляд, также будет способствовать формированию и развитию универсальных учебных действий, в том числе познавательных.

Рассмотрим подробнее потенциальные возможности работы с текстами на французском языке, направленной на формирование познавательных универсальных учебных действий школьников на уроках французского языка.

В блоке универсальных действий познавательной направленности различают общеучебные, включая знаково-символические; логические и действия постановки и решения проблем. В рамках статьи остановимся на формировании познавательных общеучебных универсальных действий.

Важнейшим общеучебным познавательным действием при работе с иноязычным текстом, на наш взгляд, является смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели. В методике преподавания иностранных языков по целевым установкам выделяют изучающее чтение, ознакомительное, просмотровое, поисковое. Каждый вид чтения связан с решением определенной коммуникативной задачи, следовательно, чтобы решить задачу, необходимо правильно определить стратегию чтения. Например: определите вид и стратегию чтения:

1. Прочитайте кулинарный рецепт и приготовьте блюдо.
2. Прочитайте кулинарный рецепт и определите, сможете ли вы приготовить блюдо.
3. Прочитайте кулинарный рецепт и определите, подойдет ли он для вегетарианцев.
4. Прочитайте документ и определите, что это за документ.

Для выполнения задания 1 необходимо использовать стратегию изучаюшего чтения, которое предусматривает полное извлечение информации, дословный перевод. Для достижения этой цели, возможно, понадобится применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств. Это не только онлайн-переводчики, Википедия, но и другие поисковые системы сети Интернет, включая сайты на иностранном языке.

Задание 2 потребует использования стратегии ознакомительного чтения для определения основной информации: время приготовления, сложность приготовления, доступность продуктов.

Поисковое чтение позволит определить наличие/отсутствие продуктов животного происхождения при выполнении задания 3, и будет способствовать формированию таких общеучебных познавательных действий как поиск и выделение необходимой информации, а также определение основной и второстепенной информации.

Стратегия просмотрового чтения поможет определить тип документа (художественный текст, статья о здоровом питании, кулинарный рецепт, меню в ресторане и т.д.) в задании 4.

Таким образом, если учащийся осознает задачу, может самостоятельно формулировать познавательную цель, оценивает условия для решения задачи, то ему легче будет сделать выбор наиболее эффективных способов ее решения.

Поиск необходимой информации при работе с текстом может быть организован на фонетическом уровне (найдите в тексте слова с носовыми гласными), на лексическом уровне (выберите из текста слова и выражения для описания погоды), на уровне грамматики (найдите в тексте предложения в пассивной форме). На содержательном уровне умение находить необходимую информацию может быть сформировано при помощи заданий: найдите в тексте ответы на вопросы; найдите в тексте подтверждение истинности/ложности высказывания; найдите в тексте описание внешности героя и т.д.); выберите правильный вариант ответа; докажите, что…, аргументируйте, что….

Формированию познавательных действий на определение основной и второстепенной информации будут способствовать задания: составьте краткий/развернутый план текста; напишите план в виде тезисов; выберите слова и выражения – смысловые вехи данного текста как фиксатор компрессивной текстовой информации; распределите факты по степени значимости; задайте вопросы по основному содержанию и к детализирующей информации; подчеркните в каждом абзаце предложение, которое можно было бы выпустить как несущественное; из данных пословиц выберите ту, которая могла бы служить предисловием к тексту; задания на компрессию: составьте краткий пересказ основного содержания, аннотацию, краткий реферат.

Работа с заголовками к тексту также направлена на формирование умения определять основную информацию: озаглавьте текст; выберите из данных заголовков самый точный; выберите из данных

заголовков тот, который искажает содержание текста/не подходит к тексту/не раскрывает смысл текста/является слишком обобщенным; прочитайте три текста, подберите к ним заголовки из предложенных, один заголовок - лишний.

На уроках французского языка учашиеся старших классов, читая тексты, учатся свободно ориентироваться и воспринимать тексты художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей, а также прагматичные тексты, в которых речевая интенция переведена в рационально-логическое, прямое и самодостаточное высказывание: расписания, инструкции, объявления, формуляры, квитанции на изучаемом иностранном языке. Все эти тексты имеют свои стилевые особенности, отличаются структурой, лексическим наполнением, грамматической конструкцией фразы и целевой направленностью.

Учащиеся должны уметь осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме на иностранном языке; уметь адекватно, подробно, сжато, выборочно передавать содержание текста; составлять тексты различных жанров, соблюдая нормы построения текста в соответствии с темой, жанром, стилем речи и др. Так, например, при написании письма, необходимо уметь правильно оформлять адрес. Во Франции адрес начинается с номера дома, затем следует улица, город, индекс, страна.

Конечно же, правило написания личного письма будет отличаться от делового, например, фразами приветствия и прощания.

Для личного письма: Cher ami / chère amie (Дорогой друг / подруга)! Mon vieux copain (Старина)! Salut (Привет)! Coucou les amis (Привет, друзья)! Amitiés (С дружескими пожеланиями). Grosses bises (Крепко целую). Salut (Пока!) и др.

Для делового письма: Monsieur, Monsieur le Directeur, (Господин, господин директор)! Veuillez accepter l'assurance de mes sentiments les meilleurs. Je vous prie de croire à mes sentiments distingués. Veuillez agréer l'assurance de ma considération distinguée.(С глубоким уважением!).

Есть свои правила, структура, фразы-клише для реферирования статей, для аннотации, эссе, резюме и т.д., которые необходимо знать и уметь использовать на иностранном языке. Так, например, для написания резюме к тексту целесообразно использовать следующий алгоритм:

Position du problème (titre) : ...

Introduction : ...

Première partie : idée développée : ... , argument (1) : ..., argument (2) : ...

Deuxième partie : idée développée : ..., argument (1) : ..., argument (2) : ...

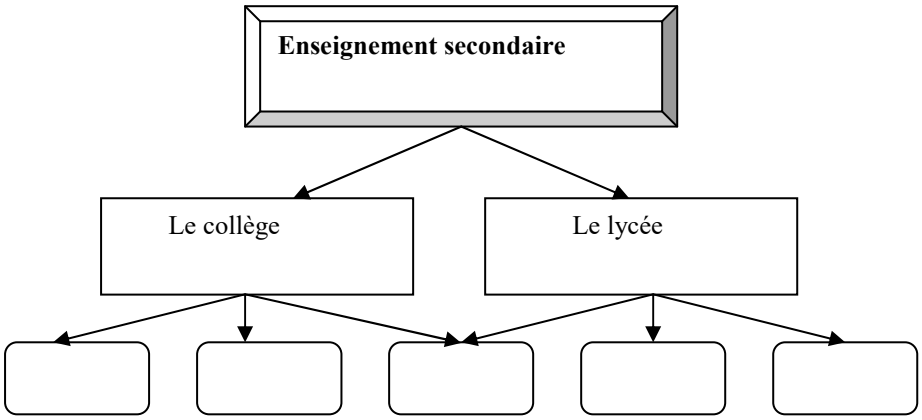
Conclusion:

Умение структурировать знания – важное общеучебное познавательное действие, связанное с умением располагать информацию из текста/текстов в виде схемы, диаграммы, таблицы, коллажа, генеалогического дерева, фрейм-схемы, семантического/лингокультурологического поля. Это умение тесно связано со знаково-символическими действиями, умением преобразовывать, перекодировать информацию из одного вида в другой (из словесной формы – в изобразительную, схематичную, условно-знаковую и наоборот). Например: передайте содержание текста в виде рисунка, схемы, обозначений на карте, жестов, драматизации и т.д.; прочитайте рассказ, в котором некоторые слова заменены рисунками, попробуйте придумать такой рассказ для своих друзей.

Одним из примеров перекодирования информации могут быть следующие задания. Прочитайте тексты о системе образования во Франции, заполните таблицу.

Niveaux et tranches d'âge	Types d'école	Cours, cycle, section	Contenu de l'enseignement	Examens et diplômes
2 à 6 ans, enseignement préélémentaire				
6 à 11 ans, …				

Прочитайте тексты, нарисуйте схему, по которой вы сможете рассказать о системе среднего образования во Франции:



«Примерами упражнений на перекодирование информации из одной вербальной формы в другую являются представление повествовательного текста в виде письма или дневниковых записей, стихотворения – как отрывка в прозе, телефонного разговора – в форме письменного сообщения, пересказ диалога с использованием косвенной речи» [3, с 143].

Надо отметить, что все перечисленные выше общеучебные познавательные действия могут быть сформированы и при работе с аудиотекстами.

Контроль и оценка процесса и результатов деятельности также могут осуществляться при помощи текстов на иностранном языке. Речь идет о прагматических тестах, с помощью которых определение уровня сформированности знаний, навыков и умений в области иностранного языка проводится на основе восстановления элементов текста (букв, слов, предложений). Контроль и оценка процесса и результатов деятельности осуществляется на основе естественного контекста, естественной связной речи на иностранном языке, зафиксированной в письменной форме, то есть, на основе текста. Самой распространенной формой прагматических тестов являются визуальные клоуз-тесты, имеющие следующие разновидности:

1. Классический клоуз-тест, где пропускается каждое энное (4–7) слово текста, направлен на проверку понимания содержания текста. Для упрощения выполнения задания могут быть даны подсказки в виде списка слов, расположенных не по порядку их нахождения в тексте; в виде нескольких вариантов, из которых только один – верный; в виде однокоренных слов, которые надо преобразовать; в виде контекстуальных синонимов, антонимов и др. Однако подсказок может не быть, и восстановление полностью зависит от понимания содержания.
2. С-тест, где в каждом втором слове пропускается вторая половина букв.
3. Б-тест, где в каждом 3-4 слове-пропуске указана только первая буква.
4. Тесты с целенаправленной выборкой пропусков (только предлогов, артиклей, названий достопримечательностей), в зависимости от цели тестирования.
5. Редакторский тест, в котором имеются лишние слова, которые нужно найти, убрать и восстановить реальный контекст.
6. Тест, где пропущены части предложений. Эти пропущенные фрагменты располагаются ниже, не по порядку, и одна часть – лишняя.

Подобные тестовые задания помогут учащимся оценить свои знания как на языковом, так и на речевом уровне и, при необходимости, внести коррективы в процесс изучения иностранного языка. Надо сказать, что аналогичные тестовые задания апробированы и внесены в программу единого государственного экзамена по французскому языку.

Рефлексия способов и условий действия осуществляется учащимися самостоятельно, если есть ключи или эталон для сравнения, которые помогут осознать и сделать вывод, есть ли проблемы, какого характера, какие умения, какие познавательные учебные действия сформированы, а какие необходимо формировать. В этом случае учебная деятельность «преобразуется в деятельность самообразования, что делает необходимым развитие исследовательских, информационных УУД, а также развитие формальнологического интеллекта в форме гипотетикодедуктивного и комбинаторного мышления» [1, с. 109].

Выводы. Подводя итог, можно отметить, что работа с иноязычными текстами требует от учащихся речемыслительной активности, применения разнообразных интеллектуальных операций, действий поискового характера, умений структурировать, перекодировать информацию, делать выводы, умозаключения. Все эти действия необходимы учащимся не только на уроках иностранного языка, но и в работе с различными текстами на родном языке в процессе освоения любой школьной дисциплины. В связи с этим можно сделать вывод о том, что умения работать с текстами, умения работать с информацией, познавательные универсальные учебные действия, сформированные на уроках французского языка, могут успешно применяться и в других сферах учебной и внеучебной деятельности.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Проектирование УУД в старшей школе [Электронный ресурс] / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.// Национальный психологический журнал. - No1(5). – 2011. – С. 104-110. – режим доступа: http://npsyj.ru/pdf/npj_no05_2011/npj_no05_2011_104-110.pdf
2. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: пособие для учителей сред.школы / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
3. Колесникова, И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», «Cambridge University Press», 2001. – 224 с.
4. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5-9 классы: проект. – 3-е изд.,дораб. – М.: Просвещение, 2010. – 144 с.
5. Санникова, Н. И. Мониторинг сформированности универсальных учебных действий [Электронный ресурс]/ Н.И.Санникова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 48. – С. 8–19. – режим доступа: http://e-koncept.ru/2016/76604.htm.
6. Сотникова, С.А. Методика обучения системному овладению концептами французской культуры студентов неязыковых факультетов в контексте современных культурно-ориентированных подходов: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / С.А. Сотникова. – Барнаул, 2009. – 221 с.
7. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. — 159 с.
8. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос.акад.наук, Рос. акад. образования; под ред.В.В.Козлова, А.М.Кондакова. - 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.

УДК - 37.018.11:159.922.76-056.26

доктор педагогических наук, профессор,
декан социально-психологического факультета Спирина Валентина Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
"Армавирский государственный педагогический университет" (г. Армавир);
аспирант Караманукова Рузанна Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
"Армавирский государственный педагогический университет" (г. Армавир);
аспирант Ромашина Дарья Даниловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
"Армавирский государственный педагогический университет" (г. Армавир)

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГАРМОНИЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров в области профилактики дисгармоничных отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделено подготовке выпускников педагогических вузов к профилактической работе с такими семьями. Определены и апробированы современные технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров в этой сфере, выявлены педагогические условия их эффективной реализации в педагогическом вузе.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, профилактика дисгармоничных отношений в семье, технологии формирования профессиональной компетентности.

Annotation. This article is devoted to the problem of formation of professional competence of future bachelors in the field of prevention of disharmonious relations in families raising children with disabilities. Special attention is paid to the preparation of graduates of pedagogical universities for preventive work with such families. Modern technologies of formation of professional competence of bachelors in this sphere are defined and tested, pedagogical conditions of their effective realization in pedagogical high school are revealed.

Keywords: professional competence, a child with disabilities, a family raising a child with disabilities, prevention of disharmonious relations in the family, technology of formation of professional competence.

Введение. Проблема профилактики дисгармоничных отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в России продолжает оставаться актуальной, поскольку по статистике количество детей со статусом «инвалид» за последние пять лет удвоилось. Долгое время в нашей стране проблемы таких семей оставались за пределами внимания педагогики, психологии, социальной педагогики. Вместе с тем, как известно, дисгармоничные семейные отношения могут приводить к стойким и глубоким личностным нарушениям, затрагивать все уровни человеческого функционирования. Сегодня указанная проблема становится предметом внимания и научного анализа представителей целого ряда общественных наук.

В семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, зачастую формируются неадекватные межличностные отношения, часто сопровождающиеся негативным отношением к ребенку. Важная роль в решении этой сложнейшей задачи принадлежит выпускникам педагогических вузов: они должны не только заниматься профилактикой дисгармоничных отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, но и способствовать педагогизации деятельности различных ведомств, осуществляющих социальную защиту детей, приближать их работу к запросам реальной практики.

Изложение основного материала статьи. Профилактика дисгармоничных отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, как предмет научного анализа – относительно новая тема, тем не менее, ее социальная актуальность совершенно очевидна. Интерес к данной проблеме начался лет пятнадцать-двадцать тому назад: в стране произошли радикальные социально-политические и экономические изменения, которые обострили проблемы, ранее находящиеся в латентном состоянии. Проблема дисгармоничных отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, стала предметом общественного внимания и научного анализа. В настоящее время она все более осознается как междисциплинарная, требующая коллективных усилий целого комплекса «заинтересованных» наук. В собственно психолого-педагогическом аспекте проблематика дисгармоничных отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, представляет область, разрабатывающуюся в мировой психологии в последнюю четверть XX века. В частности, в работах К. Брона, Д. Иваниек, Дж. Кобрина, Д.Левинсона, Р. Лэнга, Э. Миллера, Д. Финкелхора.

Анализ современных подходов к проблемам семей, воспитывающих детей с ОВЗ, показал, что они зачастую рассматриваются как реабилитационные структуры, обладающие потенциальными возможностями по созданию оптимальных условий для развития и воспитания ребенка (С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, Э.И. Леонгард, Н.В. Мазурова, Г.А. Мишина, Е.М. Мастюкова, Л.И. Солнцева, В.В. Ткачёва и др.). Семья рассматривается как генерирующий фактор социального и общественного статуса ребенка, определяющий успешность его дальнейшего психофизического и социального развития [2, 4].

Как отмечает В.В.Ткачева, личностные деформации родителей проявляются в виде поведенческих дезадаптаций и неадекватных форм взаимодействия с внешним миром, включая ребенка (сильный стрессовый фактор). В свою очередь это опосредует травматизацию личности ребенка с ОВЗ, приводит к отсутствию необходимых специальных коррекционных условий для его развития в семье, нарушению его социальной адаптации. Все это в совокупности обусловливает острую необходимость оказания семьям, воспитывающих детей с ОВЗ [4].

Дисгармоничные отношения в семьях, как известно, затрагивают все стороны развития и формирования личности ребёнка, в особенности, с отклонениями в развитии. Эмоционально-волевая и познавательная сферы, поведение в значительной степени зависят от социального окружения, дисгармоничные отношения в

семье могут приводить к долгосрочным последствиям, зачастую влияющим на всю дальнейшую жизнь развивающейся личности [1]. Реальным механизмом предупреждения и преодоления указанных последствий является профилактическая работа, которая должна осуществляется на макро-, мезо- и микро-уровнях по различным направлениям с соблюдением поэтапности, начиная с общепрофилактической (первичная профилактика), диагностической (вторичная профилактика) и, заканчивая реабилитационной (третичная профилактика) деятельностью.

Научная значимость исследуемой проблемы состоит в выявлении педагогических условий эффективной реализации профилактики дисгармонии в семейных отношениях, в качестве которых выступает использование инновационных технологий профессионального образования в педагогическом вузе, обеспечивающих: 1. Включение студентов в имитационно-контекстную деятельность, обеспечивающую развитие профессиональных умений и повышение познавательной активности студентов в процессе освоения профессиональных знаний о процессе развития дисгармоничных отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ.

2. Участие студентов в практической деятельности по оказанию социально-педагогической помощи семьям группы риска, воспитывающим детей с ОВЗ.

Изучение опыта профилактической работы позволяет выделить следующие направления работы с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ*:* профилактическая работа с родителями (законными представителями) и членами семьи; с учителями и воспитателями учреждений общего и дополнительного образования; с детьми различного возраста (дошкольного, младшего школьного, подросткового); профилактическая работа в социуме с привлечением социальных партнеров в лице специалистов различного профиля: медиков, социологов, юристов и др.

Первичную профилактику, которая направлена на усиление позитивных механизмов социализации ребенка с ОВЗ в семье, повышение стрессоустойчивости членов семьи, проводят со всеми объектами профилактической работы (родителями, педагогами, детьми, социальными партнерами). Вторичная профилактика, объектами которой выступают семьи «группы риска», означает меры, направленные на тех, кто находится в ситуации повышенного риска и способствует раннему выявлению и прекращению развития неблагополучия в семье. Третичная профилактика предусматривает меры вмешательства в тех случаях, когда дисгармония становится нормой семейных взаимоотношений и предусматривает условия реабилитации качества жизни членов семьи.

В ходе опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе осуществлялось апробация разработанных в ходе исследования педагогических условий эффективной подготовки будущих бакалавров психолого-педагогического образования социально-психологического факультета Армавирского государственного педагогического университета к профилактике дисгармоничных отношений в семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ. Теоретический анализ научной литературы и опыта профессиональной подготовки студентов к различным аспектам социально-педагогической деятельности позволил предположить, что формирование их профессиональной компетентности в исследуемой области будет эффективным при соблюдении следующих условий:

1. Включение студентов в имитационно-контекстную деятельность, обеспечивающую развитие профессиональных умений и повышение их познавательной активности в процессе освоения профессиональных знаний о развитии дисгармоничных отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ.

2. Участие студентов в практической деятельности по оказанию социально-педагогической помощи семьям группы риска, воспитывающим детей с ОВЗ.

Дадим характеристику каждому из этих условий. Анализ современного состояния вузовской подготовки предполагает смену системы взаимоотношений и взаимодействий между преподавателем и студентом, когда студент превращается в союзника преподавателя в решении различных проблем и активным участником учебного процесса. В нашем исследовании применялись следующие методы активного обучения: лекция-беседа; диалог с аудиторией; лекция-дискуссия; лекция с применением техники обратной связи; лекция с применением элементов «мозговой атаки»; лекция с разбором микроситуаций; лекция-консультация; групповая консультация («пресс-конференция»); лекция-консультаци. Реализация методов осуществлялась с помощью разнообразных средств наглядности (иллюстративный материал, медиатексты, аудио, видео материалы, демонстрирующие характер воспитания ребенка в семье, характер детско-родительских отношений).

В нашей практике формирования у студентов компетенций в области профилактики дисгармоничных отношений в исследуемых семьях широко использовались медиатексты. Для детализации психолого-педагогической рефлексии, диагностической, прогностической и проективной практики использовались технологические возможности и приемы медиа: стоп-кадр, ретроспективное возвращение к ранее просмотренному эпизоду с целью его анализа под иным углом зрения (сквозь призму вновь открывшихся обстоятельств), изменение скорости демонстрации (чаще всего в сторону замедления), монтаж и пр. Например, для более детального анализа исповеди матери, проявляющей психическое насилие в отношении своего ребенка, были апробированы приемы стоп кадра и ретроспективного возвращения к ранее просмотренному эпизоду. Данная методика работы с медиатекстом позволяла активизировать студентов, побуждать их высказывать свое мнение.

В ходе преддипломной практики на базе образовательных организаций г. Армавира Краснодарского края студенты реализовали социально-педагогические проекты: «От улыбки…» (коррекция детско-родительских отношений); «Мы вместе!» (развитие гармоничных отношений между членами семьи). Участие студентов в проектной работе содействовало приобретению нового опыта, осознанию личной и социальной значимости своей деятельности; раскрытию творческого потенциала, овладению компетентными мерами по профилактике деструктивного отношения родителей к ребенку.

К празднованию Дня семьи с участием студентов был организован и проведен праздник «Моя семья – мое богатство», который проходил на центральной части г. Армавира. Основная цель акции: популяризация семейного досуга и гармонизация детско-родительских отношений. В ходе мероприятия проводились семейные конкурсы, в которых принимали участие семьи, имеющие детей с ОВЗ. В рамках подготовки к данной акции студенты-волонтеры обратились к молодежным и детским организациям города с призывом поддержать инициативу в осуществлении деятельности в интересах таких семей. Студенты совместно с детьми - участниками «Театра игрушки» Дома творчества детей и юношества организовали выставку мягкой

игрушки и дали родителям мастер-класс по совместному изготовлению игрушек в семейном кругу, акцентируя при этом внимание не только на проявление творчества и фантазии, но и теплоты, и доброжелательности друг к другу.

Результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной студентами 4 курса СПФ на базе ГКУ СО КК "Армавирский реабилитационный центр «Доверие» подтвердили, что разработанное содержание профессионального образования, углубляющее и расширяющее познание и опыт будущих бакалавров в области профилактики деструктивных детско-родительских отношений в семьях с детьми с ОВЗ, способствует формированию профессиональных компетенций в рассматриваемом направлении при соблюдении вышеотмеченных педагогических условий.

Цель ОЭР: диагностика уровня детско-родительских отношений, выявление проблем, возникающих в процессе семейного воспитания детей с ОВЗ, разработка и апробация программы оказания социально-педагогической помощи данным семьям.

Задачи:

- осуществить диагностику трудностей и проблем, возникающих в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- выявить состояние детско-родительских отношений в данных типах семей;
- разработать и апробировать методы и формы социально-педагогической помощи данной категории семей.

С целью диагностики детско-родительских отношений в семьях с детьми с ОВЗ студенты использовали методики: Тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин). Результаты теста-опросника, показали, что проблема формирования гармоничных семейных отношений стоит довольно остро. В исследовании приняли участие 10 детей с ОВЗ и 8 родителей. Родители отвечали на вопросы «Теста-опросника родительского отношения», который представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения у лиц, обращающихся за психологической помощью по вопросам воспитания детей и общения с ними [Таблица 1].

Результаты «Теста-опросника родительского отношения».

Таблица 1

	Количество баллов по каждой шкале.									
ФИО родителя	Принятие-отвержение		Кооперация		Симбиоз		Гиперсо-циализация		Маленький неудачник	
С.Ф.И.	14	88,6%	7	31,19 %	5	86,63 %	6	95,76 %	6	99,37 %
Г.А.Н.	15	90,50 %	9	80,93 %	4	74.97 %	6	95.76 %	3	84.81 %
Г.В.К.	12	77.21 %	8	48.82 %	3	57.96 %	6	95.76 %	4	93.04 %
Н. З.Л.	7	3,79 %	5	12,29 %	5	86,63 %	2	32,13 %	4	93,04 %
Н. Г.И.	12	77,21 %	8	48,82 %	6	92,93 %	1	13,86 %	1	45,57 %
А.В.Н..	11	68,35 %	6	19,22 %	2	39,06 %	1	13,86 %	2	70,25 %
С. К.И.	8	12,02 %	9	80,93 %	5	86,63 %	5	83,79 %	3	84,81 %
П. Е.Н..	15	90,50 %	9	80,93 %	4	74,97 %	6	95,76 %	3	84,81 %
В.Е.П.	8	12,02 %	6	19,22 %	4	74,97 %	5	83,79 %	4	93,04 %

Методика «Рисунок семьи» - одна из самых популярных, используемых в социально-педагогической работе. Данная методика направленная на выявление эмоциональных проблем и трудностей взаимоотношений в семье, изучение индивидуально-личностных особенностей членов семьи, степень социальной адаптации детей, специфику семейных взаимоотношений, позволяет собрать объективную информацию о детско-родительских отношениях. Это высокоинформативное средство познания личности ребенка, отражающее то, как ребенок воспринимает себя и других членов семьи, какие чувства он переживает в семье. У 67% обследуемых детей, исходя из данных, полученных при тестировании, обнаружились серьезные проблемы во взаимоотношениях в семье. При анализе анамнестических данных, указанных в историях болезни, результаты тестов имели подтверждение[3]. В ходе исследования были обследовано 10 детей в возрасте от 10 до 12 лет, посещающие Центр с различными видами нарушений психической деятельности, родители которых обратились за консультацией к психологу или социальному педагогу. Статистика диагнозов: (10 детей - 100%): 31% - ДЦП, 36% - эпилепсия, 23% - олигофрения, 10% составляют ЗПР и другие заболевания.

Для выявления психологических проблем дети были протестированы по методике «Рисунок семьи», (исключение составили дети с тяжелыми формами нарушений психической деятельности). Особенности графических презентаций членов семьи выражают чувства ребенка к ним, то, как ребенок их воспринимает, какие характеристики членов семьи для него наиболее значимы, какие вызывают тревогу. В нашем исследовании мы использовали рисуночный тест для следующей цели: выявить характер семейных взаимоотношений, психологический климат в семье и их влияние на развитие ребенка.

Анализ индивидуально-личностных особенностей этих детей позволил сделать следующие выводы: 81% - детей социально дезадаптированы; у 100% - нарушен контроль поведения, у 23%- контроль отсутствует совсем; 77% - отказываются воспринимать информацию о себе любого характера; 74% - замкнуты, имеют склонность погружаться в себя; у 31% - сильный фактор тревоги; у 20% - наличие в настроении депрессивных компонентов более или менее устойчивых; у 19% - полный негативизм. Как показала практика, существует ряд причин, по которым работа социального педагога и психолога с семьей не может вестись в полном объеме: нежелание родителей идти на беседу со специалистами, яростное отстаивание многими родителями своих позиций в воспитании, больший расчет родителей на медикаментозное воздействие как основное средство коррекции, нежелание что-то менять в структуре сложившихся отношений и т.д.

Анализ первичной диагностики доказывает необходимость проведения дальнейшей работы с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья, для того чтобы изменить методы общения родителей со своими детьми, научить их воспринимать и любить детей такими, какие они есть. Для выполнения этой задачи нами была разработана и частично апробирована программа социально-

педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ. Осуществлено социально-психологическое консультирование самих родителей. Проведены психотерапевтические беседы, направленные на эмоциональную поддержку родителей, обсуждены личностные проблемы самих родителей, их взаимоотношения в семье, намечены пути разрешения внутренних конфликтов; осуществлен поиск направлений самореализации матерей - в творчестве, на работе, в совместных занятиях с ребенком и т.д. Вместе с социальным педагогом и психологом были проведены 3 занятия методической учебы, в ходе которых родители повысили уровень психолого-педагогической грамотности. В ходе коррекционных занятий они овладевали основными приемами психолого-педагогической помощи своим детям. При этом родители имели возможность выяснить сложные моменты, построить перспективный план коррекции взаимоотношений с детьми.

Для объективной оценки эффективности программы нами была проведена вторичная диагностика детско-родительских отношений, направленная на оценку изменений в процессе взаимодействия со специалистами отношений между родителями и детьми. Результаты вторичной диагностики по методике Теста-опросника родительского отношения (ОРО) (А.Я.Варга, В.В. Столин) представлены в таблице 2:

Результаты «Теста-опросника родительского отношения».

Таблица № 2

	Количество баллов по каждой шкале.									
ФИО родителя	Принятие-отвержение		Кооперация балл/%		Симбиоз балл/%		Автор. Гиперсоциа-лизация балл/%		Маленький неудачник балл/%	
С.Ф.И.	15	90,50 %	7	31,19 %	5	86,63 %	4	69.30 %	4	93,04 %
Г.А.Н.	20	97,46 %	9	80,93 %	4	74.97 %	5	83.79 %	2	70.25 %
Г.В.К.	15	90,50 %	9	80,93 %	5	86,63 %	6	95,76 %	2	70,25 %
Н. З.Л.	12	77,21 %	7	31,19 %	5	86,63 %	2	32,13 %	2	70,25 %
Н. Г.И.	18	94,30 %	8	48,82 %	6	92,93 %	1	13,86 %	1	45,57 %
А.В.Н..	14	88,60 %	6	19,22 %	2	39,06 %	1	13,86 %	1	70,25 %
С. К.И.	10	53,79 %	7	31,19 %	5	86,63 %	5	83,79 %	4	93,04 %
П. Е.Н..	15	90,50 %	9	80,93 %	4	74,97 %	6	95,76 %	3	84,81 %
В.Е.П.	7	3,79 %	6	19,22 %	5	86,63 %	4	69,30 %	3	84,81 %

Вопросы анкеты были направлены на выявление степени близости отношений родителей с детьми, а также степени принятия и понимания ребенка. Как мы видим анкетирование проводилось дважды: один раз - в самом начале работы и повторно - на последнем занятии. За это время количество родителей, не принимающих своего ребенка таким какой он есть (шкала опросника «Принятие-отвержение»), уменьшилось с 3 человек до нуля. Количество родителей, которым не нравится проводить время со своими детьми, с 4 до 2 человек. На 3 человека выросло количество родителей, считающих, что ребенок разделяет их ценности и интересы; на 2 человека возросло число родителей, часто беседующих со своими детьми. В начале половина родителей отметили стремление изменить своих детей; в конце это стремление сохранилось примерно у трети родителей, посещавших тренинг. Количество родителей, уверенных в том, что их ребенок вырастет таким, каким бы им хотелось, возросло с 4 в начале работы до 7 в конце, а число же родителей, убежденных в обратном, упало с 3 в начале работы до нуля в конце. Родители отмечают собственную растерянность и надеются на педагогическую помощь и поддержку. Самый же важный результат, которого удалось добиться в процессе нашей работы, это то, что значительно снизилось количество родителей с 4 до 1, которые считают что их ребенок ничего не сможет добиться в жизни из-за своего заболевания.

Ведущей формой моделирования процесса профилактики дисгармонии в детско-родительских отношениях был социально-психологический тренинг как метод активного социально-психологического обучения, комплексного социально-дидактического направления, позволяющего имитировать профессиональную деятельность и рефлексировать ее результаты. Участие студентов в тренинге в рамках исследования было направлено на реализацию следующих задач:

1) закрепление психолого-педагогических знаний о проблемах семей, воспитывающих детей с ОВЗ;
2) выработка конструктивных моделей профилактики дисгармоничных семейных отношений;
3) формирование навыков конструктивного межличностного общения;
4) повышение уровня сензитивности и эмпатийности участников тренинга. Ведущим методом и в данном виде тренинга являлось упражнение. Студенты упражнялись в выполнении тех упражнений, которые они в дальнейшем могут активно использовать в работе с родителями, воспитывающих детей с ОВЗ. Так, например, в упражнении “Семейная история” «родителям», роль которых выполнялась студентами, необходимо было принести такой предмет, который уже давно хранится в их семье и являлся его гордостью. Это - фотография, старинный документ, награда, ценный предмет (или его фото, рисунок) и т.д. Каждому «родителю» давалась возможность продемонстрировать принесенный предмет и рассказать о нем. Вопросы для рефлексии:

1. Узнал ли ты при подготовке к этому упражнению, что-нибудь новое о своей семье?
2. Кем из своих предков ты больше всего гордишься?
3. Чем вы гордитесь в своей семье?

Упражнение «Телефон доверия» Участники распределили между собой роли «детей» и «родителей» «звонили» друг другу по очереди (дети - родителям и наоборот), называя конкретную проблему нарушения прав ребенка, наличия конфликтов в семье между детьми и родителями.

Активное участие студентов в тренинге содействовало приобретению новых знаний, формированию профессиональных умений, навыков, развитию установок, определяющих поведение в социально-педагогической деятельности, связанной с профилактикой дисгармоничных отношений семье с детьми с ОВЗ.

Анализ полученных результатов показал, что родители высоко оценивают работу тренинга, отмечают практическую значимость полученных в ней знаний. Многим удалось реально изменить волнующие их

ситуации в положительную сторону. Типичными были такие высказывания : "Как жаль, что этого мы не слышали раньше! Многих проблем в воспитании детей просто не возникло бы".

Выводы. Таким образом, по результатам нашей опытно-экспериментальной работы можно сделать следующий вывод: Полученные данные свидетельствуют о том, что в результате занятий родители стали намного лучше понимать своих детей, существенно возрос уровень их принятия, стало более выраженным желание проводить с ними свободное время и обсуждать их проблемы. Следовательно, апробированные технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров в сфере профилактики развития дисгармоничных отношений в семьях с детьми с ограниченными возможностями здоровья играют существенную роль в преодолении психологических проблем, затрудняющих воспитание ребенка с ОВЗ, нуждаются в дальнейшем совершенствовании.

В целом результаты апробации предложенной программы подтвердили высокую ее эффективность: отмечена позитивная динамика в развитии детей, состоянии родителей, нормализация детско-родительских отношений.

Литература:

1. Дубровская Т.А. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Т.А. Дубровская. – М.: РГСУ, 2014. - 364 с.

2. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 408 с.

3. Слепкова В.И. Психологическая диагностика семейных отношений / В.И. Слепкова, Т.А. Заеко - Мозырь: Содействие, 2006. -196 с.

4. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учебное пособие / В.В. Ткачева. - М.: АСТ; Астрель, 2007. - 318 с.

Педагогика

УДК – 796.034

кандидат педагогических наук, доцент Суриков Алексей Александрович
Чебоксарский филиал ФГБОУ ВО «РАНХиГС при Президенте Российской Федерации» (г. Чебоксары);
кандидат педагогических наук, доцент Кожанов Виктор Иванович
Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ВЫНОСЛИВОСТИ СТУДЕНТОВ С ПОВЫШЕННОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТЬЮ

Аннотация. Статья посвящена исследованию показателей выносливости студентов с повышенным уровнем двигательной активности. Авторами определены параметры морфофизиологического состояния студентов с повышенной двигательной активностью, особое внимание уделено сравнительному анализу анатомических и физиологических показателей студентов до и после эксперимента.

Ключевые слова: юнши; девушки; параметры выносливости; двигательная активность.

Annotation. The article is devoted to the study of indicators of endurance of students with high level of motor activity. The authors determined the parameters of the morphophysiological state of students with increased motor activity, special attention is paid to the comparative analysis of anatomical and physiological parameters of students before and after the experiment.

Keywords: men; women; the parameters of endurance, locomotor activity.

Введение. Вопросы воспитания, сохранения и поддержания здоровья членов общества является одной из главных задач государства, признается фактором национальной безопасности, устойчивости и благополучия [Постановление Правительства РФ №916 от 29 декабря 2001 г., Приказ министерства здравоохранения РФ № 114 от 21 марта 2003 г.]. Государство большой интерес проявляет охране здоровья подрастающего поколения, в том числе учащейся молодежи, устанавливающего степень социально-экономического благополучия общества в ближайшем будущем [А. А. Баранов, 1995, 1999; Н. А. Агаджанян с соавт., 1997, 1998; О. В. Ендоропов, 1998; Л. И. Ваганова, 2003 и др.].

В то же время у нынешних студентов наблюдаются отрицательные показатели в состоянии здоровья, всего 2–3% молодежи обладают высокой степенью общесоматического здоровья, многие студенты ощущают психоэмоциональное напряжение и стрессы в период получения зачета и экзаменационной сессии, не придерживаются простым азбукам здорового стиля жизни. В последнее время в образовательной среде происходят инновационные процессы, которые оказывают разнонаправленное влияние на морфофункциональное состояние обучаемых [1; 3; 7]. Из вышесказанного следует актуальность проблемы разработки таких педагогических способов физического воспитания студентов, при осуществлении которых на основе разрешения объективных противоречий традиционной практики существенно возрастает уровень формирования их физической культуры и, прежде всего, таких ее компонентов как здоровье, физическая и функциональная подготовленность.

Общие физиологические резервы человека определены резервами его двигательного аппарата, дыхательной и сердечнососудистой систем и могут анализироваться на уровне клеток, органов, систем органов и организма в едином. Как известно, основными показателями, предопределяющих здоровье человека и результативность деятельности его кардиореспираторной системы, является величина общей выносливости организма, который оказывает влияние и на воспитание других физических способностей [9; 10]. Общая выносливость как двигательное качество – это способность человека дольше выполнять мышечную работу умеренной интенсивности, которая требует функционирования большего количества скелетных мышц [11].

В данном случае тренированный организм обладает большими по величине запасами и может их более полно использовать, чем нетренированный. Таким образом, проблема развития выносливости является важнейшей практической задачей образовательных и спортивно-оздоровительных учреждений, а в данный момент она становится еще более актуальной в связи с ухудшением физического состояния и состояния здоровья от мало до велика в возрастных группах, как среди детей, так и среди взрослого населения [5–8].

Целью работы является изучение параметров выносливости у студентов с повышенным уровнем двигательной активности.

Изложение основного материала статьи. В наблюдениях принимали участие 20 девушек и 20 юношей I–IV курсов ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, средний возраст которых был 20,0±2,51 лет. Каждый студент занимался каким-либо видом спортивной деятельности: легкой атлетикой, шейпингом, аэробикой, баскетболом, волейболом и спортивными танцами.

Мы исследовали показатели аэробной выносливости, затем результаты сравнивали с данными прохождения лыжной дистанции: 5 км (девушки) и10 км (юноши). Анатомические и физиологические показатели студентов определяли с применением специального оборудования в аналогичных обстановках на занятиях физической культурой.

В ходе проведения экспериментов определяли соматометрические показатели, параметры сердечнососудистой системы (ССС), системы внешнего дыхания, физической работоспособности, максимального потребления кислорода и уровня физического состояния организма.

Корреляционный анализ – это один из самых доступных способов установления меры связи между факторами, рассчитывали в программе Excel.

В таблице 1 представлены данные физического развития, показатели кардиореспираторной системы, выносливости.

Установлено, что если масса тела у девушек составила в среднем 53,3±1,54 кг, у юношей – 69 9±2,12 кг, то рост тела был равен 1,64±1,69 м и 1,75±0,24 м соответственно. Полученные данные полностью соответствуют средним параметрам физического развития девушек и юношей данного возраста.

Отмечено, что индекс Кетле (ИК) у девушек равен 19,81±1,12 кг/м2, что находится у нижней границы возрастных стандартов; у юношей ИК составил 22,84±0,81 кг/м2, что, наоборот, располагается у верхней границы нормы (18,50–24,99), что косвенно может свидетельствовать о проявлении признаков избыточной массы тела).

Таблица 1

Параметры морфофизиологического состояния студентов с повышенной двигательной активностью

Параметры	Девушки	Юноши
Масса тела, кг	53,3±1,54	69,9±2,12
Рост, м	1,64±1,69	1,75±0,24
Индекс Кетле, кг/м2	19,81±1,12	22,84±0,81
ЧСС, уд/мин.	68,6±2,47	67,8±1,89
САД, мм рт. ст.	110,7±3,08	117,3±1,565
ДАД, мм рт. ст.	66,7±2,56	70,3±1,17
СОК, мл	69,2±2,29	68,0±1,33
МОК, л	4,82±0,23	4,49±0,16
ДЖЕЛ, мл	3826,5±92,1	4955,1±100,0
ФЖЕЛ, мл	3570,3±109,1	5189,1±199,7
ЖИ, мл/кг	67,9±3,94	75,0±2,04
Время прохождения дистанции (лыжные гонки), мин	27,35±1,43	48,30±1,68
ФРС170	956,1±73,4	1791,8±119,7
МПК/кг	55,9±3,49	56,6±2,51
УФС	0,760±0,06	0,770±0,024

Выявлено, что у девушек имеется дефицит массы тела по сравнению с юношами. Есть сведения, что соотношение вес – рост имеет тенденцию к снижению в видах спорта на выносливость, однако в скоростно-силовых и силовых видах оно выше нормативных показателей.

Установлено, что частота сердечных сокращений (ЧСС) у девушек в среднем составила 68,6±2,47 уд/мин, в то же время у юношей этот показатель был равен 67,8±1,89 уд/мин.

При этом у девушек и юношей систолическое артериальное давление (САД) соответственно было равно 110,7±3,08 мм. рт. ст. и 117,3±1,565 мм. рт. ст., а диастолическое артериальное давление – в среднем 66,7±2,56 мм. рт. ст. и 70,3±1,17 мм. рт. ст.

Отмечено, что количество крови, выбрасываемое желудочками за период одной систолы (СОК) у исследуемых студентов составило 69,2±2,29 мл и 68,0±1,33 мл соответственно. При этом у девушек и юношей количество крови, выбрасываемое за 1 мин (МОК), равно 4,82±0,23 л и 4,49±0,16 л.

Нами установлено, что должная жизненная емкость легких (ДЖЕЛ) и форсированная жизненная емкость легких (ФЖЕЛ) находились в границах возрастных стандартов и составили соответственно у девушек 3826,5±92,1 мл и 3570,3±109,1 мл, у юношей – 4955,1±100,0 мл и 5189,1±199,7 мл.

Жизненный индекс (ЖИ) это есть соотношение ЖЕЛ (мл) / массу тела (кг). В наших исследованиях данный параметр был равен у девушек 67,9±3,94 мл/кг, у юношей – 75,0±2,04 мл/кг. Исследуемый показатель находится в рамках нормы, что свидетельствует о достаточной ЖЕЛ и нормальном весе.

Результаты прохождения лыжной дистанции: 5 км (девушки) и 10 км (юноши) составили 27,35±1,43 мин. и 48,30±1,68 мин. соответственно. Параметры физической работоспособности (ФРС170) у девушек и юношей составили соответственно 956,1±73,4–1791,8±119,7. Максимальное потребление кислорода (на кг веса) (МПК/кг) у исследуемых студентов равно 55,9±3,49 и 56,6±2,51, что свидетельствует о наличии значительно высокой степени тренированности и достоверно высокой скорости потребления кислорода по сравнению с нетренированными лицами того же возраста. Выявлено, что уровень функционального состояния ССС (УФС) у девушек и юношей на протяжении исследований составил 0,760±0,06–0,770±0,024.

Следует, что показатели лыжных гонок и МПК/кг дополняют друг друга и подтверждают развитие аэробной выносливости выше среднего значения.

Методом корреляционного анализа мы определили зависимости между исследуемыми параметрами. Коэффициент корреляции рассчитывали по методу ранговой корреляции Спирмена.

У девушек выявлена корреляция между показателями выносливости и МПК/кг, массой тела и ФРС170. При этом у юношей корреляционные отношения были определены между результатами лыжных гонок (выносливость) и массой тела (r= 0,48), выносливостью и частотой сердечных сокращений (r= 0,37), ЧСС и ФРС170 (r= 0,34).

Корреляционные связи между параметрами результатов лыжных гонок и морфофизиологического статуса организма студентов были незначительные r<0,3.

Мы можем предположить, что МПК/кг у девушек является первостепенным параметром при прогнозировании степени выносливости организма, слабее влияют на уровень выносливости масса тела и ФРС170.

Показателями прогнозирования уровня выносливости у юношей являются масса тела и рост, т. е. чем выше масса и рост тела, тем выше уровень выносливости в лыжных гонках, а также показатели ЧСС и ФРС170, чем меньше ударов пульса и выше ФРС170, тем выше уровень выносливости.

Выводы. Таким образом, установлено, что у девушек имеется стремление к недостатку массы тела, у юношей, напротив, к росту. Показатели сердечнососудистой системы, системы внешнего дыхания, физической работоспособности, максимального потребления кислорода и уровня физического состояния у обследуемых студентов были в пределах физиологической нормы. Значительными показателями прогнозирования выносливости являются соматометрические параметры, частота сердечных сокращений и показатели физической работоспособности.

Итоги исследования могут существенно повысить эффективность работы в области сохранения и укрепления здоровья, адаптации и физического развития участников образовательного процесса как на личностном уровне, так и на уровне всего образовательного учреждения.

Литература:

1. Агаджанян, Н. А. Здоровье студентов / Н. А. Агаджанян, В. П. Дегтярев, И. В. Радыш и др. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 199 с.

2. Баранов, А. А. Состояние здоровья детей и задачи союза педиатров России / А. А. Баранов // Педиатрия. – 1995, – № 1. – С. 7–11.

3. Баевский, Р. М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии / Р. М. Баевский. – М.: Медицина, 1997. – 295 с.

4. Ваганова, Л. И. Медико-социальная характеристика студентов-подростков, новые подходы к совершенствованию организации медицинской помощи: автореф. дис. .канд. мед. наук / Л. И. Ваганова. – Уфа, 2003. – 26 с.

5. Дубровский, В. И. Спортивная медицина / В. И. Дубровский. М.: ВЛАДОС, 1998. – 480 с.

6. Жомин, К. М. Характеристика морфофункциональных показателей студенток с разной двигательной активностью в процессе обучения в вузе // Мониторинг здоровья и физической подготовленности молодежи: материалы II-й Республиканской научно-практической конференции / К. М. Жомин, В. Б. Рубанович. – Новисбирск, 2010. – С. 64–97.

7. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика / под ред. М. М. Безруких, В. Д. Сонькина. – Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 209. – 347 с.

8. Едропов, О. В. Формы и уровни двигательной активности в первичной профилактике заболеваний, реабилитации и физиологическом состоянии здоровья: дис. д-ра мед. наук / О. В. Едропова. – Новосибирск, 1998. – 245 с.

9. Карпман, В. Л. Динамика кровообращения при минимальных физических нагрузках / В. Л. Карпман, З. Б. Белоцерковский, Б. Г. Любина // Физиология человека. – 1994, – № 1. – С. 84–89.

10. Карпман, В. Л. Исследование физической работоспособности у спортсменов / В. Л. Карпман, З. Б. Белоцерковский, И. А. Гудков. – М.: Физкультура и спорт, 1974. – 95 с.

11. Круцевич, Т. Ю. Теория и методика физического воспитания / Т. Ю. Круцевич. – К.: олимпийская литература: учебник для студентов высший учебных заведений, 2003. – 423 с.

12. Постановление Правительства Российской Федерации «Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи» № 916 от 29.12.2001 г. – М., 2001.

13. Приказ Министерства здравоохранения РФ № 114 от 21.03.03 г. «Об утверждении отраслевой программы «Охрана и укрепление здоровья здоровых на 2003-2010 годы». – М., 2003.

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры иностранных языков Тамбиева Зухра Юсуфовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск);
ассистент кафедры иностранных языков Текеева Залина Назировна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья посвящена медицинской терминологии. Медицинская терминология находит широкое применение в художественной литературе. Она также занимает в системе профессиональных языков центральное место. Функциональное назначение термина - кратко, точно, однозначно выражать научное понятие. Медицинская терминология, как и любая другая система названий, развивается и формируется вместе с той научной дисциплиной (в данном случае - медицинской), обслуживать которую, она призвана. Неразрывная связь медицинской терминологии и питающей ее медицинской науки вполне закономерна: развитие последней непременно вызывает развитие первой.

Ключевые слова. Термин, род занятия, профессия, хирург, врач, семантическая деривация, терминологизацию, детерминологизацию, общелитературный язык, значение, узкоспециальный, определенная область медицины.

Annotation. This article focuses on medical terminology. Medical terminology is widely used in fiction. It also occupies a central place in the system of professional languages. The functional purpose of the term is to briefly, precisely, unambiguously express a scientific concept. Medical terminology, like any other system of names, develops and forms together with that scientific discipline (in this case, medical), to serve which, it is intended. The inextricable link between medical terminology and the medical science that feeds it is quite natural: the development of the latter necessarily causes the development of the former.

Keywords: the term, occupation, profession, surgeon, physician, semantic derivation, terminology, determinism, general literary language, meaning, highly specialized, a specific area of medicine.

Введение. Естественной средой для терминологии является самостоятельная функциональная разновидность общего языка, традиционно именуемая языком науки. Язык науки является средством познания действительности, средством хранения, передачи информации о результатах исследовательской и практической деятельности (информативно - коммуникативная функция) [6, С. 78].

Язык науки – функциональная разновидность общего языка, средство профессионального общения специалистов. Терминология занимает здесь центральное место. В связи с этим существует множество профессиональных языков, в зависимости от профессий мы наряду с общенародным языком владеем одним или несколькими из них. Профессиональный язык - язык специальных терминов данной области науки. Интенсивное возникновение новых специальностей, технологических и научных дисциплин предполагает необходимость их обеспечения языковыми средствами, т.е. предполагает возникновение и создание новых терминов и терминосистем.

Актуальность темы и ее изучение обусловлены необходимостью осмысления и обобщения, существующих в данной терминосистеме терминов на уровне английского языка (как национального языка) для решения лингвистических задач и задач учебного характера.

Целью работы является установление статуса профессионального уровня медицинской терминологической системы в функциональной мета-языковой парадигме, выявление специфики семантической сущности медицинской терминологии.

Данная цель определила следующие задачи:

• установление закономерностей развития медицинской термино-системы в английском языке;

• выявление некоторых семантических особенностей английских медицинских терминов;

• анализ особенностей функционирования медицинских терминов в художественных текстах.

Представленные задачи определили использование в работе методики, включающей в себя дефиниционный, текстописательный контекстно-ситуативный.

Изложение основного материала статьи. Специфика профессиональных языков заключена, прежде всего, в их словарном составе. Предметы, отношения и процессы, связанные с определенной специальной областью, обозначаются с учетом мельчайших подробностей, с точностью. В последнее время особенно подчеркивается связь двух систем – общенародного и профессионального языков. Для отдельных профессиональных языков разработаны следующие многослойные модели. Например, для медицинского профессионального языка: научный язык, профессиональный разговорный язык, язык учебников, язык практики или язык клиники.

Терминологии, являющейся частью словарного состава языка, свойственна способность к семантическому развитию. Термин может получить новое значение, как в пределах данной науки, так и в другой терминосистеме. Следовательно, описывая медицинский термин, нужно иметь в виду все его знаковые средства, например полисемию. По-прежнему не решен вопрос, допустимы ли в терминологии основные лексико-семантические процессы - полисемия, синонимия, омонимия. Подобные явления известны в медицинской терминологии.

В медицине полисемия действует как проявление общеязыковой закономерности. Обычно указывается, что термин не нуждается в контексте, так как он должен быть понятным без контекста. Однако когда мы имеем дело с многозначным термином, мы приходим к выводу о необходимости контекста, поскольку содержание термина полностью раскрывается только через его реальное функционирование.

В этом отношении характерен термин «case», значение которого можно точно определить только при наличии соответствующего контекста. В юриспруденции «case» - «дело», «доводы», «казус»; в медицине «case» - «больной», «пациент»; в грамматике «case» - «падеж».

Это тот случай, когда один и тот же термин может входить в разные терминологические системы, что представляет собой межнаучную терми-нологическую омонимию. В общелитературном языке слово «case» употребляется в значении «случай», «футляр», «чемодан», «коробка».

В медицинской терминологии слова «case» предполагает два варианта употребления: в обозначении человека - больной, пациент; в медицинской лексике как таковой - заболевание, случай, история болезни. В медицинской терминологии существуют и так называемые «абсолютные» термины, то есть термины, существующие только в пределах данной терминологии. Например: термин «резекция» - хирургический термин.

Языковая действительность показывает, что термины часто соотносятся друг с другом как межсистемные омонимы. В терминологии это явление существует как способ создания специальных наименований. Этот способ сохраняет свою актуальность и в современном терминообразовании.

В медицинской терминологии также наблюдается такое явление, как синонимия. Синонимы в медицинской терминологии соотносятся с одним и тем же понятием или объектом, не характеризуя его свойства.

Анализ показывает, что причинами возникновения синонимов в медицинской терминологии чаще всего являются разные источники формирования терминов. Обилие синонимов стало следствием стихийных языковых контактов и тенденции к сознательному установлению своих национальных слов. В ходе анализа были обнаружены следующие термины - синонимы:

comedo = blackhead;

syphilitic teeth = Hutchinson's teeth;

test for sweating = Minor's test;
the e.n.t. man = the ear, nose, throat man;
Rh+, Rh- = Rh positive, Rh negative;
the O.R.S. = the Operating Room Schedule;
tonsillitis = quinsy;
tuberculosis = consumption;
oily skin = greasy skin.

Наличие синонимов в языке указывает на его богатство и разнообразие. Но наличие синонимов в терминологии указывает на необходимость вмешательства в процесс упорядочения терминосистемы. Особенно нежелательна синонимия в сферах фиксации (словари, справочники). В сферах функционирования (специальная литература, устная речь) синонимия находит широкое применение. Анализирую процессы синонимии, нельзя не упомянуть о противоположном по значению процессе антонимии, так как в основе противопоставления и слов и терминов лежат общие причины, хранящиеся в самом характере человеческого мышления [3, С. 24].

Медицинской лексике также свойственна антонимия, как и словам общелитературного языка. В процессе анализа были обнаружены следующие термины - антонимы:

thick hair ≠ thin hair;
greasy skin ≠ dry skin;
irritant ≠ sedative;
sick ≠ healthy;
malignant ≠ benign;
intoxicating ≠ denigrating.

Необходимо отметить широкое применение их в художественной литературе. В процессе анализа было отмечено, что авторы часто используют слова - термины в своих произведениях. Думается, это делается для того, чтобы более конкретно описать технические особенности предметов или деятельности, действий или явлений, о которых повествуется, или для некоторой ссылки на род занятий, профессию, сферу деятельности героев, чья речь, безусловно, содержит большое количество специальной лексики. Кроме того, термины употребляются авторами для того, чтобы читатель мог лучше понять и представить место и время событий, обстоятельства, чтобы он смог оценить и почувствовать те события, о которых пишет.

In Obstetrics, on the fourth floor, there was never any time of day which could be quiet [10, С. 8].

В родильном отделении, на четвертом этаже никогда не было тихо.

Some of the surgeons had completed their first cases of the morning and were drifting into the staff - room for coffee before going on to subsequent ones [10, С. 7].

Некоторые хирурги закончили утренний обход больных и устремились в ординаторскую выпить чашку кофе, прежде чем продолжить обход.

Очень часто бывает, что автор сам является по образованию тем или иным специалистом, будь то врач, юрист или инженер. Безусловно, для него вполне естественно использовать специальную терминологию через речь своих героев. Кроме того, для писателя это прекрасная возможность продемонстрировать свою эрудицию, компетентность в данной сфере деятельности, показать, насколько глубоко он знает то, о чем пишет.

He paused, then went on: «We have the signs of the latest attack here in the left ventricle» [10, С. 22].

Он сделал паузу, затем продолжил: «признаки последнего приступа здесь, в левом желудочке».

«Palpate the lungs», - said Pearson [10, С. 20].

«Прощупай легкие», - сказал Персон.

«Now I think we'll try some picric». Andrew knew that if he didn't quickly use the antiseptic the arm would almost certainly become infested [10, С. 7].

«Думаю, теперь мы попробуем пикриновую кислоту». Эндрю знал, что если он быстро не воспользуется этим дезинфицирующим средством, в руке наверняка начнется заражение.

Из примеров видно насколько речь героев иллюстрирует эрудицию авторов в медицине, четкое представление того, о чем он повествует.

Термин в процессе своего развития и существования подвергался семантической деривации. Семантическая деривация подразумевает два вида изменений: терминологизацию и детерминологизацию, то есть переход термина в общелитературный язык с утратой терминологического значения и деспециализацией употребления. Например, в русском языке слово «вирус» - терминологическое значение - мельчайший микроорганизм, возбудитель заразной болезни. Нетерминологическое значение - вирус индивидуализма, вирус мещанства.

Или в английском языке: терминологическое значение - обладать иммунитетом к какому - либо заболеванию; нетерминологическое значение - быть свободным, освобожденным от чего-то. Сравним:

Since some races are more immune to certain diseases than other races, the epidemics would not ravage ail alike [9, С. 445].

Так как некоторые расы более устойчивы к определенным болезням, чем другие расы, эпидемия не уничтожает всех одинаково.

She hoped she was still immune from his bad temper [10, С. 75].

Она надеялась, что его дурное настроение не распространилось на нее.

Таким образом, перейдя в общелитературный язык, термин приобретает новое неспецифичное значение. Употребляясь в соответствующих условиях, термины остаются непонятными для людей, не занимающихся данным видом деятельности. Однако в связи с распространением знаний термины могут приобретать более широкое употребление.

Следовательно, между терминологизацией и детерминологизацией нет непроходимой пропасти. Между терминами и нетерминами происходит постоянный обмен: слова общего языка, утрачивая некоторые свойства, становятся терминами и, наоборот, термины входят в общий язык [5, С. 35].

Такие слова как *diagnosis, blood pressure temperature* по сути своей представляют собой медицинские термины, но уже давно широко употребляются в разговорной речи.

Другие термины, выражая понятия более узкоспециальные, все же остаются в области терминологии. Так, слова *heart, attack*, являются обще-употребительными, хотя относятся к определенной области

медицины, тогда как *intentional tract* - желудочно-кишечный тракт, или *perforated ulcer* - прободение язвы являются медицинскими терминами и не выходят за рамки терминологии.

The surgeon was operating for suspected cancer in the intentional tract [10, С. 28].

Хирург оперировал предполагаемую раковую опухоль в желудочно-кишечном тракте.

Dr. Cymbalist told him he suspected a perforated ulcer [10, С. 75].

Доктор Сибалист сказал ему, что он подозревает прободение язвы.

Как уже было сказано, термин, будучи независимым, от контекста, может совсем не иметь никакого контекстуального значения. Единственное его значение денотативное. Поэтому, сравнивая термины со словами эмоционального значения, можно сказать, что они абсолютно противоположные типы слов. Эмоциональные слова, в отличие от терминов находятся в прямой зависимости от контекста. Собственно, они и приобретают эмоциональную окраску благодаря контексту.

The words stuck in my throat [9, С. 139].

Слова застряли у меня в горле.

Her head was going round and round [10, С. 53].

У нее голова шла кругом.

Еще одно важное отличие термина от слов с эмоциональным значением заключается в том, что термин не имеет эмоциональной окраски. Если термин употребляется непосредственно в своей сфере, никакой эмоциональной нагрузки он не несет.

«What did the tissue look like at gross?».

«Как выглядела ткань под обзорным аппаратом?» [10, С. 56].

Однако термин может приобретать образное, метафорическое значение. Это происходит тогда, когда термин взят из специальной сферы и употребляется в литературной или разговорной речи. Сравним:

The boy has sore a throat [9, с. 226].

У мальчика воспаление горла.

Take some aspirin - it'll help him to go down [9, С. 378].

«Прими аспирин - это поможет снять лихорадку».

Two people have been seriously injured in a road accident.

Два человека были серьезно ранены в дорожной аварии.

The children's excitement rose to fever pitch as Christmas approached.

Возбуждение детей становилось лихорадочным, когда приближалось Рождество.

Your words injured her feelings [10, С. 75].

Твои слова ранили ее чувства.

I don't want to ram, down his throat [10, С. 79].

Я не хочу навязывать ему свое мнение.

Язык не неизменен, он постоянно развивается, изменяется, совершенствуется; точно так же и медицинская терминология как часть языка, изменчива и подвижна. В нее непрерывным потоком устремляются новые названия, выбрасываются старые, изменяются оставшиеся.

Выводы. Таким образом, медицинская терминология одна из самых обширных и сложных систем терминов, в состав которой входят несколько сот тысяч терминов. Медицинской терминологии свойственна способность к семантическому развитию. В ней наблюдается такие процессы как полисемия, синонимия, омонимия, антонимия. Медицинская терминология находит широкое применение в художественной литературе. Она также занимает в системе профессиональных языков центральное место.

В процессе своего развития и существования термин подвергался семантической деривации. Семантическая деривация подразумевает два вида изменений: терминологизацию и детерминологизацию, то есть переход термина в общелитературный язык с утратой терминологического значения и деспециализацией употребления.

Термины остаются непонятными для людей, не занимающихся данным видом деятельности, употребляясь в соответствующих условиях. Однако в связи с распространением знаний термины могут приобретать более широкое употребление. Между терминологизацией и детерминологизацией нет непроходимой пропасти. Между терминами и нетерминами происходит постоянный обмен: слова общего языка, утрачивая некоторые свойства, становятся терминами и, наоборот, термины входят в общий язык.

Термин отличается от слов с эмоциональным значением. Термины и эмоциональные слова - два противоположных типа слов. Их полярность подтверждается контекстом. Важное отличие термина от слов с эмоциональным значением заключается в том, что термин не имеет эмоциональной окраски. Если термин употребляется непосредственно в своей сфере, никакой эмоциональной нагрузки он не несет. Медицинская терминология меняется и постоянно совершенствуется под влиянием различных процессов происходящих в самой медицинской науке и обществе в целом.

Нет сомнения в том, что необходимо дальнейшее изучение медицинской терминологии, необходимо как для развития медицины, так и развития науки, в общем.

Литература:

1. Арнольд И.В. Лексика современного английского языка. - М.: Высшая школа, 2014. – 286 с.
2. Агжикитов Г.М. Англо-русский медицинский словарь. - М.: Русский язык, 1988. – 311 с.
3. Иванова И.П. Теоретическая грамматика современного английского языка / В.В. Бурлакова, Г.Г. Почепцов. - М.: Высшая школа, 1981. – 321 с.
4. Петров В.И. Русско-английский медицинский словарь-разговорник. - М.: Русский язык, 1983. – 698 с.
5. Рецкер Я. Н. Теория перевода и переводческая практика. - М.: Международные отношения, 1984. - 228 с.
6. Дубровина К. Н. Студенческий жаргон. - М.: Филологические науки, 2000, № 1. - С. 78.
7. Galperin l.R. Stylisties. - M.: Vyssays Skola, 1981. - 278 p.
8. Ilyish B.A. The Structure of Modern English. - E.: Prosvesheniye, 1991. – 322 p.
9. Cronin A.J. The Citadel. - New York, 1993. - 490 p.
10. Hailey A. The Final Diagnosis. – Moskow: Vyssays Skola, 1982. – 430 p.

УДК: 378.11

магистрант Третьякова Юлия Сергеевна
Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский гуманитарный университет» (г. Москва)

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ» МЕТОДОМ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА

Аннотация. Исследование посвящено определению содержания понятия «электронное обучение» и осуществлено с использованием метода контент-анализа, позволившего на основе выделения его сущностных характеристик построить матрицу единиц-признаков исследуемого феномена, предложить научно обоснованное и понятное для всех участников образовательного процесса определение электронного обучения.

Ключевые слова: электронное обучение, единицы-признаки, контент-анализ.

Annotation. The study is devoted to the definition of the concept of "e-learning" and carried out using the method of content analysis, which allowed on the basis of the allocation of its essential characteristics to build a matrix of units-signs of the phenomenon under study, to offer a scientifically sound and understandable for all participants in the educational process definition of e-learning.

Keywords: E-learning, units-features, content analysis.

Введение. В современных педагогических исследованиях и педагогической практике в качестве средства повышения познавательного интереса школьников рассматривается использование электронного обучения как во внутренней, так и внешней среде образовательной организации. Однако, к числу возникающих при этом проблем относится недостаточная разработанность понятия «электронное обучение», несмотря на то, что вопросами данной дефиниции занимались многие учёные, и один из её вариантов закреплен в Федеральном законе от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) "Об образовании в Российской Федерации". Большинство ученых, в работах которых исследуются те или иные аспекты электронного обучения, определяют содержание рассматриваемого понятия в контексте объекта и предмета собственного исследования. Нам видится необходимым выработать оптимальное, научно обоснованное и понятное для участников образовательного процесса толкование термина «электронное обучение», которое может быть использовано в исследовании применения электронного обучения как средства повышения познавательного интереса школьников.

Объектом исследования, результаты которого представлены в настоящей статье, выступило электронное обучение как новое дидактическое направление современного образования.

Предметом исследования стало научное понимание данного понятия как элемента теоретических основ проектного обучения.

Цель статьи – наиболее точно выразить ключевые признаки понятия «электронное обучение», которое используется в различных источниках информации; сконструировать собственную дефиницию понятия и обосновать оптимальность определения понятия с позиции всех участников образовательного процесса.

Методы исследования. В качестве методов исследования в статье использованы метод теоретического анализа литературы и метод контент-анализа. Используя первый, мы выделили такой аспект теоретических основ электронного обучения как содержательная характеристика этого термина. Метод контент-анализа дал возможность осуществления количественного анализа фрагментов текстов научных работ, в которых даётся определение термина «электронное обучение», с целью последующей содержательной интерпретации его признаков и конструирования оптимального и понятного для всех участников образовательного процесса определения.

Анализ исследований и публикаций отечественных и зарубежных учёных, в которых даётся определение термина «электронное обучение», показывает наличие нескольких подходов к его трактовке.

А.В. Соловов определяет электронное обучение как «новую форму организации учебного процесса, базирующуюся на самостоятельной учебной работе обучающихся с помощью развитых электронных образовательных ресурсов» при этом подчеркивая, что электронное обучение не рассматривается только как новая технология, но как новая парадигма обучения [3, с. 49].

Н. Дубова рассматривает данное понятие как «учебный процесс, в котором используются интерактивные электронные средства доставки информации, включая компакт-диски, корпоративные сети и Internet» [2].

Для исследователей Стариченко Б.Е., Семеновой И.Н. и Слепухина А.В электронное обучение является «обучением, средства и методы которого предусматривают применение учебных информационных ресурсов в электронных (цифровых) форматах представления» [4, с. 61].

В.З. Юсупов значение электронного обучения применительно к реализации новых идей проектной деятельности в образовании видит в том, что оно расширяет объём образовательных ресурсов, представленных в электронном виде, «позволяющем структурировать их в базах данных и формировать электронную среду образовательных проектов, которая посредством информационно-телекоммуникационных технологий может, при необходимости, обеспечить на расстоянии эффективное взаимодействие субъектов в образовательном проекте» [14, с. 278; 15, с. 290].

Тони Бэйтс связывает электронное обучение со «всей деятельностью, предполагающей использование компьютеров и Интернета и направленной на поддержку учебного процесса, – как при очной, так и при дистанционной форме обучения (включает в себя использование ИКТ и в академических, и в административных целях)» [6].

Для Дона Моррисона электронное обучение – это непрерывное усвоение знаний и навыков взрослыми, побуждаемое синхронными и асинхронными учебными мероприятиями, которые составляются, доставляются, осуществляют взаимодействие, поддерживаются и администрируются, используя Интернет-технологии [11, с. 4].

Специалисты ЮНЕСКО лаконично определяют электронное обучение как обучение с помощью Интернет и мультимедиа.

В Федеральном законе от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) "Об образовании в Российской Федерации" закреплено определение электронного обучения как «организации образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» (ст. 16 Федерального закона) [5].

В последние годы круг проблематики исследований электронного обучения значительно расширился. В частности, предметами исследований стали: организация асинхронной самостоятельной работы студентов в электронной обучающей среде Moodle (Н.В. Михайлова), организационно-педагогическое сопровождение процесса подготовки студентов заочной формы в условиях электронного обучения в вузе (Е.А. Мошкина), современное состояние, проблемы и перспективы электронного обучения в школе (Т.А. Чернецкая), соотношение электронного и дистанционного обучения (Н.Г. Новгородова) и др. Однако, они не внести существенного вклада в трактовку понятия «электронное обучение».

В качестве примера можно привести диссертационное исследование Е.А. Мошкиной, которая с позиций предмета своего исследования проанализировала более двух десятков определений термина «электронное обучение», показывающих существенные смысловые различия указанной дефиниции. Автор не ставила своей целью выявление общих позиций исследований и, не вдаваясь в дискуссию, приняла решение руководствоваться определением электронного обучения, приведённым в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [13, с. 38].

Результаты исследования. Анализ позиций различных исследователей относительно определения понятия «электронное обучение» позволяет выделить ряд положений, важных для понимания данного феномена всеми участниками педагогического процесса:

а) электронное обучение выступает как составной элемент педагогической системы, в том числе и целостного современного педагогического процесса;

б) электронное обучение должно отражать всю совокупность возможностей образовательной среды: целенаправленно конструируемые меры воздействия и взаимодействия субъектов образования. Оно должно включать содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания;

в) в программно-методическом оснащении электронного обучения должно активно использоваться современное техническое оборудование и средства коммуникации, включающее в себя базы данных, Интернет, мультимедиа;

г) электронное обучение может происходить как в стенах образовательного учреждения, так и вне его, как очно, так и дистанционно;

д) структура электронного обучения подразумевает целостную образовательную среду с информационными ресурсами, синхронными и асинхронными средствами обучения, включает в себя как новые, так и традиционные технологии обучения;

е) внедрение правильно выбранных средств электронного обучения должно обеспечивать развитие и эффективность функционирования педагогической системы;

ж) активное взаимодействие обучающегося с информационной образовательной средой, предоставляющей возможность работать с информацией в цифровом виде и осуществлять оперативную коммуникацию всех участников образовательного процесса, не исключает традиционных методов коммуникации и обучения;

з) ориентация электронного обучения на самостоятельную познавательную деятельность и индивидуальную поддержку учебной деятельности каждого обучающегося, не исключая при этом синхронного взаимодействия в реальном времени со всеми преимуществами очного обучения.

Таким образом, мы можем утверждать, что электронное обучение является важным компонентом педагогической системы и отражает совокупность возможностей образовательной, материально-пространственной, технологической и информационной сред. Оно воздействует на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивают её эффективное функционирование и развитие.

Подробный анализ изучаемого феномена позволяет нам выстроить единицы-признаки, наиболее полно отображающие понятие «электронное обучение» как совокупность причин и обстоятельств, влияющих на функционирование и развитие изучаемого объекта и наиболее часто встречающихся при определении этого понятия в педагогических научных источниках:

1. Организация образовательной деятельности (учебного процесса); форма обучения.
2. Среда обучения (образовательная среда).
3. Использование электронных образовательных (информационных) ресурсов.
4. Использование Интернет-технологий.
5. Использование информационно-компьютерных технологий (ИКТ) и мультимедиа.
6. Взаимодействие участников учебного процесса.
7. Самостоятельное изучение (самостоятельной учебной работе).
8. Традиционные и новые принципы, учебные технологии.

На основе анализа литературных научных источников (см. список литературы), нами была построена матрица частоты появления единиц-признаков понятия "электронное обучение" (таблица 1).

Таблица 1

Единицы-признаки понятия «электронное обучение» в определениях этой дефиниции

Единицы-признаки	Частота появлений в научных и научно-методических работах												Σ
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1	+	+	+			+		+			+	+	7
2				+	+		+		+	+			5
3				+				+	+			+	4
4	+	+			+								3
5			+	+		+			+	+		+	6
6		+	+			+	+			+	+		6
7		+		+			+				+		4
8	+						+	+					3
9			+				+						2

На основе выстроенной таблицы, мы можем утверждать, что электронное обучение выступает как организация учебного процесса с использованием электронных образовательных и информационных ресурсов и Интернет-технологий, обеспечивающих в том числе и взаимодействие всех участников педагогического процесса. Это определение полностью согласуется с определением, закрепленным в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации».

Выводы. Таким образом, выполнив детальный анализ научных и научно-методических работ, мы можем сделать вывод, что в современной науке чаще всего выделяются следующие ключевые признаки понятия «электронное образование»: использование ИКТ и Интернет-технологий при организации учебного процесса, быстрый доступ к ресурсам и возможность удаленного сотрудничества. В зависимости от целей и мотивов учащихся варьируются технологии и способы использования электронного обучения.

Считаем, что научно обоснованным и наиболее оптимальным для с позиции всех участников образовательного процесса является следующее определение: электронное обучение - это организация учебного процесса с применением электронных образовательных и информационных ресурсов и Интернет-технологий, обеспечивающих быстрый доступ к ресурсам и возможность удаленного сотрудничества.

Литература:

1. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. Москва: МЭСИ, 1999. - 196 с.
2. Дубова Н.Е. eLearning - обучение с приставкой «е», 2004 [электронный ресурс] - Режим доступа: https://www.osp.ru/os/2004/11/184806
3. Соловов А.В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология. – Самара: «Новая техника», 2006. – 462 с.
4. Стариченко Б.Е., Семенова И.Н., Слепухин А.В. О соотношении понятий электронного обучения в высшей школе // Образование и наука. - 2014. - №9 – с.51-66
5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) "Об образовании в Российской Федерации" [электронный ресурс] - Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/
6. Bates T. What do you mean by ….. ?, 2008 [электронный ресурс] - Режим доступа: https://tonybates.staging.wpengine.com/2008/07/07/what-is-distance-education/
7. Edelson P. J., Pitman V. V. E-Learning in the United States: New Directions and Opportunities for University Continuning Education // Global EJournal of Oped, Flexible & Dictance Education. № 1. 2001. P. 71–83
8. E-didactics как теоретический базис электронного обучения [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://method-lip.livejournal.com/363.html
9. Garrison D. R. Three generations of technological innovations in distance education // Distance Education. Vol. 6. № 2. 1985. P. 235–241.
10. Keegan D. The impact of new technologies on distance learning students// E-learning & education. Available at: http://eleed.campussource.de/archive/4/1422/
11. Morrison D. E-learning Strategies: How to Get Implementation and Delivery Right. - John Wiley & Sons, 2003 – 426 p.
12. Rosenberg M. J. E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age. Available at: http://marcrosenberg.com/
13. Мошкина Е.В. организационно-педагогическое сопровождение процесса подготовки студентов заочной формы обучения в условиях электронного обучения: Дис. … канд. пед наук. Красноярк, 2014. – 185 с.
14. Юсупов В.З. Методологические основы проектного подхода в управлении образовательной организацией // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 57. – Ч. 9. – С. 273-279.
15. Юсупов В.З. Сущность и модель принятия управленческих решений в проектной деятельности образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 58. – Ч. 4. – С. 286-290

УДК 372.881.111.1

кандидат социологических наук, доцент Тукаева Резеда Наилевна
Учреждение высшего образования Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань)

ONLINE-COURSES' PRACTICE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

Annotation. The modern tendencies of the world education system's development and ICT as an integral component of educational technology are considered in the article. The didactic tools of the electronic learning environment, as well as the potential for online-courses' practice in teaching a foreign language are analyzed. The advantages and disadvantages of online-courses, several areas of their integration into the curriculum are identified on the basis of the conducted research, own experience and the students' opinion as the participants of the educational process.

Keywords: online-course, foreign language in high school, blended learning, ICT, electronic learning environment, educational platform.

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ОНЛАЙН-КУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье рассмотрены современные тенденции развития мировой системы образования, ИКТ как неотъемлемый компонент образовательной технологии. Проанализирован дидактический инструментарий электронной обучающей среды, а также потенциал использования онлайн-курсов в практике преподавания иностранного языка в университете. На основе анализа проведённого исследования, собственного опыта и мнения студентов как участников обучения автором выделяются несколько направлений интеграции онлайн-курсов в учебную программу по иностранному языку, отмечаются преимущества и недостатки с точки зрения их использования в образовательном процессе.

Ключевые слова: онлайн-курс, иностранный язык в вузе, смешанное обучение, ИКТ, электронная обучающая среда, образовательная платформа.

Introduction. The modern program of teaching a foreign language in high school and the development of information and communication technologies form the ground for transformations in universities' educational process. Computer technologies, created on the basis of educational management systems, electronic learning environment contribute to the development of cognitive activity and interest in learning a foreign language, increasing the effectiveness of students' independent work, and the construction of individual learning paths. Thus, information technologies used on the educational platform allow not only to implement fundamentally new forms and methods of teaching, but also contribute to the integrated development of the professional competencies of future bachelors.

Nowadays the methodical standard of teaching foreign languages is the communicative-oriented method, which models the process of communication most closely to real conditions. It's hard to provide conditions that will contribute to the implementation of this method in high school. Due to information technologies used in teaching foreign languages, learning process has shifted to a qualitatively new level of natural communication [1, p. 120].

The development of the electronic learning environment, and a significant increase in the requirements for the objectives and content of the bachelors' training contribute to foreign language teachers' wide application of the principles and technologies of blended education, that is, the organization of the learning process, in which the combination of classroom work and training based on information technology take place. The blended learning methods provide a multidimensional didactic tool for foreign language teachers, allowing them to develop a content, to combine classroom activities and work online, monitor students' independent work, as well as the educational process in a virtual environment, and act as a consultant and moderator.

Blended learning is a combination of full-time and e-learning. This combination allows to qualitatively change the educational process in higher education and bring the student's and teacher's joint activities to a priority level, to personalize the educational activities of each student, taking into account his cognitive needs. There are three main components of the blended learning model used in modern education: 1) full-time study: it is a traditional form of learning in the classroom with direct teacher-student interaction; 2) independent work of students: includes the individual work of students, such as searching for information and using the Internet; 3) online learning: teamwork of teachers and students online, using, for example, Internet conferences, Skype technology, online-courses etc. When training in the framework of blended learning, students develop working skills in the information space, search, selection and analyzing information and presenting the results of their scientific activities using modern technologies. Thus, there is no doubt that the technology of blended learning fits into the concept of modernization of higher education.

Main body. Due to the fact that universities are not always able to provide technical opportunities for teaching a foreign language online, organizing video chat, teachers are increasingly implementing in their practice such tools as online-courses. Within the framework of such activities, a teacher and students, having passed certain stages of registration, enter the electronic environment at any convenient time. The teacher, monitoring the work of students, creates a "presence effect" [2, p. 514], comments on difficult moments, evaluates results, becomes a tutor through the service of messages, chats and forums.

Regarding the integration of online-courses in the process of learning a foreign language, there are several areas of work: 1) using the online-course as a general group independent work; 2) using the online-course in the individual independent work of students. Both in the first and in the second case the role of the teacher is reduced to monitoring the process of mastering the course by students; in the first case, the teacher may also become an active participant in the course and be able to comment on the students' answers online, not as a teacher, but as an equal participant of the course. In this case, in the classroom, students can discuss the language content of the course: lectures, interesting opinions of participants and moderators, useful vocabulary, terminology. In some way, mastering such a course together with a group can be compared to traditional home reading, when students read the same book and discuss it in class, perform some tasks on it. Now instead of a book there is a whole online resource full of information, opinions, events.

The second approach to working with an online-course, when students individually choose their course and work with it, contributes to the formation of an individual educational trajectory and educational autonomy of students, which positively affects the achievement of high learning results. The question remains about the control system, which is traditionally the key for our methodology: how to assess the degree of participation of each student, how much time he spent, what progress he made in terms of language learning, etc. In our opinion, you should focus on the overall result of the student in studying the online-course: most online-course developers provide statistics on the percentage of completed tasks, and you can also ask students to take screenshots of their answers and comments at the end of the course.

In our opinion, some kind of reflection on the results of training is useful, it can also be made in writing with the review of a group mate, verbally – in the form of a presentation about interesting topics, course problems, interesting participants, etc.

The technology of blended learning allows you to integrate into the educational process applying materials and tasks offered by the online-course developers. We have integrated the Rosetta Stone online-course into the content of the foreign language educational programs in University of Management "TISBI" for the first year students. Our practical experience and students' working results made it possible to make a number of conclusions and outline some directions in implementing the potential for online-courses in teaching foreign languages in university.

The introduction to the course provides general instructions on how the course is organized, how to monitor its progress, what is necessary for successful completion of the course, an entrance test to determine the level, and where to contact for technical issues or problems. The structure of the school week is quite typical and consists of thematic sections, which also contain some subsections: grammar exercises, articles or videos for reading and discussion. Typical tasks include answers to questions of a problematic nature, expressing points of view on what is read / seen, passing a survey, analyzing survey results, quizzes/ tests. You can choose a professional foreign language, as well as several foreign languages from elementary to advanced levels.

It is necessary to note the high level of students' knowledge of online-courses as a form of training. In particular, the organizational and content parameters of such courses are familiar for 78% of respondents, 34% of the surveyed students had the practice of training in various online-courses. As the main motivation, respondents emphasize the remoteness of these courses, which determines independence from the place of study. Among the students on this educational platform, it is possible to single out students of various areas of bachelor's degree (74%), teachers (8%), and self-education respondents (18%).

The motivational characteristics of teachers referring to the online-course are as follows: 52% of teachers are eager to gain their own experience, as well as to understand how the course works and estimates the progress. Teachers' practicing an online-course is also important from a psychological point of view, as a deliberate adoption of technology helps to increase the effect of its use in the teaching process. Motives for 21% of respondents are to increase the level of knowledge, 15% of respondents are looking for additional reference materials for the development of new programs. 28% of teachers experience the course to get acquainted with new pedagogical technologies and methods.

The programs selected by students in the online-course can be classified into two categories: general cultural, aimed at self-development, occupy a total of 78%, and professional (ESP) – they were chosen by 22% of students. Thus, the conclusion can be as following: nowadays, students do not consider online-courses as a sphere of their professional self-determination and development. Such a result is due to the fact that the survey was conducted among the first year students studying a foreign language. At this stage, they are hardly focused on expanding their professional self-esteem through open education.

This conclusion about the perspective of professional self-determination is also confirmed by the level of students' desire to study on such courses now or in the future. According to the results of the study, 28% of the respondents are ready to study at present, while in the future 72% of the respondents consider such an opportunity for themselves. Obviously, these results demonstrate a deferred demand. Among the reasons for this educational strategy, according to the students' opinion, lack of free time (37%), language barrier (16%), lack of interest in online learning (10%), lack of personalized approach and open communication with a teacher (36%), expressed doubt regarding the quality of the information provided, and its adequacy to requests (1%). According to the respondents' self-assessments, only 4% have advanced knowledge of English. This indicator explains the fact that the choice of international resources by students was so insignificant.

It is known that online-courses contribute to the introduction of a technological solution in the field of education. Learning a foreign language through an online platform allows you to change the form of presentation of the material: video lessons, more interactive assignments, exercises, etc. However online-courses are not able to compete with traditional learning formats due to their inability to give the same level of material digestibility. Online-courses offer decryption of lectures, simple tests, polls, but all this is not enough to remember the material. A person often needs direct communication with a teacher. In addition, not all training fits into the lecture format – there are, after all, seminars and practical exercises.

In the absence of a personalized approach and open communication with the teacher, the student loses motivation for further work with the training platform. It is important not only to obtain a positive experience of interaction with the learning platform, but also what is called "personal touch" in the West – something that makes a student feel a personal attitude, even when communicating with a machine. This conclusion is confirmed by the fact that only 9% of students completed their studies at the chosen level to the end, despite their willingness to receive information from electronic resources and their belonging to the representatives of the "digital generation" [3, p. 20].

Conclusions. One can single out the following advantages of integrating online-courses into the foreign language teaching program in high school:

- the formation of autonomy for students;
- availability for learning at any convenient time;
- using mobile applications;
- getting acquainted with the authentic information in large scales;
- vocabulary replenishment;
- development of listening;
- reading and writing skills;
- extension of knowledge in the professional field;
- individualized learning;

- increasing the students' motivation by implementing the sources and methods of processing information;
- expansion of the scope of classroom activities.

The electronic learning environment opens up unlimited possibilities for the organization of the educational process in university, which is due to the increased amount of information, the introduction of modern and interesting forms of education. Thus, the use of such new information technologies as online-courses in teaching foreign languages to students of a non-linguistic university can significantly expand the scope of the educational process, make it more interesting, effective and optimal. Despite the fact that all the potential and opportunities of online-courses as a new educational platform has not yet been fully explored, this form of blended learning is undoubtedly one of the most promising areas for studying a foreign language in university.

References:

1. Katekina A.A. Forming the intercultural competence of the future specialist in the context of the culturological paradigm of education // Kazanskaya nauka [Kazan Science]. – 2015. – No. 8.– P. 118-121.

2. Drobinin N.S., Nelyubin D.I. Electronic learning environment as a means of increasing the effectiveness of the educational process (Electronnaya obuchayuschaya sreda kak sredstvo povysheniya effektivnosti obrazovatelnogo protsessa) / N.S.Drobinin, D.I.Nelyubin // Young scientist. – 2015. – №2. – P. 513-515.

3. Borshcheva V.V., Kashparova V.S., Sinitsyn V.Y. Use of mass open online-courses in teaching English to students of non-linguistic areas of training (Ispolzovaniye massovykh otkrytykh onlain-kursov v obucheniyu angliyskomu yazyku studentov nelingvisticheskikh napravleniy podgotovki) // V.V.Borshcheva, V.S.Kashparova, V.Y.Sinitsyn // Pedagogy and psychology of education. – 2017. – No. 1. – P. 18-28.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Усманова Елена Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ПОНЯТИЕ, СУЩНОСТЬ И ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье раскрываются проблемы понятийно-терминологического аппарата, сложившиеся в области физической культуры студентов вуза. Раскрыто несовершенство основных понятий физической культуры, предложены более адекватные варианты их трактовок. Анализу подвергнуто предназначение физической культуры в вузе, на основе которого выдвинуто предположении о сущности данной учебной дисциплины и особенностях ее преподавания в высшей профессиональной школе.

Ключевые слова: физическая культура, вуз, понятие, назначение.

Annotation. In article the problems of a conceptual terms framework which developed in the field of physical culture of students of higher education institution reveal. The imperfection of the basic concepts of physical culture is disclosed, more adequate options of their treatments are offered. The purpose of physical culture in higher education institution on the basis of which it is put forward the assumption of an entity of this subject matter and features of its teaching at the higher vocational school is subjected to the analysis.

Keywords: physical culture, higher education institution, concept, appointment.

Введение. На сегодняшний день физическая культура является необходимым и значимым общественным явлением в жизни каждого, а тем более прогрессивно мыслящего человека. Востребованность в физической культуре, продиктованная процессами урбанизации и технологизации современного общества, приобретает в таких условиях абсолютный характер, являющийся существенным фактором поддержания здоровья и долголетия его членов. Однако как отмечает А.А. Цакоев существующая в вузах профессионально-педагогическая система организации и проведения занятий по физической культуре слабо учитывает изменения, происходящие в социокультурной сфере общества [5].

Изложение основного материала статьи. Как научное явление, в наши дни физическая культура имеет богатый исследовательский опыт в различных отраслях гуманитарного знания в виде гипотез, концепций, теорий, методик и т.д. Как явление педагогическое, физическая культура это неотъемлемый компонент учебно-воспитательного процесса, обязательность которого не только не оспаривается, но и рассматривается как непреложная аксиома системы образования на любом ее уровне.

В тоже время, несмотря на насущную потребность в физической культуре, многие ее аспекты, причем ключевые, остаются спорными, порождая излишнюю вариативность и альтернативность, а также бессистемность и непоследовательность, как в понимании, так и в процессуальных сторонах изучаемого явления.

Одним из таких ключевых аспектов, на наш взгляд, является само понятие физической культуры, охватывающее, согласно многим общепринятым трактовкам, практически безграничное количество объектов окружающей действительности, а также элементов психического мира человека. Ситуация такова, что физической культурой сегодня обозначается учебная дисциплина, процесс ее изучения, полученные обучающимися результаты, а также собственно любые практические действия человека, связанные с его физическим развитием. Кроме того, физическая культура рассматривается и как исторически сложившаяся области человеческой жизнедеятельности, основанная на громадном массиве знаний, достижений и ценностей и других элементов, свойственных тому или иному виду культуры. В итоге, понять подлинное значение данного термина можно лишь опираясь на контекстуальную информацию, получаемую из различных источников.

В этих условиях, например, выражение «заниматься физической культурой» означает и физическую тренировку, и учебный процесс, и решение соответствующих организационных вопросов, и вообще, почти все что угодно имеющее хоть малейшую связь с анализируемым видом деятельности человека.

Хочется подчеркнуть, что на одна другая учебная дисциплина не носит название какой-либо культуры, что вполне закономерно. Среди изучаемых как в общеобразовательной, так и в профессиональной школе не встретить учебных предметов с наименованиями «Математическая культура», «Химическая культура»,

«Географическая культура» и др., лишь потому, что обучение культуре, в целом, является неправильным выражением. Культуру можно лишь освоить, но данный процесс далеко не равнозначен учебному процессу, а является в какой-то мере его продолжением, способствующим фундаментальному познанию человеком более глубинных смыслов бытия.

Культура это настолько широкое и всеобъемлющее явление, что, даже избрав какую бы то ни было ее область, ограниченность временных ресурсов образовательного процесса не позволит учащимся получить представление даже о меньшей ее части. Тем не менее, сегодня, физическую культуру изучают на всех уровнях образовательной системы России, причем в основном это практические занятия, целью которых является развитие преимущественно физических качеств человека. Исходя из этого, овладевший физической культурой человек ассоциируется, исключительно, с человеком физически развитым, невзирая на возможное отсутствие духовных компонентов физической культуры.

Разумеется, такой подход представляет собой историческое наследие неразвитости терминологии исследуемой проблемы, традиционалистское отношение к которой вызывает и поддерживает сложившиеся стереотипы в толковании. Однако сегодня, эти взгляды должны быть подвергнуты пересмотру, ввиду их явного обветшания вследствие обширного прироста научного знания и более удачных и адекватных вариантов трактовок изучаемых терминов.

Так, в понятии физической культуры должно оставаться только культурное наполнение этого термина, которое, по справедливому мнению А.В. Подулыбиной может включать все достижения, накопленные в процессе общественно-исторической практики: уровень здоровья, спортивного мастерства, науки, произведений искусства, связанных с физическим воспитанием, а также материальные (технические) ценности (спортивные сооружения, инвентарь и т.д.) [4]. Результат овладения физической культурой также необходимо представлять комплексно, в совокупности его материальной и духовной составляющих. Этот результат несводим только к хорошей физической форме человека, которая в современной действительности может явиться плодом успешной тренерской деятельности, следования нормам спортивного питания или вовсе стимулирующих гормональных препаратов.

Наряду с этим необходимо более корректно обозначить новое название учебной дисциплины, способствующей овладению человеком физической культурой. В рамках высшего профессионального образования этот процесс уже начался, когда несколько лет назад «Физическая культура» была разделена на два учебных предмета: теоретической и практический, однако за первым сохранилось исходное название. Поэтому, в сущности, вопрос о наименовании данных учебных дисциплин не решен, а предпринятые полумеры, скорее вызвали еще большую неупорядоченность и разрозненность изучаемого материала.

Дело в том, что дидактическими единицами любой учебной дисциплины в вузе являются научные знания, дифференцированные по различным отраслям наук. В области физической культуры такой отдельной науки пока не существует и необходимые сведения заимствуются из других разделов научного знания: физиологии, социологии, права и др. Поэтому проблема, связанная с наименованием учебной дисциплины предполагающей освоение физической культуры, так и будет существовать до тех пор, пока не возникнет новая наука, одним из вариантов названия которой могут быть спортология, физкультурология, атлетика и т.д. Только в этом случае появится полная ясность и ощущение того, что изучаются конкретные знания, реализующиеся затем на практике, а не пространное понятие культуры, точное понимание которого недоступно для многих молодых людей.

В целом, говоря о физической культуре студентов вузов, кроме терминологических проблем, необходимо остановиться на следующих ее сторонах: ее истинном назначении, профессиональной направленности, специфике, обусловленной возрастными особенностями.

Рассуждая о предназначении физической культуры как учебной дисциплины в вузе, уместно обратиться к ее учебно-методическому обеспечению, описывающему целевые характеристики образовательного процесса в данной сфере. Сравнительно-сопоставительный анализ учебных программ по данной дисциплине позволяет утверждать что, в них (кроме обязательного наличия терминологических проблем) перед физической культурой ставятся весьма неконкретные и оторванные от сущности учебного предмета цели, предполагающие: формирование нравственных качеств, развитие самостоятельности и инициативности, успешную социализацию, улучшение гражданской позиции, самоподготовку к будущей жизни, готовность к социально-профессиональной деятельности и т.д. Безусловно, все эти аспекты становления личности студента весьма значимы как в личностном, так и в социальном смыслах, и в той или иной мере реализуются в ходе изучения физической культуры, однако представляется весьма сомнительным решение избрать их в качестве целевого предназначения данной учебной дисциплины. Более того, в ходе образовательного процесса в вузе данным аспектам уделяется существенное внимание как на учебных занятиях по другим предметам, так и в процессе воспитательной работы, в связи с чем их актуализация в рамках курса физической культуры является, как минимум, нерациональной.

Логичнее и правильнее ставить цель физической культуры исходя из сущности данной учебной дисциплины, целиком и полностью раскрываемой через феномен физического развития человека, предусматривающий как телесные, так и психологические задачи в деятельности педагогов и студентов. Природа высшего образования состоит не только в общекультурном развитии студента и овладении им профессиональным знанием. Оно также детерминирует и более важные внутриличностные изменения будущего специалиста, формирование его ценностей, убеждений и, в конечном итоге, мировоззрения. В этом значении физическая культура не может восприниматься лишь как способ укрепления организма человека, способного выполнить те или иные контрольные нормативы, а требует большее широкого толкования своей цели. Но попытка расширения цели преподавания физической культуры в вузе вновь сталкивается с традиционными и утилитарными представлениями о данной учебной дисциплине, а также слабой терминологической разработанностью вопроса.

Следуя общей тенденции приоритета компетентностного подхода, цель физической культуры также часто обозначается в соответствующем данному методологическому основанию формате, что, к сожалению, также не привносит убедительных результатов. Следует констатировать что, несмотря на достаточный опыт внедрения компетентностного подхода в отечественной системе образования, многие его положения остаются спорными и на практике реализуются формально, когда ни педагог, ни студент не осознают в полной мере главной миссии физической культуры. Таким образом, требуется решение сложной задачи

расширительного толкования цели физической культуры и одновременно ее конкретизации в диагностически измеряемых понятиях, что весьма затруднительно для изучения внутреннего мира человека.

Бытующая в педагогической действительности отстраненность целей и задач физической культуры от актуальных потребностей субъектов образовательного процесса, вызывает и другую проблему, связанную с востребованностью профессиональной направленности и обеспечению профессионально-прикладного характера подготовки по этой учебной дисциплины. Проведенный Н.В.Арнстом анализ последних исследований показал, что в большинстве вузов организация процесса физического воспитания и распределение студентов в учебно-тренировочные группы проходят без учета интересов и потребностей в двигательной деятельности самих студентов, что приводит к снижению мотивации и часто сопровождается ухудшением динамики двигательной подготовленности [1].

Получая высшее образование, будущий бакалавр стремится освоить азы профессии, видит себя будущим специалистом, постепенно проникаясь специфическими идеями того или иного вида труда. Но учебный процесс по физической культуре при этом остается единым, вне зависимости от избранного направления подготовки, а заявленная во многих учебных программах по данному предмету специализация, означает лишь приоритетный вид спорта, которому студент отдает свое предпочтение.

В связи с этим будущий инженер, юрист, педагог, а также студенты любых других направлений на протяжении всего периода своей профессиональной подготовки в вузе получают единое образование в области физической культуры. Ошибочность такого универсального подхода к организации учебно-воспитательного процесса по физической культуре для различных направлений подготовки очевидна, поскольку многие профессии коренным образом разнятся по объему и типу физической активности человека.

Как правило, профессиональная деятельность специалиста с высшим образованием предполагает минимум физических действий, однако в некоторых отраслях производства развитие тех или иных их физических качеств носит профессионально важное значение. Известно, что педагог или хирург большую часть рабочего времени проводит стоя, что требует развития соответствующей группы мышц, а от выносливости и быстроты зависит успех в сфере журналистики. Но наиболее актуальным данный вопрос является для необходимости снижения человеческого фактора в системе человек-машина, поскольку для специалистов данной сферы утомляемость, потеря внимания и могут грозить серьезными авариями и катастрофами. Поэтому в связи с растущими требованиями к профессиональной и физической подготовке специалиста учебный процесс в вузах должен включать в себя комплексную, специализированную физическую подготовку студентов к предстоящей им трудовой и социальной деятельности [3].

Кроме того, игнорирование профессионально обусловленных особенностей физической деятельности приведет к неподготовленности студентов в данных вопросах и в дальнейшем может стать причиной ухудшения здоровья специалистов.

Наконец, помимо профессионально-обусловленных особенностей освоения студентами вузов физической культуры, образовательный процесс по данной дисциплине должен опираться и на возрастную периодизацию как данной, так и всех других социальных групп. Юношеский возраст характеризуется наибольшим потенциалом развития физической формы человека, когда для ее поддержания не требуется значительных усилий. Студенческие годы — это период, когда заканчивается биологическое созревание организма человека, и на первый план выступает социальное развитие личности [2].

Однако уже буквально через несколько лет перейдя во взрослый возраст, еще недавний студент столкнется с необходимостью поиска дополнительных ресурсов своего физического развития, поскольку собственные возможности организма, вызванные эндокринной системой, со временем начнут истощаться. Иначе говоря, физическая культура в вузе должна носить также и прогностический характер, подготавливая студентов к возможным затруднениям, обусловленными предстоящими возрастными преобразования.

Выводы. Таким образом, анализ ряда вопросов по организации образовательного процесса физической культуры в вузе позволяет сделать следующие выводы:

- понятийно-терминологический аппарат в области физической подготовки студентов обладает рядом серьезных недостатков и требует корректировки;
- сущность физической культуры в вузе выходит за рамки телесного развития и представлена психолого-педагогическими аспектами проблемы;
- несмотря на значительный исследовательский и практический опыт, как возрастные, так и профессионально обусловленные особенности формирования физической культуры студентов не нашли достаточного отражения в учебно-воспитательном процессе профессиональной школы.

Литература:

1. Арнст Н.В. Спортивная культура студентов в процессе физического воспитания в вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 4 (94). С. 103-107.
2. Козлов Н.С., Лахтин А.Ю. Здоровье, физическая культура и адаптация студентов к обучению в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 3 (22). С. 207-209.
3. Осипов А.Ю. Подготовка будущих специалистов к профессиональной деятельности на занятиях физической культурой в вузах // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 1 (23). С. 123-127.
4. Подулыбина А.В. Физическая культура в вузе // Обучение и воспитание: методики и практика. 2012. № 1. С. 281-286.
5. Цакоев А.А. Эффективность занятий физической культурой студентов вуза // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2012. № 7. С. 287-291.

37.01/.09+376

кандидат педагогических наук, доцент Хабибулина Ольга Петровна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург);
старший преподаватель Подгорнова Светлана Валентиновна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ВЫЯВЛЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Особая роль в решении проблемы выявления и поддержки одарённых детей отводится системе дополнительного образования. Однако анализ сложившейся в последние годы в российской системе дополнительного образования ситуации выявил ряд проблем, имеющих не только экономический, но и сущностный характер. Наиболее острой из них является проблема личностной готовности педагогов дополнительного образования к работе с одарёнными детьми. Статья посвящена выявлению сложившейся в учреждениях дополнительного образования г. Санкт-Петербурга системы работы с одарёнными детьми.

Ключевые слова: одарённость, дополнительное образование, выявление одарённости, реализация внутреннего потенциала личности.

Annotation. A special role in solving the problem of identifying and supporting gifted children is assigned to the system of additional education. However, the analysis of the situation that has developed in recent years in the Russian system of additional education has revealed a number of problems that are not only economic, but also ontological. The most acute problem is the personal readiness of teachers of additional education to work with gifted children. The article is devoted to revealing the system of work with gifted children that has developed in establishments of additional education in St. Petersburg.

Keywords: giftedness, additional education, diagnostics of giftedness, realization of a person's inner potential.

Введение. Современное общество – это общество глобальных изменений, постоянной творческой эволюции, которая зависит от творческих усилий личности, что ставит перед системой образования новые цели и задачи. В числе приоритетных задач реализации стратегической цели государственной политики в области образования стоит задача «создания системы выявления и поддержки одарённых детей и талантливой молодежи» [1].

В настоящее время во всём мире работа с одарёнными детьми – приоритетная государственная и общественная задача. Мир понял важность этой работы, и на лицо – все признаки конкуренции за тот «неотчуждаемый капитал», которым является человеческая одарённость. В работу с одарёнными детьми постепенно вовлекаются все сферы общества, включая властные структуры.

Можно с полной уверенностью заявить, что на сегодняшний день задача осознания ценности одарённости, признания того, что одарённые люди составляют основной стратегический ресурс общества, от реализации которого зависят достижения в науке и конкурентоспособность отечественной экономики, решена [2-6]. Но проблема обучения и воспитания одарённых детей, имеющих ярко выраженные способности в той или иной области, напрямую связанная с новыми условиями и требованиями быстро меняющегося мира, остаётся нерешённой.

Особая роль в решении этой проблемы отводится системе дополнительного образования, которое, являясь сферой получения знаний и навыков за пределами обязательного государственного стандарта, трактуется как «открытое вариативное образование, обеспечивающее права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков» [7].

Чтобы работать с одарёнными детьми, чтобы решать сложные проблемы их подготовки к успешной взрослой жизни, необходимы подготовленные кадры, без этого любое выявление одарённых детей, проведённое максимально профессиональным образом, оказывается бессмысленным.

Речь идёт о готовности к профессиональной деятельности как «психическом состоянии, предстартовой активизации человека, включающей осознание педагогом своих целей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия; прогнозирование мотивационных, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизацию сил в достижении целей» [8].

Значительный арсенал современных научно-практических и методических наработок по проблеме подготовки педагога к работе с одарёнными детьми уже накоплен (Ю.З. Гильбух, В.О. Моляко, О.Л. Музика, М.М. Кашапов, И.Н. Татаринова, Г.Ю. Ульянова, Л.В. Шавинина и др.). В подготовке учителя к этой работе исследователи выделяют две фазы: 1 – получение сведений об одарённости, её видах, особенностях развития; обучение первичной идентификации одарённых; 2 – непосредственная подготовка педагога к работе с одарёнными детьми.

Кафедрой культурологического образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования было проведено исследование, в котором приняли участие одиннадцать образовательных учреждений разного вида (ДТЮ, ДДТ, ОДОД общеобразовательных школ), с коллективами разных направлений (спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, естественно-научное, инженерно-техническое), охватывающими детей разного возраста (начальная, основная, средняя школа). В рамках исследования предполагалось выяснить, существует ли в учреждениях дополнительного образования г. Санкт-Петербурга сложившаяся система поддержки одарённых детей, какие формы работы отражают эту систему, какие современные образовательные технологии (методы) используют педагоги в своей работе с одарёнными детьми.

Изложение основного материала статьи. Проведённое исследование осуществлялось по следующей модели: РАСПОЗНАТЬ – РАЗВИТЬ – РЕАЛИЗОВАТЬ. В основе представленной модели лежит понятие «одарённость». «Одарённость – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких по сравнению с другими людьми, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности» [9].

Одним из факторов успешности работы с одарёнными детьми является умение РАСПОЗНАТЬ одарённость. Насколько важно вовремя распознать признаки одарённости? Нужно ли учить этому педагога?

Поскольку существует не только явная (проявленная) одарённость (примерно 1-3 % от общего числа детей), но и скрытая (неявная) одарённость (примерно 20-25 %), то очевидно, что не обойтись без психолого-педагогической диагностики. «Беда человечества, – как писал В.П. Эфроимсон, – не в недостатке наследственных дарований, а в неумении их рано раскрыть и развить» [10].

Для этого необходима высокая профессиональная компетентность педагога, которая предполагает не только знания об особенностях одарённости детей, уровнях развития и критериях оценки способностей, но и владение умениями и навыками выявления одарённых детей на основе признаков одарённости и с учётом их видов. Это умение напрямую связано с необходимостью применения адекватных форм идентификации детской одарённости, которая предполагает многоаспектный анализ процесса развития ребёнка на достаточно длительном отрезке времени, а также применение валидных методов диагностики.

Анализ результатов исследования показал, что 55% представителей администрации и 70 % педагогов учреждений дополнительного образования, принимавших участие в анкетировании, подтверждают наличие сложившейся системы выявления одарённости, однако только примерно 10% респондентов говорят об учете нескольких факторов при выявлении одарённости. Большинство основывает свою «систему» только на наблюдении, а 22,9% на опыте и интуиции. Это вызывает сомнения в объективности такой «системы» и эффективности практикуемых подходов к выявлению одарённости.

Вторым фактором успешности работы с одарёнными детьми является умение РАЗВИТЬ одарённость. Выявление одарённости само по себе никому не нужно, это не конечная цель, а только средство, отправная точка, чтобы выделить детей, не вписывающихся в общую систему и начать с ними серьёзную, иногда многолетнюю работу. Одарённость остаётся явлением, в равной степени зависящим как от врождённых способностей, так и от внешних условий. И лишь совокупность оптимальных внешних условий и врожденной одарённости может дать результат. «Не дав развиться и реализоваться талантам, общество неминуемо обречет себя на бесчисленные тупики и неразрешимые проблемы» [11].

Развитие предполагает создание оптимальных условий воспитания и образования. Одарённых выявляют для того, чтобы дать им обучение, соответствующее их одарённости, а значит, трудное, требующее высокого интеллектуального и волевого напряжения. Поскольку одарённость трактуется не просто как совокупность психологических свойств и личностных качеств, а как система, характеризующая психику человека в целом, следовательно, работа с одарёнными должна быть направлена на развитие всех структурных компонентов системы: интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой сфер. Такой подход предполагает следующие шаги:

- выстраивание программы сопровождения одарённого ребёнка, привлечение родителей к её реализации;
- поощрение и одобрение самостоятельности и уверенности в своих сильных сторонах, стимулирование самоанализа, рефлексии;
- разработку ***индивидуального «образовательного маршрута»*** (с учётом специфики возрастных и индивидуальных способностей ребёнка);
- систематическое осуществление педагогического самоанализа, самоконтроля, рефлексии.

Данные анкетирования показали, что 35 % руководителей учреждений дополнительного образования сомневаются в существовании в их организации какой-либо системной работы, направленной на поддержку одарённых. А основными формами поддержки, так же как и педагоги, считают конкурсы, соревнования, олимпиады.

Подавляющее большинство педагогов отметили целый ряд используемых ими методов и технологий: проектный метод, информационно-коммуникационные технологии, здоровьесберегающие технологии и т.д. Однако большинство упомянутых методов и технологий являются общепедагогическими и могут использоваться в работе с различными категориями обучающихся. Специфических методов и технологий, изначально рассчитанных на работу с одарёнными детьми, либо адаптированных для такой работы, представлено не было. Это означает, что педагоги не владеют этой информацией и, следовательно, не могут применять её в своей профессиональной деятельности.

Самым важным фактором успешности работы с одарёнными детьми является умение педагога помочь ребёнку РЕАЛИЗОВАТЬ свою одарённость. Как показала практика, лишь небольшая часть одарённых детей, вырастая, добиваются успехов, хоть в какой-то мере сопоставимых с уровнем их способностей. Всем известное утверждение: «Талант всегда пробьёт себе дорогу» – это миф. Не каждый одарённый обладает способностью стать реализованным! Вероятно, «из тысячи потенциальных гениев 999 гасится именно из-за недоразвития, а из 1000 развившихся 999 гасится на этапе реализации» [11].

Причина подобной ситуации в том, что талант – это внутриличностная хрупкая конструкция, и если что-то в ней нарушится, талант «уйдёт в песок». И человек, чувствуя, что у него были возможности, и они не реализованы, переживает это как личную трагедию, которая может выражаться в очень серьёзных деструкциях, иногда с трагическими последствиями.

Чтобы избежать нарушений личностного формирования и помочь одарённому ребёнку обрести позитивное самовосприятие, адекватно оценивать свои способности, не умаляя и не переоценивая их, педагогу необходимо в общении с одарённым ребёнком дать почувствовать, что ценен он сам, что взрослые видят в нём растущую личность, а не только набор определённых выдающихся способностей и достижений [13].

Само содержание дополнительных образовательных программ должно быть ориентировано не только на удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся (в интеллектуальном, художественно-эстетическом, спортивно-оздоровительном, научно-техническом творчестве и т.д.) в соответствии с их собственными желаниями, но и на создание необходимых условий для ***личностного развития*** учащихся, их позитивной социализации, профессионального самоопределения.

В работе с одарёнными детьми педагогу важно помнить, что ценно не само по себе дарование, а то, какое применение оно будет иметь. Поэтому, кроме развития индивидуальности одарённого ребёнка (выявления и раскрытия самобытности и индивидуального своеобразия его возможностей), в качестве приоритетных, в учреждениях дополнительного образования могут быть выделены следующие цели:

■ развитие ***психологической*** составляющей одарённости: мотивация, саморегуляция, личностное развитие (на это могут быть направлены специальные тренинги, например, предложенные программой РИОМ: «Поиск творческих решений», «Лидерство», «Жизненная стратегия и целеполагание», «Уверенность»);

■ формирование ***социально-психологической*** составляющей (что предполагает влияние развивающей среды, способствующей становлению целостного миропонимания и духовно-нравственных основ личности: приобщение к культурным ценностям, творческие акции, праздники, выезды, приобретение опыта самостоятельной работы и реализации собственных проектов и др.).

Показателем достижения поставленных в работе с одарёнными детьми целей должна быть адекватная «Я-концепция», условиями формирования которой являются: социализация, адаптация, педагогическая коррекция, забота о здоровье детей и охрана прав детства.

На основании полученных данных можно говорить о том, что, как минимум, в половине образовательных организаций в качестве приоритетных не рассматриваются выше представленные цели.

Выводы. Проведённое исследование, отражающее степень готовности педагогов дополнительного образования г. Санкт-Петербурга к работе с одарёнными детьми, не претендует на всеохватность (в исследовании участвовали 11 образовательных организаций), но отражает общую тенденцию отношения к данной проблеме. Основанием сформулированных выводов стали результаты обработки данных анкетирования педагогов, их воспитанников, а также руководителей образовательных учреждений дополнительного образования.

Анализ показал, что в учреждениях дополнительного образования задача выявления и поддержки одарённых детей не рассматривается как приоритетная. Доказательством данного вывода является тот факт, что почти 50 % педагогов и представителей администрации считают одаренных чрезвычайно редким явлением (до 5 % от общего числа воспитанников). То есть, если речь идёт о коллективе до 15 человек (такова численность воспитанников в большинстве учебных групп), то таких детей вообще нет (или педагоги их «не видят»). Поэтому и дальнейшие ответы по поводу принципов и методов работы с одаренными носят у многих респондентов умозрительный, теоретический характер. Большинство педагогов придерживаются точки зрения, согласно которой все дети потенциально талантливы и одарены, и систематическая работа в сочетании с созданием благоприятных условий способствует реализации потенциала и достижению успеха многими детьми.

В целом можно говорить о том, что проблемы, связанные с выявлением одарённых детей в системе дополнительного образования, обусловлены, с одной стороны, недооценкой педагогами и администрацией потенциальных способностей воспитанников («скрытой одарённости»), с другой – отсутствием в большинстве образовательных учреждений логичной, продуманной, научно и методически обоснованной системы педагогической работы в данном направлении.

Совершенно очевидно, что без критического анализа, основанного на выработке критериев для оценки эффективности работы педагога, ни о какой системе выявления и поддержки одарённых детей речь идти не может. Когда речь идёт о работе с одарёнными детьми, задача педагога заключается в том, чтобы способствовать ***успешному жизненному старту*** одарённых подростков. Для этого современный педагог должен не только обладать достаточным количеством знаний о сущности и типах одарённости, но и владеть умениями их применить в своей профессиональной деятельности. Знания и умения в области выявления и поддержки одарённых детей должны входить в перечень компетенций педагога дополнительного образования, чтобы, выявив одарённого ребёнка, проявить терпимость, понимание и начать с ним сотрудничество.

Литература:

1. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р (ред. от 08.08.2009) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года».

2. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 N 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» (на период до 2025 года).

3. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р (ред. от 08.08.2009) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года».

4. Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 N 2227-р «Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года».

5. Указ Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» (от 1 июня 2012 года № 761).

6. Распоряжение Правительства РФ от 22.11.2012 N 2148-р «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013-2020 годы».

7. Концепция развития дополнительного образования детей до 2020 года / http://static.government.ru/

8. Губина М.В. Изучение личностной готовности педагога к профессиональной деятельности с одарёнными детьми / Фундаментальные исследования № 8, 2011.

9. Рабочая концепция одарённости. 2-е изд., расш. и перераб. М., 2003.

10. Эфроимсон В.П. Педагогическая генетика. М.: Тайдекс Ко, 2003.

12. Карне М. Одарённые дети: пер. с англ. / под общ.ред. Г.В. Бурменской, В.А. Слуцкого. М.: Прогресс, 1991.

13. Психология одарённости детей и подростков: уч. пособие / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Мирютина и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.

14. Одарённые дети – образовательный вызов XXI века: сб. статей. – СПб АППО, 2014.

УДК:378.2

старший преподаватель Хакимзянова Алсу Саетзяновна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Казань);
старший преподаватель Губайдуллина Рамзия Нургалиевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Казань);
старший преподаватель Першина Наталья Олеговна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Казань)

СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ КАК ОДНОМУ ИЗ КОМПОНЕНТОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. В данной статье предлагается система обучения английской орфографии как одной из сторон усвоения слова, т.е., овладению акустической, семантической, функциональной и графико-орфографической сторонами слова. Главными этапами в таком обучении признаются обучение ориентировке в учебном материале, обучение отдельным действиям и включение усваиваемых слов в письменную речевую деятельность. В работе актуализируется необходимость специально организованных дидактических процессов – учебных действий, которые в комплексе составляют учебную деятельность, являющейся способом формирования механизмов, на основе которых осуществляется акт письма.

Ключевые слова: орфография, иностранный язык, методика, письменная речь, обучение, учащийся, учебная деятельность.

Annotation. This article proposes a system for teaching English spelling as one of the sides of mastering a word, that is, mastering the acoustic, semantic, functional, and graphic-orthographic sides of a word. Teaching orientation in educational material, training in individual actions and inclusion of acquired words in written speech activity are recognized as the main stages in such training. The work actualizes the need for specially organized didactic processes - learning steps that together form a learning activity, which is a way to form the mechanisms on which the act of writing is based.

Keywords: spelling, foreign language, methodology, writing, education, student, learning activities.

Введение. Решение вопроса о содержании и организации обучения английской орфографии на начальном этапе невозможно без учета некоторых психолого-педагогических положений общей теории обучения и теории обучения иностранным языкам в современной научной трактовке. С точки зрения решаемой задачи в теории обучении для нас важно положение о том, что в качестве центрального звена учения и главного условия процесса усвоения и управления этим процессом в настоящее время рассматривается деятельность учащихся. А.И. Леонтьев определяет деятельность как «…сложную совокупность процессов, объединенных общей направленностью на достижение общего результата, который вместе с тем является объективным побудителем данной деятельности, т.е. тем, в чем конкретизируется та или иная потребность субъекта» [3, с. 45]. Одной из отличительных черт деятельности является ее структурность, т.е. любая деятельность представляет собой систему определенных действий и операций, составляющих содержание этой деятельности.

С этих позиций становление речи на иностранном языке рассматривается современной методикой и психологией обучения иностранным языкам как процесс приобщения к деятельности в сфере языка.

Каждый акт речевой деятельности квалифицируется как действие по выражению некоторого конкретного содержания в знаковой форме или по восприятию содержания знаковых выражений. Для каждого вида речевой деятельности комплекс определенных действий составляет содержание этой деятельности и является объектом усвоения. Отсюда закономерна важность разработки данной проблемы для методики обучения иностранным языкам.

Изложение основного материала статьи. Процесс письма с полным основанием относится психологией к наиболее сложным осознанным формам речевой деятельности, обладающим определенной структурой. [7] Задача данной статьи ограничивается рассмотрением только операционного состава процесса перешифровки звуковых сигналов в буквенные, т.е. акта собственно письма, как одного из компонентов письменной речи.

Анализ процесса замены акустических сигналов буквенными в акте письма с целью выявления его структуры основывается на научных представлениях о закономерностях функционирования речевого механизма, частью которого является акт собственно письма.

По данным физиологии и нейрофизиологии [4], [6] сложные формы психической деятельности обеспечиваются специфическим физиологическим механизмом, представляющим собой сложное взаимодействие звеньев, расположенных на различных уровнях нервной системы. Понимание функциональной организации как многочленной и многоуровневой системы основано в современной науке на предложенной Н.А. Бернштейном теории неврологических уровней построения психо-физиологических процессов.

По модели функционирования речевого механизма на уровне производства слова, разработанной Н.И. Жинкиным [5] поиск и отбор элементов для составления слова начинается со звуковых элементов и осуществляется в определенной последовательности: сигналы 1 вида, т.е. нервные импульсы из ядра двигательного анализатора вызывают сигналы 2 вида – мышечные движения речевых эффекторов. На этой основе возникают сигналы 3 вида – акустические. Звуковая форма слова является, по утверждению Н.И. Жинкина, натуральной формой существования слова и другим способом слово образоваться не может. Для отбора звуковых элементов слова должен быть произведен анализ и синтез признаков звука.

Как только звуковые сигналы сложились в слово, обладающее значением, все его звуковые элементы могут быть заменены другими сигналами (например, буквенными). При перекодировании звуковых сигналов в буквенные опять происходит расчленение звукового состава слова на составляющие его фонемы, поиск необходимых знаков буквенного кода, сличение и дифференциация и, наконец, набор и составление целого

зрительного образа слова. При перешифровке графической схемы воспроизводимого слова в «кинетические мелодии» двигательного акта письма опять происходит расчленение теперь уже графической схемы слова. Пишущий читает написанное – опять происходит синтезирование.

Для обеспечения правильного функционирования операций перекодирования звуковых сигналов в буквенные, т.е. для овладения актом письма на иностранном языке в задачу обучения должно входить:

1) создание четких и прочных зрительно-моторнографических образов усваиваемых слов, сохранение их в памяти и правильное воспроизведение в формах письменной коммуникации;

2) овладение мнемическими действиями, обеспечивающими перенос.

Многолетние наблюдения и специально проведенные проверочные работы позволяют сделать вывод, что при современном состоянии обучения орфографии учащиеся не справляются с указанными выше задачами, свидетельством чему являются многочисленные орфографические ошибки. Для решения этих задач необходимы специально организованные дидактические процессы – учебные действия, - в комплексе составляющие учебную деятельность. Учебная деятельность рассматривается как способ формирования механизмов, на основе которых осуществляется акт письма.

Учебная деятельность, как и всякая другая, обладает определенной структурой. Для определения состава и последовательности действий, составляющих содержание этой деятельности, интерес представляет психологическая «теория хода процесса формирования умственных действий» [3]. Однако опираясь на данную теорию в решении ряда вопросов, связанных с обучением иностранному языку, необходимо иметь в виду, что иноязычная деятельность имеет свою специфику. Поэтому, разделяя общую концепцию последовательности хода процесса усвоения, мы считаем, что содержательная сторона этого процесса должна определяться спецификой вида речевой деятельности.

Теория поэтапного формирования умственных действий рассматривает любую деятельность как целостный акт, всегда подразумевающий наличие определенной цели, ради которой она и совершается. На реализацию этой цели направлены и отдельные действия, причем каждое из них имеет свою промежуточную цель, подчиненную общей цели деятельности. Цель и задачи той или иной деятельности определяют ее содержание, т.е. состав входящих в нее действий. В содержание учебной деятельности по усвоению английской орфографии должны, следовательно, войти действия, способствующие осуществлению двух задач: а) овладению правописанием английских слов и б) овладению приемами умственной деятельности для достижения этого результата.

По концепции П.Я. Гальперина в процессе усвоения в любой системе должно иметь место два необходимых компонента: 1) уяснение существенных элементов и характеристик нового учебного материала и 2) собственное его усвоение. Первый компонент представляет собой ориентировку в материале, в результате которой обследуются и выделяются те свойства объекта, которые необходимы в воспроизведении. Фаза ориентировки в усваиваемом материале совершенно необходима, т.к. любой познавательный акт начинается с ориентировочно-исследовательской реакции [2].

В психологической литературе описано несколько возможных способов организации ориентировки в учебном материале [4].

1) Учащимся может быть дан образ продукта или результат действия и образец действия без каких-либо дополнительных разъяснений о выполнении действия.

2) Вместе с образцом действия может быть дано и указание на правильный способ его выполнения.

3) Можно планомерно обучать учащихся анализировать учебный материал, выделять существенные признаки и характеристики этого материала, отыскивать условия правильного выполнения действий; затем по этим указаниям осуществлять формирование действий.

Третий способ представляется наиболее рациональным и в наибольшей степени соответствующим задаче обучения правописанию на английском языке. Этот способ организации ориентировки в усваиваемом материале предполагает планомерное обучение не только на этапе ориентировки, но и на последующих этапах процесса усвоения. Обучение же в дидактике понимается как двусторонний процесс – направляемая этими действиями деятельность учащихся. Поэтому в содержание учебной деятельности по овладению английской орфографией входят комплексы действий как учителя, так и учащихся.

Ориентировочный этап в деятельности по овладению английской орфографией начинается с презентации зрительного образа предварительно устно отработанных слов. Чтобы обеспечить учащимся возможность целенаправленно охватить восприятием графико-орфографические особенности слов и «посмотреть на данное явление с орфографической точки зрения» [4] действия учителя направлены, прежде всего, на активизацию рецепторов учащихся. Для этого учитель разъясняет цель обследования учебного материала, каковы искомые характеристики и как подойти к их обнаружению.

После выявления признаков учебных трудностей в графико-орфографической форме усваиваемых слов создается своего рода проблемная ситуация, т.е. возникает необходимость выбора действий, которые позволили бы наиболее эффективно преодолеть трудности. Учитель помогает и направляет этот выбор.

Действия учителя, таким образом, на первом этапе процесса обучения орфографии сводится к показу, к разъяснению способов ориентировки в учебном материале и вычленению признаков учебных трудностей, к обоснованию (разъяснению) выбора действий, необходимых для преодоления учебных трудностей.

В комплекс действий первого этапа процесса обучения английской орфографии входят не только перцептивные и мыслительные действия, но и действия моторнографического типа. Монографическая деятельность учащихся может выражаться в том, что после (или в момент) орфографической ориентировки в материале учащиеся записывают слова в свои словарные тетради, используя различные способы выделения признаков учебных трудностей.

Второй этап процесса обучения английской орфографии в соответствии с используемой нами психологической теорией поэтапного формирования умственных действий содержит учебные действия исполнительного характера. Действия этого этапа направлены непосредственно на формирование связей, на основе которых осуществляется акт собственно письма.

Из психологии известно, что запоминание формируется сначала как действие, опирающееся на внешние предметы, и лишь затем превращается во внутреннее действие. Но до того как действия станут выполнять мнемическую функцию сначала во внешнем, а затем и во внутреннем плане, они должны быть сформированы как познавательные. Определенная степень сформированности познавательного действия является необходимым условием формирования мнемического действия.

Соотношение действий учителя и учащихся на данном этапе может быть представлено следующим образом:

Действия учителя	Действия учащихся
1. Краткие пояснения о выполнении отдельных действий.	1. Действие сближения на основе сходства или тождества графических элементов.
2. Показ.	2. Действие различения (дифференциация).
3. Контроль и оценка правильности действий и правильности воспроизведения образца.	3. Действие противопоставления. 4. Действие группировки по принципу сходства, аналогии или противоположности. 5. Действие копирования. 6. Действие сличения.

В процессе овладения этими действиями они постепенно освобождаются от непосредственной связи с конкретными объектами и превращаются в психические операции. Так, конкретные действия сближения или противопоставления слов по каким-либо признакам заменяются их психическим отражением – мысленным сближением или противопоставлением. Из комплекса действий учителя выпадают или приобретают значение периодических действия разъяснения и показа. Действие же контроля и оценки выполнения действий учащимися продолжает играть весьма существенную роль, ибо целенаправленность и контролируемость действий создает наиболее благоприятные условия для образования и закрепления нервных связей в коре головного мозга. Достижение цели действия выступает как наиболее действенное подкрепление.

Перечисленные действия можно назвать, используя термин Е.В. Гурьянова «частными действиями» [3]. Эти действия в процессе их формирования являются целью деятельности учеников. Все внимание сосредоточено именно на этой деятельности. В задачу же усвоения английской орфографии входит не только овладение деятельностью, способствующей созданию прочного зрительно-моторнографического образа усваиваемых слов и правильного воспроизведения их, но и орфографически правильное употребление этих слов в формах письменной коммуникации. Письменная коммуникация на иностранном языке (имеется в виду письмо) осуществляется в форме записи чужой речи, воспринимаемой (или воспринятой) на слух и в форме записи собственного высказывания. И в том, и в другом случае к задаче правильного употребления слов присоединяются другие. При записи чужой речи возникает задача понимания речи. В случае самостоятельного письменного высказывания задача еще более усложняется: необходимо обдумать смысловую сторону высказывания, отобрать хранящиеся в долговременной памяти языковые средства и оформить высказывание. Возникает, таким образом, «совмещение задач» [3].

Для выполнения новой и уже более сложной деятельности частное действие, по утверждению Д.Н. Богоявленского, должно «…из главного действия перейти в ранг подсобного и постепенно перестать отвлекать внимание учащихся от новой цели, т.е. автоматизироваться» [1]. Возникает необходимость обучать учащихся умению решать совмещенные задачи.

Этап совмещения с точки зрения задач усвоения английской орфографии – есть включение усваиваемых слов в речевую деятельность. П.Я. Гальперин, Н.А. Менчинская, Е.Н. Кобанова-Меллер и др., уделяющие в своих работах большое внимание процессу усвоения действий, рассматривают возможные виды человеческой деятельности как некоторую иерархию уровней, характеризующих меру и последовательность овладения опытом. С точки зрения данной концепции запись чужой речи, как одну из форм письменной коммуникации, можно отнести к уровню репродуктивной деятельности. Собственное письменное высказывание осуществляется уже на уровне продуктивной речевой деятельности. Соблюдая намеченную иерархию уровней в речевой деятельности, усваиваемое слово включается в процесс обучения сначала в репродуктивную, а затем в продуктивную речевую деятельность.

Состав действий этого этапа определяется его задачами – сформировать у учащихся первичные умения орфографически грамотно употреблять усваиваемые слова в письменной речевой деятельности.

Действия учителя	Действия учащихся
1. Предъявление текста для записи чужой речи.	1. Восприятие и осмысление речи.
2. Контроль понимания предъявляемой речи.	2. Воспроизведение усваиваемых слов в окружении уже усвоенного материала.
3. Предъявление картинки, ситуации или рассказа для стимулирования собственного высказывания учащихся.	3. Употребление слов в пробном самостоятельном высказывании.
4. Контроль и оценка правильности воспроизведения.	

Выводы. Предлагаемая система обучения английской орфографии как компоненту письменной речи может быть организована в следующей последовательности:

1. Обучение ориентировке в учебном материале.
2. Обучение отдельным действиям.
3. Включение усваиваемых слов в письменную речевую деятельность:

а) обучение орфографически правильному употреблению усваиваемых слов в репродуктивной речевой деятельности;

б) обучение орфографически правильному употреблению усваиваемых слов в продуктивной деятельности.

В методике обучения иностранным языкам овладение орфографией рассматривается как одна из сторон понятия «усвоить слово», т.е. овладеть акустической, семантической, функциональной и графико-орфографической сторонами слова. А лексика обычно вводится в связи с изучаемой темой определенными «порциями» и отрабатывается в рамках системы уроков по данной теме. Поэтому и предлагаемая система организации обучения английской орфографии относится к овладению правописанием определенной «порции» слов и должна осуществляться в рамках одной системы уроков.

Литература:

1. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М.: Издат. акад. пед. наук, 1966. – 376 с.
2. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного формирования умственных действий. М.: МГУ, 1968. — 135 с.
3. Леонтьев А.Н., Панов Д.Ю. Психология человека и технический прогресс. М.: МГУ, 1962. – 143 с.
4. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма / Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. М.: ИЦ «Академия», 2002. — 352 с.
5. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М.: Международная педагогическая академия, 1994. — 448 с.
6. Цветкова Л.С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление. М., 2015. — 319 с.
7. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы усвоения грамоты // Вопросы психологии. 1956, № 5. — С. 35–36.

Педагогика

УДК: 37.02

преподаватель Халметов Тимур Анварович
Казанский юридический институт МВД России (г. Казань);
доктор педагогических наук, профессор Пугачева Наталья Борисовна
Казанский государственный архитектурно-строительный университет (г. Казань);
доктор технических наук, профессор Лунев Александр Николаевич
Казанский национальный исследовательский технический
университет имени А. Н. Туполева (КНИТУ-КАИ) (г. Казань)

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ОБУЧАЮЩЕГО КОМПЛЕКСА ПО ОХРАНЕ ПРАВОПОРЯДКА НА МЕЖДУНАРОДНЫХ СПОРТИВНЫХ МЕРОПРИЯТИЯХ ДЛЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена внедрением в учебный процесс мультимедийных обучающих комплексов. Цель статьи – разработать научно-педагогические основы проектирования и реализации мультимедийного обучающего комплекса по охране правопорядка на международных спортивных мероприятиях для сотрудников полиции. Ведущим подходом к исследованию стал сетевой подход, позволяющий установить взаимосвязи между особенностями обучения сотрудников полиции охране правопорядка на международных спортивных мероприятиях и отбором и структурированием учебного материала мультимедийного обучающего комплекса. Основные результаты исследования состоят в том, что выявлены особенности обучения сотрудников полиции охране правопорядка на международных спортивных мероприятиях; дана сущностная характеристика учебного материала мультимедийного обучающего комплекса; определены и научно обоснованы принципы отбора и структурирования учебного материала мультимедийного обучающего комплекса.

Ключевые слова: мультимедийно обучающий комплекс, отбор учебного материала, структурирование учебного материала, международные спортивные мероприятия, обучение сотрудников полиции.

Annotation. The relevance of the study is due to the introduction of multimedia learning complexes into the educational process. The purpose of the article is to develop a scientific and pedagogical basis for designing and implementing a multimedia law enforcement training complex at international sports events for police officers. The leading approach to the study was a network approach, which allows to establish the relationship between the features of training police officers for law enforcement at international sports events and the selection and structuring of educational material of the multimedia training complex. The main results of the study are that the features of training police officers to protect law and order at international sports events have been revealed; given the essential characteristics of the educational material multimedia training complex; The principles of selection and structuring of the educational material of the multimedia educational complex are determined and scientifically grounded.

Keywords: multimedia training complex, selection of educational material, structuring of educational material, international sports events, police training.

Введение. Международные спортивные мероприятия, выполняя социально-экономические функции (оздоровительную, патриотическую, накопительную), привлекают и криминальные структуры, что обуславливает существование в спорте высших достижений разных видов преступлений (спортивно ориентированных, делинквентных, сопутствующих) [1]. Задачи по охране правопорядка на международных спортивных мероприятиях направлены на предупреждение видов и форм преступлений различными субъектами. Методы обеспечения правопорядка на международных спортивных мероприятиях предусматривают специальное обучение сотрудников МВД России для организации превентивно-профилактических мер, информационно-аналитического обеспечения, оперативно-служебной деятельности. Особенности такого обучения состоят в следующем: 1) усвоении знаний о природе преступности в сфере спорта, ее основных характеристиках и детерминантах, индивидуальных свойствах лиц, совершивших преступления; 2) приобретении профилактических, оперативно-служебных, административно-надзорных умений и навыков; 3) формировании компетенции обеспечения виктимологической профилактики преступлений [5].

Эффективное средство педагогического управления процессом обучения представляет собой мультимедийный обучающий комплекс. Педагогическое управление процессом обучения – это процесс

устойчивого взаимодействия субъектов преподавания и учения с целью получения качественных новых результатов по освоению содержания образовательных программ [4]. Мультимедийный обучающий комплекс – это информационно-методическое средство педагогического управления процессом обучения, представляющее собой электронное интерактивное издание, в содержании которого представлен учебный материал, необходимый для решения конкретных образовательных задач, способ взаимодействия с которым устанавливается заданным алгоритмом или самостоятельно составленным обучающимся [2]. Ведущим подходом к исследованию стал сетевой подход, позволяющий установить взаимосвязи между особенностями обучения сотрудников полиции охране правопорядка на международных спортивных мероприятиях и отбором и структурированием учебного материала мультимедийного обучающего комплекса [3].

Цель статьи: разработать научно-педагогические основы проектирования и реализации мультимедийного обучающего комплекса по охране правопорядка на международных спортивных мероприятиях для сотрудников полиции.

Изложение основного материала статьи. Содержание учебного материала составляет специально отобранный и методически организованный комплекс:

1)учебной информации, как педагогически адаптированного социального опыта человечества, изоморфного по структуре человеческой культуре во всей ее компонентной полноте;

2) научной информации, как логически организованных сведений о законах природы, общества и мышления;

3) познавательных задач и упражнений, обеспечивающих эффективность репродуктивной учебной деятельности (понимание-усвоение-овладение);

4) исследовательских заданий, предусматривающих вариативные виды продуктивной деятельности.

Структурообразующим компонентам учебного материала свойственны целостность и эмерджентность, интеграция которых создает синергетический эффект, обеспечивающий развитие творческого потенциала всех субъектов учебного процесса [6].

Отбор и структурирование учебного материала мультимедийного обучающего комплекса опирается на общедидактические и специальные принципы [7]. Общедидактические принципы указывают общее направление деятельности по отбору и структурированию учебного материала мультимедийного обучающего комплекса. Специальные принципы отбора и структурирования учебного материала мультимедийного обучающего комплекса обусловлены закономерностями информационно-коммуникационных технологий обучения и возрастного развития обучающихся, а также особенностями (задачами) процесса обучения [8].

Определено, что специальные принципы отбора учебного материала включают: когерентность, обеспечивающую скоррелированность информации, заданий, упражнений; трансдисциплинарность, направленную на создание универсальных моделей охраны правопорядка на международных спортивных мероприятиях; рациональность, обуславливающую освоение и совершенствования специальных умений и навыков по обеспечению охраны правопорядка на международных спортивных мероприятиях; компаративность, предусматривающую проведение сравнительно-сопоставительного анализа отечественного и зарубежного опыта организации охраны правопорядка на международных спортивных мероприятиях.

Принципы структурирования учебного материала включают: нелинейность, обуславливающую гипертекстовое структурирование учебной и научной информации и возможность выделения инвариантной и вариативной частей в содержании обучения; кластеризацию, обеспечивающую оптимальное разбиение учебной и научной информации на группы в соответствие с задачами обучения и трансформацию ее в знания; каскадность, позволяющую обучающему выполнять познавательные задачи и упражнения в соответствии с указанным и самостоятельно заданным алгоритмами; модульность, направленную на конструирование автономных целенаправленных комплексов учебного материала, содержание и объём которых обеспечивают эффективное освоение компетенции.

Критерии освоения учебного материала (знаниевый, деятельностный, компетентностный) позволяют идентифицировать достигнутые результаты с поставленными задачами, обеспечивают полноту информации о качестве овладения содержанием учебного материала, разрешают определить градиент роста знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для охраны правопорядка на международных спортивных мероприятиях [9].

Диалектическая взаимосвязь принципов отбора и структурирования учебного материала, критериев и показателей его усвоения позволили разработать алгоритм педагогического управления процессом обучения сотрудников МВД по охране правопорядка на международных спортивных мероприятиях посредством мультимедийно обучающего комплекса. Данный алгоритм включает следующие шаги: 1) выявление особенностей обучения и постановка задач; 2) установление критериев освоения содержания образовательных программ; 3) установление закономерностей информационно-коммуникационных технологий обучения и возрастного развития обучающихся; 4) выяснение содержания учебного материала; 5) определение принципов отбора учебного материала; 6) определение принципов структурирования учебного материала.

Методологическое значение принципов отбора и структурирования учебного материала мультимедийно-обучающего комплекса состоит в следующем: определяют требования к отбору и структурированию содержания обучения; обеспечивают целеустремленность, непрерывность педагогического управления процессом обучения и обосновывают критерии оценки его эффективности; обосновывают единство преподавания и учения субъектов процесса обучения; устанавливают взаимосвязь обучения, воспитания, социализации обучающегося; обобщают и систематизируют формы, методы, средства обучения; актуализируют педагогические условия процесса обучения.

Выводы:

1. Особенности обучения сотрудников МВД по охране правопорядка на международных спортивных мероприятиях включают: 1) усвоение знаний, инвариантная часть которых, объединяет информацию о видах преступлений и задачах по охране правопорядка на международных спортивных мероприятиях, вариативная часть - информацию о формах преступлений и методах по охране правопорядка на международных спортивных мероприятиях, моделях личности преступников; 2) освоение профилактических, оперативно-служебных, административно-надзорных умений и навыков; 3) формирование компетенции обеспечения виктимологической профилактики преступлений.

2. Сущность учебного материала состоит в том, что это средство педагогического управления процессом обучения с целью усвоения знаний, освоения умений, навыков, формирования компетенций, приобретения опыта их применения в повседневной жизни и профессиональной деятельности, формирования мотивации получения образования в течение всей жизни. Установлено, что:

- эффективность усвоения учебного материала повышается при условии нелинейного взаимодействия обучающегося с интеллектуальной средой с целью саморазвития и самореализации, как основы увеличения потенциала самой среды;
- значение учебного материала возрастает при условии компаративного анализа личностных смыслов (ценностей) обучающихся с общекультурными ценностями с целью поиска и приобретения новых смыслов;
- интернализация учебного материала усиливается при условии интерактивного взаимодействия субъектов учебного процесса с целью формирования трансдисциплинарных компетенций и развития способности осуществления трансфера технологий из разных научных областей;
- прочность освоения учебного материала возрастает при условии включения обучающихся в вариативные виды продуктивной деятельности с целью обеспечения целостности знаний, умений, навыков, компетенций для увеличения их потенциала, а также формирования мотивации получения образования в течение всей жизни.

Синергетические связи учебного материала с содержанием образования обеспечивают их согласованность, самоорганизацию, саморазвитие.

3. Принципы отбора и структурирования учебного материала обеспечивают целеориентированность и непрерывность педагогического управления процессом обучения, диалектическую взаимосвязь структурообразующих компонентов учебного материала и критериев их освоения.

Отбор учебного материла на основе принципов когерентности, трансдисциплинарности, рациональности, компаративности обуславливает эквивалентность учебной и научной информации, познавательных задач и упражнений, исследовательских заданий и научную селективность содержания учебного материла как основания качества обучения.

Структурирование учебного материала на основе принципов нелинейности, кластеризации, каскадности, модульности обеспечивает интеграцию учебной и научной информации, познавательных задач и упражнений, исследовательских заданий по различным логическим основаниям для получения смысловых (семантических) выводов, а также экспоненциальный рост знаний, умений и навыков, компетенции, необходимых для эффективного обеспечения правопорядка на международных спортивных мероприятиях.

Критерии освоения учебного материала (знаниевый, деятельностный, компетентностный) позволяют составить комплексную характеристику результатов обучения и корректировать его процесс. Идентифицировать достигнутые результаты с поставленными задачами позволяют знания о природе преступности в сфере спорта, ее основных характеристиках и детерминантах, индивидуальных свойствах лиц, совершивших преступления; профилактические, оперативно-служебные, административно-надзорные умения и навыки; компетенция обеспечения виктимологической профилактики преступлений. Полноту информации о качестве овладения каждым компонентом учебного материала обеспечивают умения и навыки решать познавательные задачи, делать упражнения, выполнять исследовательские задания. Определить градиент роста знаний, умений, навыков и компетенции, необходимых для охраны правопорядка на международных спортивных мероприятиях, разрешают трансдисциплинарность и рациональность содержания учебного материала (качественные характеристики, обеспечивающие детерминацию структурообразующих компонентов учебного материала), а также его нелинейное и модульное структурирование (количественные характеристики, отражающие уровни обучения и числовое выражение учебных действий).

Принципы отбора и структурирования учебного материала – это гносеологический феномен, определяющий сущность педагогического управления процессом обучения в конкретно-историческом виде. Педагогическое управление процессом обучения допускает широкую вариантность взаимодействия субъектов преподавания и учения. Однако, мультимедийно обучающий комплекс обеспечивает инвариантность педагогического управления, определяя порядок установления взаимосвязи входа и выхода с целью оптимального решения поставленных задач.

Литература:

1. Алексеева А.П. Деятельность органов внутренних дел по предупреждению преступности в сфере профессионального спорта при подготовке и проведении спортивных мероприятий международного уровня (Олимпиады 2014 г. в г. Сочи). – М.: ДГСК МВД России, 2012. – 64 с.
2. ГОСТ Р 7.0.83-2013 «СИБИД. Электронные издания. Основные виды и выходные сведения»: Национальный стандарт Российской Федерации. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Электронные издания. Основные виды и выходные сведения http://docs.cntd.ru/document/1200104766 (дата обращения 07.11.2018)
3. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 176 с.
4. Игнатьева Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе: Монография. – СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2012. – 300 с. http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/256/79256/59866?p_page=1(дата обращения 07.11.2018)
5. Халметов Т.А. Особенности обучения сотрудников МВД России по охране правопорядка на международных спортивных мероприятиях // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-3. С. 225-233.
6. Халметов Т.А. Сущностная характеристика учебного материала мультимедийного обучающего комплекса // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-1. С. 270-279.
7. Халметов Т.А. Проектирование и реализация мультимедийного обучающего комплекса для сотрудников МВД России // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2018. № 1. С. 46-52.
8. Халметов Т.А. Принципы отбора и структурирования учебного материала мультимедийного обучающего комплекса // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 264-268.
9. Халметов Т.А. Педагогические условия проектирования и реализации мультимедийного обучающего комплекса // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2018. № 2. С. 40-47.

УДК:796.011.3

доцент Ханевская Галина Валентиновна
Российский государственный профессионально-педагогический университет
Институт психолого-педагогического образования (г. Екатеринбург)

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ: ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Аннотация. В статье подняты проблемы модернизации современной системы преподавания физической культуры. В качестве средства формирования устойчивой мотивации молодежи к занятиям физической культурой и спортом предложен личностно-ориентированный подход. Описаны возможные условия внедрения личностно-ориентированного подхода в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, педагогическая инновация, педагогическая технология, физическое воспитание.

Annotation. The article raises the problems of modernization of the modern system of teaching physical education. A personality-oriented approachis proposedas a means of formation of stable motivation of youth to physical culture and sport. The possible conditions for the introduction of personality-oriented approach in higher educationalare described.

Keywords: personality-oriented approach, pedagogical innovation, educational technology, physical education.

Введение. Снижение физической активности является актуальной проблемой общества уже на протяжении нескольких десятилетий. Безусловно, ее возникновение связано с развитием технологического прогресса, в результате которого было создано множество средств и устройств, облегчающих трудовую деятельность человека. В подобных условиях важно знать, каким образом можно восполнять ресурсы в виде физической активности, необходимые для здорового функционирования организма и уметь это делать. Занятия физической культурой и спортом являются основным способом компенсации снижения физических нагрузок.

Понимание необходимости повышения собственной активности должно прививаться человеку с раннего детства, а кроме того – поддерживаться и укрепляться во время обучения в образовательных учреждениях. Однако, далеко не все родители добросовестно относятся к таким аспектам жизни ребенка, уделяя гораздо большее значение его умственному развитию. В результате, весь труд по формированию заинтересованности человека в занятиях физической культурой и спортом ложится на учебные заведения. Отсюда можно сделать вывод, что образовательные учреждения играют огромную роль в становлении активного и здорового общества. Вот почему на сегодняшний день мы можем наблюдать критику физического воспитания, в том виде, в котором оно есть сейчас. Критике подвергается как его организация, так и результаты в учебных заведениях. Высказывается мнение о том, что «многие школьные программы физического воспитания во всем мире находятся в глубоком кризисе» и даже говорится о «всемирном кризисе физического воспитания в школах» и других учебных заведениях [1, с. 132].

«Кризис», о котором говорится выше, проявляется в потере интереса молодежи к занятиям физической культурой и спортом, и, как следствие, в понижении уровня физической подготовленности и ухудшении состояния здоровья. В связи с этим, сегодня одной из актуальных задач является поиски педагогических инноваций в области физической культуры, способствующих борьбе с данными проблемами.

Изложение основного материала статьи. Педагогическая инновация – это нововведение в области педагогики, целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики как отдельных ее компонентов, так и самой образовательной системы в целом [2, с. 78]. Важной особенностью педагогической инновации является учет положительного опыта прошлых лет. Именно этот опыт составляет ее основу, но дополняется мероприятиями, выходящими за рамки установленных стандартов с целью улучшения результатов деятельности.

Методически оправданными и научно обоснованными новыми педагогическими технологиями могут стать лишь те, которые строятся с учетом новой методологии, и, в частности, таких объективно существующих подходов в российской педагогике, как личностно-ориентированный, деятельностный, образовательный, интегрированный [3].

Анализ литературы показал, что отсутствие мотивации в занятиях физической культурой и спортом у молодежи в большой степени обусловлено до сих пор практикующейся во многих учебных заведениях советской системой физического воспитания. Несмотря на то, что данная система направлена на всестороннее физическое развитие молодых людей, она базируется на программно-нормативных правилах, которые не учитывают индивидуальные качества и интересы личности. Сформировать положительную мотивацию к регулярным занятиям спортом, поддержанию хорошей физической формы и ведению здорового образа жизни таким способом достаточно сложно. Поэтому важным фактором увеличения качества физического воспитания является изменение устоявшейся системы. Основой новой системы физического воспитания в учебных заведениях может стать личностно-ориентированный подход. Такой подход предусматривает соответствие используемых форм, средств, методов и условий обучения индивидуально-психологическим особенностям человека, а также свободу выбора физической активности, в наибольшей степени, отвечающей личностным склонностям и способностям отдельно взятого человека [4]. Благодаря предоставлению свободы выбора вида спорта (или какого-либо другого спортивно-ориентированного занятия), учащийся имеет возможность проявить самостоятельную активность и, как следствие, имеет полную добровольность познания: он сам выбрал этот вид деятельности, а значит, заинтересован в нем и хочет получить знания и умения в данном направлении. Большое значение тут имеет то, что при выборе деятельности, личность может положиться на собственные чувства и желания. Ведь если двигательная задача при выполнении физических упражнений не навязывается силой, а совпадает с интересами и потребностями человека, то ее успешное решение будет связано с положительными эмоциями, которые активизируют последующую работу и создают благоприятные условия для познавательных процессов. Напротив, личность,

вынужденная совершать какие-либо действия, получает чувство угнетения, вызывающее в свою очередь негативное психическое состояние и потере интереса к занятиям физической культурой [5].

Для того, чтобы молодежь могла правильно оценить свои чувства и желания при выборе занятий, необходимо систематизировать существующие педагогические технологии, классифицировать их, а также уметь грамотно и подробно объяснить, в чем заключается суть той или иной методики. Фирсин С. А. приводит следующие классификации педагогических технологий [3]:

1. По целевой направленности:

- рекреационно– гедонистические. Представляют собой активный отдых человека вне учебной и т.п. деятельности, приносящий ощущение счастья, удовлетворение от данного мероприятия;
- профилактико-оздоровительные. Применяются людьми, стремящимся к профилактике каких-либо заболеваний, а также теми, кто эти заболевания уже имеет, но обладает желанием способствовать их лечению средствами физической культуры;
- реабилитационно-восстановительные. Конечная цель таких упражнений – ускорение восстановительных процессов после травм, заболеваний, предотвращение или уменьшение инвалидизации;
- спортивно-ориентированные. Применение этих технологий направлено на получение определенного статуса, достижение максимальных спортивных результатов, как в командных, так и в одиночных видах спорта, удовлетворение эмоциональных потребностей (например, жажды соперничества);
- кондиционно-развивающие. Если предыдущая технология предусматривает использование физических нагрузок для достижения максимально доступных результатов в избранном виде спорта, то кондиционно-развивающая – в целях повышения физического состояния до должного уровня. Иначе говоря, в данном случае функциональные возможности организма не превышаются, однако являются достаточно интенсивными, чтобы вызвать тренировочный эффект.

2. По технической оснащенности:

- без предметов;
- с предметами (обручи, скакалки, мячи и др.);
- на специальных снарядах (фитбол, степ-платформы и т.д.);
- на тренажерах (беговая дорожка, велотренажер и др.);
- комбинированный (с разным оборудованием).

Очевидно, что применение упражнений без предметов являются самыми выгодными с финансовой точки зрения. Однако, возможность использования различного вида оборудования помогает значительно разнообразить занятия, сделать их более насыщенными, подобрать индивидуальный подход к каждому человеку, исходя из его целей и желаний. Из этого можно сделать вывод, что именно комбинированная технология является наиболее правильной из возможных, если мы стремимся к достижению высоких результатов. Приведем пример: студент хочет заниматься в тренажерном зале, но не имеет на это средств. Если же у него появится возможность бесплатно заниматься на тренажерах в учебном заведении на занятиях физической культурой, то, несомненно, он ею воспользуется. Здесь начинает идти речь об экстенсивном пути развития педагогических инноваций: привлечение дополнительных инвестиций в виде, например, нового оборудования, существенно повышает интерес молодежи к занятиям физической культурой.

3. По функциональному воздействию:

- повышение аэробной выносливости;
- воспитание силовых способностей;
- воспитание гибкости;
- воспитание координационных способностей;
- комплексное воздействие.

Каждый человек должен ставить перед собой цель, чтобы четко осознавать, какого результата он хочет достичь и только после этого, отталкиваясь от поставленной цели, выбирать ту или иную технологию. Ведь использование беговой дорожки или скакалки едва ли повлияет на развитие гибкости, в то время как, например, освоение правильной техники бега и прыжков может поспособствовать воспитанию координационных способностей.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, отметим несколько путей развития педагогических инноваций, необходимых для успешного внедрения личностно-ориентированного подхода в современную систему преподавания физической культуры:

1. Увеличение количества лекционных часов на первом курсе обучения в высших учебных заведениях (интенсивный путь развития). Необходимо для того, чтобы иметь возможность максимально точно и подробно донести до каждого студента информацию о том или ином виде занятий, а именно: направленность занятия (профилактика болезней, реабилитация, достижение спортивных результатов и т.д.), функциональность его воздействия – какие характеристики (гибкость, выносливость и т.д.) будут развиты в процессе практики, и виды оборудования, используемые во время занятий. Такой подход поможет сформировать у молодежи представление о каждом виде тренировок и в дальнейшем сделать выбор в сторону того или иного вида.

2. Проведение круглых столов и семинаров, направленных на помощь в выборе занятия (интенсивный путь развития). Несмотря на знания, полученные в ходе лекционных занятий, студент, не имеющий практического опыта, может запутаться при выборе упражнений. В этой ситуации ему помогут круглые столы и семинары: обсуждение возможных занятий с одногруппниками и, самое главное, с преподавателем могут поспособствовать появлению четкого желания развиваться в том или ином направлении.

3. Привлечение дополнительных мощностей – нового оборудования, капитальных вложений и т. п. (экстенсивный путь развития). Без привлечения нового оборудования (различных специальных снарядов, тренажеров и т.п.) значительно разнообразить процесс занятия физической культурой не предоставляется возможным, а значит, учащиеся будут сильно ограничены в выборе физических упражнений, в результате чего добиться повышения интереса к занятиям становится гораздо сложнее. Кроме того, вследствие усиления нагрузки на преподавателей (возрастание количества лекционных часов, проведение семинаров, поиск индивидуального подхода к каждому студенту), необходимо либо увеличение количества педагогов, либо повышение заработной платы.

Итак, реализация личностно-ориентированного подхода помогает создать наиболее оптимальные условия для формирования положительной мотивации к занятиям по физической культуре, поскольку соответствие «внутренних» и «внешних» условий деятельности обусловливает удовлетворенность от самого процесса ее реализации. Интенсивный и экстенсивный пути развития педагогических инноваций в данном случае неразрывно связаны, а потому их осуществление должно происходить двумя этими путями одновременно.

Литература:

1. Верхорубова О.В. О сущности понятия «инновационные технологии» в физическом воспитании // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. - №4. – С. 78-80.
2. Сальников В.А., Ревенко Е.М., Бебинов С.Е.Инновационное физическое воспитание: спортивно-ориентированный подход // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. - №4. – С. 57-61.
3. Фирсин С. А. Инновационные формы и методы современного физического воспитания как метод повышения профессионализма специалиста по физической культуре и спорту [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://goo.gl/CRTW96 (дата обращения 24.10.2018).
4. Фирсин С.А. Инновационные формы и методы современного физического воспитания // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 12. – С. 132-136.
5. Ханевская Г. В. Инновации в физическом воспитании для привлечения к занятиям студентов // Физическая культура и спорт в системе профессионального образования: опыт и инновационные технологии физического воспитания – 2018. – С. 184-188.

Педагогика

УДК 378/172

кандидат педагогических наук, доцент Челнокова Елена Александровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Житникова Наталья Евгеньевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
студентка Терехина Анастасия Евгеньевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ЗДОРОВЬЕОБЕСПЕЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Актуальность темы статьи обусловлена противоречием: социальный заказ общества на формирование здорового и гармонично развитого молодого поколения и реальный невысокий уровень физического развития и здоровья молодёжи. Авторы рассматривают вопрос повышения эффективности физкультурно-оздоровительной деятельности студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья, указывая на основные противоречия в решении данной проблемы. Внимание авторов акцентируется на определённых правилах, соблюдение которых способствует положительному влиянию на оздоровительную работу в высшей школе со студентами, имеющими отклонения в состоянии здоровья. Важным фактором в организации занятий с данным контингентом обучающихся авторы считают применение индивидуально-дифференцированного подхода. Авторы выделяют основные направления оздоровительной работы и факторы, определяющие её эффективность.

Ключевые слова: здоровый образ жизни; высшая школа; студенты, имеющие отклонения в состоянии здоровья; физическая культура; оздоровительная работа; индивидуально-дифференцированный подход; оздоровительная программа.

Annotation. The relevance of the topic of the article is due to the contradiction: the social order of society for the formation of a healthy and harmoniously developed young generation and the real low level of physical development and health of young people. The authors consider the issue of improving the efficiency of physical education and health activities of students with deviations in their health status, pointing out the main contradictions in solving this problem. The attention of the authors is focused on certain rules, the observance of which contributes to a positive effect on the health work in higher education with students who have deviations in their state of health. An important factor in the organization of classes with this contingent of students, the authors consider the use of an individually differentiated approach. The authors identify the main directions of recreational work and the factors determining its effectiveness.

Keywords: healthy lifestyle; high school; students who have abnormal health conditions; physical education; recreational work; individually-differentiated approach; wellness program.

Введение. Здоровый образ жизни - это не что иное, как комплекс поведенческих актов людей, обуславливающий сохранение и укрепление их здоровья в объективных условиях труда, быта, свободного времени, экономики и экологии.

Очевидно, что проблема формирования здоровья человека является объектом не только медицинской науки и практики, но и объектом педагогической науки.

На сегодняшний день перед высшей школой, организующей учебный процесс, стоит задача подготовки специалистов на соответствующем уровне, используя современные, традиционные и инновационных технологии, обеспечивающие как развитие и саморазвитие педагогов в процессе работы, так и творческое развитие и саморазвитие студентов, использование ими полученных знаний, умений, навыков в практической работе и научных исследованиях. Однако всё это возможно только лишь при хорошем состоянии здоровья и работоспособности молодых специалистов, которые могут в процессе учёбы в высшей школе как ухудшить своё здоровье, так и улучшить его. По утверждению Суханова А.И., это дает основание говорить о том, что здоровьеобеспечивающая направленность образовательной деятельности в ВУЗе является одним из перспективных путей в решении задач повышения качества подготовки молодежи к учебной и трудовой деятельности [6].

В образовании сегодняшнего дня отмечается общая тенденция: направление на основе принятия норм и ценностей жизни общества на формирование способной к самоизменению и самосовершенствованию,

творческой преобразовательной деятельности, к адаптации в обществе и в профессиональной деятельности личности. В связи с указанной тенденцией одна из важнейших задач реформирования образования заключается в повышении роли и значения физической подготовки подрастающего поколения [4].

Изложение основного материала статьи. Организация образовательного процесса в высшей школе отражает тот факт, что, наряду с общеобразовательными и специальными дисциплинами, физическому воспитанию и спортивным занятиям уделяется должное внимание. Однако наблюдается противоречие: социальный заказ общества в формировании здорового и гармонично развитого молодого поколения и реальный невысокий уровень физического развития и здоровья молодёжи [7].

В системе профессионального образования «Физическая культура» входит в состав учебных предметов общеобразовательной направленности. Являясь обязательным, учебный предмет «Физическая культура» служит средством реализации социального заказа по формированию физической культуры личности специалиста, что должно обеспечить необходимый уровень здоровья и возможности реализации здорового образа жизни [3].

В задачи предмета «Физическая культура» входит решение не только спортивных, то и социальных, морально-этических, личностных, нравственных задач; формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре, потребности в здоровом образе жизни и здоровьесбережении.

На сегодняшний день актуальной выступает проблема состояния и поддержания здоровья студенчества. Анализируя состоянье здоровья молодого поколения, мы приходим в факту, что наблюдается негативная тенденция ухудшения здоровья. Важные черты молодого поколения-самопознание, самостоятельность, самовоспитание, самоопределение, самоутверждение, максимализм, коллективизм. Следовательно, заключительным этапом поступательного возрастного развития является именно студенческий возраст [5].

По данным анкетирования студентов Мининского университета, к 4 курсу только 22% студентов считают, что состояние их здоровья осталось прежним, 78% студентов считают, что их здоровье ухудшилось за счет приобретения новых болезней. Отчасти это обусловлено высокой психоэмоциональной, умственной и физической нагрузкой, связанной с обучением. Но во многом виноваты и сами студенты, отсутствие у них приоритетов здорового образа жизни: пассивность, низкий уровень потребности, непонимания необходимости наличия здоровья будущих специалистов как общественной ценности государства.

Большую озабоченность вызывает низкое состояние здоровья и физическое развитие студентов двух первых медицинских групп (основной и подготовительной), у которых, если и нет явно выраженных медицинских отклонений, как у студентов, отнесенных к специальной группе, то в сравнительном (с концом 90-х годов) плане в наблюдается явное ухудшение многих медицинских показателей.

Несмотря на достигнутые результаты в обосновании необходимости повышения эффективности физкультурно-оздоровительной деятельности, систему физического воспитания студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья, нельзя признать результативной в решении здоровьеобеспечивающих задач профессионального образования. Становится все более очевидным, что данный процесс сдерживается рядом противоречий. Прежде всего, между:

- усиливающимися тенденциями гуманизации существующих оздоровительных систем и недостаточностью ее организационно-методического обеспечения, проявляющейся в том, что традиционные формы физкультурно-оздоровительной деятельности противоречат доминирующим потребностям студентов и являются недостаточными для их активизации;
- возрастающей социальной потребностью теоретического обоснования возможности коррекции ослабленного состояния здоровья студентов вуза на основе личностно-деятельностного подхода посредством самопроектирования физкультурных занятий в системе физического воспитания и его отсутствием;
- необходимостью индивидуализации физического воспитания студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья, и недостаточностью разработанности педагогических условий его реализации на основе субъектного опыта студентов.

Отмеченные факты являются одной из причин низкой эффективности уроков физической культуры с данной категорией студентов. В большинстве образовательных учреждений не наблюдается необходимая готовность кадров для эффективной работы со специальными медицинскими группами, не разработано необходимое программно-методическое обеспечение. Это особенно важно, так как число студентов, определяемых как специальная медицинская группа, увеличивается, в ряде вузов это около 40 % и, по прогнозам, возможно дальнейшее увеличение количества студентов данной группы [2].

Оздоровительная работа со студентами в рамках предмета «Физическая культура» является основным направление системы здоровьеобеспечения студентов высшей школы. Физическая культура в государственных документах представлена как учебная дисциплина и поэтому является обязательным базовым компонентом профессионального образования. Подбор средств и методов оздоровительной работы со студентами, имеющими отклонения в состоянии здоровья, является одной из сложных задач преподавателей, работающих с этим контингентом. Разнообразие заболеваний, различный уровень физического развития и двигательной подготовки вынуждают осуществлять индивидуальный подход и учитывать их индивидуальную физическую работоспособность. По нашему мнению, в программу занятий со студентами, имеющими отклонения в состоянии здоровья, необходимо включать: коррекционные упражнения и комплексы; систему теоретических занятий; работу по привитию навыков здорового образа жизни, комплексы упражнений для разных подгрупп и различных заболеваний (комплексы точечного массажа, дыхательной гимнастики, релаксационные упражнения, упражнения на гибкость и т.п.).

Однако на практике наблюдается унифицированный подход в определении содержания занятий и нагрузочных воздействий в работе со студентами, имеющими отклонения в состоянии здоровья. Как правило, преподаватели физической культуры работают по кратким авторским рекомендациям, используя указания Министерства образования РФ.

Индивидуально-дифференцированный подход в условиях содержательного и организационного обеспечения здоровьеобеспечения студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья, разработан теоретически и практически недостаточно. Как правило, преподаватели работают по своим представлениям и в соответствии с имеющимся уровнем компетентности, который не всегда адекватен сложностям и условиям этого процесса.

Чтобы оздоровительная работа оказывала положительное влияние на организм и моральное состояние студента, необходимо соблюдать определенные правила:

- средства и методы оздоровительной работы должны применяться только такие, которые имеют научное обоснование их оздоровительной ценности;

- двигательные нагрузки обязаны планироваться в соответствии с возможностями студентов;

- в процессе использования всех форм здоровьеобеспечения необходимо обеспечить регулярность и единство врачебного, педагогического контроля и самоконтроля.

Следует отметить, что для студентов (в особенности имеющих отклонения в состоянии здоровья) важно не только создать оптимальный двигательный режим на основе оздоровительной физической культуры, но и сформировать у них потребность в самостоятельных занятиях физическими упражнениями за счёт обоснования необходимости поиска и оптимального использования всего арсенала средств реабилитации и самооздоровления организма.

Методику занятий со студентами, имеющими отклонения в состоянии здоровья, следует ориентировать на формирование навыков и умений, компенсацию дефицита двигательной активности, профилактику заболеваний, оздоровление.

Одной из проблем обеспечения эффективности здоровьеобеспечения студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья, являются трудности ориентировок в процессе комплектования учебных групп. Как показали исследования [8], эффективному оздоровлению студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья, способствует практическая реализация личностно-ориентированных программ оздоровления формами и средствами адаптивной физической культуры. Анализ литературы по проблемам оздоровительной направленности обучения студентов показал необходимость комплексного дифференцирующего подхода к занятиям со студентами, имеющими отклонения в состоянии здоровья.

Безусловно, важным фактором может и должна быть индивидуальная форма работы со студентами (личностно-ориентированный подход), когда преподаватель выявляет «сильные» и «слабые» стороны обучающегося и показывает студенту возможность для удачного самовыражения, предлагает приемы объединения, перспективной состыковки его нефизкультурных (основных) интересов с задачами и возможностями физического воспитания в индивидуальном режиме, а также на своем курсе, факультете, вузе [1].

По нашему мнению, в задачи преподавателя по физической культуре входит не только обеспечение рекреации и развитие толерантности. Проведение совместных занятий способно приучить студентов к дисциплине, способствует формированию жизненно необходимых двигательных умений и навыков посредством оптимальных физических нагрузок и возникновению потребности в здоровом образе жизни.

Проведение учебно-практических занятий зависит от вида спорта: занятия ОФП, гимнастикой, элементами игровых видов спорта, подвижными играми, лыжной подготовкой, скандинавской ходьбой. Если проводятся методико-практические занятия, то здесь ставится цель обучить студентов различным методикам: оценка состояния организма и составление индивидуальной карты здоровья, самоконтроль, составление и проведением комплексов утренней гимнастики, гимнастики в течение дня, лечебной и оздоровительной гимнастики, дыхательных упражнений, самомассажу, массажу.

В оздоровительной работы со студентами выделяют следующие основные направления:

Оздоровительно-рекреативное – связанное с отдыхом, восстановлением сил с использованием средств двигательной активности, это могут быть занятия физическими упражнениями, подвижными и спортивными играми, туризмом, физкультурно-спортивными развлечениями. Термин «рекреация», происходящий от латинского «recreatio» и трактуется как отдых, восстановление сил человека, которые израсходованы им в процессе труда, тренировочных занятий или соревнований. В рамках рассмотрения данного термина в области здоровьеобеспечения уместно употребление «физической рекреации».

Оздоровительно-реабилитационное подразумевает специальное использование физических упражнений как средства лечения заболеваний и восстановления функций организма, которые были нарушены или утрачены из-за заболевания, травмы, переутомления и прочих причин. Исторические данные свидетельствуют, что отдельные формы движений и двигательных режимов с целью реабилитации отмечены еще древней медициной и сегодня применяются системой здравоохранения преимущественно в виде лечебной физкультуры. Общее представление о лечении при помощи физических упражнений опирается на факт оздоровления организма, основанного на улучшении циркуляции крови и снабжении кислородом не только больных, но и здоровых тканей, повышении мышечного тонуса, сокращении жировых запасов и т.п.

Отличие оздоровительной тренировки от спортивной основано на использовании физических нагрузок в целях достижения максимальных результатов в избранном виде спорта при спортивной, а при оздоровительной – для повышения или поддержания уровня физической дееспособности и здоровья. Основную направленность оздоровительной работы можно считать повышением функционального состояния организма и физической подготовленности.

Гигиеническое направление состоит из различных формы двигательной активности, включенных в сферу повседневного быта, это может быть утренняя гимнастика, прогулка, физические упражнения в режиме дня, которые не связаны со значительными нагрузками. Основной функцией гигиенического направления является оперативная оптимизация текущего функционального состояния организма в рамках повседневного быта и расширенного отдыха.

Данная классификация направлений оздоровительной работы характеризует систему в целом и может быть использована в создании последней, с позиций выбора направлений, определения приоритетов, последовательности их реализации, соотнесения состава средств, определения ресурсных затрат. Оздоровительная направленность занятий обязывает специалистов-педагогов так организовать работу по здоровьеобеспечению, чтобы оно выполняло профилактическую, коррекционную и развивающую функцию.

Для студентов с отклонениями в состоянии здоровья предусмотрено выполнение учебного плана подготовки специалистов, бакалавров, как и для всех остальных. Очевидно, что данное положение требует уточнения. Необходима разработка системы занятий для освобождённых обучающихся, которая может содержать: обязательное самостоятельное изучение определённых тем программы подготовки, самостоятельное научное исследование по определённой тематике, связанной со здоровьесбережением, самостоятельную разработку оздоровительной программы, подразумевающей её непосредственное выполнение под контролем преподавателя.

Самостоятельно разработанная оздоровительная программа может преследовать различные цели, определяемые уровнем подготовленности, состоянием здоровья обучающихся:

- лечебная, направленная на восстановление здоровья и определённых функций организма;
- оздоровительная, направленная на последующее восстановление и укрепление здоровья в сессионный и каникулярный период;
- развивающая, направленная на рост физической подготовленности и повышение квалификации в занятиях по выбранному виду спорта.

Выводы. Рассмотрение вопроса по проблемам содержания и организации здоровьеобеспечения студентов с ослабленным состоянием здоровья в вузе позволяет выделить факторы, определяющие эффективность оздоровительной деятельности:

- организация системы медико-психолого-педагогического мониторинга состояния здоровья, физического и психического развития студентов, динамики текущей и хронической заболеваемости;
- создание системы коррекции нарушений соматического здоровья с использованием комплекса оздоровительных и медицинских мероприятий без отрыва от учебного процесса;
- внедрение мероприятий в образовательный процесс, направленных на создание условий для формирования здорового образа жизни студентов;
- применение личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе, учитывающего психофизиологические особенности, уровень развития и состояние здоровья каждого молодого человека;
- использование технологий обучения, в основании которых доступность содержания, вариативность, определение отвечающего индивидуальному потенциалу обучающегося уровня трудности заданий в рамках стандартных и повышенных требований;
- применение активно-деятельностных форм при организации процесса обучения: игровые и проектные технологии, оказывающие влияние на создание положительной учебной мотивации с целью самореализации и самоактуализации, способствуют повышению устойчивости нервной системы молодого поколения к всевозможным стрессорным, дезадаптационным факторам, реализуют формы учебного сотрудничества, создают для каждого студента «ситуацию успеха», позволяющую поверить в свои силы и способности.

Таким образом, грамотная организация системы физического воспитания в высшей школе служит оздоровлению и адаптации к образовательной деятельности обучающихся, имеющих отклонения в состоянии здоровья.

Литература:

1. Агаев Н.Ф. Деятельность преподавателя по формированию физкультурно-оздоровительной мотивации на занятиях физической культурой. «Инновации в системе непрерывного профессионального образования». Материалы XII Международной научно-методической конференции преподавателей вузов, учёных и специалистов. 7 апреля. ВГИПУ, Нижний Новгород, 2011. С. 52-54
2. Балашова В.В. Здоровьеформирующие технологии в физическом воспитании студентов Тольяттинского государственного университета // Теория и практика физической культуры-2005. №3. – С. 43-45
3. Виленский М.Я. Методологический анализ общего и особенного в понятиях «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни» // Теория и практика физической культуры -2004. - №11. - С. 2-7
4. Воронин С.М. Формирование у студентов мотивации к занятиям физической культурой и спортом. Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2011 №1 (15).С. 34-36
5. Пономарёва К.А., Тюмасева З.И. Ценностное отношение к здоровью у студентов: дефинитивная характеристика, компонентный состав, содержательный аспект. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 9-2. С. 114-120
6. Суханов А. И. Теория и практика управления физическим состоянием человека на основе комплексных физкультурно-оздоровительных коррекций . Дис. ... д-ра пед. наук: СПб.: 2002. 304 с.
7. Челнокова Е.А., Агаев Н.Ф., Тюмасева З.И. Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом в высшей школе. Вестник Мининского университета. 2018. Том 6№1 (2018)
8. Юденко, И. Е. Изменение показателей здоровья и физической подготовленности студенток специальной медицинской группы с диагнозом нейроциркуляторная дистония под влиянием стато-динамических упражнений // Теория и практика физической культуры. - 2003.- №4. – С. 45-48

Педагогика

УДК 371.9 (075.8)

кандидат психологических наук, доцент кафедры сурдопедагогики Чиж Ольга Александровна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ДРУГОГО ЧЕЛОВЕКА НЕСЛЫШАЩИМИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье описываются результаты проведенного автором исследования социального интеллекта неслышащих юношеского возраста, анализируются особенности отражения другого человека при описании фотографии. Изучение проблемы межличностного понимания при нарушении слуха особенно важно для социальной адаптации и интеграции глухих, чей социальный опыт обеднен, словесное общение ограничено, понимание вербальных и невербальных проявлений участников общения затруднено.

Ключевые слова: неслышащие учащиеся, межличностное понимание, социальный интеллект, вербальные и невербальные реакции человека, жестовая речь глухих.

Annotation. The article describes the study results of the social intelligence of the deaf teenagers conducted by the author and analyzes the reflection characteristics of another person when describing a photograph. The study of the interpersonal understanding in hearing impairment problem is especially important for the social adaptation and integration of the deaf, whose social experience is impoverished, verbal communication is limited, understanding of the verbal and non-verbal participants' manifestations in communication is difficult.

Keywords: deaf students, interpersonal understanding, social intelligence, verbal and non-verbal reactions of a person, deaf speech gestures.

Введение. Понимание человека человеком – неотъемлемый компонент процесса общения, основа

эффективного взаимодействия. Проблемы межличностного понимания активно разрабатываются с семидесятых годов XX века, им посвящены работы многих ученых: К.А. Абульхановой-Славской, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, В.А. Лабунской и других. Межличностное познание при нарушении слуха изучено недостаточно, хотя некоторые аспекты данной проблемы рассматривались в работах Т.А. Григорьевой, В.Г. Петровой, В. Петшака и других исследователей. Выявление возможностей неслышащих в понимании окружающих как субъектов общения для определения оптимальных приемов работы по развитию их коммуникативной компетентности – важная задача современной сурдопсихологии. Отражение другого человека, понимание его поведения, способность прогнозировать его реакции, анализировать невербальные проявления, в значительной степени определяют успешность социальной интеграции лиц с нарушением слуха.

Изложение основного материала статьи. С целью проверки предположения о наличии особенностей межличностного понимания у лиц с нарушением слуха был проведён эксперимент, который предполагал решение следующих задач:

выявление результативности прогнозирования последствий поведения, оценивания невербальных и вербальных проявлений человека, логики развития ситуации взаимодействия;

анализ характеристик человека при описании портрета.

В исследовании приняли участие 169 человек: 79 учащихся с нарушенным слухом, средний возраст которых составил 18,8 лет и 90 учащихся с нормальным слухом, средний возраст – 16,3 лет. Все юноши с нарушением слуха, участвующие в эксперименте - ранооглохшие (79 человек). В анамнезе – наследственная глухота, либо врожденная, либо приобретенная в раннем возрасте (чаще вследствие менингитов). Все неслышащие прошли дошкольную подготовку и после окончания 11-12 классов специального (коррекционного) образовательного учреждения были зачислены в профессиональное училище, где получали профессиональную подготовку и продолжали обучение в вечерней школе.

Неслышащие учащиеся были разделены на две группы в зависимости от использования устной речи в общении:

- глухие юноши, не пользующиеся устной речью в общении (48 человек), составили первую группу. Эти учащиеся пользуются преимущественно разговорной жестовой речью, как в общении со сверстниками, так и в общении с педагогами. Следует отметить, что в профессиональном училище контроль педагогов за речью учеников снижен: внятной, членораздельной устной речи от учащихся не требуется. На уроках педагог и ученик общаются с помощью жестовой речи. Если же сам педагог жестовой речью не владеет – через переводчика. Недостаточный уровень развития словесной речи не позволяет этим учащимся достигать успеха в коммуникации при помощи калькирующей жестовой речи. В дальнейшем, для краткости, мы будем обозначать эту группу – I группа.

- глухие юноши, пользующиеся устной речью в общении (31 человек), составили вторую группу. Эти учащиеся используют разговорную жестовую речь в условиях непринуждённого общения, калькирующую жестовую речь – в официальном общении. Таким образом, достаточный уровень словесной речи позволяет им дифференцированно подходить к выбору средств общения. В дальнейшем, для краткости, мы будем обозначать эту группу – II группа.

- слышащие учащиеся профессионального училища (90 человек), получившие основное общее образование и продолжающие обучение составили третью группу. В дальнейшем, для краткости, мы будем обозначать эту группу – III группа.

Для решения поставленных в эксперименте задач, мы воспользовались методикой исследования социального интеллекта Дж.. Гилфорда и М. Салливена (адаптация теста Е.С. Михайловой-Алешиной) и методикой А.А. Бодалёва «Фотопортрет».

Методика исследования социального интеллекта предназначена для измерения способности к межличностному познанию, в ней используется преимущественно наглядно–образный материал: рисунки, отражающие различные внешние поведенческие проявления в ситуации межличностного взаимодействия. Методика состоит из четырёх субтестов, один из которых вербальный, три – невербальные. Каждый субтест содержит 12–15 заданий. Время выполнения заданий ограничено. Результаты по отдельным субтестам отражают уровень развития одной или нескольких способностей познания поведения. Методика предусматривает выделение пяти уровней выполнения субтестов: низкий; ниже среднего (среднеслабый); средний; выше среднего (среднесильный); высокий. Результат по тесту в целом называется композитной оценкой и отражает общий уровень развития социального интеллекта (интегральный фактор познания поведения). В методике «Фотопортрет» испытуемым предлагалось рассмотреть фотопортрет и охарактеризовать человека. Фотографии предъявлялись последовательно, время рассматривания ограничивалось, после чего предлагалось сказать (написать) всё что можно об этом человеке. Оценивалась полнота описания портрета. Инструкция к предъявляемым портретам давались в жестовом варианте для неслышащих юношей, в устном - для слышащих. В полученных ответах оценивалось количество и характер фиксации внешности, общей оценки внешности, социальных и биографических данных, направленности личности, познавательной и эмоционально-волевой сфер личности, психических свойств личности, эмоционального отношения к объекту, общей оценки личности.

Анализ межличностного познания учащихся с помощью методики Дж. Гилфорда позволил определить общий уровень социального интеллекта, который в значительной степени обусловливает успешность социальной адаптации и отношений с людьми. Чем выше у человека уровень социального интеллекта, тем больше информации о поведении людей он способен извлекать, тем успешнее прогнозировать их реакции в тех или иных ситуациях, быстрее и точнее высказываться о людях. Методика предполагала выделение пяти уровней выполнения задания (от низкого до высокого).

Обнаружилось преобладание социального интеллекта ниже среднего уровня во всех группах испытуемых независимо от состояния слуха и речи. Это свидетельствует о трудностях в понимании и прогнозировании поведения людей, недостаточной способности быстро и точно судить о людях, об отставании в развитии социального интеллекта у лиц с нарушенным слухом по сравнению со слышащими (разница в возрасте составляла 2,5 года) [3].

Общий уровень социального интеллекта конкретизируется показателями отдельных субтестов. Результаты их выполнения обнаруживают, что средний уровень познания поведения встречаются одинаково часто и у глухих, и у слышащих ($p \leq 0,05$), а уровень познания поведения выше среднего чаще встречается у

глухих, не пользующихся устной речью и в качестве основного средства общения использующих разговорный жестовый язык ($p \leq 0,05$). Это свидетельствует о знании нормо-ролевых моделей, правил поведения, понимании связи между поведением и его последствиями.

Сопоставительный анализ результатов понимания невербальных проявлений человека в общении показывает отставание глухих от слышащих в выделении существенного в невербальных реакциях человека. Низкие способности к логическому обобщению невербальных реакций были обнаружены только у юношей с нарушенным слухом (независимо от состояния речи). Успешное выполнение данного субтеста требовало достаточно тонких дифференцировок изображённых поз, мимики, жестов, богатого опыта переживания разнообразных эмоциональных состояний. Результаты показывают, что среди слышащих достоверно больше юношей, правильно оценивающих состояния, чувства, намерения людей по мимике, позам, жестам ($p \leq 0,05$). Способность читать невербальные сигналы, осознавать их, сопоставлять с высказываниями собеседника у слышащих развита лучше. У глухих учащихся такое сопоставление затруднено либо представлено в меньшей степени.

В ходе констатирующего эксперимента выявлялось понимание значений высказывания в зависимости от ситуации общения. Значительной части юношей с нарушенным слухом свойственны трудности в понимании сообщений, одинаковых по форме, но употребляющихся в различных ситуациях общения. При этом значимых различий между группами глухих не было выявлено. Во всех группах испытуемых незначителен процент учащихся, показавших уровень выше среднего. Среди учащихся и с нарушенным, и нормальным слухом имеются люди, способные быстро и правильно понимать изменение смысла высказывания в контексте определенной ситуации, проявлять ролевую пластичность. Однако высокого уровня выполнения этого субтеста участники исследования не обнаружили.

Согласно полученным данным глухие и слышащие учащиеся близки по показателям понимания логики развития ситуации взаимодействия (значимых различий не выявлено). Следует отметить, что в группе глухих, использующих устную речь, и в группе слышащих были учащиеся, демонстрировавшие результат выше среднего уровня. Юноши с таким результатом успешно анализируют сложные ситуации взаимодействия людей, понимают логику их развития, улавливают изменение смысла ситуации при включении в коммуникацию различных участников, способны логически достраивать недостающие звенья в цепи взаимодействий, предвидеть результат своих действий. У значительного числа участников эксперимента выявлен более низкий уровень, который свидетельствует о трудностях в анализе ситуаций межличностного взаимодействия и как следствие, о недостаточной адаптации к различным взаимоотношениям (семейным, деловым, дружеским).

Таким образом, более взрослые глухие учащиеся зачастую демонстрируют одинаковые или сниженные по сравнению с младшими слышащими результаты [3].

По данным Е.С. Михайловой-Алёшиной, успешное выполнение теста Дж. Гилфорда положительно коррелирует со способностью полно и точно описывать личность незнакомого человека по фотографии [2]. В нашем исследовании юношам предлагалось описать два портрета. При анализе полученных описаний мы опирались на схему, предложенную О.Г. Кукосяном. В ответах учащихся выделялись несколько групп параметров. Группа «Внешность» включает физический облик (основные элементы которого голова, туловище, руки и ноги), оформление внешности (одежда, причёска, аксессуары), экспрессию (походка, поза, голос и т.д.). Отдельно выделяется «Общая оценка внешности» [1]. Группа «Социальные и биографические данные» включает высказывания о социальном положении, производственной деятельности, местожительстве, биографии. В группу «Направленность личности» включены суждения об интересах, склонностях, кругозоре, привычках. «Познавательная сфера личности» объединила высказывания, раскрывающие в той или иной степени, познавательные психические процессы. Группа «Эмоционально-волевая сфера личности» включает высказывания об эмоциях, чувствах, воле описываемых. В группу «Психические свойства личности» вошли суждения, раскрывающие отношения к людям, обществу, природе, к себе, вещам, животным, суждения о способностях и темпераменте человека. «Общая оценка личности» - восьмая группа суждений, «Эмоциональное отношение к объекту» - последняя, в ней заключены суждения о человеке, изображённом на портрете. О.Г. Кукосян связывает фиксацию характеристик внешности с конкретно-чувственным, непосредственным отражением, а интерпретацию внешности – с абстрактно-логическим уровнем отражения [1].

Рассмотрим полученные данные. В таблице 1 представлены результаты фиксации качеств человека при описании портрета.

Из таблицы видно, что наибольшее число фиксаций во всех группах относится к признакам «Внешность», «Социальные и биографические данные», «Психические свойства личности». В группе слышащих юношей отмечается наибольшее число фиксаций (1595). Применение t-критерия Стьюдента показало, что юноши I группы больше ($\rho \leq 0,05$) отмечают внешние характеристики, как при описании мужчины, так и при описании женщины, чаще ($\rho \leq 0,05$) дают общую оценку личности при описании портрета женщины. В остальных показателях наблюдается превосходство юношей III группы, что может быть связано с трудностями личностно-психологической интерпретации внешности, которые испытывают глухие на абстрактно-логическом уровне отражения другого.

Юноши II группы больше, чем юноши III группы ($\rho \leq 0,05$) обращают внимание на фиксацию внешних характеристик при описании портретов.

Познавательная сфера личности мужчины и общая оценка личности женщины фиксируется юношами I группы чаще, чем юношами II группы ($\rho \leq 0,05$) и ($\rho \leq 0,01$) соответственно. Наиболее часто встречались следующие определения: «умный», «много думает», «хорошо решает задачи». Общая оценка личности чаще заключалась в констатации «хороший человек» - «плохой человек».

Таким образом, полученный результат согласуется с данными А.А. Бодалёва и его сотрудников: компоненты, образующие физический облик занимают значимую позицию в описаниях юношей.

Таблица 1

Сравнительные данные фиксации качеств человека при описании портрета (в абс. ед.)

Качества, отмеченные учащимися	I группа учащихся, n=711		II группа учащихся, n=691		III группа учащихся, n=1595	
	портрет мужчины	портрет женщины	портрет мужчины	портрет женщины	портрет мужчины	портрет женщины
Внешность	149	139	174	153	213	183
Общая оценка внешности	18	19	19	14	51	39
Социальные и биографические данные	96	72	86	66	222	194
Направленность личности	7	3	6	1	32	25
Познавательная сфера личности	7	7	11	9	18	11
Эмоционально-волевая сфера личности	15	20	18	13	67	70
Психические свойства личности	120	18	63	45	197	165
Эмоциональное отношение к объекту	4	2	3	5	31	21
Общая оценка личности	11	4	1	4	24	32
Суммы	427	284	381	310	855	740

Глухие уделяют физическому облику, оформлению внешности, экспрессии, большее чем слышащие внимание. В ответах глухих часто отмечаются черты, выражающие отношение к труду, что скорее связано с условиями, в которых происходит формирование личности. У глухих, воспитывающихся в интернате вырабатывается привычка отдавать предпочтение этим качествам, считать их значимыми в жизни. Описания слышащих более развёрнуты, в них чаще фиксируется направленность личности, эмоционально-волевая сфера, эмоциональное отношение к объекту.

При сравнении описаний мужского и женского портрета как в группе III, так и в группе II не было выявлено достоверных различий: одинаково успешно испытуемые описывали и мужской и женский портрет. Иная картина наблюдалась в группе I: обнаружились значимые различия ($\rho \leq 0{,}01$) между описанием мужского и женского портрета. Число фиксаций качеств в описании портрета мужчины у глухих I группы преобладает.

Проанализируем, имеются ли преимущества у учащихся с более высокими показателями социального интеллекта при описании портретов (таблица 2).

Таблица 2

Сравнительные данные фиксации качеств человека при описании портрета учащимися с различным уровнем социального интеллекта (в абс. ед.)

Качества, отмеченные учащимися	Группа I, n=711		Группа II, n=691		Группа III, n=1595	
	СИ 2	СИ 3	СИ 2	СИ 3	СИ 2	СИ 3
Внешность	101	187	92	235	177	219
Общая оценка внешности	15	22	8	25	34	56
Социальные и биографические данные	83	85	49	103	218	198
Направленность личности	4	6	2	5	30	27
Познавательная сфера личности	3	11	9	11	13	16
Эмоционально-волевая сфера личности	15	20	10	21	74	63
Психические свойства личности	64	74	19	89	180	182
Эмоциональное отношение к объекту	4	2	4	4	30	22
Общая оценка личности	8	7	1	4	34	22
Суммы	297	414	194	497	790	805

СИ 2 – среднеслабый уровень социального интеллекта;
СИ 3 – средний уровень социального интеллекта

Применение критерия Пирсона χ2 позволило выявить достоверные (ρ<0,01) различия между глухими учащимися I группы, демонстрирующими средний и среднеслабый уровень социального интелекта. Между испытуемыми III группы со средним и среднеслабым социальным интеллектом также выявлены достоверные различия (ρ<0,05). Во II группе достоверных различий не было обнаружено.

Таким образом, учащиеся с более высоким уровнем социального интеллекта успешнее справляются с заданием описания личности по фотографии, что согласуется с данными Е.С. Михайловой-Алёшиной [2].

Анализ результатов фиксаций качеств человека при описании фотопортрета показал, что наиболее часто учащимися отмечаются внешность, социальные и биографические данные, психические свойства личности. Причём глухие учащихся уделяют физическому облику, оформлению внешности, экспрессии большее внимание, чем слышащие. Описания слышащих более развёрнуты, в них чаще фиксируется направленность личности, эмоционально-волевая сфера, эмоциональное отношение к объекту. Выяснилось, что учащиеся с более высоким уровнем социального интеллекта успешнее справляются с заданием описания личности по фотографии.

Выводы. Установлено, что глухие учащиеся зачастую демонстрируют одинаковые или сниженные по сравнению со слышащими результаты. Согласно полученным данным глухие юноши отстают от слышащих в развитии способности межличностного познания примерно на 2,5 года.

Выявлено, что глухие юноши склонны ориентироваться на несущественные признаки в невербальных реакциях человека, что затрудняет оценку чувств, намерений, состояний людей по мимике, позам, жестам.

Понимание того, как меняется смысл сообщения в зависимости от различных ситуаций общения, у неслышащих юношей вызывает особые затруднения.

Наблюдается отставание глухих от слышащих в понимании логики развития ситуации взаимодействия, значения поведения людей в ней.

В описании незнакомого человека по фотографии преобладает конкретно-чувственный уровень отражения (фиксируются преимущественно особенности внешности человека). Обнаружилось также, что учащиеся с более высоким уровнем социального интеллекта успешнее справлялись с этим заданием.

Литература:

1. Кукосян О.Г. Профессия и познание людей. Ростов-на-Дону, 1981. – 158 с.
2. Михайлова-Алёшина Е.С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж.Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию. СПб., 1996. – 56 с.
3. Чиж О.А. К вопросу о социальном интеллекте неслышащих юношеского возраста // Вестник психофизиологии. – 2018. – № 2. – С. 215-221.УДК 376.112.4 + 612.821ISSN 2227 – 6157

Педагогика

УДК:378.2

доцент кафедры охраны здоровья и безопасности жизнедеятельности,
кандидат медицинских наук Шурыгина Валентина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
магистр факультета физической культуры профиля «Организация
и управление физкультурно-оздоровительной деятельностью» Сагидуллина Карина Рустемовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
магистр факультета физической культуры профиля «Организация
и управление физкультурно-оздоровительной деятельностью» Тухватуллин Радмир Рафаэлевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Важная функция системы образования в педагогических вузах – создание условий для мотивационной заинтересованности студентов в здоровом образе жизни, что особенно важно для будущих учителей. Для стратегической реализации существующих проблем в образовательном пространстве должны быть намечены пути решения и разработаны способы реализации, которые будут способствовать не только научному, творческому и физическому развитию студентов, но и формировать у них лидерские качества, воспитывать успешную личность, выбирающую здоровый стиль поведения.

Качество профессиональной культуры здоровья будущих педагогов вбирает в себя компоненты всей системы формирования здоровья и здорового образа жизни, отражая и преломляя их, в соответствии со спецификой педагогического вуза и характеризуется как совокупность элементов, обеспечивающих успешную реализацию здоровьесбережения в образовательном пространстве.

В статье рассматриваются современные проблемы подготовки будущих педагогов в области формирования профессиональной культуры здоровья и здорового образа жизни всех участников образовательного процесса в условия педагогического вуза. Как показывает практика образовательной деятельности в вузе, повысить эффективность подготовки будущих педагогов возможно посредством создания единой методологической основы для осознания приоритета культуры здоровья и безопасного стиля поведения развивающего человека как личности самостоятельной, готовой к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, безопасный стиль поведения, школьники, студенты, мотивация, здоровье, условия жизни, образовательная организация, культура здоровья, физкультурно-оздоровительная деятельность, лечебная физическая культура.

Annotation. A crucial function of education system at pedagogical higher institutes is creation of conditions for students' motivational interest in healthy life style, which is especially important for future teachers. For strategic realization of the existing problems in educational sphere there ought to be ways of realization which will promote

not only to scientific, creative and physical development of students, but also to form at them leadership skills, to bring up the successful person choosing healthy style of behavior are developed.

The practice demonstrates that quest for health of future teachers incorporates components of all system of formation of health and a healthy lifestyle, reflecting and refracting them, according to specifics of pedagogical higher education institution and is characterized as set of the elements providing successful realization of health-saving.

In article the modern problems of training of future teachers in the field of formation of professional culture of health and a healthy lifestyle of all participants of educational process in conditions of pedagogical higher education institution are considered. As practice of educational activity in higher education institution shows, it is possible to increase effectiveness of training of future teachers by means of creation of uniform methodology of understanding of a priority of culture of health and safe style of behavior of the developing person as the person self-contained, ready to professional activity.

Keywords: healthylifestyle, safe style of behavior, futureteachers, schoolchildren, students, motivation, health, livingconditions, educational organization, healthculture, sports and improving activity, medical physical culture.

Введение. Известно, что образовательная организация является единственным социальным институтом, который охватывает всех без исключения граждан. В школу ребенок приходит в восприимчивом к воспитанию возрасте, а длительность его пребывания в школе, затем в колледже или вузе вполне достаточна для формирования у него мотивационной заинтересованности к собственному здоровью и здоровому образу жизни. Формирование ответственного отношения у школьников к своему здоровью как к ценности, происходит во многом через осознания себя здоровым человеком, имеющему способность использовать в поведении всю информацию, которая служит формированию здорового стиля поведения во взрослой жизни.

Современные условия жизни и профессиональной деятельности педагога предъявляют исключительно высокие требования к их состоянию здоровья, психической устойчивости, физическому развитию. Известно, что эффективность профессиональной, спортивной, творческой деятельности человека полностью обусловлена его состоянием здоровьем. К сожалению, большинство людей начинают задумываться о здоровье лишь в тот момент, когда организм дает очередной сбой в работе. Мы привыкли куда-то бежать и торопиться, успевать делать максимум различных дел за короткий промежуток времени. Стараться быстро выполнять всевозможные поручения, изучать новое, питаться фастфудом, лечиться лекарствами с моментальным эффектом. Порой кажется, что у современного человека не хватает лишней минуты на расслабление и элементарное внимание к себе. Однако рано или поздно при таком отношении к себе здоровье даст сбой. Чтобы избежать этого, всего лишь необходимо вести здоровый образ жизни и формировать полезные привычки, воспитывать культуру здоровья, у подрастающего поколения.

Изложение основного материала статьи. Когда мы рассматриваем здоровье человека как многокомпонентную модель, следует остановиться на его определении, записанном в Уставе Всемирной организации здравоохранения, в котором говорится, что «здоровье - это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или дефектов». Исходя из этого, можно сформулировать определение здорового образа жизни, что это осознанное гигиеническое поведение, направленное на сохранение и укрепление здоровья человека.

Большинство болезней взрослых уходят корнями в детство, что указывает на особую роль школы в формировании как непосредственно здоровья ребенка, так и его отношения к своему здоровью, реальным действиям и поступкам, создающим предпосылки к формированию навыков здорового образа жизни. За время обучения в школе 70% детей переходят из категории здоровых в группу страдающих различного рода функциональными отклонениями и хроническими заболеваниями.

Как считает, министр образования и науки РФ Ольга Васильева, вопрос охраны здоровья детей в школе является педагогической обязанностью. Здоровье детей в школе «должно быть поставлено во главу угла». По данным Роспотребнадзора, всего 12% от общего количества детей в России абсолютно здоровы. За десятилетие у школьников стали выявлять вдвое больше хронических заболеваний, они диагностированы у 60 % старшеклассников. Образовательная организация в явно недостаточной степени решает свою основную задачу в этой области.

Здоровье подрастающего поколения следует рассматривать как определенную цель образовательной организации, приоритетную ценность. Эффективность процесса здоровьесбережения на местах, в каждой школе будет зависит, в первую очередь, от педагогов, работающих в ней. Одним из важных задач в решении данной проблемы, по нашему мнению, является повышение культуры здоровья самих педагогов. Только хорошо подготовленные по вопросам сохранения, укрепления и диагностики здоровья будущее педагоги, способны научить этому своих учеников.

Поэтому, прежде чем формировать у обучающихся здоровый образ жизни, нужно определить уровень готовности самого педагога.

Для определения уровня подготовки будущих педагогов по проблемам здорового образа жизни нами была составлена анкета и проведен опрос для студентов – выпускников факультета физической культуры 4 и 5 курсов по направлениям «Физическая культура» и «Физическая культура и профиль безопасность жизнедеятельности» Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. В эксперименте приняли участие 64 студента – будущих педагогов.

Анкета для будущих педагогов была сгруппирована по разделам и включала в себя следующие данные. Состояние физического и психоэмоционального здоровья (по объективным и субъективныи данным), ведение здорового образа жизни и готовности формировать его у обучающихся образовательных организаций, сформированность знаний в области здорового образа жизни, выявление уровня культуры здоровья будущих педагогов (негативное отношение к вредным привычкам, рациональное и сбалансированное питание, оптимальный двигательный режим).

Главный вопрос для будущих педагогов об их отношении к ведению здорового образа жизни дал результаты, что большее количество студентов 4 курса считает, что здоровый образ жизни – это, прежде всего занятие спортом (44%) и здоровое питание (33%). Студенты 5 курса считают наоборот, что главное это здоровое питание (40,1%) и занятие спортом (38,2%). На последнее место будущие педагоги выдвинули отказ от вредных привычек и соблюдение правил гигиены.

Не остался в стороне вопрос о необходимости соблюдения принципов здорового образа жизни. Как показали результаты исследования, более половины (56,3% и 71,9% соответственно) опрошенных считают необходимым соблюдение принципов здорового образа жизни.

Несмотря на то, что 96,2% респондентов хорошо осведомлены о ведущей роли образа жизни в формировании здоровья, у 40,6% студентов 4 курса и 28,1% студентов 5 курса соблюдение принципов здорового образа жизни не относится к числу приоритетных.Нужно отметить, что из 64 респондентов, один респондент ответил, что его эта проблема не волнует. Но в основном все участники эксперимента в той или иной степени соблюдают принципы здорового образа жизни, что, несомненно, является высоким показателем отношения будущих педагогов к своему здоровью.

Для того чтобы выяснить динамику соблюдения выпускниками здорового образа жизни, в анкету был включен вопрос, отражающий причины, которые мешают процессу его формирования. Как показали данные опроса, 27,3% студентов 4 курса и 57,3% студентов 5 курса ссылаются на недостаток свободного времени. Возможно, это связано с высокой учебной нагрузкой. Отсутствие мотивации – необходимого упорства, силы воли и настойчивости отмечают 56,5% студентов 4 курса и 28,5% студентов 5 курса. Материальные трудности не дают поддерживать здоровье около 16% респондентам.

Студенты обозначили причины, приводящие к нарушению здоровья школьников. Они посчитали, что самым главным фактором, оказывающим негативное воздействие на состояние здоровья школьников, является нежелание детей вести здоровый образ жизни. На втором месте у студентов 5 курса стоит большая учебная нагрузка (20,1%), а у 4 курса наследственность (18,6%). Студенты 5 курса так же считают, что негативное воздействие на состояние здоровья оказывает низкий уровень пропаганды здорового образа жизни (11,3%), а студенты 4 курса, в свою очередь, определили негативным воздействием равнодушие родителей к здоровью детей (10,1%). Фактор равнодушия родителей к здоровью детей не остался в стороне, так как семья так же является неотъемлемой частью формирования культуры здоровья у детей.

Немаловажную роль, на наш взгляд, в этом вопросе, приобретают условия самой образовательной организации, где непосредственно будет проходить обучение детей на протяжении 11 лет.

Основные вопросы, которые требуют незамедлительного решения - это вопросы организации физкультурно-оздоровительной деятельности образовательной организации. Необходимо решить в ближайшее время, по нашему мнению, ряд вопросов на государственном уровне. Такие, как организация питания детей, качественные уроки физической культуры, с учетом заболеваний ребенка, введение физкультурно-оздоровительных мероприятий в школе, занятия лечебной физической культурой, открытие спортивных секций и тренажерных залов для динамических перемен, обучение родителей в родительском лектории по вопросам физкультурно-оздоровительной деятельности, участие детей и родителей в совместных походах и соревнованиях.

Выводы. Таким образом, как показывают данные, полученные в результате проведенного исследования, проблема формирования здорового образа жизни школьников в условиях образовательной среды существует, и она актуальна. Так же мы выяснили, что будущие педагоги в своем большинстве, имеют знания об особенностях формирования здорового образа жизни обучающихся, компетентны в этой области. Будущие педагоги имеют высокий уровень компетентности по вопросам формирования здорового образа жизни в образовательной организации.

Как показала проведенная комплексная оценка уровня подготовки будущих педагогов по вопросам формирования здорового и безопасного стиля поведения у школьников, только 78,9% студентов 4 курса и 79,9% студентов 5 курса имеют высокий уровень компетентности в этом вопросе.

Литература:

1. Агибалова И. М., Куликова Т.А. Самостоятельная работа студентов в вузе: виды, формы, классификации // Вестник Ставропольского государственного университета. 2010. – № 71. – С. 221-227.
2. Чуктурова Н.И., Шурыгина В.В. Современные проблемы формирования качества культуры здоровья студентов и преподавателей в условиях педагогического вуза. Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 834.
3. Чуктурова Н.И., Шурыгина В.В., Едренкина А.А., Гатауллина А.Ф., Веникова Е.А. Сущность и значение валеологического сопровождения образовательного процесса. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-7. С. 257-264.

Педагогика

УДК 373.04
ББК 74.200.585.8

кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики Щербакова Елена Викторовна
Московский городской педагогический университет (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики Щербакова Татьяна Николаевна
Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ АВТОРИТЕТА ВОЖАТОГО В УСЛОВИХ РАБОТЫ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

Аннотация. В представленной статье рассматриваются методы и формы формирования и развития коллектива в условиях детского оздоровительного лагеря и роль педагога (вожатого) в этом процессе. Дан анализ понятия детский коллектив и различные его классификации. Рассмотрено его значение в формировании личности ребенка. Показаны возможности реализации воспитанниками в условиях короткой лагерной смены своих интересов, склонностей, умений строить взаимоотношения с окружающими и построения социальных отношений, а также специфика организации совместной деятельности и общения детей в разные периоды лагерной смены, а также особенности функционирование органов коллективного самоуправления. Представлены функции вожатого, который должен стать для детей хорошим психологом и постараться найти индивидуальный подход к каждому ребенку, помочь им в реализации своих способностей, раскрыть таланты, научить общению со сверстниками и взрослыми. Проанализированы возможности воспитателя рационально и целесообразно организовать свою работу по сплочению группы детей и

превращению незнакомых ранее детей в коллектив. Показана роль лидера в условиях временного детского коллектива. Как важнейшая задача отмечено коллективное планирование содержания разнообразных видов коллективной творческой деятельности с обязательным учетом интересов, потребностей и возможностей детей.

Ключевые слова: детский оздоровительный лагерь, авторитет, коллектив, формирование, личность, ценностные ориентации, индивидуальность, общественное мнение, традиции, жизнедеятельность, общение, самоуправление, вожатый.

Annotation. In the submitted article methods and forms of formation and development of collective in the conditions of children's recreation camp and a role of the teacher (leader) in this process are considered. The children's collective and its various classifications is given the analysis of a concept. Its value in formation of the identity of the child is considered. Possibilities of realization by pupils in the conditions of short camp change of the interests, tendencies, abilities to build relationship with people around and creation of the social relations and also specifics of the organization of joint activity and communication of children during the different periods of camp change and also feature functioning of bodies of collective self-government are shown. Functions of the leader who has to become for children the good psychologist are presented and try to find individual approach to each child, to help them with realization of the abilities, to disclose talents, to teach communication with peers and adults. Possibilities of the tutor rationally and expediently to organize the work on unity of group of children and transformation of children unfamiliar earlier into collective are analysed. The role of the leader in the conditions of temporary children's collective is shown. As the major task collective planning of maintenance of various types of collective creative activity with obligatory accounting of interests, requirements and opportunities of children is noted.

Keywords: children's recreation camp, authority, collective, formation, personality, valuable orientations, identity, public opinion, traditions, activity, communication, self-government, leader.

Введение. Вопросам подготовки вожатого к работе в детских оздоровительных лагерях в последние годы уделяется большое внимание в теории и практике современного образования. Это, безусловно, связано с созданием профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н) [7], а также необходимостью подготовки специалистов, не только владеющих определенными профессиональными компетенциями, но и понимающих значимость данной профессии как для общества, так и для развития и процветания государства.

Формулировка цели статьи. Одним из важнейших компонентов подготовки студентов педагогических специальностей является практика, учебная и производственная (ФГОС высшего образования последнего поколения). В рамках производственной (педагогической) практики предусматривается летняя педагогическая практика в детских оздоровительных лагерях. Соответственно, студенты знакомятся с особенностями работы вожатых и работают с детьми одну (обязательно) или несколько смен в ДОЛ (по желанию).

В отличии от работы учителя-предметника, работа в роли вожатого предполагает постоянное общение и взаимодействие с детьми (смена может длиться до 21 дня и вожатый находится в контакте с ребенком 24 часа в сутки). Это предполагает наличие у вожатого деловых, профессиональных и духовно-нравственных качеств, педагогического такта, творческого подхода к своей деятельности, стрессоустойчивости и т.д.

Изложение основного материала статьи. Осуществляя подготовку студентов к летней практике, а также консультируя вожатых в период их работы, мы провели исследование (июнь 2017-август 2018 гг.), направленное на выявление проблем, с которыми сталкиваются студенты в процессе организации летней практики в ДОЛ. Одной из проблем, которую обозначили вожатые, является вопрос формирования их авторитета у детей (в меньшей степени это касалось вожатых, работающих с детьми младшего школьного возраста, в большей степени - тех, кто работал с подростками 13-15 лет).

Прежде, чем рассмотреть особенности формирования авторитета вожатых в процессе работы в оздоровительном лагере, остановимся на характеристике понятия «авторитет».

В Российской педагогической энциклопедии находим следующее определение: «Авторитет – влияние какого-либо лица, группы или организации, основанное на знаниях, нравственных достоинствах, жизненном опыте. Выражается в способности носителей авторитета направлять, не прибегая к принуждению, мысли, чувства и поступки других людей, а также признание права за авторитетными людьми на руководство, готовность следовать их указаниям и советам» [8, с. 17].

Г.М. Хуррамова считает: «Понятие «авторитет» буквально означает общепризнанное значение человека, его влияние на людей, поддержку его идеи и деятельности…» [9, с. 63-65]. Авторитетный человек, согласно данному определению, занимает особенное положение в обществе, коллективе.

Авторитет педагога представляется в категории педагогической этики и является ее составной частью, как и профессиональный долг, совесть педагога, справедливость, честь.

Коджаспирова Г.М. считает, что «Авторитет педагога - внутреннее признание окружающими за педагогом права на принятие ответственного решения в условиях значимой совместной деятельности с детьми, родителями, коллегами» [3, с. 594].

В исследованиях М.Ю. Кондратьева встречаем следующее определение: «…авторитет учителя в глазах учащихся – это признание за ним права принимать ответственные решения в различных ситуациях совместной деятельности, а также значимость для учащихся профессиональных, гражданских и духовных качеств личности учителя» [4, с. 16].

Вопрос авторитета педагога рассматривает И.П. Андриади. «Проблема эффективности влияния учителя на учеников всегда была в центре внимания педагогов. Для разрешения данной проблемы участникам образовательного процесса необходимо строить авторитетные отношения, ведь «учителю очень важно осознавать себя авторитетной личностью» [2, с. 96]. И.П. Андриади отмечает, что воздействие авторитетного педагога не всегда происходит направленно и авторитетные отношения устанавливаются не сразу, нужно время, чтобы педагог стал авторитетом для ребенка.

Ш.А. Амонашвили пишет, что «профессия учителя не терпит шаблона, отставания от требований времени» [1, с. 1]. Важно, чтобы учитель не только следовал за всем новым, что происходит в нашей жизни,

но и был патриотом, не забывая о самом главном в нашей истории. А самое главное, быть личностью и вести за собой детей, быть гуманным и прививать гуманность детям [1, с. 1].

Авторитет – сложное понятие. В его структуре выделяют два компонента: личностный и профессиональный. Личностный компонент авторитета включает в себя качества личности педагога, его общую культуру, внешний облик и так далее. В профессиональный компонент большинство исследователей включают знания педагога, его эрудицию, а также его методические приемы и др. Каждый из представленных компонентов является определяющим для детей определенного возраста. Например, младшие школьники в большей степени обращают внимание на личностный компонент (добрый, внимательный, веселый, тактичный и т.д.). А для старшеклассников важно чтобы педагог был эрудированным, знающим свой предмет и т .д.

Коджаспирова Г.М. выделяет два свойства педагогического авторитета: иррадиация (признание авторитетности педагога в тех сферах деятельности, где право педагога на авторитарное влияние еще никем и никогда не проверялось) и спецификация (признание авторитета педагога только в одной из сфер, а в других он таковым не является) [3, с. 594].

Однако авторитет может быть не только истинным, но и ложным (такое разделение описал А.С. Макаренко). Под этим классик педагогики понимал желание учителя добиться от своих учеников беспрекословного послушания и полной бессмысленной покорности, когда ученики независимо от их воли превращаются в абсолютных потребителей готового чужого опыта. Но в итоге по окончании обучения и воспитания ребенок, проявив послушание, показывает иные качества, отличные от самих целей обучения и воспитания [5, с. 41].

Описываются следующие виды ложного авторитета: авторитет подавления, авторитет расстояния, авторитет педантизма, авторитет резонерства, авторитет мнимой доброты.

Авторитет подавления может быть проявлен в перманентном демонстративном показе воспитателем собственного превосходства над учеником в правах и желание держать всех школьников в беспрерывном страхе перед ошибкой и наказанием.

Учитель – педант формирует свой авторитет постоянными придирками, установкой определенных обычаев и традиций.

Авторитет резонерства проявляется у таких педагогов, которые постоянно поучают школьников, читая им мораль и нотации, считая, что так они воспитывают детей.

Педагоги, строящие свою деятельность на основе мнимой доброты, чаще всего занимаются попустительством, что порождает игнорирования и насмешки со стороны детей.

Как видим из анализа понятия «авторитет», он является сложным компонентом профессиональной этики педагога, не возникает по факту получения студентом высшего педагогического образования. Авторитет можно только заработать. И если педагог в школе имеет для этого время и может, в случае необходимости, провести «работу над ошибками», то у вожатого сжатые сроки работы по формированию временного детского коллектива и утверждению своего авторитета среди детей.

Большое значение имеет первое впечатление, которое вожатый произведет на отряд, с которым ему предстоит работать. То есть важной является организация деятельности и общения вожатого с детьми, а также способы решения возникающих проблем и конфликтов в организационный период смены (первые 2-3 дня). Т.Н. Щербакова и Е.В Щербакова считают: «Педагог должен обладать привлекательной внешностью, хорошим вкусом, личным обаянием. На основе первого впечатления формируется изначальный и довольно устойчивый стереотип восприятия педагога, что играет большую роль в педагогическом воздействии и влиянии на детей» [10, с. 32]

Например, при формировании отрядов дети могут захотеть перейти из отряда в отряд (обычно отряды формируют по возрастным характеристикам детей, однако родители или дети обращаются с просьбами перевести в другой отряд (например, в котором есть друзья, сестры, братья и др.).

Варианты решения могут быть разными, что зависит от возраста детей в отряде, знакомы ли дети в отряде друг с другом, наличия или отсутствия опыта педагогической деятельности у вожатого, стиля общения с детьми, времени, отведенного на решение данной проблемы и др. Педагог, который изначально решит быть демократичным, обсуждать с детьми все вопросы, выслушивать их мнение, может предложить ребятам в процессе беседы или дискуссии принять решение, которое бы устроило большинство детей. Но этот процесс может быть длительным, а у вожатого для решения этой ситуации время ограничено. Если вожатый применит тактику ложной доброты (стараются понравиться детям, проявляя излишнюю доброту и нетребовательность) и постарается всем угодить, то для него данная проблема вообще может стать не разрешимой. То есть педагог должен уметь предвидеть последствия своих действий и правильно выстраивать тактику и стратегию своей деятельности.

При организации жизнедеятельности временного коллектива в детском оздоровительном лагере часто возникают проблемы, которые не авторитетный вожатый, с нашей точки зрения, не сможет решить без серьезных последствий для детей и своей дальнейшей работы. Среди таких проблем:

- своеобразная «дедовщина» в лагере. Часто встречаются дети, которые приезжают в лагерь не первый раз и считают себя всезнайками, могут руководить деятельностью и общением других детей (новичков) или даже вожатых («А у нас в прошлой смене (в прошлом году, в другом лагере) было по-другому….», «А наши прежние вожатые разрешали нам днем не спать (играть на телефоне, сидеть в Интернете)…..»);
- в каждом отряде встречается 1-2 человека, которые ничего не хотят делать в лагере (их мотивация – мы устали учиться и теперь хотим только отдыхать, гулять, играть), а также дети, которых родители отправили в лагерь без их желания (для правильной социализации и воспитания ребенка);
- поддержание дисциплины детей во время мероприятий;
- соблюдение детьми режимных моментов (сложности с организацией «тихого часа» и «отбоя») [6 с. 133].

Авторитетный педагог может решить эти проблемы без применения авторитарного стиля и прямых педагогических требований в виде приказов, указаний, запретов и т.д. А.С. Макаренко отмечал, что «...самый смысл авторитета в том и заключается, что не требует никаких доказательств, что он принимается как несомненное достоинство старшего, как его сила и ценность, видимая так простым детским глазом» [5, с. 34]. То есть дети, какого бы возраста они не были, должны быть уверены, что вожатый требует от них

выполнения каких-либо правила не потому, что придирается к ним, а потому, что сам эти правилам следует и он обладает теми личностными качествами, которые ребенок в старшем уважает.

«Дети с положительным настроем на жизнь в лагере уже сразу начинают активно включаться в разнообразные виды деятельности, помогают вожатым, занимают позиции лидеров и руководят теми, кто пока не может приспособиться к условиям загородного лагеря, и испытывают трудности адаптации. На этих ребят вожатые и воспитатели опираются в организационный период» [11, с. 167].

Формирование авторитета предполагает работу педагога над собой, которая осуществляется в несколько этапов:

I- изучение характеристики качеств собственной личности, представление о своей «Я-концепции». Основная цель – создание собственного личностного образа.

II- определение и развитие характеристик, присущих определенному этапу развития личности, ожиданиям коллег, родителей, детей. На данном этапе возможно проведение ранжирования и выбор наиболее важных и требуемых сегодня профессиональных и личностных качеств, которые педагог постоянно развивает в себе.

III - работа над собственным имиджем (стиль, поведение, техника самопрезентации).

IV - постоянное овладение новыми способами коммуникации: расширение опыта взаимодействия и влияния, овладение педагогическими техниками и грамотной речью.

Выделение этих этапов достаточно условно, так как третий и четвертый этапы могут идти параллельно. Но нельзя забывать, что педагогический авторитет зависит от личностных характеристик педагога, его предшествующей морально-этической и психолого-педагогической подготовки и опыта.

Выводы. Таким образом, мы кратко рассмотрели особенности формирования авторитета вожатого. Какой будет сформирован авторитет, зависит от многих аспектов: от отношения к необходимости формирования авторитета самого педагога, стиля общения с детьми, наличия опыта педагогической деятельности, от внешних факторов (средств массовой информации, стереотипов восприятия образа человека определенной профессии).

Литература:

1. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики. В 20 книгах. Кн. 4. Об оценках. / Шалва Амонашвили. – 2-е изд. – М.: Свет, 2015. – 368 с.
2. Андриади, И.П. Основы педагогического мастерства: учебник / И.П. Андриади. – 2-е изд., испр. и доп. – М.6 ИНФРА - М, 2018. – 209 с.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник / Г.М. Коджаспирова. М.: КРОНУС, 2010 – 744 с.
4. Кондратьев М.Ю. Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя // Вопросы психологии, 1987 - №2.
5. Макаренко, А.С. Человек должен быть счастливым. Избранные статьи о воспитании / А.С. Макаренко. – М.: ООО Издательский дом «Карапуз», 2009, - 500 с.
6. Педагогика детского оздоровительного лагеря: учебник /Н.Н. Илюшина, Н.П. Павлова, Т.Н. Щербакова и др.; под ред. М.М. Борисовой. – М.: ИНФРА - М, 2017. - 216.
7. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 554н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», с изменениями и дополнениями 2017 г.
8. Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 697 с.
9. Хуррамова Г.М. Понятие об истинном и ложном авторитете учителя воспитателя Г.М. Хкуррамова // Вопросы педагогики. - 2017. - №6 - с. 63-65.
10. Щербакова Т.Н., Щербакова Е.В. Имиджелогия для современного педагога. – М.: УЦ Перспектива, 2012. – 192 с.
11. Щербакова, Т.Н., Щербакова, Е.В. Организация временного коллектива в детском оздоровительном лагере. // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2017. - Вып. 56. - Ч. 3. с. 266-274.

Психология

УДК 378

старший преподаватель Абрамова Ольга Владимировна
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОНФЕРЕНЦИЙ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты проведения студенческих научно-практических конференций в высших учебных заведениях. Показана актуальность исследуемого процесса, которая связана с тем, что в преподавательской деятельности одной из методик приобщения обучающихся к углублённому сбору и структурированию имеющихся данных по выбранному предмету является привлечение обучающихся к участию в научной конференции. Автором рассмотрены такие психолого-педагогические реалии проведения такого рода конференций, как: роль преподавателя на стадии подготовки к участию в конференции, творческий аспект, умение подачи материала, составляющая юмор, раскрытие потенциала студента.

Ключевые слова: научно-практическая студенческая конференция, студенческий потенциал, студенческие исследования, культурная компетенция, творчество, организационные способности.

Annotation. This article deals with the key aspects in conducting student scientific practical conferences at Institutions of higher education. The article is referred to the relevance of the process being studied and connected with the matter that in the teaching activity one of the methodics involving the students in the deep data acquisition and the structuring of existing information on the subject is involving the students to participate in scientific conferences. The author relies upon such psychological and pedagogical realities of the conferences as: the role of a

teacher at the stage of preparation for the conference, the creative aspect, the ability to submit the material, the humor component, bringing to light the student inner potential.
Keywords: scientific- practical conference, student potential, student research work, cultural competence, creative work, organizational skills.

Введение. Сегодня трудно переоценить важность эмпирического академического опыта. Большинство высших учебных заведений полностью поддерживает те виды деятельности, которые проходят вне рамок учебных занятий и способствуют более эффективному получению новых знаний, а так же направлены на раскрытие творческого потенциала студентов.

Студенческие исследования могут быть невероятно полезны для будущей профессиональной деятельности, а так же способствуют увеличению интереса обучающихся не только к техническим предметам, но и к иностранному языку. Это показывает актуальность исследуемой проблемы на сегодняшний день [2, с. 130].

Проведение научно практических конференций среди студентов в высших учебных заведениях сопряжено с рядом психолого-педагогических аспектов, на рассмотрении которых мы остановимся подробнее.

Роль преподавателя на стадии подготовки. Совместная работа преподавателя и студента на подготовительном этапе перед проведением научной конференции ведёт к процессу обмена идеями, к передаче профессиональных знаний. Во время поиска необходимого решения активизируется творческое мышление обучающегося. Это оказывает благоприятное воздействие на профессиональный и личностный рост студента, способствует саморазвитию. Преподаватель следит за соблюдением студентом норм и особенностей языкового общения, на котором проводится конференция, а также консультирует по возникающим вопросом. Под его контролем обучающийся занимается сбором терминологии по теме доклада и анализирует лексико-семантическую составляющую текста.

Творчество. Все творческие выражения личности связаны с особенностями мышления индивидуума. Творчество означает– наслаждаться любой работой, делать любую работу с любовью [3, с.454]. Любое человеческое действие может быть творчеством или же стать им в будущем. Эволюционный путь привёл человека к оптимальному уровню сознательности, предоставив возможность для дальнейшего самостоятельного развития. Выбор направления своего личностного роста принадлежит самому человеку и зависит только от него. Продвижение в профессиональной области, как и духовно-нравственный рост, зависит от самого человека.

Преподаватель и студенты на этапе выбора темы выступления могут провести обсуждение творческого подхода. Это усилит интерес к выбранной тематике, позволит учащимся высказать и аргументировать свою личную позицию по обсуждаемой проблеме.

Стремление к постижению нового всегда ведёт к развитию и совершенствованию личности, поэтому следует давать возможность учащимся различных курсов выступать с докладами о проводимых ими исследованиях, приводить данные, полученные во время экспериментального изучения проблемы, делать заключения на основе полученной информации.

Умение подать материал. Успешное выступление перед аудиторией, концентрация слушателей на предмете обсуждения, способность заинтересовать даже равнодушную публику - одна из самых важных и сложных задач, с которой сталкиваются и студенты, и их научные руководители. Лекторы, выступающие убедительно и производящие впечатление, пользуются большим уважением. Они достигают успеха в работе, в общении с окружающими и добиваются профессионального роста [4, с. 25]. Наставничество научного руководителя при подготовке страшекурсников к публичному докладу имеет высокое значение. Цель преподавателя - оказать студенту помощь и передать свои знания по взаимодействию со слушателями. Рекомендации должны включать в себя объяснение таких моментов, как установка и удержание контакта с аудиторией, на чём следует акцентировать особое внимание, как добиться убедительности своего выступления. Лектор должен добиться от слушателей внимания к речи и восприимчивости к получаемой информации. В вопросе налаживания контакта с аудиторией важным фактором является эмоциональный и коммуникативный способ подачи материала, включающий в себя различные стилистические приёмы, эмоции, способы речевого перехода от одного аспекта рассматриваемой проблемы к следующему аспекту. Преподаватель, высказывающий своё личное мнение по теме обсуждения, помогает обучающимся в освоении ораторского мастерства. Сообщения, базирующиеся на письменном тексте, хуже воспринимаются аудиторией, чем доклады, выстроенные по принципу устной речи.

Юмор. В преподавательской деятельности становится очевидным тот факт, что правы те психологи, которые советуют к критической ситуации подойти философски, суметь улыбнуться [2, с. 132]. Использование юмористической составляющей во время научного выступления сегодня набирает всё большую популярность. Такая форма взаимодействия с публикой настраивает слушателей на искренность, вовлекает в обсуждение. Сухость и строгость же оказывает на публику противоположное воздействие. Чтобы иметь чувство юмора, необходима высокая степень разумности, что не возможно на более низких уровнях развития [4, с. 534].

Раскрытие потенциала студента. В любом человеке заложен какой-либо талант, но не каждый в полной мере осознаёт это и применяет имеющиеся свои способности на практике. Только от человека зависит, будет ли он работать над заложенным в нём таланте, доведёт ли свои способности до высшего мастерства или запустит и забросит их. Самостоятельное развитие потенциала невозможно - для этого требуется непосредственное участие человека и его личная мотивация к развитию и познанию. Большинство людей не уделяют должного внимания имеющимся у них талантам, из-за чего способности постепенно ослабевают, и, в конечном итоге, полностью утрачиваются. Нужно лишь немного потрудиться, а отдача будет огромная, польза будет неоценимая [4, с. 452]. Свои таланты человек может применять в самых разных областях. Следует стремиться к нахождению творческого решения, прикладывать усилия к поиску нестандартного подхода. Это неизменно будет способствовать личностному росту. Вовлечение студентов старших курсов в научные конференции и форумы побуждает их к самосовершенствованию, что окажет влияние на всю их дальнейшую деятельность.

Выводы. Таким образом, сегодня проведение студенческих конференция становится все более популярным в высших учебных заведениях, так как это является формой работы, в ходе которой студенты

могут поделиться своими идеями и научными разработками, послушать презентации своих коллег и специалистов в данной области по теме конференции, высказать свою точку зрения по тому или иному вопросу[1]. Студенческие конференции обеспечивают уникальный опыт как для студентов, так и для преподавателей. Студенты в рамках подготовки и участия в таких конференциях имеют уникальную возможность взаимодействия с профессионалами, совершенствовать этапы научной работы и проведения исследования, улучшить навыки публичного выступления, что способствует дальнейшему развитию культурной компетенции и профессиональному росту.

Литература:

1. Абрамова О.В. Аксиологический аспект в раскрытии творческих способностей студентов при подготовке научно-практической конференции на иностранном языке. Аксиология иноязычного образования. Том 2. Книга 2. Аксиологические аспекты иноязычной подготовки в вузе.. Сер. «Профессиональная лингводидактика» Ответственные за выпуск: А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов, 2015. С. 122-125.
2. Авдонина М.Ю., Жабо Н.И. Студенческая конференция на иностранных языках как компонент профессиональной подготовки экологов // Вестник МГЛУ. Выпуск 12 (618), 2011. С. 130-140.
3. Ошо Словарь просветления. – СПб.: ИГ «Весь», 2008. – 560 с.
4. Пиз А. Харизма. Искусство успешного общения, М.: Эксмо, 2014. – 144 с.

Психология

УДК 159.923

аспирант Голубева Елена Андреевна
Нижегородский колледж малого бизнеса (г. Нижний Новгород)

СМЫСЛОВОЕ БУДУЩЕЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье актуализируется проблематика достижения понимания смыслового будущего, экстраполируемого в контекст профессиональной подготовки будущих специалистов. Автор подходит к рассмотрению данной проблемы с позиций профессионального самоопределения студентов колледжа в направлениях туризма и гостиничного дела. Выявлена специфика и практические возможности для профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение является важным шагом в жизни каждого человека и играет огромную роль в его дальнейшей судьбе. Профессиональное становление начинается с выбора специальности, по которой студент планирует работать в будущем. Студент определяет необходимую специальность, а также свое смысловое будущее основываясь на ряде критериев, более подробно рассмотренных в теории М. Р. Гинзбурга. В статье обозначены основные тенденции научных исследований, в рамках которых анализируются и дополняются теоретико-методологические основания теории смыслов, а также показаны основные императивы исследования смыслового будущего и профессионального самоопределения у студентов, обучающихся по направлению «Туризм и гостиничный бизнес», что может являться основой для разработки психотехнологий конструирования смыслового будущего личности.

Ключевые слова: смысл, смысловое будущее, профессиональное самоопределение, развитие, студенты, направление подготовки «Туризм и гостиничный бизнес».

Annotation. The article actualizes the problem of achieving an understanding of the semantic future, extrapolated to the context of professional training of future specialists. The author approaches the consideration of this problem from the standpoint of professional self-determination of college students in the areas of tourism and hotel business. Identified specificity and practical opportunities for professional self-determination. Professional self-determination is an important step in the life of every person and plays a huge role in his future fate. Professional development begins with the choice of a specialty in which the student plans to work in the future. The student determines the required specialty, as well as his semantic future, based on a number of criteria considered in more detail in the theory of M. R. Ginzburg. The article identifies the main trends in scientific research, in which the theoretical and methodological foundations of the theory of meanings are analyzed and supplemented, and the main imperatives of semantic future research and professional self-determination of students enrolled in the «Tourism and Hospitality» direction are shown, which can be the basis for development of psychotechnologies for constructing the semantic future of a person.

Keywords: meaning, sense, semantic future, professional self-determination, development, students, direction of preparation «Tourism and hotel business».

Введение. В настоящее время современная психология исследует проблематику профессионального самоопределения с позиций субъектного подхода. В этом подходе индивид рассматривается как активный субъект своего собственного жизненного пути, который характеризуется выраженной самостоятельностью и ответственностью. Рассматривая человека в динамике, постоянном совершенствовании и развитии, психолого-педагогическая научная область исследований сосредотачивала свои усилия, развивая идеи поиска оснований смыслового содержания будущего во взаимосвязи личностного и общественного, во влиянии внешних условий и социальных факторов на формирование ценностно-смысловых ориентаций личности. Научные изыскания о смысловом будущем задают вектор осмысления тех связей и взаимоотношений, которые человек, будучи уникальным элементом системы социального сосуществования, создает своей деятельностью во взаимоотношении с другими людьми. Каждое новое поколение ученых предлагает свои грани осмысления проблем, связанных с содержанием смыслового будущего человека, его соприкосновений с обществом, отталкиваясь от его [человека] природной реальности, воплощенной в физической жизненной сущности, и, углубляясь в его общественное бытие, социальную реальность, основанную на закономерностях общественно-исторического развития. Необходимо отметить, что смысловое содержание будущего человека имеет очень тесную взаимосвязь с профессиональным самоопределением и профессиональной самореализацией личности. Именно в отношении основных вопросов профессионального самоопределения субъектные проявления современного человека состоят в обращенности его сознания к стабильному поиску задач самоопределения, а также конкретных средств их успешного решения.

Общеизвестно, что на современном этапе развития профессиональное самоопределение будущих специалистов происходит в совершенно иных условиях. Это обусловлено рядом причин. Известно, что развитие профессиональной деятельности, воплощенной в различных сферах труда, рассматривается как источник повышения благосостояния и культурного развития человеческого общества. Профессиональное самоопределение как важнейший фактор эффективной профессиональной деятельности людей является также одним из ведущих факторов прогресса и поступательного экономического развития.

В ходе профессиональной деятельности выражается активная позиция специалиста к окружающей его действительности, которая заключена в ценностно-смысловом, духовном, интеллектуальном и материальном освоении ее ресурсов. В процессе профессиональной деятельности также имеет место конструирование условий существования человека в целом и, в частности, субъектов системы «человек-общество-производство», происходит постоянно ускоряющийся процесс развития профессионального развития, самореализации и становления самого специалиста в рамках сменяющих друг друга общественно-экономических формаций. Несмотря на довольно существенный опыт использования разнообразных психотехнологий, профессиональное самоопределение в настоящее время связано с некоторыми сложностями для самого самоопределяющегося субъекта, особенно на этапе включения в профессиональную жизнь выпускников [2].

Проблематика профессионального самоопределения на современном рынке труда затрагивается в работах Н. Н. Загузиной, В. М. Кузьминой, Е. И. Карташовой и др. Актуализируются проблемы, связанные с современными противоречиями профессионального самоопределения на начальных этапах профессиональной самореализации. Затрагиваются вопросы современных систем профессиональной ориентации, а также освещаются вопросы отечественного и зарубежного опыта профориентации как основы профессионального самоопределения [1; 4; 6].

При этом большинством авторов акцентируется внимание на ориентированности и четкой направленности профессионального самоопределения современного студенчества в будущее, а также рассматривается его ведущая роль на этапе выбора профессии. Однако стоит отметить, что каких-либо конкретных исследований в этой области практически еще не проводилось, что и определило цель нашей работы.

Цель исследования. В связи со сказанным выше актуальным и имеющим определенную научную значимость нам представляется исследование смыслового будущего студентов как важного фактора их профессионального самоопределения в выбранной профессии.

Результаты исследования. Первой системой научной психологии, которая обратилась к понятию смысла для объяснения различных поведенческих проявлений человека, стал психоанализ. Кроме этого, представление о смысле как о важной жизненной задаче детально разработано в теории личности и личностной психотерапии В. Франкла. В своем учении данный исследователь выделяет три основные части: учение о стремлении к смыслу, учение о самом смысле жизни, учение о свободе воли. И именно стремление к поиску и реализации человеком смысла своей собственной жизни В. Франкл трактует как врожденную мотивационную тенденцию, которая характерна практически всем людям и представляется главным двигателем поведения и личностного развития [3].

В контексте собственной теории В. Франкл позиционирует человека как существо социальное и мотивированное к созиданию посредством смысла в деятельности. Форма любой этой деятельности сохраняется самим человеком с целью передать ее (другим людям, последующим поколениям и пр.), в связи с чем она приобретает смысловой ценностный оттенок, в рамках которого смысл выступает как двигатель. Это связывает человека с окружающим. Индивидуальное и целое находят свое выражение в воспитательных моментах, связанных с формированием сознания, мышления, мировоззрения, основанных на общественных идеалах, которые совершенствуются в процессе индивидуального влияния личности. Поэтому процесс взаимодействие человека с окружающим миром на основе смысловых ориентаций, проявленный в любых аспектах, можно охарактеризовать как смысловое будущее [5; 7].

В отечественной психологической традиции можно обнаружить понятие смысла и смыслового будущего в исследованиях Л.С. Выготского. Введя данные понятия в своих поздних работах в контексте исследования человеческого сознания, Л.С. Выготский, впрочем, еще сохраняет семантическую его трактовку, применяя его лишь к вербальным словесным смыслам. Однако в исследованиях Л.Н. Леонтьева, которые посвящены проблемам смысла и смыслового будущего, данные понятия трактуются уже совсем иначе. Проблема смыслового будущего как конкретно психологического понятия была раскрыта им в итоге системного анализа явлений, принадлежащих не сознанию, а жизни и деятельности субъекта, явлений его реального практического взаимодействия с окружающей действительностью.

Он показывает нам, что, человек как субъект совершенствуется в деятельности, которая так или иначе связывает его с условиями окружающей действительности или опосредуется ими. В результате такого взаимодействия происходит смысловое взаимовыражение человека в окружающей действительности и, наоборот, особенностей окружающей действительности в человеке. То есть человек, смысл, деятельность и окружающая действительность являются неразделимыми, так как категория, по отношению к которой они становятся приложением и практическим воплощением, а также являются результатом их взаимовыражения в процессе содержательного функционирования, есть смысл существования, смысл будущего [9].

Следует отметить, что применительно к процессу самоопределения в профессии смысловое будущее служит одной из субъективных детерминант этого процесса.

Основываясь на теории самоопределения личности в профессии и теории смыслового будущего М.Р. Гинзбурга можно определить следующие его основные критерии [8]:

1. ценностная составляющая будущего;
2. эмоциональная окрашенность будущего;
3. активность субъекта профессионального самоопределения;
4. определенность и конкретика профессионального выбора;
5. семантическая значимость конструкта «смысловое будущее».

Можно заключить, что исследование характера взаимосвязи смыслового будущего и профессионального самоопределения у студентов направления туризма и гостиничного бизнеса может являться основой для разработки психотехнологий конструирования смыслового будущего.

В настоящее время в контексте профессионального самоопределения студентов направления туризма и гостиничного бизнеса следует учитывать такие характерные особенности в данной сфере как недостаточное количество квалифицированных специалистов, а также не полное соответствие степени квалификации сотрудников занимаемым должностям.

Также необходимо отметить, что процесс профессионального самоопределения далеко не ряд одномоментных мероприятий, касающихся выбора будущей профессии. Это, прежде всего, сложный и длительный процесс, характеризующийся специфическими признаками и особенностями, направленными на учет характеристик целевой аудитории.

Практически все точки зрения ученых на предмет и сущность профессионального самоопределения сходятся в одном – этот процесс должен характеризоваться своеобразной тесной «увязкой» личностных свойств, ценностно-смысловых ориентаций и профессиональных требований.

Выводы. По этим причинам профессиональное самоопределение студента в аспекте смыслового будущего в сфере туризма и гостиничного бизнеса находится в основании веры в собственные возможности, самостоятельность, энергичность, имеет тесную связь с его готовностью к разумному риску, детерминирует его оптимизм в отношении ожидания определенной успешности собственных действий в ситуации неопределенности и нестабильности.

Литература:

1. Загузина, Н. Н. Проблемы профессионального самоопределения учащихся на современном рынке труда / Н. Н. Загузина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 70-2.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2015.
3. Кагальницкая, О. Г. Стереотипизация смысложизненной ориентации подростков на начальном этапе профессионального самоопределения / О. Г. Кагальницкая // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2016. – № 2.
4. Карташова, Е. И. Современная система профессиональной ориентации / Е. И. Карташова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2016. – № 2 (11). – С. 138-140.
5. Климов, Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации / Е. А. Климов. – М.: Пересвет, 2014.
6. Кузьмина, В. М. Особенности формирования профессиональной мотивации выпускников школ / В. М. Кузьмина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2011. – № 3-4. – С. 74-79.
7. Ларина, Т. Н. Особенности динамики смыслового развития и структура смысложизненных ориентаций юношей в период профессионального становления / Т. Н Ларина // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2016. – №4.
8. Морозов, С. М. Теория А. Н. Леонтьева о механизмах саморазвития деятельности / С. М. Морозов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – №2.
9. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир: Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1976. – 560 с.

Психология

УДК: 316.61:004.946

преподаватель кафедры психологии Зекерьяев Руслан Ильвисович
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПОНЕНТА «Я-ВИРТУАЛЬНОЕ» В СТРУКТУРЕ ОБРАЗА «Я» ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности формирования компонента «Я-виртуальное» в структуре образа «Я» подростков в целом. В работе анализируются теоретические подходы к изучению структуры образа «Я», а также описываются психологические особенности интернет-социализации личности. В статье анализируются когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, формирующие образ «Я». В работе рассматриваются составляющие образа «Я»: «Я-реальное», «Я-идеальное» и «Я-виртуальное», описываются психологические особенности их взаимосвязи, а также анализируется процесс их формирования.

Ключевые слова: образ «Я», структура образа «Я», «Я-реальное», «Я-идеальное», «Я-виртуальное», «когнитивный компонент», «эмоциональный компонент», «поведенческий компонент».

Annotation. The article discusses the psychological characteristics of the formation of the component «I-virtual» in the structure of the «Self-image» of adolescents in general. The paper analyzes the theoretical approaches to the study of the structure of the «Self-image», as well as describes the psychological characteristics of the internet-socialization of the individual. The article analyzes the cognitive, emotional and behavioral components that form the «Self-image». The work considers the components of the «Self-image»: «I-real», «I-ideal» and «I-virtual», describes the psychological characteristics of their interconnection and also analyzes the process of their formation.

Keywords: «Self-image», structure of «Self-image», «I am real», «I am ideal», «I am virtual», cognitive component, emotional component, behavioral component.

Введение. Современный период развития общества характеризуется глобальной компьютеризацией, внедрением информационных технологий во многие сферы жизни, что привело, в частности, и к изменению в процессе социализации, развития и становления личности. Процесс интернет-социализации предоставляет новые возможности для коммуникативного взаимодействия и формирует новую культурную реальность, в которой личность участвует в новых видах деятельности, обладая при этом широким спектром средств, которые опосредованно влияют на становление образа «Я». Следует также отметить, что основным контингентом сетей социального взаимодействия являются подростки, находящиеся на стадии активного

формирования своего образа «Я». Необходимо отметить, что, несмотря на ряд работ, посвященных изучению разных аспектов образа «Я», элемент «Я-виртуальное» практически не становился независимым предметом систематического исследования. Таким образом, можно отметить противоречие между необходимостью в понимании психологических особенностей образа «Я-виртуальное» и недостаточностью представлений о его сущности.

Целью статьи является описание особенностей формирования компонента «Я-виртуальное» в составе образа «Я» подростков.

Изложение основного материала статьи. По мнению Б.Г. Ананьева, важнейшей особенностью подросткового этапа развития личности является изменение ее самосознания. Сознание на данном этапе проходит через различные объекты отношений и становится элементом самосознания, тем самым обеспечивая целостность характера, образуя и стабилизируя личность. Будучи вовлеченным в непрерывное социальное взаимодействие, подросток все время получает оценку своих реакций, действий, поступков не только от окружающих его значимых людей, но и в целом от всего общества. На их основе происходит конструирование самооценки, которая является основным инструментом, формирующим образ «Я». Под ним понимается элемент самосознания личности, который включает в себя все знания личности о себе: физические особенности, способности и склонности, морально-нравственные черты и поступки. Образ «Я» определяет значимость и ценность различных сторон личности подростка, его поведенческих реакций и деятельности в процессе взаимодействия с социумом. Вместе с этим, самооценка – это сложная форма внутреннего мира личности, определяющая особенности самоуважения, самоотношения, степень притязаний, отвержение или принятие себя [1].

Р. Бернс в своих исследованиях с позиции комплексности социальной психологии рассматривает образ «Я» как набор установок, которые личность направляет на саму себя. Ученый также представляет образ «Я» в виде структуры, состоящей их трех компонентов:

1. представления личности о самой себе;
2. эмоциональная оценка этих представлений, проявляющаяся с различными уровнями интенсивности, в зависимости от их принятия или отвержения;
3. интеракции, вызываемые самооценкой и образом «Я» [4].

Множественность образов «Я», их сменяемость, поочередное проявление и последующую потерю ситуативной актуальности в самосознании в своих работах отмечает И.С. Кон. Он также говорит о том, что образ «Я» личности подразумевает некоторую внутреннюю тождественность и единство, однако также подчеркивает и то, что личность может обладать разными образами «Я», которые могут формироваться под влиянием различных взглядов на актуальную ситуацию [7].

Результатом исследования феномена виртуальной личности, с точки зрения Е.П. Белинской, стало выдвижение предположений о факторах, детерминирующих психологические особенности процесса конструирования виртуального образа. В своих работах она указывает, что личность в сети Интернет может создаваться для реализации агрессивных тенденций, свойственных прототипу, которые не могут быть реализованы в реальном социуме. Также, по мнению автора, создание виртуальной личности может говорить о желании реального человека произвести впечатление на окружающих. Е.П. Белинская также отмечает, что целью конструирования виртуального образа может быть стремление получить новый опыт в ходе так называемой «игры с идентичностью». Таким образом, по мнению исследовательницы, виртуальную личность нельзя соотносить с реальным образом или идеальным «Я», поскольку она выражает стремление к поиску нового. Кроме того, нельзя считать создание виртуального образа стремлением компенсировать или преодолеть затруднения в реальной жизни, поскольку оно несет своей целью самовыражение через попытку примерить разные социальные роли [3].

Особое внимание процессу рождения и становления образа «Я-виртуальное» уделяет З.С. Завьялова. Она проводит аналогию между развитием реальной и виртуальной личности, отмечая лишь небольшие отличия. Как человек рождается и осознает свое оппозиционное положение миру, так и виртуальный образ входит в виртуальный мир и осознает себя в оппозиции ему. Здесь же начинается процесс самоидентификации. Как реальный человек получает имя, так и создаваемой личности присваивается имя, отражающее его сущность. При этом не только продолжается психофизиологическая самоидентификация, но и развивается личностная самоидентификация [6].

А.И. Лучинкина определяет виртуальную личность как желаемый образ субъекта, ее создающего. Также она отмечает, что виртуальный образ обладает такими свойствами, как обладание приоритетами, недоступными реальной личности, чрезмерное стремление к репликации образа в интернете или вживание в роль, высокий уровень инструментальной компетентности и чувство принадлежности к сетевой субкультуре. А.И. Лучинкина также отмечает, что процесс создания виртуального образа может происходить в результате мотивации репликации себя в новых образах и желании прожить несколько жизней. При этом может возникать эффект множественности, при котором человек одновременно проявляется в разных личностях. Учитывая, что человек в виртуальном мире имеет все возможности для создания любого образа, автор определяет виртуальную личность как желаемый образ, хотя и не имеющий физического тела, но являющийся личностной самопрезентацией. В качестве основных характеристик виртуальной личности, ученая выделяет виртуальность, нормативность в интернет-пространстве, творческую мотивацию [8].

В исследованиях Н.В. Чудовой и Ю.М. Кузнецовой образ «Я-виртуальное» постулируется как независимый когнитивный компонент в структуре Я-концепции. По мнению авторов, он является промежуточным звеном между «Я-реальным» и «Я-идеальным», так как общение в среде виртуальной реальности является зоной ближайшего развития индивида. Исследователи также отмечают, что «Я-виртуальное» является совокупностью изменений в состоянии психики и границ психической реальности индивида, взаимодействующего с другими виртуальными образами [2].

Е.Е. Пронина в своих исследованиях отмечает, что анонимность и отсутствие непосредственного контакта в процессе виртуального взаимодействия создают возможность изменения собственной идентичности, что приводит к созданию желаемого альтернативного образа «Я». При этом создаваемый образ может быть конгруэнтным реальной личности, его создавшей, так и неконгруэнтным. По мнению ученой, формирование виртуального образа «Я» выступает в качестве инструмента для самоопределения, самопознания, поиска своей идентичности, поиска себя в новых социальных ролях и моделях поведения. Все это делает виртуальное пространство особо значимым для подростков, которые находятся в процессе

формирования своего образа «Я». Е.Е. Пронина также подчеркивает, что образ «Я», формируемый в интернете, не только является отражением существующих социальных идентификаций, но и включает в себя спонтанные, нерефлексируемые психологические особенности личности [9].

Н.Н. Бутрова и О.П. Цариценцева, рассматривали «Я-виртуальное» как независимую модальность в структуре образа «Я». Они описывали «Я-виртуальное» как представление пользователей сетей социального взаимодействия о комплексе личных качеств, которые они проявляют в процессе виртуальной коммуникации. Ученые также отмечают, что одним из факторов, детерминирующих психологические особенности виртуального образа, является желание реализовать социальные потребности, фрустрированные в реальном мире: потребность в аутентичном общении, признании, самопрезентации и т.д. Возможность замены неблагоприятной реальности идеальным виртуальным миром, который позволяет игнорировать неприемлемые личностью аспекты существования и играть в различные привлекательные социальные роли, может стимулировать личность к более активному формированию образа «Я-виртуальное» [5].

Соглашаясь с вышеназванными учеными, можно также отметить, что основа «Я-виртуального» является двойственной. С одной стороны, этот элемент в структуре образа «Я» конструируется на основе представлений личности подростка, входящих в «Я-реальное». Но вместе с тем оно выступает в роли особого конструкта самосознания, сочетающим в себе свойства принадлежности к различным сообществам в сетях социального взаимодействия, вбирая в себя те или иные характерологические черты, которые формируются и реализуются личностью только в виртуальном пространстве, никак не проявляясь в реальном мире.

Конструирование образа «Я» подростка, включающего в себя элементы «Я-реальное», «Я-идеальное» и «Я-виртуальное», осуществляется на основе трех компонентов: когнитивном, эмоциональном и поведенческом.

Когнитивный компонент коммуникативной деятельности включает в себя перцептивные способности личности, основанные на ряде психических процессов, таких как восприятие, ощущение, память, воображение, мышление и т.д. На основе психологических особенностей восприятия собеседниками друг друга формируется взаимопонимание. Стоит также отметить, что его основными характеристиками являются идентификация и адекватность. Идентификация проявляется как процесс поиска коммуникантами друг в друге различий и сходств, которые в дальнейшем влияют на процесс общения. Адекватность понимается как степень соответствия реальных личностей, общающихся между собой, тем представлениям друг о друге, которые формируются у них в процессе взаимодействия. В элементе «Я-виртуальное» данный компонент сохраняет свои особенности и определяет отношение личности к виртуальной среде, в которой она коммуницирует, и к другим ее участникам, с которыми она взаимодействует в процессе интернет-социализации.

Эмоциональный компонент коммуникативной деятельности определяет отрицательные либо положительные аффективные переживания. Они возникают у личности в процессе общения под влиянием индивидуальных психологических особенностей других участников коммуникации и могут проявляться как симпатии, антипатии, удовлетворенность или неудовлетворенность собой и собеседниками. Данный компонент включает в себя эмоциональную идентификацию, которая сопровождается эмпатией – чувственным откликом на переживания другого человека, сочувствием, соучастием и сопереживанием. Эмоциональный компонент коммуникативной деятельности ярче всего проявляется в процессе неофициального общения и выполняет в нем функцию регулирования коммуникации. В элементе «Я-виртуальное» данный компонент проявляется как личностные предпочтения при выборе различного рода эмоций для взаимодействия с окружающим социумом. Также он может выражаться как склонность к определенному роду внутриличностных переживаний.

Поведенческий компонент коммуникативной деятельности проявляется как совокупность навыков по эффективному применению невербальных и вербальных средств общения. Он также отражает способность наблюдать за участниками коммуникации в процессе взаимодействия, выражать свои эмоции и чувства, а также владеть навыками обратной связи. Данный компонент может включать в себя жесты, мимику, речь и поступки, которые демонстрируют отношение личности к другим людям и актуальной ситуации, в которой она находится в каждый момент времени. В элементе «Я-виртуальное» поведенческий компонент проявляется как выбор вариаций поведения и взаимодействия с окружающими виртуальными личностями в различных ситуациях, возникающих в процессе общения.

Психологические особенности проявления когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов обуславливают формирование свойств «Я-реальное» и «Я-идеальное» в структуре образа «Я» подростка.

«Я-реальное» – это представление личности о себе самой, которое побуждает ее на актуальную деятельность, определяет ее жизненные цели, формирует систему притязаний. Оно также обуславливает психологические особенности коммуникации с другими людьми, детерминирует выбор стратегий приспособления к различным ситуациям и обеспечивает реализацию жизненных стратегий.

«Я-идеальное» – это представление личности о себе как эталоне, которым она хочет стать, реализуя свой потенциал и возможности. Оно является важным условием сохранения самоуважения и поддержания мотивации человеческой деятельности. «Я-идеальное» обуславливает выбор социальных ролей и статусов в процессе коммуникации, устанавливает долгосрочные цели, детерминирует выбор средств их достижения.

«Я-реальное» и «Я-идеальное» подростка зачастую не только не совпадают, но и существенно различаются, что может приводить к различным последствиям, обладающих как негативным, так и позитивным характером. Например, подобное рассогласование может вызвать серьезные внутриличностные конфликты с одной стороны, но с другой стороны также выступать в роли мотиватора к самосовершенствованию и развитию личности. Характер подобных процессов определяется зачастую самой личностью в ходе интерпретаций ею возникшего диссонанса. При этом необходимо также отметить, что «Я-реальное» стремится трансформироваться, приближаясь к «Я-идеальному». Одним из важных участников данного процесса является также «Я-виртуальное», появление которого стало возможным благодаря глобальной информатизации общества и появлению Интернета как средства социального взаимодействия.

«Я-виртуальное» является промежуточным звеном между компонентами «Я-реальное» и «Я-идеальное», выступая в роли посредника между реальными представлениями подростка о себе и тем образом, к которому он стремится. Оно является инструментом достижения «Я-идеального», сочетая в себе качества, присущие реальной личности, и качества, которыми она хотела бы обладать.

Выводы:

1. Интернет-социализация личности открывает принципиально новые возможности для взаимодействия и создает новую социокультурную реальность, в которой человек может заниматься различными видами деятельности, обладая при этом широким спектром средств, которые опосредованно влияют на становление образа «Я».
2. «Я-виртуальное» – это посредник между «Я-реальным» и «Я-идеальным», превращающий виртуальную реальность и сети социального взаимодействия, в частности, в зону ближайшего развития личности подростка.
3. На основе когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов в структуре образа «Я» формируются «Я-реальное» и «Я-идеальное», которые в свою очередь детерминируют психологические особенности «Я-виртуального».

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 томах / Б.Г. Ананьев – Москва: «Педагогика». – 1980. – 232 с.
2. Анищенкова, Ю.Н. Образ Я-виртуальное в структуре когнитивного компонента Я-концепции / Ю.Н. Анищенкова – Современные прикладные направления и проблемы психологии: материалы научной конференции 19-21 октября 2010 г. Ч.2. – 2010. – 592 с.
3. Белинская Е.П. Интернет и идентификационные структуры личности [электронный ресурс] / Е.П. Белинская. – Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/psychology/rus_show_archives.php?archive=1129709116&id=1106582602&start_from=&subaction=showfull&ucat=15.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ. под ред. В. Я. Пилиповского / Р. Бернс – Москва. – 1986. – 422 с.
5. Бутрова, Н. Н. Содержание образа «Я-виртуальное» пользователей Интернета (на примере юношеского возраста) [Электронный ресурс] / Н. Н. Бутрова, О. П. Цариценцева. – режим доступа: http://e-koncept.ru/2014/14338.htm.
6. Завьялова З.С. Самоидентификация личности в условиях сетевых коммуникаций: постановка проблемы [электронный ресурс] / З.С. Завьялова. – Режим доступа: http://ptcd.ru/zavjalova-zs-samoidentifikatsija-lichnosti-v-uslovijah-setevyh-kommunikatsij-postanovka-problemy.
7. Кон И.С. Открытие «Я». Над чем работают, о чем спорят философы / И.С. Кон – Москва. – 1978. – 367 с.
8. Лучинкина А.И. Специфика мотивации интернет-пользователей / А.И. Лучинкина – Перспективы науки и образования. № 6 (12). – 2014. – с. 105-109.
9. Пронина Е.Е. Закономерности конструирования виртуального Я в социальных сетях / Е.Е. Пронина, А.А. Пароваткина – Психология образования: модернизация системы образования в условия введения в действие новых профессиональных стандартов. X Всероссийская научно-практическая конференция. 8-10 апреля 2014. Статьи и материалы. – 2014. – с. 295-297.

Психология

УДК 159.922.76

кандидат психологических наук, доцент Королева Юлия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ТИПОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ (НА ОСНОВЕ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ)

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме типологии социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии на основе экспертной оценки. В работе на основе математической обработки результатов выделяются типы социально-психологической компетентности, осуществляется распределение по типам компетентности подростков с нормативным развитием, с умственной отсталостью и сенсорными нарушениями, приводятся качественные характеристики каждого типа.

Ключевые слова: социально-психологическая компетентность; подростки с отклонениями в развитии; экспертная оценка.

Annotation. This research is devoted to the problem of typology of Socio-Psychological Competence of adolescents with developmental disabilities on the basis of expert evaluation. In the work on the basis of mathematical processing of the results, the types of Socio-Psychological Competence are distinguished, the distribution by types of Competence of adolescents with normative development, with mental retardation and sensory impairments is carried out, the qualitative characteristics of each type are given.

Keywords: Socio-Psychological Competence; adolescents with developmental disabilities; expert evaluation.

Введение. Актуальность изучения социально-психологической компетентности подрастающего поколения обусловлена требованиями современного общества, в котором роль взаимодействия между людьми значительно возросла. Компетентность во взаимодействии выступает «в качестве важнейшего показателя успешности достижения лицами с отклонениями в развитии личностных результатов в процессе освоения адаптированной основной образовательной программы» [1, с. 121]. Под социально-психологической компетентностью мы понимаем многомерное, целостное образование со сложной интегрированной структурой, отражающее способность личности управлять своими внутренними и внешними ресурсами для конструктивного субъект-субъектного взаимодействия [2]. В структуре социально-психологической компетентности выделяем когнитивно-эмоциональный, эмоционально-регулятивный, инструментально-операциональный компоненты, опосредованные личностно-ресурсной организацией.

Как известно, специфическими особенностями в развитии личности отличаются подростки с отклонениями в развитии. В качестве схожих и частых характеристик у детей и подростков с различными

отклонениями в развитии рассматривают инфантильность, эгоцентрические и иждивенческие установки, сужение сферы интересов и потребностей, тенденцию к аутизации, высокие показатели интравертированности [3, 4]. Недоразвитие самооценочных механизмов, их искажение при отклонениях в развитии (особенно при умственной отсталости) затрудняют использование личностных опросников, что обосновывает поиск других методик для изучения, в том числе, такого личностного образования как социально-психологическая компетентность.

Совершенствование социально-психологической компетентности подростков как с нормативным развитием, так и с отклонениями является необходимой ступенью достижения ими социальной адаптированности. При этом воспитательная, развивающая и коррекционная работа с группами подростков, отличающимися значительным многообразием по уровню способности к межличностному взаимодействию, требует учета этого разнообразия. В частности, одним из наиболее достоверных вариантов оценки особенностей развития личности детей и подростков с отклонениями в развитии является метод экспертной оценки.

Изложение основного материала статьи. С целью определения характеристик целостного феномена СПК нами была разработана методика ее экспертной оценки с соответствующим названием. Содержание шкал методики «когнитивно-эмоциональная компетентность», «эмоционально-регулятивная компетентность», «инструментально-операциональная компетентность» и «личностно-ресурсная организация СПК» определено на основе сущностных характеристик наполняемости каждого компонента.

В эксперименте приняли участие подростки 12-15 лет в количестве 294. Все испытуемые экспериментальной группы 1 (ЭГ 1) имеют диагноз F 70 (n=84), зрение и слух – сохранны. Экспериментальная группа 2 (ЭГ2) состояла из слабовидящих подростков (n=70), а экспериментальная группа 3 (ЭГ3) из слабослышащих подростков (n=60). В контрольной группе – подростки с нормативным развитием (n=80).

Анализ результатов методики методом k-средних позволил путем разделения наблюдений (из пространства R^n) разбить их на кластеры - типы социально-психологической компетентности. В качестве меры близости использовалось Евклидово расстояние, равное 1,18 между 1 и 2 кластером, 1,09 между 1 и 3 кластером и 2,19 между 2 и 3 кластером.

Распределение по типам СПК приведено на Рисунке 1.

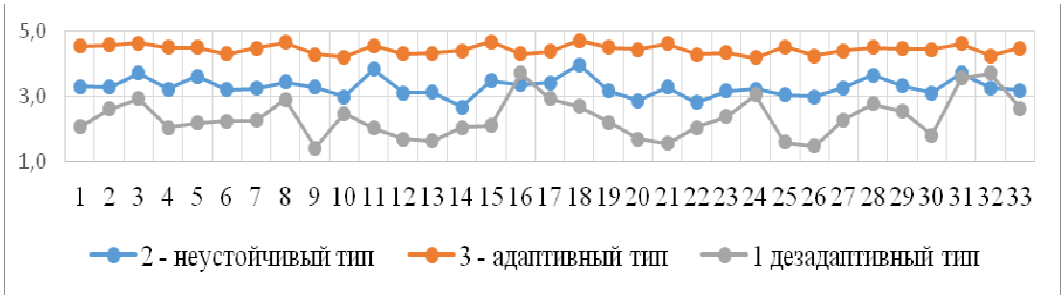


Рисунок 1. **Типы СПК у подростков**

Первый тип характеризуется наибольшим разбросом данных от 1,4 до 3,7, что показывает выраженную неоднородность признаков. В наиболее дефицитарном состоянии находятся гибкость в межличностном взаимодействии и следующие способности: к самоконтролю в сложных конфликтных ситуациях, к рефлексии. Однако ресурсом данного типа является достаточно высокая активность в общении, способность его инициировать и обратиться за помощью к друзьям и близким, а также способность отстаивать свое мнение в споре, в конфликте. Наиболее ровной по разбросу данных, как и при описании других типов, является шкала когнитивно-эмоциональной компетентности, свидетельствующая об относительной сформированности представлений о социальных ролях, о возможности ориентироваться в различных ситуациях межличностного общения и проявлять сочувствие и сопереживание в общении. Наибольший разброс данных имеют сразу две шкалы: от 1,5 до 3,7 – шкала инструментально-операциональной компетентности, характеризующаяся как очень низкими способностями к гибкому поведению, его моделированию, так и достаточно высокой инициативностью; от 1,4 до 3,7 – шкала личностно-ресурсной организации СПК с крайне низкими признаками рефлексии и высокой способностью обращаться за помощью. Недостаток внутренних ресурсов – осознанности, рефлексивности может компенсироваться пусть и не всегда адекватной и упорядоченной активностью личности в общении и обращением к окружающим за помощью как опорой на внешний ресурс. Социально-личностная незрелость СПК привносит оттенок дисгармонии в данный тип СПК, что проявляется в нарушении баланса и явном перекосе между способностью опираться на внутренние ресурсы и тенденцией пассивного ожидания помощи со стороны социального окружения, т.е. иметь инфантильную установку на помощь, на обращение к внешним ресурсам. Значительный разброс данных в этом типе свидетельствует о недостаточной развитости и интегрированности аспектов СПК, что по логике может характеризовать определенный начальный уровень (становление) развития этого образования, но на фоне определенных «развернутых» ресурсов и возраста респондентов скорее является результатом спорадичности, асинхронности и отставания в развитии.

Данный тип характерен 37 подросткам в общей совокупности, но максимально представлен в группе респондентов с умственной отсталостью (24 наблюдения) – 28,5 %, а также 15% подростков с нарушением слуха и всего по 2 наблюдения в выборке подростков с нарушением зрения (2,8%) и в контрольной группе (2,5%). Этот тип, основанный на сочетании выраженных признаков недостаточности и наличествующих ресурсных свойств, мы обозначили как ***дезадаптивный.***

Второй тип характеризуется высоким уровнем способности к сотрудничеству со сверстниками и возможностью контролировать свою речь в ситуациях взаимодействия. Подростки способны на уровне выше среднего соблюдать дистанцию в общении с учетом роли и статуса человека, обратиться за помощью к

друзьям и близким, имеют представления о социальных ролях. Когнитивно-эмоциональный компонент наиболее равномерно представлен и имеет разброс значений от 3,21 до 3,72, а наибольший разброс (от 2,6 до 3,8) наблюдается между признаками эмоционально-регулятивной компетентности, свидетельствующий о незрелой саморегуляции и недостаточном самоконтроле в процессе межличностных взаимодействий. Способность к осознанной саморегуляции снижена как на этапе выдвижения целей и принятия решений, так и в процессе реализации плана, и при прогнозировании результатов, т.е. и при планировании и при программировании и моделировании. Несмотря на способность контролировать речь в ситуациях взаимодействия, подростки этой группы достаточно вспыльчивы и легко поддаются на провокации. Недостатки личностно-ресурсного компонента в первую очередь касаются рефлексивных характеристик: они недостаточно самостоятельны и не имеют развитую рефлексию, отражающую способность к размышлению, пониманию и осознаванию и оценке своих возможностей. В процессе межличностного взаимодействия им не всегда удается предвидеть последствия своего поведения, конструктивно решать конфликтные ситуации. Неравномерность развития признаков этого типа свидетельствует об оформлении и совершенствовании одних структур СПК, при определенной незрелости других, что может характеризовать этап формирования в условиях онтогенеза или быть следствием нарушения механизмов освоения социальной реальности при дизонтогенезе.

Данный тип объединяет 100 подростков, что составляет 1/3 всей выборки, но максимально представлен у 50 % респондентов с умственной отсталостью (42 наблюдения), а также у 40% подростков с нарушением зрения (28 наблюдений), у 20% подростков с нарушением слуха и 22,5% подростков с УНР. Данный тип СПК с явными неравномерными характеристиками мы обозначили как ***неустойчивый.***

Третий тип, характеризующий наиболее зрелую и устойчивую СПК с самым малым разбросом признаков от 4,1 до 4,7, объединяет 157 подростков разных групп. Наиболее высокие значения среди признаков этого типа относятся к эмпатии, к способности сотрудничать со сверстниками и к субъектным характеристикам (рефлексии и самостоятельности). Подростки этой группы проявляют гибкость в общении и готовность к компромиссу в конфликтной ситуации, способны менять свое поведение при его неэффективности, контролируют свою речь в ситуациях взаимодействия, стремятся соблюдать принятые нормы в общении и взаимодействии. Уровень развития их рефлексии позволяет в достаточной мере осмысливать проблемы, размышлять и осознавать свои возможности и понимать свою неправоту.

Этот тип в принципе характерен подросткам с нормативным развитием и с сенсорными нарушениями и объединяет 75% контрольной группы (60 наблюдений), 57,1% ЭГ 2 (40 наблюдений) и 65% ЭГ 3 (39 наблюдений). Данный тип СПК, характеризующийся упорядоченностью, зрелостью и обозначенный нами как ***адаптивный*** не присущ подросткам с умственной отсталостью, хотя и встречается у небольшого числа респондентов этой группы.

Доля подростков разных групп с определенными типами СПК представлена на Рисунке 2.

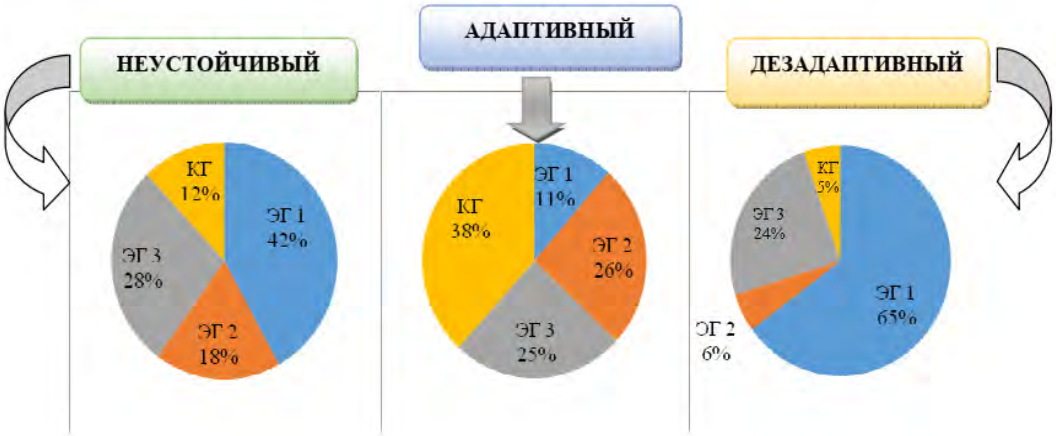


Рисунок 2. Распределение типов СПК среди подростков разных групп

Таким образом, адаптивный тип СПК, характерный подросткам с нормативным развитием и подросткам с сенсорными нарушениями, позволяет гибко действовать в ситуациях общения, менять свое поведение при его неэффективности, контролировать себя и глубоко осознавать и адекватно оценивать свои возможности. Устойчивые и развитые внутренние ресурсы гармонично дополняются внешними. ***Неустойчивый*** тип социально-психологической компетентности, более всего присущий подросткам с умственной отсталостью и характеризующийся неравномерным развитием признаков, хотя и без ярко выраженных дефицитов или ресурсов и предполагает снижение рефлексии и осознанности саморегуляции, ее недостаточность на этапах планирования, программирования и моделирования, вспыльчивость и не всегда срабатывающий самоконтроль эмоций в сложных ситуациях взаимодействия, но развитую способность самоконтроля речи. ***Дезадаптивный тип*** СПК, преобладающий в группе подростков с умственной отсталостью, включает значительный разброс данных, свидетельствующих о неравномерности, недостаточном развитии и дезинтегрированности аспектов СПК, среди которых обнаруживается явный дефицит внутренних ресурсов (осознанности, рефлексивности), но при освоенном внешнем ресурсе - определенной возможности обращения за помощью к окружающим.

Выводы. Таким образом, экспертная оценка целостного феномена социально-психологической компетентности позволила разработать типологию, основанную на кластеризации признаков и иллюстрирующую различия между группами подростков. Для подростков с нормативным развитием и с

сенсорными нарушениями характерен адаптивный тип с присущими ему устойчивыми и развитыми внутренними ресурсами, гармонично дополняющимися внешними; а для большинства респондентов с легкой умственной отсталостью преобладающим является дезадаптивный тип компетентности с несбалансированным сочетанием ресурсов: резким дефицитом внутренних ресурсов (осознанности, рефлексивности) при достаточной возможности обращения к внешним ресурсам.

Литература:

1. Королева, Ю.А. Социально-психологическая компетентность в условиях деформации интерактивной семейной системы детей и подростков с отклонениями в развитии / Ю.А. Королева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – №10. – С. 120–127.

2. Королева, Ю.А. Социогенные потребности как основа развития социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии / Ю.А. Королева // Вестник Костромского государственного университета. – 2016. – №1. – Т.22. – С. 70-72.

3. Сорокин, В.М. Теоретические основы психологии дизонтогенеза: монография. – СПб: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2005. – 160 с.

4. Усанова, О.Н. Дети с проблемами психического развития: монография /О.Н.Усанова. – М., 1995. – 148 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Куимова Наталья Николаевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
студентка факультета психологии и педагогики,
кафедры практической психологии Григошина Юлия Александровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ С ЗАВИСИМЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ

Аннотация. Представленная статья отражает изучение становления личности с зависимым поведением в период взрослости. Выявлены акцентуированные черты характера личности с зависимым поведением. Показано, что становление личностной идентичности является важным фактором становления человека как личности, в целом. Выявлены виды зависимостей личности в период взрослости, их трудности. В статье рассказывается о факторах, влияющих на развитие личности, наиболее значимых периодах для становления личностной идентичности, трудностях и кризисных переживаниях, сопровождающих этот процесс. В исследовании даются практические рекомендации по оптимизации работы с лицами с зависимым поведением в период взрослости в современном российском обществе. Результаты исследования могут быть использованы для разработки и реализации программ психологической помощи, в практике консультирования, психологического сопровождения.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, личностные особенности взрослых людей, психологические защиты, психические состояния, акцентуации черт характера.

Annotation. This article reflects the study of the formation of a person with dependent behavior in the period of adulthood. Revealed accentuated personality traits of a person with addictive behavior. It is shown that the formation of personal identity is an important factor in the development of man as a person, in general. Identified types of addictions of the individual in the period of adulthood, their difficulties. The article describes the factors influencing the development of the individual, the most significant periods for the development of personal identity, difficulties and crisis experiences accompanying this process. The study provides practical recommendations for optimizing work with persons with dependent behavior in the period of adulthood in modern Russian society. The results of the study can be used for the development and implementation of programs of psychological assistance, in the practice of counseling, psychological support.

Keywords: addictive behavior, personality traits of adults, psychological defenses, mental states, character traits accentuation.

Введение. Взросление открывает перед молодыми людьми новые возможности развития, обусловленные свободой выбора образа жизни, профессии, партнера, своих убеждений. Первый кризис взрослости метафорически можно представить как переход личности с так называемой первой вершины жизни «детство» на вторую вершину «самостоятельность». Самостоятельность в ценностно-смысловой области обусловливается присутствием у личности своей концепции верований и ценностей, реальных целей и проектов на будущее. Недостаток собственной концепции ценностей приводит к заимствованию посторонних ценностных ориентиров без их осмысления и осознания. А именно или слепое подражание посторонним ценностям или бунт – вопреки. В юности формированию ценностей уделяется важное значение: установить для себя ключевые жизненные ориентиры, развить собственные концепции и ценности, наполненные смыслом и содержанием. И формирование данных ориентиров будут изменяться в течение целой жизни человека. А итогом самодостаточности, возможно, будет то, как человек по-своему проживет собственную жизнь. На протяжении всего пути человек сталкивается с различными трудностями [2]. Одним из ярких итогов является психологическое заболевание или психическое расстройство. Далеко не каждый знает о существовании такого психологического заболевания, как зависимое расстройство личности. В своей жизни нам приходится встречаться с различными чертами характера человека, агрессивность и робость, активность и пассивность, доминирующими чертами и подвластными влиянию. В большинстве случаев – это индивидуальные особенности личности, но иногда такие особенности характера приобретают болезненную форму и перетекают в стадию психического заболевания. Зависимое расстройство личности – это один из таких случаев, когда сложно проложить грань между особенностями личности и болезнью [9]. Изучением взрослости и ее феноменов занимались такие ученые как: Н.А.Рыбников, А.А.Бодалев, Б.Ливехуд и др. В своих исследованиях они писали, что зависимое поведение тесно связано как со злоупотреблением со стороны личности чем-то или кем-то, так и с нарушениями ее потребностей [5, 6]. В специальной литературе

употребляется еще одно название рассматриваемой реальности — ***аддиктивное поведение***. В переводе с английского *addiction* — склонность, пагубная привычка. Если обратиться к историческим корням данного понятия, то лат. *addictus* — тот, кто связан долгами (приговорен к рабству за долги). Иначе говоря, это человек, который находится в глубокой рабской зависимости от некоей непреодолимой власти. Некоторое преимущество термина «аддиктивное поведение» заключается в его интернациональной транскрипции, а также в возможности идентифицировать личность с подобными привычками как «аддикта» или «аддиктивную личность» [7]. В реальной жизни мы чаще сталкиваемся с такими зависимостями: 1) психоактивные вещества (легальные и нелегальные наркотики); 2) алкоголь (в большинстве классификаций относится к первой подгруппе); 3) пища; 4) игры; 5) секс; 6) религия и религиозные культы [10. 11].

Формулировка цели статьи. Поэтому целью нашего исследования: выявить особенности развития личности в период взрослости у лиц с зависимым поведением. Предметом исследования: особенности развития личности в период взрослости у лиц с зависимым поведением. Объектом исследования: личность в период взрослости. Гипотеза исследования: у людей с зависимым поведением в период взрослости развитие личности проходит при ряде особенностей, а именно эгоцентризм, психологический дискомфорт, фрустрация, нереальные представления ситуации, низкая самооценка, использование защитных механизмов психики, таких как вытеснение, проекция, компенсация, сублимация, а так же неспособность противостоять различным видам зависимости.

Эмпирическое исследование проводилось в ООО ТЦ «Куб» среди менеджеров отдела продаж. Возрастные границы испытуемых 20-40 лет. Количество испытуемых: 30 человек.

Методы исследования. Тест на зависимость (аддикцию). Методика диагностики склонности к 13 видам зависимостей, Лозовая Г.В., методика для оценки психологических защит (Р.Плутчик, Г.Келлерман), методика «Самооценки психических состояний» автор Г Айзенк, методика аутоидентификации акцентуаций характера (Э.Г.Эйдемиллер) [13].

Изложение основного материала статьи. Анализ результатов по методике на зависимость (аддикцию) (Лозовая Г.В.) представлен в таб 1, 2.

Таблица 1

Уровень склонности к зависимостям

Уровень склонности к зависимостям	кол-во чел.	%
Высокая степень склонности к зависимостям	19	57%
Средняя степень склонности к зависимостям	6	18%
Низкая степень склонности к зависимостям	5	15%

Таблица 2

Распределение видов зависимости

Название зависимости	% испытуемых
Зависимость от алкоголя	15%
Телевизионная зависимость	2%
Любовная зависимость	5%
Игровая зависимость	28%
Зависимость от межполовых отношений	0%
Пищевая зависимость	0%
Религиозная зависимость	0%
Трудовая зависимость	20%
Лекарственная зависимость	0%
Зависимость от компьютера (интернета, социальных сетей)	30%

По результатам, большая часть испытуемых (30%) испытывает зависимость от internet-ресурсов (социальные сети, интернет в целом). Скорее всего, интернет заменяет им реальную жизнь. Для них важно каждое событие своей жизни выложить на страницах в социальных сетях internet-ресурса, получить одобряющие комментарии друзей и посетителей их страниц. От игровой зависимости страдают преимущественно мужчины. Это своего рода замещение, способ реализации нереализованных возможностей и желаний. Так же желание видеть себя более сильным и иметь некую власть. И это не только игровые автоматы, но и игры on-line (28%). В играх они позиционируют себя с тех сторон, с которых не получилось реализовать себя в жизни, и это замещение реальности игрой во многом опаснее, чем интернет-зависимость, потому что человек, постоянно находящийся в виртуальном мире, перестает в реальности реализовывать себя и полностью погружается в игровой мир. На второй план отходят все аспекты жизни, такие как карьера, семья, друзья, саморазвитие, учёба и т.д. Третьим видом, набравшим наибольшее количество баллов, стала трудовая зависимость (20%). Люди, имеющие трудовую зависимость, как известно, есть в каждой компании.

И компания, в которой мы проводим исследование не исключение. Работа так же заменяет им семью, друзей и общение. Так же трудовая зависимость это своеобразный способ ухода от реальности и от самих себя. В такой зависимости люди часто переключают внимание с себя на трудовую деятельность, что позволяет им не замечать свои недостатки, слабые места, болезненные ситуации и душевные переживания. Они готовы не отдыхать, не есть и не спать, лишь бы быть в процессе трудовой деятельности. Начав одно дело, они могут взять себе еще несколько и достаточно успешно выполнять их все параллельно. Здесь вся опасность заключена в том, что люди зачастую переоценивают собственные силы и происходит нервное перенапряжение и профессиональное выгорание, результатом которого становятся недоделанные или не успешно доведенные до конца дела, что приводит к разочарованию и подрыву самооценки, а также разбалансировке физического состояния, апатии и депрессии. И четвертая зависимость, преобладающая в данном коллективе, это зависимость от алкоголя (15%). Причем, работники, показавшие результат по данной зависимости, отнюдь не впадают в запои, они просто каждую пятницу и субботу любят отмечать окончание рабочей недели или какие-нибудь, на их взгляд, значимые события. И такой вид «отмечания» попадает в группу алкоголизма. Мы также предполагаем, что между собой взаимосопряжены такие зависимости как: трудовая и алкогольная, игровая и интернет-зависимость. То есть, иными словами, испытуемые, показавшие трудовую зависимость, испытывают еще и алкогольную, а испытуемые, показавшие игровую зависимость, страдают еще и от internet-зависимости.

По методике для оценки психологических защит (Р.Плутчик, Г.Келлерман) мы получили следующие результаты таб. 3.

Таблица 3

Психологические защиты

Отрицание	10%
Проекция	10%
Регрессия	30%
Замещение	30%
Подавление	0%
Интеллектуализация	0%
Реактивное образование	0%
Компенсация	20%

Итак, наибольшее количество испытуемых используют, в данном случае, это замещение (30%) и регрессию (30%). Замещение развивается для сдерживания эмоции гнева наиболее сильного, старшего или значимого субъекта, выступающего как фрустратор, во избежание ответной агрессии или отвержения. Человек снимает напряжение, обращая гнев и агрессию на более слабый одушевленный или неодушевленный объект или на самого себя. Замещение поэтому имеет как активные, так и пассивные формы и может использоваться индивидами независимо от их типа конфликтного реагирования и социальной адаптации. В данном случае замещение может быть обусловлено неудовлетворенностью своей жизнью, ролью в нем. Регрессия предполагает возвращение в эксквизитной ситуации к более незрелым онтогенетически паттернам поведения и удовлетворения [8]. Следовательно, развитие зависимого поведения у данной аудитории испытуемых проходит в условиях неуверенности в себе, попытке реализовать себя в каком-либо деле, которая потерпела крах и прочих факторах, негативно влияющих на самооценку.

Методика «Самооценка психических состояний» (автор Г.Айзенк) имеет 4 шкалы показателей. Каждая из данных шкал важна в нашем исследовании [3, 4].

Первая шкала, это шкала тревожности. Если проанализировать полученные по ней сырые баллы и свести их в диаграмму, то получим, что в данной выборке испытуемых преобладает высокий уровень тревожности (54%). Респондентам данного уровня, несомненно, требуется психологическая поддержка. Как правило, люди с повышенной тревожностью страдают нервными расстройствами, проявляют немотивированную агрессию и вспыльчивость. У испытуемых преобладает заниженная самооценка (42%). Люди с заниженной самооценкой стремятся, как правило, уйти от проблем, потому что боятся не решить их. Они полностью воспринимают себя как более низкое существо, нежели окружающие. Высокая самооценка присуща наименьшему количеству испытуемых (20%). При завышенной самооценке человек ставит себя выше, нежели все его окружение. Как при завышенной, так и при заниженной самооценке возникают проблемы с межличностным общением. Адекватный показатель – это средний уровень самооценки (38%). У людей данного уровня не возникает проблем при взаимодействии с другими людьми. При среднем уровне самооценки человек четко знает, чего он хочет и как этого добиться. Ему нет необходимости заменять, например, реальный мир виртуальным, либо жить на работе. Следующая шкала агрессивности. По ней мы получили у группы испытуемых, что у большинства респондентов средний уровень агрессивности (42%). Высокий уровень арессии выражен у 40% респондентов, низкий – 18%. Это говорит о том, что в процессе взаимодействия есть небольшие разногласия и проблемы между сотрудниками, но респондентов испытывающих проблемы в межличностном общении нет. И, наконец, проанализируем четвертый показатель данной шкалы ригидность. Ригидность – неготовность к изменениям программы действия в соответствии с новыми ситуационными требованиями. Преобладает средний показатель ригидности (42%). Респонденты готовы подчиняться новым ситуационным требованиям, но дается им это нелегко. Высока ригидность – 20% респондентов. Людям с таким показателем противопоказаны изменения как в семье, так и в работе, потому что это вполне может довести до нервного срыва. Низкая ригидность (38%) – самый оптимальный вариант ригидности. Это быстрое и безболезненное приспособление к новым ситуационным требованиям. Исходя из данной методики, становится, очевидно, что в коллективе прослеживается средний уровень агрессивности (42%) и

ригидности(42%), высокая тревожность (54%) и практически у всех испытуемых средняя самооценка (42%). Поэтому можно сделать вывод о том, что у зависимых людей психологические качества практически не отклоняются от нормы, зашкаливает лишь тревожность.

Методика акцентуаций характера (Э.Г.Эйдемиллер) определила следующие результаты таб. 4.

Таблица 4

Акцентуированные черта характера

Типы карточек:	% соотношение
Меланхолический	20 %
Гипертимный	20%
Циколоидный	15%
Эмоционально-лабильный	10%
Неврастенический	5%
Шизоидный	25%
Паранояльный	15%
Эпилептоидный	10%
Истерический	2%
Неустойчивый	1%
Конформный	7%

У наибольшего числа испытуемых выражен шизоидный тип (25%). Это люди достаточно замкнутые и закрытые, «не такие, как все». Они не любят, когда кто-то находится с ними очень близко. Люди с данным типом характера очень странные, и часто отпугивают окружающих своим нестандартным поведением. У них свой стиль одежды, другая манера поведения, своеобразная походка. Люди с шизойдным типом личности очень чувствительны. Как правило, они очень тонко чувствуют ложь и фальш в других людях. Такая чувствительность делает шизоидов очень уязвимыми к внешним воздействиям, стрессу, от которого они убегают в свой внутренний мир. В связи с этим, у них формируются защитные механизмы, такие как: вытеснение, с помощью которой человек как бы забывает болезненную ситуацию, забывает выполнять какие-либо обязанности, которые на самом деле ему неприятны или причиняют сильную боль. Меланхолический тип (20%), гипертимный тип (20%). Респонденты, обладающие меланхолическим типом характера, свойственна закрытость в поведении. Они неразговорчивы, глубокие и любящие рассуждать и философствовать о жизни. Меланхолики смотртят на мир реально, без лишних красок, порой даже пессимистично. Люди с меланхолическим типом личности обладают нестабильной и даже заниженной самооценкой. Так же у них отсутствуют конструктивные формы проявления негативных эмоций, что дает нам основание пологать, что у данной группы людей формируется защитный механизм – сублимация, который позволяет им бессознательно преключать отрицательную психическую энергию на другие виды деятельности, где они минимально контактируют с окружающими, такие как компьютерные игры. Гипертимному типу людей свойственно регулярное общение, позитивный взгляд на мир и вечный праздник. Они очень эмоциональны, много жестикулируют, у них ярко выражена мимика. Таким людям свойственно желание постоянно быть чем-то занятым. Следовательно, мы можем предположить, что такие люди могут уходить в трудовую зависимость, ненаходя для себя интересный вид деятельности, люди с таким типом характера так же подвержаны зависимому поведению. Паранойяльный (15%) и циклоидный (15%) типы скорее похожи на людей с отклонениями в психике, а не с особенностями. У людей с паранойяльным типом наблюдается постоянное стремление к самоутверждению, упрямство, ригидность мышления, застревание на одних и тех же проблемах и ситуациях. Такие люди могут доводить до абсурда вполне обычные бытовые проблемы. Данный тип личности часто подвержен эгоцентризму. Следует предположить, что данный тип так же может уходить в зависимость от компьютерных игр или алкоголя, потому что не способны к здоровому контакту с другими людьми, а так же не способны в полной мере разрешать сложные для себя ситуации и постоянно уходят в детство [4]. Зависимость в таком случаи помогает им снять психологическое напряжение и абстрагироваться от реального мира с его проблемами. Людям с циклоидным типом личности свойственны частые колебания настроения. Например, от гиперобщительного до замкнутого. Серьезные неудачи и критика окружающих могут вызвать острую аффективную реакцию с возможными попытками приглушить ее, в виде ухода от реальности. Исследование получилось интересным, испытуемые задавали много вопросов, и было видно, что результаты методики многих поразили.

Выводы. По итогам данного исследования можно выделить ряд особенностей:

• Все они развиваются постепенно, и этим опасны, так как не вызывают настороженности «со мной что-то не то!» На ранних стадиях зависимостей человек редко признаёт у себя их наличие.

• Со временем происходит увеличение дозы (химические зависимости) или времени, которое человек тратит на компьютерные игры, или на нахождение в internet пространстве.

• Зависимости приводят к вытеснению других интересов в жизни человека (это могут быть работа, карьера, семья, хобби, развлечения, общение с друзьями и др.).

• Постепенно человек теряет контроль над своей зависимостью, сначала в виде отдельных случаев, потом постоянно. При этом человек испытывает тягостный психологический дискомфорт, сильное эмоциональное напряжение и/или физическое недомогание, которые вынуждают его под различными предлогами вернуться к своей зависимости.

• Все зависимости меняют психику человека, разрушая ее, уменьшают интерес к реальной жизни и к отношениям с другими людьми, обедняют эмоции, снижают индивидуальные способности и затрудняют мышление.

• У зависимого человека формируется «защитное поведение», которое помогает ему сохранить свою зависимость, невзирая на то, что она разрушает его жизнь. О факте своей зависимости сам человек узнает последним, и как правило тогда, когда она привела к каким-то серьезным последствиям для него и его семьи.

Итак, какие же методы коррекции с зависимостью можно предложить:

1. В первую очередь прийти к осознании проблемы. Согласиться с тем, что есть пагубная привычка, и избавиться от нее мгновенно не получится. Мы предлагаем вести ежедневные записи, которые указывают на что или кого влияет Ваша вредная привычка.
2. Составить список ситуаций, которые следует избегать. Важно заполнить данное время полезной для себя деятельностью.
3. Определить приоритетные на данный момент жизненные перспективы и понять, каким способом их можно реализовать.
4. Заняться творчеством, саморазвитием, а так же вспомнить свое хобби и заниматься любимым делом.
5. В борьбе с плохой привычкой следует себя награждать. Получилось целый день не курить? Можно отправиться в SPA-салон на сеанс любимого массажа. Главное – избавиться от обид, и взять полную ответственность на себя и осознавать свои действия, держать слово перед самим собой.

Литература:

1. Аршинова В.В. Профилактика зависимого поведения. Системный подход. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2014. 416 с.
2. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета. – Психологический журнал. 2004, № 1.С. 90-100.
3. Князева Т.Н., Куимова Н.Н. Концептуальные подходы к организации углублённой (клинической) практики студентов-психологов. – в сборнике: Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки - Специальное (дефектологическое) образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015. С. 322-325.
4. Кручинин В.А., Куимова Н.Н., Иванова И.А. Личностный потенциал развития адаптивности младшего подростка при переходе в основную школу. Вестник Мининского университета. 2016. № 2 (15). с. 29.
5. Левина Л.В. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения личности. – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2013. 324 с.
6. Менделевич В.Д. Наркозависимость и коморбидные расстройства поведения (психологические и психопатологические аспекты). М.: МЕДпресс-информ, 2009. 328 с.
7. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 672 с.
8. Познышев С.В.. Криминальная психология. Преступные типы. О психологическом исследовании личности как субъекта поведения вообще и об изучении личности преступника в частности. М.: Инфра - М, 2016. 302 с.
9. Розенова М.И. Нарушения личностной целостности в случаях аддиктивно-нарциссической патологии и их проявления в отношениях любви. – Мир психологии. 2006, № 4. С. 239-251.
10. Сэбшин Э. Психоаналитические исследования аддиктивного поведения: обзор. // Психология и лечение зависимого поведения./ Под ред. С. Даулинга. М.: “Класс”, 2010. 240 с.
11. Усков А.Ф. Неистребимая аддикция к жизни. – Психология и лечение зависимого поведения. – М.: Класс, 2012. 240 с.
12. Шабалина В.В. Когнитивная структура психической зависимости. – Наркология. 2008, № 9. С. 9-72.
13. Юсупов В.В., В.А. Корзунин. Психологическая диагностика зависимого поведения. Риск развития, методы раннего выявления. СПб.: Речь, 2017. 128 с.

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Куимова Наталья Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Иванова Ирина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород)

РЕФЛЕКСИВНАЯ САМООЦЕНКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ ОВЛАДЕНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫМИ УНИВЕРСАЛЬНЫМИ УЧЕБНЫМИ ДЕЙСТВИЯМИ

Аннотация. В статье рассматривается особенность развития рефлексивной самооценки младших школьников в процессе учебной деятельности. Рассматривая рефлексивную самооценку как результат контрольно-оценочной деятельности, авторы предположили, что у детей младшего школьного возраста степень ее сформированности зависит от степени овладения ими регулятивными учебными действиями. Анализ результатов методики «Рефлексивная самооценка учебной деятельности. Хороший ученик» выявил у участников исследования недостаточно сформированную способность к рефлексивной самооценке. Функциональный анализ оценивания ориентировочной, исполнительной и контрольной частей действия по субтесту №8 детского варианта теста Д.Векслера «Последовательные картинки» указал на трудности респондентов данной группы при организации своей деятельности на всех этапах ее становления, что указывает на их объектную позицию в учении. Результаты проведенного корреляционного анализа позволили констатировать взаимосвязь рефлексивной самооценки младших школьниковданной группы и уровнем сформированности у них регулятивных учебных действий.

Ключевые слова: рефлексия, самооценка, рефлексивная самооценка, младший школьный возраст, универсальные учебные действия.

Annotation. The article discusses the peculiarity of the development of reflexive self-assessment of younger schoolchildren in the process of learning activities. Considering reflexive self-esteem as a result of control and appraisal activities, the authors suggested that in primary school children, the degree of its formation depends on the degree of their mastery of regulatory learning activities. Analysis of the results of the technique "Reflective self-assessment of educational activities. A good student "revealed among the research participants an insufficiently formed ability for reflective self-esteem. The functional analysis of the evaluation of the orienting, executive and control parts of the action on subtest No. 8 of the children's version of D. Wexler's "Sequential Pictures" test indicated the difficulties of the respondents of this group in organizing their activities at all stages of their formation, which indicates their objective position in the teaching. The results of the correlation analysis allowed us to state the interrelation of the reflexive self-esteem of younger schoolchildren of the given group and the level of formation of their regulatory educational activities.
Keywords: reflection, self-esteem, reflexive self-esteem, primary school age, universal learning activities.

Введение. Согласно новому Федеральному государственному образовательному стандарту, основной задачей системы образования является формирование универсальных учебных действий. Универсальные учебные действия – это обобщенные действия, порождающие мотивацию к обучению и позволяющие учащимся ориентироваться в различных предметных областях познания [8].

Регулятивные действия обеспечивают возможность управления познавательной и учебной деятельностью посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий, оценки успешности усвоения. Овладение учащимися универсальными учебными действиями происходит в результате учебной деятельности, организованной педагогом. Являясь ведущим видом деятельности в данный возрастной период, именно учебная деятельность определяет основное психическое развитие младшего школьника. Д.Б.Эльконин отмечал, что «учебная деятельность есть, прежде всего, такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, и ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте» [1, 2].

Организуя контрольно-оценочную деятельность на уроке учитель, тем самым, развивает способность к рефлексии, способность к содержательному и структурному осмыслению личностных характеристик, к осознанию своих потенциальных возможностей, способность выступать автономным саморегулируемым субъектом активности, осуществляя гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней ситуации [7]. Результатом такой деятельности выступает рефлексивная самооценка как умение анализировать собственные действия, видеть себя со стороны, допускать существование других точек зрения, как «оценка того, как с точки зрения человека, его деятельность понимают и оценивают другие».

Таким образом, развитие самооценки определяется сформированностью учебной деятельности. Согласно А.В. Захаровой, рефлексивная, осознанная самооценка наблюдается у младших школьников с высоким уровнем сформированности учебной деятельности [4].

Формулировка цели статьи. Целью нашего исследования является: выявление особенностей развития рефлексивной самооценки младших школьников в процессе учебной деятельности.

Предметом исследования*:* особенности развития самооценки младших школьников в процессе учебной деятельности.

В качестве гипотезы исследования мы предположили, что у детей младшего школьного возраста степень сформированности рефлексивной самооценки, как компонента сознания, зависит от степени овладения ими регулятивными учебными действиями.

Достижение целей исследования предполагает изучение уровня рефлексивной самооценки младших школьников, особенностей овладения ими регулятивными учебными действиями и выявление особенностей взаимосвязи между ними.

Для реализации цели исследования и подтверждения заявленной гипотезы были использованы следующие методы исследования:

- методика «Рефлексивная самооценка учебной деятельности» («Хороший ученик») [5];
- субтест №8 детского варианта теста Д.Векслера «Последовательные картинки» [12].

Для выявления особенностей взаимосвязи между уровнем развития у младших школьников рефлексивной самооценки и степенью овладения ими регулятивнымиучебными действиями был использован метод математической обработки данных – коэффициент корреляции Пирсона [14].

Исследование было организовано на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Школа № 29» Советского района г. Нижнего Новгорода.

В состав экспериментальной группы вошли учащиеся 10 – 12 лет (4-х классов) в количестве 40 человек: 20 человек – учащиеся 4А класса, и 20 человек – учащиеся 4Б класса.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим результаты определения сформированности рефлексивности самооценки в учебной деятельности, самоопределения в отношении роли «хороший ученик» по методике «Рефлексивная самооценка учебной деятельности «Хороший ученик».

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод, что у младших школьников – участников исследования была выявлена недостаточность развития рефлексивной самооценки учебной деятельности. По результатам методики выявлено, что большинство учащихся 4А (50%) и 4Б (45%) классов продемонстрировали средний уровень развития умений адекватно выделять качества хорошего ученика. 35% учащихся 4А и 4Б классов назвали одну сферу, что соответствует низкому уровню развития умений адекватно выделять качества хорошего ученика, и только 15% учащихся 4А и 20% учащихся 4Б классов назвали более двух сфер, что соответствует высокому уровню развития умений адекватно выделять качества хорошего ученика. В виде отличий от «хорошего ученика», «успеваемость» назвали 60% учащихся 4А класса и 65% учащихся 4Б класса, что соответствует низкому уровню сформированности способности адекватно определять Я-отличия от эталона «хорошего ученика». Оставшаяся часть респондентов – это 40% в 4А классе и 35% в 4Б классе продемонстрировали средний уровень развития этой способности – кроме «успеваемости» они смогли назвать еще и «поведение», и никто из участников исследования не выделил отличий от «хорошего ученика» по нескольким сферам.

Таким образом, среди респондентов исследуемых групп высокого уровня развития способности адекватно определять Я-отличия от эталона «хорошего ученика» зарегистрировано не было. При

определении задач саморазвития все респонденты (и 4А, и 4Б класса) продемонстрировали низкий уровень адекватности.

Недостаточность развития рефлексивной самооценки у выпускников начальной школы является неблагоприятным показателем, поскольку это говорит о том, что у детей оказывается несформированным одно из центральных новообразований младшего школьного возраста – рефлексия. Это дает основание предположить, что дети испытывают затруднения при определении своего места среди окружающих, своей роли в сообществе одноклассников, своих успехов или неуспехов в учебной деятельности, то есть у детей оказывается нарушенным процесс самопознания и самоосознания.

Таким образом, проведенный анализ результатов позволил сделать вывод о недостаточно сформированной способности респондентов данной группы к рефлексивной самооценке.

Выявление особенностей овладения младшими школьниками регулятивными учебными действиями проводилось с помощью заданий субтеста № 8 теста Д.Векслера «Последовательные картинки». Процедура оценивания результатов выполнения детьми заданий, предложенных в субтестахД.Векслера, проводилась нами по критериям, выделенные П.Я.Гальпериным, Н.Г.Салминой и О.Г.Филимоновой [9, 10, 11, 13]. Таким образом, функциональный анализ был направлен на оценивание ориентировочной, исполнительной и контрольной частей действия. Диагностика проводилась в форме группового обследования.

Кратко рассмотрим результаты исследования. Анализ функциональной части деятельности показал:

- недостаточную сформированность ориентировочных навыков у большинства учащихся 4А (70%) и 4Б (75%) классов (выявлен средний уровень ориентировки крупными блоками, высокий уровень предвосхищения промежуточного и конечного результата;
- высокую степень самостоятельности при выполнении задания – 70 % учащихся 4Аи 4Б классов старались не прибегать к сотрудничеству со взрослым;
- недостаточную степень произвольности – 60% учащихся 4А класса и 75% - 4Б класса, постоянно уточняя последовательность картинок, совершали хаотичные пробы и ошибки без анализа результата.

Анализ сформированности регулятивных действий в контрольной части выполнения задания субтеста № 8 теста Д.Векслера «Последовательные картинки» выявил средний уровень их сформированности: 55% учащихся 4А класса и 60% учащихся 4Б классов в процессе выполнения задания использовали эпизодический контроль правильности выполнения задания в целом, оценивая правильность лишь отдельных операций, только 50% учащихся 4А и 60% учащихся 4Б классов продемонстрировали сформированность способности к исправлению полученного конечного результата, остальные респонденты на правильность конечного результата не обратили внимания. 60% учащихся 4А класса и 75% учащихся 4Б класса смогли оценить только конечный результат выполнения задания, при этом, не указывая на причины каких-либо затруднений или причин ошибок.

Для выявления связи между двумя количественными показателями: уровнем развития у младших школьников рефлексивной самооценки и степенью овладения ими регулятивными учебными действиями использовался критерий корреляции Пирсона. Значение коэффициента корреляции Пирсона составило 0.49, что соответствует умеренной связи между измеряемыми величинами.

Выводы:

1. Эмпирическое исследование показало, что для исследуемой группы младших школьников характерна недостаточность развития рефлексивной самооценки.
2. В выделении качеств хорошего ученика является средний уровень, которому соответствует способность выделить две сферы школьной жизни. Для определения качеств хорошего ученика они основываются на выделении таких сфер школьной жизни, как «хорошая успеваемость» и «соблюдение правил поведения». Определяя отличия себя от хорошего ученика, большая часть респондентов продемонстрировали низкий уровень сформированности способности адекватно определять Я-отличия от эталона «хорошего ученика». В целом, недостаточность сформированности рефлексивной самооценки указывает на трудности в осознании учащимися данной группы сущности учебной деятельности. Им достаточно сложно выделить признаки хорошего ученика и определить задачи саморазвития.
3. Респонденты данной группы испытывают трудности при организации своей деятельности на всех этапах ее становления – ориентировочном, исполнительском и контрольно - оценочном, что указывает на их объектную позицию в учении.
4. По результатам проведенного корреляционного анализа можно констатировать, что уровень развития рефлексивной самооценки у респондентов данной группы зависит от степени овладения ими регулятивными учебными действиями.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о взаимосвязи рефлексивной самооценки младших школьниковданной группы и уровнем сформированности у них регулятивных учебных действий.

Литература:

1. Анисимова, О.М. Самооценка в структуре личности. Спб., 2011. 176 с.
2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: пособие для учителя. М, 2008. 96 с.
3. Горбачева, В.А. К вопросу формирования оценки и самооценки у детей. // Вопросы психологии. 2011. № 4. С.24-32.
4. ЗахароваА.В. Деятельностный подход к изучению самооценки.Психодиагностика и школа. М, 2010. 114 с.
5. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: дис. … д-ра психол. наук. М, 2002. 379 с.
6. КовалеваГ.С., Логинова О.Б.Планируемые результаты начального общего образования. М, 2009. 176 с.
7. Кручинин В.А., Куимова Н.Н., Иванова И.А. Личностный потенциал развития адаптивности младшего подростка при переходе в основную школу. Вестник Мининского университета. 2016. № 2 (15). с. 29.
8. Мещеряков Б.Г., ЗинченкоВ.П. Психологический словарь. М., 2008. 672 с.
9. СалминаН.Г., Филимонова О.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. - М., МГППУ, 2006. 210 с.

10. Савонько, А.П. Возрастные особенности соотношения ориентации школьников на самооценку и на оценку людьми. – Вопросы психологии. 2010. № 2. С. 32-36.
11. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990, №3. С. 25-36.
12. Тест Д.Векслера Детский вариант. Общие правила проведения тестирования. URL: https://megapredmet.ru/1-13567.html(дата обращения: 03.06.2018).
13. Якобсон С.Н. Формирование Я-потенциального положительного как метод регуляции поведения младших школьников. // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 25-29.
14. Критерий корреляции Пирсона. URL: http://www.medstatistic.ru/theory/pirson.html (дата обращения: 03.07.2018).

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)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье раскрывается роль межличностных отношений в формировании личности подростка. На основании анализа психолого-педагогических исследований, автор рассматривает влияние детского коллектива и создание благоприятного психологического микроклимата , взаимодействие учителя и обучающихся в образовательном процессе как важнейшие психолого-педагогические условия формирования межличностных отношений в подростковом возрасте.

Ключевые слова: детский коллектив, благоприятный психологический микроклимат взаимодействие, формирование, социометрия, подростки , межличностные отношения, психолого-педагогические условия.

Annotation. The article reveals the role of interpersonal relations in the formation of a teenager's personality. Based on the analysis of psychological and pedagogical research, the author considers the influence of the children's team and the creation of a favorable psychological microclimate , the interaction of teachers and students in the educational process as the most important psychological and pedagogical conditions for the formation of interpersonal relationships in adolescence.

Keywords: children's collective, favorable psychological microclimate interaction, formation, sociometry, teenagers, interpersonal relations, psychological and pedagogical conditions.

Введение. Согласно Ж. Пиаже, неотъемлемой частью отношений ребенка и взрослого является авторитарный характер воздействий взрослого, ограничивающий свободу личности, соответственно значительно более продуктивным в плане формирования личности является общение со сверстником. В настоящее время важность сверстника в психическом развитии ребенка признается большинством психологов. Особенно велико значение сверстника в становлении основ личности подростка и в его коммуникативном развитии, когда отчетливо проявляется связь общения с системой представлений о себе.

Возникает необходимость определения той роли, которую играют межличностные отношения в формировании личности школьника на различных этапах его жизни, и в частности в подростковом возрасте — наиболее ответственном периоде перехода ребенка в новую социально значимую систему отношений.

Межличностные отношения реализуются, проявляются и формируются в общении и совместной деятельности. Исключительно велика роль общения в формировании личности ребенка. В настоящее время уже не приходится доказывать, что межличностное общение — совершенно необходимое условие жизни людей, без него невозможно полноценное формирование у человека ни одной психической функции или психического процесса и, личности в целом.

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогических исследованиях убедительно показана, ведущая роль общения подростков с взрослыми и сверстниками в формировании основных психических функций, обеспечении эмоциональной устойчивости, интеллектуального и речевого развития (М.Г. Елагина, М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Л.М. Шипицына).

В исследованиях М.С. Макарова, говорится о важности в образовательном процессе психического здоровья учащихся, а также создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Именно поэтому в современной школе возникает потребность создания психолого-педагогических условий для оптимизации межличностных отношений подростков со сверстниками [2. с. 69].

Поддерживая мнение И.В. Дубровиной, мы говорим о том, что ребенок должен научиться включаться в реальные социальные связи, подчиняться сложившимся нормам и правилам. В то же время очень важно уметь осознавать и сравнивать свою жизненную позицию с нормативными системами общества. Поэтому возникает необходимость организации для детей эталонных ценностных систем и возможности выбора жизненных позиций. Таким образом, мы предъявляем к современной школе жесткие требования по созданию таких условий, при которых ребенок мог бы приобретать социальный опыт, взаимодействуя в группе сверстников. На основании вышесказанного в качестве психолого-педагогических условий, обеспечивающих успешные межличностные отношения подростка и сверстников, необходимо рассматривать следующие [3. с. 130]:

- детский коллектив призван удовлетворять потребность подростков в дружбе, общении и т. д.

Групповая игра и другие виды совместной деятельности вырабатывают необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчинятся коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными. Создание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает подростку автономизацию от взрослых, но и дает ему чрезвычайное важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости. Вне общества сверстников, где взаимоотношения строятся принципиально на разных началах и статус надо заслужить и уметь поддерживать, ребенок не может выработать необходимых взрослому коммуникативных качеств.

Соревновательность групповых взаимоотношений, которой нет в отношениях с родителями, также служит ценной жизненной школой. Обеспечения преимущественно положительного влияния группы на личность важно добиться для того, чтобы межличностные отношения в ней были благоприятными.

- создание благоприятного психологического микроклимата в детском коллективе;

К методам формирования благоприятного микроклимата относятся:

- Личность учителя − пример гармоничного человека, способного к эффективному и интересному взаимодействию.
- Анализ полученной информации. Регуляция ценностных ориентаций коллектива через изменение отношений внутри него.
- Организация самоуправления.
- Участие в школьных мероприятиях и проведение совместного досуга.
- Ведение диалога внутри коллектива.
- Обучение подростков разным способам общения.

К условиям, определяющим эффективность влияния учителя на психологический климат в детском коллективе, относятся следующие:

- личностные качества педагога (открытость, расположенность к детям чувство юмора, инициативность, коммуникабельность, креативность).
- профессиональные качества педагога (теоретическая и методическая компетентность).
- ориентация педагога на эмоциональный комфорт школьников, что является следствием личностной и профессиональной подготовленности педагога к действиям, формирующим благоприятный психологический климат.

Наиболее эффективными способами формирования учителем психологического климата в классе являются следующие:

- Включение в жизнедеятельность класса различных видов искусства.
- Использование игры.
- Формирование общих традиций.
- Создание ситуаций коллективного сопереживания значимых событий, стремление к эмоциональному включению в жизнь класса каждого ребенка. Наличие активной − позиции педагога по отношению к классному коллективу.
- Привнесение общечеловеческих ценностей в жизнь классного коллектива.

Процесс регулирования отношений учеников-подростков проходит таким образом:

- Классный руководитель старается, чтобы группы класса, обладающими высокими нравственными ценностями, реальными достижениями в сферах спорта, музыки, учебной деятельности, стали авторитетными. Это достигается путём организации соответствующей деятельности.
- Ученики, оказывающие благоприятное воздействие на остальных, формируют актив класса.
- Формируется реальный сильный актив при систематической сменности официального.
- Развитие коллектива приводит к тому, что все существующие группы авторитетны, но каждая в своём виде деятельности.

Важный аспект формирования благоприятного психологического климата в коллективе − это умение общаться и вести конструктивный диалог. Мы хотим рассмотреть этот процесс более подробно и понять, каким образом можно научить детей этому навыку.

Подростковый возраст − это период повышенной рефлексии. Ребёнку важно то, каким он предстаёт в общении с другими. Дети в переходном возрасте начинают искать человека, который мог бы разделить из взгляды на жизнь, понять и принять без осуждения. Именно поэтому в возрасте 12−14 лет происходят самые острые конфликты с родителями и людьми старшего возраста. Подростки считают, что любой совет, наставление − это упрёк, а как следствие, признак их несовершенства.

Неудачи в общении часто заставляют подростка прятать в себе многие качества, таланты, чтобы стать менее уязвимым. Он начинает жить не своей жизнью, создавая образ человека, который может нравиться всем или просто быть незамеченным остальными. Ребёнок может не делиться подобными переживаниями, что приводит к усугублению внутреннего конфликта.

Задача педагога - отслеживать подобные процессы в поведении детей. На помощь педагогу может прийти школьный психолог. Им необходимо создать тандем, который будет работать с детьми и их родителями в направлении развития коммуникативных навыков, и, в целом, проработки ряда психологических проблем подростков.

Совместная работа будет проходить гораздо эффективнее. Педагог может устраивать дискуссии на классном часу. Темы подобных бесед должны быть направлены на узнавание внутреннего мира окружающих людей. Подростки заостряют внимание на собственных страхах и сомнениях. Они считают, что их переживания выходят за пределы нормы, и полагают, что более уверенным одноклассникам не знакомы подобные чувства. Взаимная коммуникация поможет понять, что картина мира не такая, какой мы её видим. Она предстаёт нам в фокусе наших мыслей и представлений. Подростки могут стесняться вступать в открытое обсуждение, поэтому педагогу и психологу стоит продумать, какие ещё методы могут применены, а главное - как включить ученика в процесс взаимодействия с остальными.

Методы включения подростков в беседу:

- Задать вопрос или дать право голоса напрямую.
- Тянуть жребий, который определяет, кто сегодня будет занимать лидирующую позицию в разговоре. Это значит, что они будут давать право голоса остальным и комментировать их ответы кратко (согласие/несогласие) или развёрнуто.
- Попросить ребят задавать вопросы тем, чьё мнение для них является тайной, то есть, тем одноклассникам, с кем они меньше всего общаются. Педагогу обязательно нужно обосновать свою просьбу, убедив, что это будет интересно.

Действительно, важно, чтобы участвовали все участники группы. Подростки, которые боятся проявить инициативу в общении, будут чувствовать себя лишними и винить за то, что снова не могут перебороть страх и стеснение. Нарушение взаимоотношений с окружающими создаёт предпосылки развития психоневроза. Эта болезнь характеризуется множественными нарушениями мышления, чувств, личностных установок и поведения.

Обучение подростков общению через игру.

Д.Б. Эльконин, советский психолог и автор оригинального направления детской педагогической психологии, в работе «Психология игры» утверждает: «Игра − важнейший источник развития сознания, произвольности поведения, особая форма моделирования отношений».[4, С. 14]. В игре формируется потребность ребёнка воздействовать на мир. Прежде всего, игра отображает действительность, давая возможность её преображать. Ситуации, проигрываемые детьми, воображаемые, но чувства, которые они испытывают, реальны. Эта особенность игрового процесса несёт за собой огромный развивающий и воспитательный потенциал. Во-первых, важен опыт переживания различного спектра эмоций, а во-вторых, через это переживание можно воспитать положительное отношение к совместной деятельности, к коммуникативному взаимодействию, нахождению в данном моменте жизни.

С.Л. Рубинштейн, советский психолог, подчёркивает, что ребёнок, играя ту или иную роль, не просто фиктивно переносится в чужую личность; входя в роль, он расширяет, обогащает, углубляет свою собственную личность.

К. Гросс, представитель социального научного изучения игры, считал, что игра есть приготовление к жизни. Ему принадлежит теория игры как непреднамеренного самовоспитания ребёнка. Он видел в ней первичную форму приобщения человека к социуму через добровольное подчинение лидеру или правилам. Гросс подчёркивал, что в игре воспитывается чувство ответственности за себя и за группу, в целом, развивается стремление показать свои возможности в действии ради группы, а также формируется способность к обучению. Кроме того, он выделял такой феномен игры как «искусственное расширение нашего инстинкта симпатии» [4. с. 38].

К. Гросс рассматривал взрослую игру с точки зрения функций, выполняемых ею в культуре.

- Функция дополнения бытия в интеллектуальной, физической и эмоциональной сферой личности;
- Функция освобождения и обретения свободы личности;
- Функция гармонизации мира и человека с миром.

Все вышеописанные функции важны для становления подростка как личности, его гармонизации. Мы утверждаем, что психологический климат коллектива напрямую зависит от чувства признанности в нём каждого его члена. Игра − это способ самовыражения. Важная роль в развитии данной теории принадлежит психологу с мировым именем Жану Пиаже. Смысл игрового взаимодействия он видел в том, чтобы добиться общественного одобрения, удовлетворения от своих возможностей, избавиться от внутреннего напряжения. Игра - своего рода подготовка к преодолению реальных жизненных трудностей.

По мнению Жана Пиаже, игра появляется в процессе развития человека на каждой последующей стадии, никогда не исчезая полностью. Это происходит в следующих формах:

А) игра−упражнение. Приводит к формированию наиболее сложных навыков;

Б) символическая игра. Способствует формированию семиотической функции и процессов замещения реальности знаками и символами, создавая тем самым основу художественной деятельности;

В) игра с правилами. Допускает соревнование и сотрудничество.

С психотерапевтических позиций, по Зигмунду Фрейду, игра замещает технику свободных ассоциаций, на которой базируется психоанализ. Основные функции игр: снятие запретов, иллюзорное удовлетворение неудовлетворённых в действительности желаний. В психотерапии и педагогике известны случаи, когда детский театр использовался в качестве метода коррекции для замкнутых и застенчивых детей. Среди участников спектакля должна царить доброжелательная атмосфера, а его актив обязан составлять активные ученики, которые могут помочь раскрыться остальным.

Я.Л. Морено предлагает лечение в группе при самом активном её участии, обращая внимание на то, что причина возникновения неврозов — это внутренний конфликт человека с малой группой. Он относился к детской игре как к методу терапии и средству предупреждения конфликтов, символическому воплощению желаний, способу подготовки сознания и психики ребёнка к будущим формам взрослого поведения и отношений.

Современная игра − это выход за границы обычного хода вещей, предоставление человеку возможности творить, выходить из глубины чувств наружу, в мир успешной деятельности и коммуникации. Она развивает чувство эмпатии, которое необходимо подростку, чтобы лучше понять себя и окружающих. Под эмпатией подразумевается способность понимать психические состояния других людей, эмоционально идентифицировать себя с ними и давать отклик. Кроме того, игра может научить рефлексировать, то есть, самоуглубляться, видеть свою позицию и поведение со стороны.

Изменение психологического климата в классе можно будет отследить по нескольким параметрам:

- Характер предметов, которые ученики приносят в школу. Подростки хотят заинтересовать ими одноклассников, поэтому важно отслеживать, чем и каким образом они это делают.
- Выбор неофициальных ролей. Каждый ученик стремится себя проявить в определённой роли: «шут», «умник», «спортсмен» и т.д. Можно выявить общую тенденцию преобладающих ролей.

С.Г. Букачева указывает, что благоприятный социально-психологический климат характеризуется следующими показателями.

В классе преобладает бодрый, жизнерадостный тон взаимоотношений между ребятами, оптимизм в настроении; отношения строятся на принципах сотрудничества, взаимной помощи, доброжелательности; детям нравиться участвовать в совместных делах, вместе проводить свободное время; в отношениях преобладают одобрение и поддержка, критика высказывается с добрыми пожеланиями [2. с. 70].

В классе существуют нормы справедливого и уважительного отношения ко всем его членам, здесь всегда поддерживают слабых учащихся, выступают в их защиту, помогают новичкам.

В классе высоко ценят такие черты личности, как ответственность, честность, трудолюбие и бескорыстие.

Члены класса активны, полны энергии, они быстро откликаются, если нужно сделать полезное для всех дело, добиваются высоких показателей в учебе и досуговой деятельности.

Успехи или неудачи отдельных учащихся класса вызывают сопереживание и искреннее участие всех членов коллектива.

В отношениях между группировками внутри класса существует взаимное расположение, понимание, сотрудничество.

Благоприятный психологический климат способствует и лучшему усвоению учебного материала школьником, и полноценному развитию его личности, следовательно, создание благоприятного психологического климата в классе является важным компонентом формирования межличностных отношений, той оптимальной средой, где развитие данного процесса будет проходить наиболее плодотворно.

Практически все основные проблемы педагогики (активизация познания, развитие творческой индивидуальности, развитие межличностных отношений) связаны в первую очередь с неумением педагога наладить конструктивное сотрудничество с учеником в образовательном процессе.

Процесс общения учителя и ученика по своему психологическому содержанию может иметь три вида: авторитарный стиль диалогический и конформный.

При авторитарном стиле общение учителя с учеником содержание сознания учителя как бы вытесняет содержание сознания, от которого требуется беспрекословное подчинение требованиям, пожелания и просьбы со стороны ученика не принимаются во внимание.

При диалогическом взаимодействии сохраняется равноправие высказываемых суждений, и каждый участник стимулирует своими высказываниями рассуждения своего партнера.

При конформистском стиле общения участники диалога пассивно соглашаются друг с другом, но такое соглашение не ведет к изменению их собственных позиций, взглядов и мнений. Положительного воздействия на личность в данном случае не происходит.

Когда беседуют два человека, то их взаимодействие может быть двух видов: предметно-ролевое и личностное.

При первом типе коммуникации учитель выступает в роли преподавателя соответствующего предмета, сообщающего ученику секреты мастерства своей профессии, оснащая его умениям, знаниями и навыками, необходимыми для выполнения конкретных действий в изучаемой учеником области. Деловая информация, сообщаемая ученику, не требует того, чтобы учитель раскрывал себя перед учеником как личность, как человек с присущими ему сильными и слабыми сторонами.

При межличностном общении процесс обучения приближается к диалогу двух равных людей, каждый из которых в каком-то плане активизирует и обогащает другого. Создаются благоприятные возможности не только для профессионального роста ученика, но и для его личностного развития. В этом случае учитель помогает войти ученику во всеобъемлющий мир культуры, стать значительной личностью.

Выводы. Подростковый возраст один из наиболее критических периодов в жизни ребенка, который характеризуется множеством новообразований и изменений в физическом, психическом и умственном развитии.

Важность взрослого в становлении личности подростка начинает ослабевать, стремление быть как взрослый переходит в потребность быть взрослым, быть самостоятельным и реализовываться в среде сверстников.

Интенсивное развитие самосознания требует расширения контактов со сверстниками, что проявляется участием в работе различных общественных организаций, кружках по интересам, спортивных секциях и т.д. Развитие ролевых отношений сочетается с интенсивным формированием личностных взаимоотношений, которые с этого времени приобретают особо важное значение.

Ребенок должен научиться включаться в реальные социальные связи, подчиняться сложившимся нормам и правилам, должен уметь осознавать и сравнивать свою жизненную позицию с нормативными системами общества, что он и может сделать в условиях школьного коллектива, где педагог обязан создать благоприятные условия развития и формирования навыков межличностного взаимодействия.

К таким условиям относятся:

- детский коллектив призван удовлетворять потребность подростков в дружбе, общении и т. д.;
- формирование взаимодействия учителя и обучающегося в образовательном процессе;
- создание благоприятного психологического микроклимата в детском коллективе.

Реализация данных психолого-педагогических условий способствует созданию благоприятных отношений между сверстниками, формированию коммуникативных качеств, необходимых подростку во взаимодействии со взрослыми и сверстниками. Создаются условия для профессионального роста подростка, формирования навыков коллективной работы. Правильно выстроенное взаимодействие педагога и воспитанников позволяет повысить самооценку школьников, помочь им реализовать свои способности, а создание благоприятного климата, в общем, способствует созданию благоприятной среды для развития личности подростка.

Таким образом, развитие и формирование межличностных отношений подростков – это трудоемкий процесс, который требует от педагога учета психологических особенностей подростков и создания в школьном коллективе благоприятных психолого-педагогических условий.

Изучив особенности развития межличностных отношений подростков, мы выявили, что главными факторами и особенностями развития межличностных отношений в подростковом возрасте являются две разные по своему значению для психического развития системы взаимоотношений подростка: одна — с взрослыми, другая со сверстниками. Обе продолжают формироваться на протяжении всего возрастного периода. Выполняя общую социализирующую роль, эти две системы взаимоотношений нередко входят в противоречие друг с другом по содержанию и по регулирующим их нормам, что негативно сказывается на межличностных отношениях подростка со сверстниками.

Чтобы всесторонне исследовать межличностные отношения у детей подросткового возраста, а также оценить развитие этих отношений, во второй главе курсовой работы нами были выбраны, проведены и обработаны методики «Социометрический тест» (Дж.Морено) и «Карта-схема оценки психологического климата» (Л.Н. Лутошкин).

Исследование уровня развития межличностных отношений позволило сделать вывод о том, что класс еще не является коллективом, имеет низкий индекс групповой сплоченности, но психологический микроклимат в целом благоприятный.

В целом проведенное исследование с применением количественных и качественных методов обработки данных позволило выявить свойства, характеризующие психологический климат, которые способствуют развитию межличностных отношений. Так 75% учащихся утверждают, что коллективе проявляется доброжелательность, отношения между микрогруппами положительными отмечают 66,5% подростков, 62,5%

учащихся считают, что коллектив способен к совместной деятельности и положительное отношение к такой деятельности отмечает 66,5% подростков. Чувство гордости за свой коллектив проявляется у 54% учащихся.

Удовлетворенность учащихся взаимоотношениями в классном коллективе, а так же отсутствие «изолированных», «изгоев» в классе прямой показатель успешности воспитательных усилий педагога, авторитета среди учеников.

Таким образом, нами были определены психолого-педагогические условия, необходимые для развития и формирования навыков межличностного взаимодействия детей подросткового возраста.

Литература:

1. Бодалев А.А. Личность и общение: избранные труды. - М.: Просвещение, 1983. – 274 с.

2. Макаров М.С. Микроклимат школы и его влияние на социализацию подростков. // Воспитание школьников. – 2006. – № 2. – 287 с.

3. Смирнова Т.С., Ивановская Д.С. Психолого-педагогические условия оптимизации межличностных отношений подростков со сверстниками // Молодой ученый. - 2014. - №21.1. – С. 129 - 131.

4. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Владос, 1999 г. – 360 с.

Психология

УДК 37.015.31

кандидат психологических наук, доцент Маракушина Ирина Геннадьевна
Высшая школа психологии, педагогики и физической культуры Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова» (г. Архангельск);
кандидат педагогических наук, доцент Павозкова Ольга Евгеньевна
Высшая школа психологии, педагогики и физической культуры Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова» (г. Архангельск);
кандидат биологических наук, доцент Поляшова Наталья Владимировна
Высшая школа психологии, педагогики и физической культуры Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова» (г. Архангельск)

ДИНАМИКА РАБОТОСПОСОБНОСТИ И ПОМЕХОУСТОЙЧИВОСТИ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье описаны особенности работоспособности и помехоустойчивости внимания учеников 1-4 классов с учетом пола и групп здоровья в динамике учебного года, на основе анализа стабильности сенсомоторных процессов и устойчивости внимания, определения силы/слабости нервной системы, выявления помехоустойчивости сенсомоторных процессов и сенсомоторной деятельности, сенсорного внимания, умственной работоспособности и умственной деятельности.

Ключевые слова: внимание, работоспособность, помехоустойчивость, процесс обучения, младшие школьники.

Annotation. The article describes the features of mental capacity and noise immunity of attention of pupils in grades 1-4, taking into account gender and health groups in the dynamics of the academic year, on the basis of the analysis of the stability of sensorimotor processes and stability of attention, determining the strength/weakness of the nervous system, based on the detection of noise immunity of sensorimotor processes, sensorimotor activity, sensory attention, mental capacity and mental activity.

Keywords: attention, mental capacity, noise immunity, learning process, junior schoolchildren.

Введение. Начало школьного обучения – это особый период развития человека, от успешности его прохождения зависит становление многих личностных и познавательных новообразований. В первом классе, как свидетельствуют результаты многочисленных исследований, возрастает напряженность адаптационных процессов, обеспечивающих приспособление ребенка к новой социальной среде, а также освоение более сложной и системной формы деятельности – учебной. Процесс адаптации к новым социальным условиям и установкам учебной деятельности требует ускоренного формирования восходящих и нисходящих систем регуляторных механизмов мозга [7]. Процесс созревания этих управляющих и регуляторных систем отражается на высокой неустойчивости как многих функциональных показателей их активности, так и общего самочувствия, настроения и работоспособности ребенка.

Целью нашего исследования стало выявление динамики работоспособности и помехоустойчивости внимания у детей младшего школьного возраста в процессе обучения, описание возрастных, гендерных и индивидуальных особенностей развития внимания как значимой психической функции.

Изложение основного материала статьи. Динамика работоспособности в младшем школьном возрасте отражает возрастающую надежность функционирования организма ребенка. Дети в возрасте 7-10 лет уже в состоянии длительно, устойчиво поддерживать функциональную активность. Младший школьный возраст сенситивен для формирования способности к длительной целенаправленной деятельности – как умственной, так и физической [6, 8]. Умственная работоспособность – один из основных критериев адаптации к учебной нагрузке и показатель сопротивляемости организма к утомлению [2, 5]. Самые обычные виды деятельности школьника вызывают серьезное напряжение ряда физиологических систем [10]. Например, при чтении вслух обмен веществ возрастает на 48%, а ответ у доски, контрольные работы приводят к учащению пульса на 15-30 ударов, к увеличению систолического давления на 15-30 ударов, к изменению биохимических показателей крови и т. п. [1].

Установлено, что психические функции под влиянием умственной работы претерпевают различные изменения. В начале работы внимание, запоминание, скорость выполнения задач обычно изменяется в лучшую сторону. Значительная умственная нагрузка оказывает угнетающее влияние на психическую деятельность, выражающиеся в том, что количественные и качественные показатели работоспособности падают, снижается лабильность зрительного анализатора [11]. Обнаруживается ухудшение памяти,

восприятия, что проявляется большим числом ошибок. Увеличивается время реакции на простые и особенно сложные сенсомоторные реакции [4]. Эффективность умственной деятельности в значительной степени определяется свойствами вегетативной нервной системы [3]. Большинство авторов отмечает снижение работоспособности у учащихся к концу учебного года. Так, уровень умственной работоспособности снижается практически у половины учащихся.

Материалы и методы исследования. В нашем исследовании, на базе МОУ «Начальная школа – детский сад» г. Архангельска, реализующего здоровьесберегающие технологии организации образовательного процесса, обследовано 104 учащихся 1-4 классов: 29 учеников – первого, 24 – второго, 26 – третьего, 25 – четвертого классов; из них 43,3% девочек и 56,7% мальчиков.

Для исследования работоспособности и помехоустойчивости внимания использовался компьютерный психодиагностический комплекс Effecton Studio (разработчик фирма «Эффектон», Москва, 2006 [9]). С помощью данного комплекса проводились оценка следующих характеристик:

- стабильность сенсомоторных процессов и устойчивости внимания (ССПУВ). Оценка стабильности времени индивидуальных зрительно-моторных реакций происходит при измерении положения объекта в поле зрения. Испытуемый выступает в роли охотника и должен как можно быстрее нажать на курок при появлении очередной утки в поле зрения. Важным результативным показателем данного теста является балльная оценка, которая рассчитывается как функция от обоих основных переменных теста: дисперсии зрительно-моторной реакции и среднего времени зрительно-моторной реакции;
- определение силы/слабости нервной системы – теппинг-тест. Испытуемому необходимо совершать нажатия с максимальной скоростью, время выполнения 110 секунд. Данный тест измеряет, в первую очередь, силу/слабость нервной системы. Показатель динамической работоспособности говорит о том, насколько нервная система испытуемого подготовлена к длительной мышечной работе;
- помехоустойчивость сенсомоторных процессов и сенсомоторная деятельность, помехоустойчивость сенсорного внимания (ПУС). Испытуемый ставится в условия управления легковым автомобилем при переезде через регулируемый перекресток и должен реагировать нажатием разных клавиш в зависимости от цвета сигнала светофора. Коэффициент помехоустойчивости – это отношение времени реакции на сигналы без помех ко времени реакции с помехами, выраженное в процентах. Таким образом, этот параметр может принимать значения больше 100%, что происходит в случае, если в присутствии помех пользователь реагирует быстрее, чем без них и меньше 100 в противном случае;
- помехоустойчивость умственной работоспособности и умственной деятельности (ПУУР). Из набора двухсимвольных буквенно-цифровых сочетаний испытуемому предлагается выбрать то, которое соответствует заданному эталону. Как и в предыдущем тесте считается коэффициент помехоустойчивости [9].

Результаты и их обсуждение. При исследовании стабильность сенсомоторных процессов и устойчивости внимания (табл. 1) у третьеклассников и четвероклассников время работы над тестом было достоверно меньше, чем у учеников первого класса ($p<0,05$).

Данные теппинг-теста показали, что десятилетние отличались большей динамичностью работоспособности по сравнению с учащимися второго ($p<0,05$) и третьего ($p<0,05$) классов, а первоклассники характеризовались меньшей лабильностью нервной системы, чем школьники второго ($p<0,05$), третьего ($p<0,05$) и четвертого ($p<0,001$) классов. Эти показатели соответствуют возрастным изменениям созревания структур головного мозга, координированности и целенаправленности движений у детей. К концу учебного года у детей первого и третьего классов отмечалось повышение лабильности нервной системы, что указывало на повышение эмоциональной неустойчивости.

Время работы над тестом стабильность сенсомоторных процессов и устойчивости внимания было достоверно больше у девочек ($p<0,05$), а лабильность двигательного аппарата в 1,5 раза выше у мальчиков, как показал теппинг-тест ($p<0,001$). Все показатели стабильности сенсомоторных процессов и устойчивости внимания качественно лучше у детей с IV группой здоровья, в отличие от учеников с I, II и III группами здоровья ($p<0,001$). Дисперсия стабильности сенсомоторных процессов и устойчивости внимания детей с напряжением механизмов адаптации достоверно ниже (195,88±33,64), чем детей с хорошей (260,48±24,89) и удовлетворительной адаптацией ($p<0,05$).

Анализ теппинг-теста показал, что четвероклассники отличались большей стабильностью работоспособности, чем ученики первого класса ($p<0,001$). Максимальный темп движения был зафиксирован у первоклассников и второклассников за вторые 10 секунд работы, у школьников третьего класса – за первые и вторые 10 секунд работы были одинаковые, а у учащихся четвертого класса – за первые 10 секунд работы.

Таблица 1

Динамика показателей стабильности сенсомоторных процессов и работоспособности у детей младшего школьного возраста в процессе обучения (M±m)

Вид реакции		1 класс		2 класс		3 класс		4 класс	
		начало уч. года	конец уч. года	начало уч. года	конец уч. года	начало уч. года	конец уч. года	начало уч. года	конец уч. года
ССПУВ	время работы (мс)	563,55 ±23,11	574,37 ±10,03	511,04 ±17,14	526,37 ±13,28	504,35 ±18,66 а*	526,99 ±14,23 а*	496,88 ±19,43 а*	509,14 ±20,01 а**
	дисперсия (мс)	282,45 ±35,74	280,34 ±27,29	242,96 ±28,25	251,59 ±21,45	265,31 ±29,29	273,35 ±24,52	266,56 ±32,25	274,02 ±25,0
Теп-пинг-тест	динамичность (мс)	383,93 ±18,28	393,37 ±10,32	404,13 ±22,07	427,22 ±18,55	391,0 ±16,84	397,23 ±15,01	336,64 ±19,72 а* б** в*	344,12 ±13,31 а** б*** в**
	лабильность нервной систе-мы (баллы)	1,14 ±0,07 х**	1,34 ±0,06	1,46 ±0,13 а*	1,64 ±0,11 а*	1,54 ±0,14 а** х*	1,82 ±0,09 а**	1,84 ±0,17 а*** б*	1,53 ±0,11 а*** б**

Примечание: различия достоверны при *p<0,05, ***p<0,001;

а – в сравнении с показателем в 1 классе, б – во 2 классе, в – в 3 классе; х – в сравнении с концом учебного года

По данным для анализа большая часть детей младшего школьного возраста (41,3%) характеризовались сильной нервной системой. Первоклассники (48,3%) и четвероклассники (44,0%) относились к группе детей с нервной системой средней силы. Одинаковое количество учеников третьего класса входили в группы с нервной системой сильной и средней силы – по 42,3% соответственно, а 54,2% второклассников характеризовались сильной нервной системой.

Положительная возрастная динамика работоспособности в младшем школьном возрасте отражает возрастающую надежность функционирования организма ребенка, дети в состоянии длительно, устойчиво поддерживать функциональную активность, что может быть связано с расширяющимися связями двигательной области головного мозга с важными центрами регуляции движений – мозжечком и подкорковыми образованиями, в частности красным ядром, к этому возрасту достигает значительной зрелости и рецепторный аппарат двигательной системы, также в этот период завершается морфологическое дозревание двигательной коры мозга и чувствительных и двигательных окончаний мышечного аппарата.

Анализ показателей помехоустойчивости сенсомоторных процессов и сенсомоторной деятельности, помехоустойчивости сенсорного внимания (табл. 2) показал, что время работы без помех третьеклассников и четвероклассников меньше, чем учеников первого касса (p<0,05). Коэффициент помехоустойчивости свидетельствовал о том, что школьники первого и второго классов в присутствии помех реагировали быстрее, чем без них, а учащиеся четвертого – наоборот, для третьеклассников было характерно равновесие.

Данные помехоустойчивости умственной работоспособности и умственной деятельности показали, что количество реакций с помехами и без них было достоверно больше у третьеклассников и четвероклассников, чем у учеников первого класса (p<0,01). Коэффициент помехоустойчивости свидетельствовал о том, что все младшие школьники в присутствии помех реагировали быстрее, чем без них. Время работы достоверно больше у девочек (p<0,05), но они допускают в 3 раза меньше ошибок, чем мальчики (p<0,001). В динамике обучения были выявлены более высокие показатели коэффициента помехоустойчивости в конце учебного года у учащихся третьего класса.

Анализ данных по группам здоровья показал, что у учеников с IV группой здоровья время реакции с помехами было в 2 раза меньше, а следовательно, коэффициент помехоустойчивости больше, чем у детей с I, II и III группами здоровья (p<0,001), что свидетельствовало о том, что в присутствии помех реакция этих детей была быстрее.

Таблица 2

Динамика помехоустойчивости сенсомоторных процессов и работоспособности у детей 7-10 лет в процессе обучения (M±m)

Вид реакции		1 класс		2 класс		3 класс		4 класс	
		начало уч. года	конец уч. года	начало уч. года	конец уч. года	начало уч. года	конец уч. года	начало уч. года	конец уч. года
Помехоустойчивость сенсомоторных процессов	время работы без помех (мс)	1029,31 ±43,54	1093,15 ±37,26	917,83 ±44,57	956,17 ±39,80	858,92 ±48,13 а**	885,22 ±40,07 а***	872,32 ±60,57 а*	888,04 ±43,12 а***
	время работы с помехами (мс)	1051,48 ±66,48	1100,12 ±45,14	902,75 ±44,98 а*	934,28 ±38,23 а**	965,58 ±54,35	998,12 ±44,29 а*	1206,28 ±54,03 а* б*** в***	1346,67 ±43,12 а*** б*** в***
	коэффициент помехоустойчивости (%)	102,14 ±3,67	100,64 ±3,02	103,29 ±4,04	102,34 ±3,29	100,0 ±6,03	103,26 ±4,44	94,72 ±8,97	109,91 ±4,23 б*
	ошибки (абс. ч.)	7,86 ±1,73	8,12 ±1,22	9,29 ±2,33	10,11 ±2,09	12,38 ±2,25	10,22 ±2,06	8,52 ±1,92	11,17 ±1,42 а*
	реакции без помех (абс.ч.)	24,72 ±0,31	22,16 ±0,28	24,33 ±0,46	21,17 ±0,36	24,77 ±0,46	22,12 ±0,40	23,84 ±0,43	20,12 ±0,34
	реакции с помехами (абс. ч.)	24,83 ±0,31	26,15 ±0,25	25,42 ±0,40	24,17 ±0,35	25,31 ±0,44	23,14 ±0,41	24,52 ±0,50	22,14 ±0,36
Помехоустойчивость умственной работоспособности	время работы без помех (мс)	7017,97 ±556,45	7212,67 ±435,23	6287,29 ±620,15	6423,12 ±567,78	5700,31 ±714,0 а*	5746,12 ±645,48 а*	5842,40 ±858,28	5989,15 ±477,12 а*
	время работы с помехами (мс)	6531,14 ±620,32	6678,12 ±603,62	6399,75 ±851,42	6543,12 ±678,18	5714,54 ±894,59	5923,22 ±756,23	5809,16 ±623,51	5921,32 ±554,12
	коэффициент помехоустойчивости (%)	111,28 ±5,12	119,55 ±3,78	106,08 ±5,01	112,36 ±3,68	107,65 ±4,06	114,13 ±3,42	108,68 ±3,96 х**	119,34 ±3,45
	ошибки (абс. ч.)	9,90 ±2,07	10,27 ±1,78	6,42 ±1,02	8,76 ±0,89	6,92 ±1,47	8,77 ±1,32	6,24 ±1,03	8,99 ±0,87
	реакции без помех (абс. ч.)	28,90 ±1,98	26,17 ±1,83	34,25 ±2,97	32,33 ±2,12	39,50 ±3,14 а**	35,23 ±2,78 а**	41,56 ±3,66 а**	43,44 ±3,05 а*** б*** в*
	реакции с помехами (абс. ч.)	32,38 ±2,05	30,15 ±1,76	36,58 ±3,27	32,26 ±3,03	43,27 ±3,39 а*	41,11 ±3,12 а** б**	46,12 ±3,95 а** б*	42,36 ±2,78 а*** б**

Примечание: различия достоверны при *p<0,05, **p<0,01;

а – в сравнении с показателем в 1 классе, б – во 2 классе, в – в 3 классе; х – в сравнении с концом учебного года

Таким образом, на работоспособность влияют различные процессы созревания структур головного мозга в младшем школьном возрасте, в особенности улучшение функционирования лобных отделов и возрастание их регулирующей роли. Работоспособность и помехоустойчивость внимания имеют положительную динамику с возрастом, что может быть связано с улучшением координированности и целенаправленности движений у детей.

Выводы:

1. Особенности развития помехоустойчивости внимания и работоспособности у обследованной группы детей младшего школьного возраста имели статистически значимые различия от 1 класса к 4, в зависимости от пола детей и группы здоровья.
2. Для учеников 1 класса установлены значимые различия по ряду оснований, у них наблюдались: меньшая лабильность нервной системы (по сравнению с учащимися 2, 3, 4 классов), которая к концу обучения в 1 классе повышалась; более длительное время работы над тестом по сравнению с обучающимися в 3 и 4 классах; меньшая стабильность работоспособности, чем в 4 классе; максимальный темп работы во вторые 10 с теста; меньшее время работы без помех, чем в 4 классе.
3. Характерными чертами для обучающихся 4 класса стали: большая работоспособность по сравнению с учащимися 2 и 3 классов; меньшая длительность работы над тестом, чем в 1 классе; большая стабильность работоспособности, чем в 1 классе; максимальный темп работы в первые 10 с теста; также время работы без помех больше, чем в 1 классе.
4. Установлено, что для мальчиков с 1 по 4 класс, в отличие от девочек, характерны: меньшее время работы над тестом, в полтора раза большая лабильность двигательного аппарата, в три раза большее количество ошибок; тогда как для девочек характерны большее время работы над тестом и меньшее в три раза количество ошибок.
5. Значимые различия установлены в зависимости от групп здоровья обучающихся обоих полов во всех классах: показатели развития стабильности сенсомоторных процессов и устойчивости внимания лучше у детей с 4 группой здоровья, в отличие от детей с 1, 2 и 3 группами; коэффициент помехоустойчивости у детей с 4 группой здоровья выше, чем у других обучающихся (в присутствии помех реакция этих детей быстрее). Данный факт, вероятнее всего, демонстрирует индивидуальные особенности развития конкретных детей.

Таким образом, описанные особенности динамики работоспособности и помехоустойчивости внимания у детей младшего школьного возраста в процессе обучения, с учетом возраста, пола и групп здоровья позволяют педагогу продуктивно организовывать деятельность детей на уроке: определять темп работы, объем заданий, время на их выполнение, чередовать виды деятельности и т.д. Представленные данные дают возможность построения оптимальных образовательных ситуаций, сориентированных на развитие детей младшего школьного возраста как субъектов учебной деятельности.

Литература:

1. Безруких, М.М. Возрастная физиология. Физиология развития ребенка. 4-е изд. / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер. – М.: Acadimia, 2009. – 416 с.
2. Бурханов, А.И. Характеристика умственной работоспособности студентов педагогического вуза / А.И. Бурханов, Т.А. Бурханова // Гигиена и санитария. – 1994. – №7. – С. 39-44.
3. Гуревич, К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К.М. Гуревич. – Л.: Наука, 1970. – 271 с.
4. Загрядский, В.П. О физиологических резервных организмах / В.П. Загрядский // Военно-медицинский журнал. – 1988. – № 1. – С. 91-93.
5. Кураев, Г.А. Исследование механизмов формирования, развития и сохранения психофизиологического здоровья учащихся в динамике обучения / Г.А. Кураев, М.И. Леднова, Г.И. Морозова, Л.Н. Иваницкая // Валеология. – 2002. – № 3. – С. 60-65.
6. Марютина, Т.М. Психофизиологические аспекты развития ребенка / Т.М.Марютина // Школа здоровья. – 1994. – № 1. – С. 105-116.
7. Мельников, А.Х. Корреляции характерологических особенностей и параметров психологической адаптации с ритмикой головного мозга / А.Х. Мельников, Ю.Л. Веневцева, И.В. Венкина, В.Э. Фризен // Московская научно-практическая конференция «Научные, прикладные и экспериментальные проблемы психофизики на рубеже тысячелетия» 27-29 октября 1999г. – М.: МНТОРЭС, 1999. – 137 с.
8. Могилева, В.Н. Психофизиологические особенности детей младшего школьного возраста и их учет в работе с компьютером / В.Н. Могилева. – М.: Академия, 2007. – 272 с.
9. Тугой, И.А. Психологическая служба в образовании с Effecton Studio / И.А. Тугой. – Липецк: ЛЭГИ, 2006. – 298 с.
10. Asato, M.R. White matter development in adolescence: A DTI Study. / M.R. Asato, R. Terwilliger, J. Woo, B. Luna // Cereb. Cortex. – 2010. – Jan 5. – P. 120-128.
11. Brown, A.M. Receptors under pressure. An update on baroreceptors / A.M. Brown // Circulat.Res. – 1980. – Vol. 46. – P. 1-10.

УДК:159.9.07

кандидат биологических наук, доцент Маясова Татьяна Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования "Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина7» (г. Нижний Новгород);
кандидат биологических наук, доцент Лекомцева Анна Александровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального
образования "Нижегородский институт развития образования" (г. Нижний Новгород);
магистрант группы СДОМ-17-1 Федянина Софья Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования "Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина7» (г. Нижний Новгород)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье исследуются особенности жизнестойкости педагогов. Для определения уровня развития жизнестойкости использовалась методика С. Мадди, адаптация Д. А. Леонтьева. В работе проводится сравнительный анализ способов совладения со стрессом у педагогов-мужчин и педагогов-женщин, и выявляются достоверные различия показателей по параметрам – вовлеченность, принятие риска, контроль. У педагогов-мужчин достоверно выше показатель принятия риска и контроля над ситуацией, как способов совладения со стрессом.

Ключевые слова: жизнестойкость, способы совладения со стрессом: принятие риска, вовлеченность, контроль.

Annotation. The article examines the features of teachers ' resilience. To determine the level of development of resilience, the method of S.Maddi, adaptation of D. Leontiev was used. The paper presents a comparative analysis of ways of coping with stress in male and female teachers, and identifies significant differences in parameters-involvement, risk taking, control. Male teachers have a significantly higher rate of risk taking and control over the situation as a way of coping with stress.

Keywords: resilience, ways of coping with stress: risk taking, involvement, control.

Введение. Информационная насыщенность и постоянная модернизация современного образования предъявляет к педагогу новые требования. Ответственность как за свою жизнь, так и за жизнь и личностное становление обучающихся ложится на преподавателя. Чтобы адаптироваться к такому напряженному процессу работы в школе, успешно реализовать себя и научить добиваться своих целей воспитанников, учителю необходимо приобрести такое свойство личности, которое позволило бы делать обучение эффективным и направленным на достижение образовательных результатов. Всё это обусловливает необходимость изучения феномена жизнестойкости (hardiness), предложенного американским психологом С. Мадди. Оно понимается им как паттерн структуры установок и навыков, позволяющий превратить изменения в окружающей действительности в возможности человека [1].

Большое количество исследователей рассматривает «hardiness» в связи с проблемами преодоления стресса (копинг-поведение), адаптации-дезадаптации в обществе, физическим, психическим здоровьем. В психофизиологии предпринимаются попытки исследования особенностей включенности функциональных систем, личностных характеристик, ответственных за успешную адаптацию и совладание с трудностями [2].

В настоящее время в психофизиологии накоплен богатый экспериментальный материал, посвященный специфической проблеме надежности человека в деятельности, связанной с риском и повышенной ответственностью. Как правило, анализируются поведенческие аспекты деятельности человека в нестандартных, стрессовых ситуациях профессиональной среды (полиция, военнослужащие, медики) [3].

Но, профессия педагога - одна из немногих, которая отличается высокой эмоциональной загруженностью. Его рабочий день - это теснейшее общение с людьми, требующими неусыпной заботы и внимания. Сталкиваясь с негативными эмоциями, представители этой профессии невольно и непроизвольно вовлекаются в них, в силу чего начинают и сами испытывать повышенное эмоциональное напряжение. Настоящий педагог - это образец профессиональной неуязвимости и совершенства. Входящие в эту категорию личности ассоциируют свой труд с предназначением, миссией, поэтому у них стирается грань между работой и частной жизнью [3].

В жизненный период зрелости, когда проблема самореализации выходит на передний план, решение задач, связанных с эффективностью совладающего поведения, представляется важной проблемой психологии.

Формулировка цели статьи: провести сравнительный анализ показателей жизнестойкости педагогов-мужчин и педагогов-женщин и выявить достоверные отличия полученных результатов.

Методика исследования: «Тест жизнестойкости» С. Мадди. Достоверные различия между выборками респондентов определялись с помощью критерия Фишера. Все расчеты проводились с помощью компьютерной программы SPSS-15.

Выборку респондентов составили 57 человек, работающих в образовательных организациях Нижегородской области: педагоги-мужчины - 22 человека, педагоги-женщины – 35 человек. Средний возраст мужчин – 30 лет (разброс от 26 до 33 лет). Средний возраст женщин - 32 года (разброс от 29 до 33 лет). При этом педагогический стаж составил от 5 до 10 лет. Мы проводили сравнительный анализ, поэтому сформировали две экспериментальные выборки: группа педагоги-мужчины и группа педагоги-женщины.

Изложение основного материала статьи. Жизнестойкость – это важнейшая личностная характеристика, позволяющая человеку в меньшей степени зависеть от ситуативных переживаний, преодолевать постоянную базовую тревогу, которая особенно проявляется в ситуации неопределённости и необходимости выбора [4].

Полученные результаты по методике «Тест жизнестойкости» С. Мадди, адаптированной Д.А.Леонтьевым представлены в таблицах 1-3, т.к. каждый показатель жизнестойкости мы анализировали отдельно.

Рассмотрим результаты диагностики вовлеченности, как способа совладения со стрессом, у мужчин и женщин зрелого возраста, представленные в таблице №1.

Таблица 1

Результаты диагностики вовлеченности, как способа совладения со стрессом, у мужчин и женщин зрелого возраста

Результаты диагностики вовлеченности	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Педагоги-мужчины	16,7%	66,7%	16,6%
Педагоги-женщины	28,6%	57,1%	14,3%

Как видно из таблицы, высокий и средний уровень вовлеченности отмечают у себя 83,4% педагогов-мужчин и 85,7% педагогов-женщин. Анализ показывает, что эти учителя воспринимают жизнь с большим интересом, наполненную событиями и разнообразными красками; стараются быть в курсе всех последних событий в образовании, занимаются самообразованием и проходят курсы повышения квалификации чаще, чем один раз в три года. Они направлены на знакомство и активное общение, сближение с окружающими их людьми (принимают активное участие в методических объединениях, конкурсах профессионального мастерства, в транслировании своего педагогического труда). Эти респонденты с доверием относятся к людям; считают, что ученики и коллеги их внимательно слушают, адекватно оценивают, принимают их индивидуальность, неравнодушны к их судьбе. Они воспринимают любую свою педагогическую деятельность как наполненную смыслом.

Низкий уровень - у 16,6% мужчин и 14,3% женщин, что свидетельствует о наличии у этих педагогов чувства потери смысла жизни, отвергнутости, выключенности из коллектива.

Проанализируем результаты диагностики контроля, как способа совладения со стрессом, у мужчин и женщин, представленных в таблице №2.

Таблица 2

Результаты диагностики контроля, как способа совладения со стрессом, у педагогов-мужчин и педагогов-женщин

Результаты диагностики контроля	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Педагоги-мужчины	33,3%	58,3%	8,4%
Педагоги-женщины	14,3%	71,4%	14,3%

Полученные результаты свидетельствуют, что высокий и средний уровень контроля отмечают у себя 91,6% педагогов-мужчин и 85,7% педагогов-женщин, которые уверены в своих возможностях воплотить в жизнь всё задуманное, в своих решениях по поводу профессиональных вопросов. Они контролируют происходящие вокруг них события (в урочно-внеурочной системе, в классном руководстве и взаимодействии с родителями, в общественной жизни школы), верят в свое влияние на неожиданные проблемы, возникающие в образовательных организациях, готовы работать в рабочих группах, в качестве представителей стажерских и инновационных площадок. Эти респонденты добиваются поставленных перед собой целей, оптимистично смотрят в будущее, без страха встречают непредвиденные трудности, упорны и непреклонны в достижении образовательных результатов.

Низкий уровень данного показателя - у 8,4% мужчин и 14,3% женщин, что предполагает чувство беспомощности, потерю контроля над своей деятельностью и жизнью.

Результаты диагностики принятия риска как, как способа совладения со стрессом, у педагогов-мужчин и педагогов-женщин представлены в таблице №3.

Таблица 3

Результаты диагностики принятия риска, как способа совладения со стрессом, у педагогов-мужчин и педагогов-женщин

Результаты диагностики принятия риска	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Педагоги-мужчины	41,7%	41,7%	16,6%
Педагоги-женщины	14,3%	71,4%	14,3%

Анализируя полученные результаты, можно констатировать, что высокий и средний уровень принятия риска отмечают у себя 83,4% педагогов-мужчин и 85,7% педагогов-женщин. Эти учителя не ориентируются на спокойную и размеренную жизнь, интересуются воплощением новых образовательных идей и неожиданными педагогическими событиями, которые заставляют менять свой распорядок жизни в образовательной организации. Они верят в то, что их мечты могут сбыться; без сожаления относятся к выбору своей профессии, и не хотят ничего менять в прошлом. Свою жизнь в школе они считают

полноценной и естественной; не воспринимают прошлые разочарования и невзгоды в работе как повод к ограничениям, бдительности и осторожности как с коллегами, так и с учениками, родителями, руководством образовательной организации.

Низкий уровень по данному показателю – у 16,6% мужчин и 14,3% женщин, что свидетельствует об отсутствии веры, что все происходящие с ним способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, — неважно, позитивного или негативного. А значит об отсутствии готовности к активному усвоению знаний из опыта и последующее их использование.

Проведем сравнительный анализ подходов к способам совладения со стрессом у педагогов-мужчин и педагогов-женщин с использованием многофункционального критерия Фишера, который оценивает достоверность различий между процентными долями выборок.

Таблица 4

Сравнительный анализ подходов к способам совладения со стрессом у мужчин и женщин

Параметры сравнительного анализа	Расчет	Исследуемые группы	
1. Вовлеченность		мужчины	женщины
	Доля показателей высокого уровня	16,7%	28,6%
	Величина угла φ в радианах	0,850	
	Значение эмпирического φ	0,73	
	Уровень статистической значимости	Отсутствует	
	Доля показателей низкого уровня	16,6%	14,3%
	Величина угла φ в радианах	0,635	
	Значение эмпирического φ	0,54	
	Уровень статистической значимости	Отсутствует	
2.Принятие риска	Доля показателей высокого уровня	41,7%	14,3%
	Величина угла φ в радианах	1,410	
	Значение эмпирического φ	1,63	
	Уровень статистической значимости	0,05	
	Доля показателей низкого уровня	16,6%	14,3%
	Величина угла φ в радианах	0,743	
	Значение эмпирического φ	0,16	
	Уровень статистической значимости	0тсутствует	
3. Контроль	Доля показателей высокого уровня	33,3%	14,3%
	Величина угла φ в радианах	1,224	
	Значение эмпирического φ	1,36	
	Уровень статистической значимости	0,07	
	Доля показателей низкого уровня	8,4%	14,3%
	Величина угла φ в радианах	0,635	
	Значение эмпирического φ	0,54	
	Уровень статистической значимости	Отсутствует	

Выводы. Таким образом, нами были обнаружены достоверные различия на уровне значимости ($p \leq 0,05$) между процентными долями выборок мужчин и женщин по следующему параметру - принятие риска. У педагогов-мужчин значительно выше показатель принятия риска, то есть эти учителя не ориентируются на спокойную и размеренную жизнь, они верят в то, что их мечты могут сбыться, без сожаления относятся к выбору профессии и не хотят ничего менять в прошлом.

Достоверные различия на уровне ($p=0,07$) между процентными долями выборок мужчин и женщин нами выявлены по следующему параметру - контроль. У педагогов-мужчин выше показатель контроля над ситуацией. Данные респонденты идут до конца, «держат удар», у них есть уверенность, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован.

Литература:

1. Наливайко Т.В. Жизнестойкость и ее связь со свойствами личности [Текст]: монография / Т. В. Наливайко. Изд. центр ЮУрГУ, 2010. - 126.

2. Лекомцева А.А., Маясова Т.В. Физиология висцеральных систем: Учебно-методическое пособие / А.А. Лекомцева, Т.В. Маясова, Нижний Новгород: Нижегородский педагогический университет им. К. Минина. - 2015. - 166 с.

3. Маясова Т.В., Влияние профессиональной деятельности на стрессоустойчивость [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2014. №4. – http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/534 (дата обращения: 23.12. 2018).

4. Логинова М. В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов: дис. ... канд. психол. наук / М. В. Логинова. — М., 2010. - 225 с.

УДК: 159.922. 316.47

кандидат психологических наук, доцент Савенышева Светлана Станиславовна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург);
магистр психологии Шумик Анастасия Руслановна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург);
магистр психологии Иманалиева Галия
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург)

ПРИВЯЗАННОСТЬ ОТЦА К РЕБЕНКУ ДО И ПОСЛЕ ЕГО РОЖДЕНИЯ[9]

Аннотация. Исследование направлено на изучение особенностей и взаимосвязи отцовской привязанности к ребенку до и после его рождения. В исследовании приняли участие 117 мужчин – на этапе до и через 6-9 месяцев после рождения ребенка. Методики: методика пренатальной отцовской привязанности Дж. Кондона, методика постнатальной отцовской привязанности Дж. Кондона, проективная методика «Рисунок семьи». Исследование показало наличие достаточно высокого уровня привязанности к ребенку у мужчин до его рождения и средний уровень привязанности к ребенку после его рождения. Анализ также выявил умеренную связь отношения к ребенку в пренатальный и постнатальный период.

Ключевые слова: отцовская пренатальная привязанность, привязанность отца к младенцу, эмоциональный контакт отца с ребенком.

Annotation. The research is aimed at studying the characteristics and the relationship of paternal attachment to the child before and after birth. The study involved 117 men at the stages before and 6-9 months after the childbirth. Techniques: Paternal antenatal attachment scale by J. Condon, Paternal postnatal attachment scale by J. Condon, the projective technique “Family Drawing”. The study showed higher then average level of attachment to the child in men before his birth and an average level of attachment to the child after his birth. The analysis also revealed a moderate link of the relationship to the child in the prenatal and postnatal period.

Keywords: paternal prenatal attachment, father's attachment to the baby, father’s emotional contact with the child.

Введение. В настоящее время психология отцовства – менее изученная область в психологии родительства, по сравнению с психологией материнства. Однако, в последние десятилетия ученые и исследователи начали проявлять больший интерес к данной теме [1-6]. Но при этом, значительная часть исследований направлена на изучение роли отца или его отсутствия на психическое развитие ребенка дошкольного и младшего школьного возраста, тогда как особенности его отношения к ребенку на более ранних этапах и его роль исследованы в значительно меньшей степени. Традиционно считается, что в эти периоды отцы меньше включены в уход и заботу о ребенке, и более значима роль матери. Однако, в последние годы, как в России, так и за рубежом, включенность отцов в уход и воспитание ребенка увеличивается, что влечет за собой необходимость их изучения.

Среди исследований отношения отцов к ребенку в раннем возрасте, в наименьшей степени изучено отношение к ребенку в пренатальный период его развития и период перехода к родительству. В зарубежной психологии отношение отца к будущему ребенку рассматривается в рамках концепции пренатальной привязанности. В соответствии с ростом интереса к отцовству M. Cranley и J. Condon выдвинули гипотезу, что в дополнение к материнско-эмбриональной связи существует процесс привязанности между отцом и плодом [10, 12]. На основе этого подхода проводились исследования, направленные на сравнение привязанности к ребенку у мужчин и женщин [9, 10, 15, 17, 19], исследования влияния различных факторов на пренатальную отцовскую привязанность [7, 8, 18]. При этом исследований динамики и взаимосвязи пренатальной и постнатальной отцовской привязанности к настоящему времени проведено мало. Остановимся более подробно на результатах подобных исследований.

Исследования J. Condon (2013) показали, что пренатальная привязанность и эмоциональное благополучие отца тесно связаны с привязанностью к ребенку (диагностированную с помощью опросников) в постнатальный период (6 и 12 мес.) [11]. Сходные результаты были получены и в исследовании McFarland-Piazza, Hazen, Jacobvitz, and Boyd-Soisson (2012), которые продемонстрировали, что пренатальная привязанность отцов связана с привязанностью отцов к ребенку в 1 год, но уже диагностированной с помощью экспериментальной методики «Ситуация с незнакомцем» [16]. В других двух исследованиях (Ferketich and Mercer (1995); Hjelmstedt and Collins (2008)) было показано, что пренатальная привязанность является мощным предиктором постнатальной привязанности (диагностированной с помощью опросников) [13, 14].

Таким образом, зарубежные исследования показывают тесную связь пренатальной и постнатальной привязанности и прогностическую способность пренатальной отцовской привязанности для последующего отношения отца к ребенку. Однако, необходимо отметить отсутствие отечественных исследований связи пренатальной и постнатальной привязанности.

В связи с этим **целью** нашего исследования является изучение особенностей и взаимосвязи отцовской привязанности к ребенку до и после его рождения.

Гипотеза исследования: привязанность к ребенку у отцов проявляется уже до его рождения; пренатальная привязанность отцов тесно связана с постнатальной привязанностью.

Дизайн исследования: исследование проводилось с применением лонгитюдного метода в 2 этапа. На 1-м этапе в исследовании принимали участие мужчины, чьи супруги были на 2-3-м триместрах беременности, и эти же мужчины проходили исследование после 6-9 мес. после рождения ребенка.

[9] Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ «Динамика отношений мать-отец-ребенок и психическое развитие ребенка в перинатальный период его развития» № 16-06-00392-ОГН, 2016-2018.

Выборка: в исследовании приняло участие 117 мужчин, в возрасте 20-38 лет (средний возраст – 28,3 года), состоящие в браке (официальном или гражданском), с разным образовательным уровнем, проживающие в Санкт-Петербурге и Череповце.

Методики. На первом этапе применялась методика пренатальной отцовской привязанности Дж. Кондона («Paternal antenatal attachment scale») (показатели – качество привязанности, интенсивность включения и общий показатель), проективная методика «Рисунок семьи» (показатель – эмоциональный контакт с ребенком); на втором этапе – методика постнатальной отцовской привязанности Дж. Кондона («Paternal postnatal attachment scale») (показатели – спокойствие и терпеливость, удовольствие от взаимодействия, любовь и гордость, общий показатель), проективная методика «Рисунок семьи» (показатель – эмоциональный контакт с ребенком).

Результаты: Изучение особенностей отношения мужчин к ребенку до его рождения показало следующее.

Качество пренатальной привязанности у мужчин в исследуемой выборке находится на уровне выше среднего (28, 1 балла, max=40), интенсивность включения (поведение привязанности) – на среднем уровне (18,7 балла, max=30), общий показатель привязанности находится на уровне выше среднего (53,35 балла, max=80). Эмоциональный контакт с ребенком по методике «Рисунок семьи» находится на уровне выше среднего (2,8 балла). При этом необходимо обратить внимание на достаточно высокий разброс данных по всем исследуемым показателям, что говорит о высокой индивидуальной вариативности.

Таким образом, можно сказать, что в целом, для мужчин уже на этапе до рождения ребенка характерны достаточно эмоционально близкие отношения с ребенком, что подтверждает предшествующие данные о том, что привязанность к ребенку у мужчин формируется еще до его рождения, также как и у женщин [9, 10, 15, 17, 19].

Изучение особенностей отношения к ребенку у мужчин в младенческий период его развития позволило обнаружить следующее.

В методике постнатальной привязанности показатель «спокойствие и терпеливость» (24,02 балла, max=40) и показатель «удовольствие от взаимодействия» (21,08 балла, max=35) находятся на среднем уровне, показатель «любовь и гордость» – на уровне выше среднего (13,44 балла, max=20). Общий показатель постнатальной привязанности у отцов находится на среднем уровне (58,5 балла, max=95). Эмоциональный контакт с ребенком по методике «Рисунок семьи» также как и до рождения ребенка находится на уровне выше среднего (2,7 балла). В полученных данных на данном этапе также отмечается достаточно высокий разброс данных по всем исследуемым показателям.

Таким образом, в младенческий период привязанность к ребенку у мужчин находится в области средних значений, за исключением параметра «любовь и гордость», что показывает, что мужчины в этот период еще не сильно включены во взаимодействие с ребенком, и появление ребенка для них скорее значимое статусное событие – стать отцом.

Изучение динамики эмоционального контакта отца с ребенком от пренатального периода к младенческому периоду его развития показало слабую его динамику (-0,17), что может говорить о том, что у современных отцов образ ребенка формируется еще до его рождения и мало изменяется после рождения.

Анализ динамики привязанности по методикам «Пренатальная отцовская привязанность» и «Постнатальная отцовская привязанность» не проводился, т.к. в них разное количество вопросов и их формулировки незначительно отличаются в этих двух версиях. Однако, можно обратить внимание, что если до рождения для будущих отцов характерен уровень привязанности выше среднего, то после рождения – средний уровень. Возможно, это связано с тем, что до рождения для мужчин характерно очень позитивное представление о ребенке, т.к. пока нет реального взаимодействия с ним, нет понимания возможных проблем и сложностей. Тогда как после рождения ребенка при реальном контакте и взаимодействии с ним это представление меняется в сторону более адекватного, что согласуется с тем, что у мужчин на этапе после рождения средние значения по привязанности в целом по выборке находятся в области средних значений (а не низких или высоких), а до рождения они были выше среднего.

Исследование взаимосвязи отцовского отношения к ребенку до и после его рождения показало, что эмоциональный контакт с ребенком до рождения положительно связан с эмоциональным контактом после его рождения ($p<0,05$), т.е. чем более тесный эмоциональный контакт с ребенком и более четкое его представление у отцов до его рождения, тем более тесный эмоциональный контакт с ребенком у отцов после его рождения. Также обнаружена положительная связь качества отцовской привязанности до рождения ребенка и показателя постнатальной отцовской привязанности «любовь и гордость» после его рождения ($p<0,05$), что говорит о том, что будущие отцы, более эмоционально привязанные к ребенку до рождения, испытывают более сильные позитивные чувства к ребенку после его рождения.

Таким образом, в нашем исследовании, также как и в ранее проведенных зарубежных исследованиях была обнаружена связь отношения отца к ребенку до и после его рождения. Однако, связь данных характеристик, в отличие от данных исследований, менее тесная.

Выводы:

1. Отношение к ребенку у мужчин до рождения характеризуется эмоциональной близостью, привязанностью к ребенку, однако, поведение привязанности в данный период находится на среднем уровне.
2. Отношение к ребенку младенческого возраста характеризуется близким эмоциональным контактом и средним уровнем привязанности, при этом наиболее выраженным компонентом привязанности является чувство любви и гордости.
3. Анализ взаимосвязи привязанности и эмоционального контакта с ребенком у мужчин до и после его рождения показал умеренную связь эмоциональной дистанции до/после рождения и качества пренатальной привязанности и чувства любви и гордости после рождения.

Проведенное исследование показало наличие достаточно высокого уровня привязанности к ребенку у мужчин, также как и у женщин, еще до его рождения. Анализ также выявил достаточно умеренную связь отношения к ребенку в пренатальный и постнатальный период. Результаты исследования могут быть использованы в диагностике и психологическом сопровождении будущих родителей.

Литература:

1. Акивис Д.С. Отцовская любовь. М., 1989.

2. Архиреева Т.В. Ситуационные детерминанты отцовства. Перинатальная психология и психология родительства 2009, № 2. С. 35-46.
3. Борисенко Ю.В. Психология отцовства. Москва-Обнинск, 2007.
4. Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире. М., 2009.
5. Манеров Р.В. Психология отцовства. СПб, 2003.
6. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. М., 1988.
7. Савенышева С.С., Савина Е.М. Отношение к ребенку в пренатальный период его развития у мужчин в связи с супружескими отношениями // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. 2018 № 58 (3). С. 343-346.
8. Busonera A., Cataudella S., Lampis J. The beginning of the father -child relationship: exploring the influence of intra and interpersonal variables on the PFA (paternal-fetal attachment). XIX national congress Italian psychological association clinical and dynamic section Turin - september 29-october 01 2017, at Turin, Volume: Abstract in Mediterranean Journal of Clinical Psychology MJCP. Vol. 5, n.2 A Suppl. 2017
9. Colpin H., De Munter A., Nys K., Vandemeulebroecke L. Prenatal attachment in future parents of twins. Early Development and Parenting. 1998; 7, 223–227.
10. Condon J.T. The parental-foetal relationship: A comparison of male and female expectant parents. Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynecology. 1985;4 (4): 271–284.
11. Condon J.T., Corkindale C.J., Boyce P., Gamble E. A longitudinal study of father-to-infant attachment: antecedents and correlates, Journal of Reproductive and Infant Psychology. 2013; 31:1, 15-30.
12. Cranley M.S. Roots of attachment: The relationship of parents with their unborn. Birth Defects: Original Article Series. 1981; 17(6): 59–83.
13. Ferketich S.L., Mercer R.T. Paternal–infant attachment of experienced and inexperienced fathers during infancy. Nursing Research. 1995; 44: 31–37.
14. Hjelmstedt A., Collins A. Psychological functioning and predictors of father– infant relationship in IVF fathers and controls. Scandinavian Journal of Caring Science. 2008, 22: 72–78.
15. Kaur S., Mamta, Sagar N. Comparative study to assess the maternal and paternal fetal attachment among the expectant mothers and fathers. International Journal of Reproduction, Contraception, Obstetrics and Gynecology. 2017l; 6(7): 3134-3137.
16. McFarland-Piazza L., Hazen N., Jacobvitz D., Boyd-Soisson E. The development of father–child attachment: Associations between adult attachment representations, recollections of childhood experiences and caregiving. Early Child Development and Care. 2012; 182: 701–721.
17. Mercer R.T., Ferketich S., May K., DeJoseph J., Sollid D. Further exploration of maternal and paternal fetal attachment. Research in Nursing and Health. 1988; 11(2): 83-95.
18. Seimyr L., Sjogren B., Wells-Nystrom B., Nissen E. Antenatal maternal depressive mood and parental–foetal attachment at the end of pregnancy. Archives of Women's Mental Health. 2009; 12, 269–279.
19. Ustunsoz A., Guvenc G., Akyuz A., Oflaz F. Comparison of maternal-and paternal-fetal attachment in Turkish couples. Midwifery. 2010; 26(2): e1-e9.

Психология

УДК 159.922. 6

старший преподаватель Сидорина Елена Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Иванова Ирина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
студент Емельянова Анна Максимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье раскрываются особенности мотивационной сферы первоклассников, характеризующей процесс школьной адаптации. Описаны результаты констатирующего и формирующего эксперимента. Авторами были изучены отношение детей к школе и учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию, уровень школьной тревожности и ведущие мотивы учащихся первых классов. В результате констатирующего эксперимента была выделена экспериментальная группа, в которую вошли первоклассники с низкими показателями изучаемых шкал. Результаты формирующего эксперимента выявили положительную динамику изменений данных показателей. Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов позволил сделать вывод об эффективности проведения комплекса развивающих занятий в условиях общеобразовательной школы, в результате которых была выявлена тенденция к увеличению детей, имеющих к концу учебного года высокий, редко средний уровень адаптации.

Ключевые слова: адаптация, школьная тревожность, мотивационная сфера, мотивы учения.

Annotation. The article reveals the features of the motivational sphere of first-graders, which characterizes the process of school adaptation. The results of the ascertaining and formative experiment are described. The authors studied the attitudes of children to school and the educational process, the emotional response to the school situation, the level of school anxiety and the leading motives of first grade students. As a result of the ascertaining experiment, an experimental group was selected, which included first-graders with low rates of the scales under study. The results of the formative experiment revealed a positive trend of changes in these indicators. Comparative analysis of the results of ascertaining and formative experiments allowed to conclude about the effectiveness of conducting a complex of developmental activities in the conditions of a general education school, which resulted in a tendency to an increase in children who have a high, rarely average level of adaptation by the end of the school year.

Keywords: adaptation, school anxiety, motivational sphere, learning motives.

Введение. Понятие «Адаптация» в современной научной литературе определяется как результат и процесс активного приспособления субъекта к новым условиям жизни. Адаптацию относят в основном к периодам кардинальной смены деятельности индивида и его социального окружения. Младший школьный возраст именуют вершиной детства, в котором происходит смена образа и стиля жизни, меняются интересы и ценности. Вступление ребенка в школу неотъемлемо с необходимостью адаптации к изменившимся условиям внешней среды. Приспособление к образовательному учреждению происходит на нескольких уровнях: социальном, психологическом и физиологическом. Психологическая адаптация характеризуется активностью личности и предлагает не только «встраивание» школьника в новую социальную систему, а также и преобразование элементов среды в соответствии с индивидуальными, возрастными особенностями ребенка и в соответствии с его потребностями.

Основные аспекты психологической адаптации в отечественной психологии раскрыты в работах Ф.Б. Березина, Г.М. Андреевой, Л.И. Божович, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, Ю.П. Поваренкова и др., в зарубежной – А.Адлера, Э. Берна, Ж. Пиаже, У. Джеймса, Л. Филлипса и др.

Стоит отметить, что в силу сложившийся традиции в отечественной психологической науке, диагностике подвергалась преимущественно интеллектуальная готовность к школе и умственные успехи (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, Т.Д, Марцинковская, и др.) это отражает доминанту «знаниевой» педагогики [3].

В последние десятилетия XX в. особое внимание уделялось изучению личностной и социально-психологической готовности ребенка к учебному заведению (Л.С. Славина, 1968, лаборатория РАО под руководством И.В. Дубровиной, с 1975, Т.П. Ульянова, 1994, и др.).

Современные психолого-педагогические исследования раскрывают разновидности социально-психологической адаптации детей к школе. Например, Н.Попова выделяет три группы адаптации:

- *Легкую*, как закономерную реакцию организма детей на изменившиеся условия жизни. Такие дети адаптируются в течении двух первых месяцев обучения. К концу года такие дети полностью осваиваются со статусом ученика.

- *Тяжелое протекание адаптации* свидетельствует о не посильности учебных нагрузок и режима обучения для организма ребёнка, процесс адаптации не завершается на протяжении всего первого года обучения.Такие дети не усваивают учебную программу, проявляют отрицательные эмоции, и негативные формы поведения.

- *Адаптация средней тяжести* так же имеет длительный период. Дети не принимают процесс обучения, общение с учителем и детьми затруднено. Они могут играть на уроках, разговаривать с товарищами, на замечания учителя реагируют слезами, как правило, такие дети испытывают трудности в учебной деятельности. Они осваиваются с требованиями школы только к концу первого полугодия [1].

Несмотря на достаточно широкую степень исследованности, проблема выявления уровней психологической адаптации первоклассников к обучению в школе остается открытой.

Мы предположили, что специально разработанная программа занятий направленных на развитие мотивационно-целевого компонента учения повысит уровень адаптации первоклассника к обучению в школе. Именно мотивационно-целевой компонент, отмечает Т.А. Померанцева, является первостепенным и ориентирован не только на формирование социокультурных компетенций, но и на развитие личностного потенциала [6].

Формулировка цели статьи. Цели исследования:

- изучить особенности уровня адаптации первоклассников к обучению в школе, а именно особенности мотивационной сферы, характеризующей процесс школьной адаптации;

- разработать и апробировать развивающую программу, направленную на повышение уровня адаптации к школе у первоклассников.

Изложение основного материала статьи. Для диагностики особенности уровня адаптации первоклассников были использованы следующие методики:

1. «Анкета для измерения уровня развития учебной мотивации» (Н.Г. Лусканова, 1993), состоящая из 10 вопросов, отражающих отношение детей к школе и учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию [5].
2. Тест «Рисунок школы», предназначенный для определения отношения ребёнка к школе и уровня школьной тревожности [4].
3. Определение мотивов учебной деятельности (М.Р. Гинзбург), определение сформированности мотивов учения, выявление ведущего мотива [3].
4. Карта школьной адаптации (Битянова М.Р.) [2].

В исследовании принимали учащиеся 1-х классов общеобразовательной школы г. Н. Новгорода (всего 29 человек).

Проведенный анализ полученных результатов по изучению уровня развития школьной мотивации учащихся показал следующее:

1. Из всей выборки испытуемых - 5(17%) учащихся имеют максимально высокий уровень, еще у 6 (21%) человек ответы соответствуют высокому уровню мотивации, 21% испытуемых имеют средний уровень мотивации. 24% учащихся имеют низкий и 21% максимально низкий уровень мотивации, что свидетельствует о дезадаптации данных учеников к процессу обучения в школе.
2. Анализ данных исследования отношения ребёнка к школе и уровня школьной тревожности по методике «Рисунок школы» показал, что что 3% учащихся имеет максимально высокий уровень, а доминирующим уровнем тревожности является средний у 66% испытуемых, низкий уровень тревожности выявлен у 31% первоклассников, что свидетельствует о высокой школьной тревожности данных учеников к процессу обучения в школе.
3. Анализ определения мотивов учебной деятельности показал, что в целом у класса преобладает социальный мотив (42%), это соответствует высокому уровню мотивации. Так же мы определили, что у 14% испытуемых выявлен очень высокий уровень мотивации и преобладает учебный мотив, у 4% нормальный уровень – это преобладание позиционных мотивов, 20% испытуемых имеют сниженный уровень школьной мотивации, что свидетельствует о преобладание оценочных мотивов и сложностях адаптации учащегося к процессу обучения в школе, так же 20% испытуемых имеют низкий уровень мотивации, что говорит о преобладание игровых или внешних мотивов.

4. Результат исследования уровня школьной мотивации в исследуемой группе с помощью методики «Карта школьной адаптации» (Битянова М.Р.) показал, что 59% учеников показали высокий уровень мотивации — приспособление к требованиям и условиям обучения развиты отлично. У 4 человек (14%) средний уровень мотивации – ученики испытывают незначительные трудности в процессе адаптации к школе. У 8 (27%) учеников низкий уровень мотивации - они испытывают значительные трудности в адаптации. Высокой учебной активностью обладают 38% учеников, высоким уровнем усвоения программного материала обладают 65%. У 76% учеников сложились взаимоотношения с одноклассниками и с учителем. Следует обратить внимание, что наибольшее количество низких результатов было набрано по шкалам: «Учебная активность», «Усвоение программного материала» и «Поведение на уроке». Низкий показатель по шкале «Учебная активность» говорит о том, что ученик либо отвлекается, не слышит вопроса, либо пассивен, даёт отрицательные ответы. Это может быть связано как с индивидуальными особенностями школьника (общая медлительность, пассивность), так и с трудностями восприятия школьного материала. Низкий показатель по шкале «Усвоение программного материала» может быть связан с детским инфантилизмом, недостаточность развития двигательных умений, пространственных представлений, нарушение памяти, усвоение навыка письма, чтения, овладение математическими навыками, ограниченный запас общей осведомлённости, астенические состояния, различные психотравмирующие ситуации. Низкий показатель по шкале «Поведение на уроке» может свидетельствовать о том, что зачастую у ученика нет интереса к учебной деятельности.

Результаты констатирующего эксперимента позволили выделить группу учащихся (40% от всей выборки) с низким уровнем адаптации к процессу обучения в школе, которые составили экспериментальную группу. С учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся и выявленных показателей дезадатпации была разработана и апробирована программа занятий, направленная на повышение уровня адаптации к школе у первоклассников.

В результате проведения коррекционно-развивающих занятий по повышению уровня адаптации к школе при повторной диагностике были получены следующие результаты:

1. После комплекса развивающих занятий, у 8% испытуемых экспериментальной группы выявлен максимально высокий уровень мотивации, у 75% испытуемых - высокой уровень мотивации, и у 17% - средний уровеньмотивации. По итогам контрольного эксперимента учащихся с низким и максимально низким уровнем не выявлено.

2. При определении мотивов учебной деятельности 83% испытуемых экспериментальной группы имеют очень высокий уровень мотивации с преобладанием учебных мотивов, у 17% испытуемых выявлен высокий уровень мотивации с преобладанием социальных мотивов.

3. До констатирующего эксперимента у 35% испытуемых был выявлен высокий уровень учебной активности, у 45 % - средней уровень и у 20% учебная активность на низком уровне, после контрольного эксперимента учебная активность у 75% испытуемых стала на высоком уровне, у 25% на среднем. Усвоение программного материала до контрольного эксперимента у 33% на высоком уровне, у 40% на среднем уровне, и 27% на низком, после контрольного эксперимента у 75% отмечен высокий уровень, и у 25% средний уровень. Поведение на уроке до контрольного эксперимента у 46% учащихся на высоком уровне, у 26% соответствовало среднему уровню и у 18% - низкий уровень, после контрольного эксперимента у 83% учащихся выявлен высокий уровень и у 17% средний. Взаимоотношения с одноклассниками до контрольного эксперимента у 35% соответствует высокому уровню, у 75% среднему уровню, после контр. эксп. 75% высокому и 25% среднему уровню. Отношение к учителю до контрольного эксперимента у 42% учащихся соответствуют высокому уровню, у 58% среднему, после контрольного эксперимента 50% высокому и 50% среднему. Эмоции до контрольного эксперимента у 49% учащихся соответствовали высокому уровню, у 26% среднему и у 24% низкому уровню, после контрольного эксперимента 75% высокому и 25% среднему уровню.

Для выявления статистически значимых различий между результатами констатирующего эксперимента и результатами, показанными испытуемыми после проведения формирующего эксперимента, был проведен сравнительный анализ полученных данных с помощью t-критерия Стьюдента. Полученное эмпирическое значение t при $p \leq 0{,}05$находится в зоне значимости.

Таким образом, адаптация первоклассника к процессу обучения в школе предполагает мобилизацию профессиональных сил всего психолого-педагогического коллектива. Адаптация детей к школе – это приспособление его к функционированию: выполнению социальных и учебных требований, принятию на себя ролевых обязательств школьников. Естественно, что такое приспособление происходит не только на внешнем, поведенческом уровне, но и на внутреннем, личностном: формируются определенные личностные свойства, установки, которые делают ребенка хорошим учеником – старательным и послушным.

Следовательно, адаптированный ребенок – это ученик, приспособленный к полноценному развитию своего интеллектуального, личностного, физического и других потенциалов в данной ему новой педагогической среде.

Выводы. Результаты констатирующего эксперимента выявили, проблему адаптации учащихся первых классов к процессу обучения в условиях учебно-образовательного, поэтому необходимым является проведение развивающих мероприятий, направленных на повышение уровня адаптации первоклассников.

Формирующий этап исследования показал, что процесс адаптации младших школьников к обучению протекает более успешно в рамках специально разработанной развивающей программы.

В процессе исследования было выявлено три уровня адаптации первоклассника к процессу обучения в школе: низкий, средний и высокий. После проведения комплекса развивающих занятий в условия общеобразовательной школы была выявлена тенденция к увеличению детей, имеющих к концу учебного года высокий, редко средний уровень адаптации.

Литература:

1. Белова Л. В. В семье - первоклассник: записки учительницы. - М.: Педагогика, 1980 – 160 с.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. - М.: Совершенство, 2013. - 298 с.
3. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. - М.: Сфера, 2011. - 160 с.

4. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Орлова Л.М. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития. М.: «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. - 256 с.
5. Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. М.: Фоллиум, 2013. - 64 с.
6. Померанцева Т.А. Основные компоненты социализации и индивидуализации младших школьников в современном социокультурном обществе // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6, №3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/869

Психология

УДК 159.9
аспирант Смирнова Наталья Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург)

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ТРЕВОЖНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА[10]

Аннотация. Статья повещена исследованию тревожности у детей старшего дошкольного возраста и выявлению влияния эмоциональных отношений в семье на тревожность детей с учетом фактора пола детей и родителей. Выборка составила 263 человека, из них 95 детей (48 мальчиков и 47 девочек) в возрасте от 5 до 7 лет и 168 родителей (95 матерей и 73 отца). В исследовании применялись: тест тревожности Р.Теммл, М.Дорки, В. Амен, проективная методика «Рисунок семьи», проективная методика «Дом-Дерево-Человек», опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) Е.М. Захаровой. Результаты исследования показали, что тревожность старших дошкольников находится на среднем уровне. Статистически значимых половых различий уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста установлено не было. Анализ детско-родительского эмоционального взаимодействия показал, что материнское отношение не зависит от пола ребенка, а отцы чувствительнее относятся к дочерям, но сопереживают больше сыновьям. Изучение взаимосвязи тревожности дошкольников и детско-родительского эмоционального взаимодействия показало, что при более эмоционально близких отношениях в семье наблюдается более низкий уровень тревожности у детей.
Ключевые слова: дети дошкольного возраста, детско-родительское эмоциональное взаимодействие, тревожность, тревожность детей старшего дошкольного возраста.
Annotation. The article is devoted to the study of anxiety of senior preschool age children and to identify the influence of emotional relationships in the family on the anxiety of children, taking into account the gender factor of children and parents. The sample consisted of 263 people, 95 of them children (48 boys and 47 girls) aged from 5 to 7 years old and 168 parents (95 mothers and 73 fathers). The study used: anxiety test R. Temml, M. Dorki, V. Amen, the projective technique “Family Picture”, the projective technique “House-Tree-Man”, a questionnaire of child-parent emotional interaction E.M. Zakharova. The results of the study showed that the anxiety of older preschoolers is on average level. Statistically significant gender differences in the level of anxiety in children of senior preschool age were not established. Analysis of the parent-child emotional interaction showed that the maternal attitude does not depend on the sex of the child, and fathers are more sensitive to their daughters, but they more empathize with their sons. A study of the relationship between anxiety in preschoolers and parent-child emotional interaction has shown that with more emotionally close relationships in the family, there is a lower level of anxiety in children.
Keywords: Preschool children, parent-child emotional interaction, anxiety, anxiety of preschool children.

Введение. Тревожность, как одно из психологических явлений, является, по мнению ряда исследователей центральной проблемой цивилизации [1], влияющей на самоорганизацию человека, его интеллектуальную и продуктивную деятельность [2]. Очевидно, именно поэтому феномен «тревожность» и его закономерности проявления занимают ведущее место в работах известных психологов (З. Фрейда, А. Адлер, А.М. Прихожан, Е.П. Ильин и др.). В современной психологии тревожность рассматривается как:

- «переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грозящей опасности. Тревожность - устойчивой личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени» [3];
- свойство личности, предшествующее к возникновению состояния тревоги и восприятию различных безопасных ситуаций как угрожающих[4];
- состояние напряженности [6].

Она имеет собственную побудительную силу и константные формы реализации в поведении с преобладанием компенсаторных и защитных проявлений. Возникновение и закрепление тревожности связаны с неудовлетворением ведущих возрастных потребностей ребенка, которые приобретают гипертрофированный характер. До подросткового возраста тревожность является производной широкого круга семейных нарушений. Механизм закрепления и усиления тревожности представляется как «замкнутый психологический круг», ведущий к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который, порождая в свою очередь негативные прогностические оценки и определяя во многом модальность актуальных переживаний, способствует увеличению и сохранению тревожности [5].

Отмечается также, что тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее источниках, содержании, формах проявления компенсации и защиты. Существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей (для каждого возрастного периода) вне зависимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные пики тревожности» являются следствием наиболее значимых социогенных потребностей [7, С. 11]. А.М. Прихожан тщательно исследует возрастные особенности

[10] Исследование поддержано грантом РФФИ № 18-013-00990 «Семейные факторы эмоциональной компетентности дошкольников»

тревожности и предлагает целый комплекс методик, направленных на измерение тревожности с учетом возраста детей [8].

Тревога ребенка быстро и необычайно прочно начинает связываться с определенными субъективными стимулами. Некоторый тип ситуаций не просто ассоциируется с волнением, а стабильно вызывает приступ тяжелых переживаний. Так возникают детские страхи, первая производная тревоги. «Защитой» от возможных опасностей могут быть ритуальные действия, а также уход в мир фантазий. В них ребенок разрешает свои внутренние конфликты, удовлетворяет неудовлетворенные потребности. С фантазиями сходны односторонние увлечения, которые, полностью захватывая воображение ребенка, не оставляют места ни для каких других интересов. Тревожное увлечение разъединяет ребенка с окружающей средой, создает для него замкнутый мир, который позволяет не вспоминать о реальной жизни, порождающей тревогу.

Последствиями тревожных переживаний могут стать апатия, вялость, безынициативность. Конфликт между потребностями ребенка и невозможностью их удовлетворения разрешается за счет отказа от любых стремлений. Постоянное ущемление интересов ведет к потере ребенком всяких интересов, неудовлетворение основных потребностей — к снижению интенсивности этих потребностей. Итогом длительного переживания тревоги для ребенка порой становится заболевание.

Неоспорим тот факт, что эмоциональное взаимодействие в семье является важнейшим из факторов, влияющих на появление тревожности у детей. Лишь позитивные родительские отношения к ребенку, эмоциональная поддержка со стороны родителей гарантируют развитие у детей органических, социальных материальных, духовных и культурных потребностей. Традиционно особенности эмоционального взаимодействия на протяжении последних десятилетий изучались в отечественной науке через проблематику детско-родительских отношений. Исследования О.А. Карабановой [9], Н. А. Коваль [10] и И. М. Марковской [10; 13], были продиктованы возрастающим интересом к проблеме с точки зрения изучения психологического климата, социальных установок, внутренней позиции родителей, их эмоционально-ценностных ориентаций, типа и стиля воспитания в семье.

На наш взгляд, достаточно полно эмоциональную сторону взаимодействия в качестве одного из оснований типологии рассматривала И.М. Марковская. При этом она использовала следующие характеристики эмоциональной стороны взаимодействия: чувствительность матери и ребенка по отношению друг к другу, эмоциональное отношение родителей и детей, эмоциональный контакт, сочувствие, соучастие, сопереживание.

Кроме того, особенности эмоциональной стороны взаимодействия с родителями изучались через причины отклонений в личностном развитии ребенка. Нарушение эмоционального контакта с родителем, отсутствие эмоционального принятия и эмпатического понимания тяжело травмируют детскую психику. Разноплановый характер такого рода нарушений изучали Л.И. Божович, А.Я. Варга, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская Э.Г. Эйдемиллер.

Они отмечали, что дети тяжело переживают отсутствие безусловного родительского отношения к себе, что обусловливает возникновение отклонений в индивидуально-личностном развитии ребенка.

Широкое распространение получила проблема взаимосвязи стиля семейного воспитания с индивидуальными особенностями ребенка. В частности, в диссертационной работе Н.И. Корытченковой раскрывается влияние неблагополучных стилей семейного воспитание на развитие агрессивных и тревожных форм поведения. В ряде диссертационных работ - Н.Т. Колесниковой и Е.В. Хохловой рассматривается влияние стиля семейного воспитание на эмоциональное расстройство и социальную адаптированность детей. Авторами показано, как различные типы семейного воспитания способствуют формированию низкого уровня социальной адаптированности и высокого уровня напряжения у детей.

Л. А Головей, С. С. Савенышева и В. Е Василенко исследовали влияния структурных особенностей семьи и детско-родительского взаимодействия на личностное [11] и интеллектуальное развитие дошкольника [13]. Проведенное исследование показало исключительную роль системы отношений с родителями и атмосферы семьи в интеллектуальном развитии ребенка в дошкольном возрасте.

Отдельно отметим, что тревожности подвержены как девочки, так и мальчики. Считается, что в дошкольном возрасте более тревожны мальчики, к 9-11 годам соотношение становится равномерным, а после 12 лет происходит резкое повышение тревожности у девочек. При этом тревога девочек по своему содержанию отличается от тревоги мальчиков: девочек больше волнуют взаимоотношения с другими людьми, мальчиков - насилие во всех его аспектах [4; С. 133]. Тревожные состояния на пятом году жизни представляют особую опасность: в четыре года у девочек и мальчиков проявляются заострение нерешительности и робости, пугливости и боязливости, чувство вины, это говорит о пике эмоционального развития возраста. Чаще всего отмечается пассивность и несамостоятельность, тики и медлительность [3; С. 75].

Несмотря на распространенность проблемы тревожности у детей дошкольного возраста, многочисленных данных практики о роли родительского отношения в становлении эмоциональной сферы ребенка, и в т.ч. тревожности, исследований взаимосвязи детско-родительских отношений и тревожности детей дошкольного возраста проводится немного. Данное исследование является также актуальным в связи с тем, что в последние десятилетия отношение к ребенку в семье претерпело значительные изменения: с одной стороны, в сторону большей заботы и внимания к ребенку, с другой стороны, к сверхраннему развитию ребенка и гиперопеке, что может увеличивать тревожность детей. В связи с этим, возникает необходимость изучения эмоциональной сферы дошкольника условиях в изменившихся детско-родительских отношений.

Обобщая вышесказанное, считаем целесообразным осуществить детальный анализ тревожности современных дошкольников и влияния эмоциональных отношений в семье на уровень тревожности детей дошкольного возраста с учетом гендерных особенностей.

Цель исследования заключается в изучении тревожности у детей дошкольного возраста и выявлении влияния эмоциональных отношений в семье на тревожность детей с учетом фактора пола детей и родителей.

Гипотеза: 1) девочки характеризуются более высоким уровнем тревожности, по сравнению, с мальчиками; 2) при более эмоционально близких отношениях в семье наблюдается более низкий уровень тревожности у дошкольников.

В исследовании участвовали дети старшего дошкольного возраста ГБДОУ «Детский сад» № 32, выборгского района г. Санкт-Петербурга. Выборка составила 263 человека, из них 95 детей (48 мальчиков и 47 девочек) в возрасте от 5 до 7 лет и 168 родителей (95 матерей и 73 отца).

Методы исследования: Тест тревожности Р.Теммл, М.Дорки, В. Амен, проективная методика «Рисунок семьи», проективная методика «Дом-Дерево-Человек», Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) Е.М. Захаровой.

Результаты и обсуждения. Для определения уровня тревожности детей дошкольного возраста нами были применены три первые методики, указанные выше. В тесте тревожности детям показывали рисунки, в которых были отражены типичные жизненные ситуации общения с родителями и сверстниками. Показатель тревожности выводили из общего числа выборов грустного лица, сделанных ребенком.

Средний показатель по шкале «Тревожность» в группе мальчиков составил 35,868, а в группе девочек 33,391, что говорит о среднем уровне тревожности у дошкольников. В группе мальчиков тревожность выше, чем в группе девочек, однако, сравнительный анализ не выявил достоверно значимых половых различий.

Как упоминалось ранее, для выявления уровня тревожности нами был применен рисуночный тест «Дом-Дерево-Человек», разработанный американским психологом Дж. Баком, а также проективная методика «Рисунок семьи». Качественный анализ рисунков проводился с учетом их формальных и содержательных аспектов.

Средний показатель по шкале «Тревожность» по методике «Дом-дерево-человек» в группе мальчиков составил 1,744, а в группе девочек 1,660, что может говорить, в целом, о среднем уровне тревожности у детей. Как и в предыдущей методике, показатель личностной тревожности мальчиков выше, чем у девочек, и различия также статистически недостоверны. Однако, если рассматривать тревожность в контексте семейных отношений, то ситуация меняется: средний показатель по шкале «Тревожность» по методике «Рисунок семьи» составил 1,598 в группе мальчиков и 1,862 в группе девочек. Значения также находятся на среднем уровне. Анализируя половые различия в уровне тревожности по рисункам семьи, мы видим, что у девочек он выше, чем у мальчиков, при этом достоверно значимых различий установлено не было.

Для оценки особенностей эмоционального взаимодействия родителей и детей использовались следующие методики: «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» Е. И. Захаровой (методика ОДРЭВ). Анализ средних значений материнского отношения к детям в зависимости от пола показал, что все показатели находятся в области средних значений.

При анализе результатов, полученных с помощью методики «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» Е. И. Захаровой, выделены три блока степени выраженности различных характеристик эмоционального взаимодействия матерей и детей: блок эмоциональной чувствительности, блок эмоционального принятия, блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия. Проведем анализ данных эмпирического исследования по блокам. В блок чувствительности включены такие компоненты: способность родителей воспринимать эмоциональное состояние ребенка; понимание причин данного состояния; эмпатия как способность к сопереживанию. Анализируя результаты, по блоку чувствительности, мы видим, что самый низкий показатель — способность к сопереживанию, как у матерей девочек, так и у матерей мальчиков. Возможно, низкая способность к сопереживанию вызвана тем, что занятость родителей своей профессиональной деятельностью не позволяет им быстро и надолго включаться в жизнь ребенка. Эмоциональные стороны игровой деятельности, общения остаются вне поля зрения. Отметим, что уровень способности к сопереживанию матерей девочек незначительно ниже, чем матерей мальчиков.

Блок эмоционального принятия составляют следующие компоненты: чувства, возникающие у родителей при эмоциональном взаимодействии с ребенком; безусловное его принятие; отношение к себе как к родителю; преобладающий фон эмоционального взаимодействия. Анализируя показатели эмоциональной стороны взаимодействия матерей с детьми по этому блоку, можно отметить, что в среднем самым высоким показателем является безусловное принятие и чувства, возникающие у матерей во взаимодействии с детьми.

В блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия родителей с детьми входят четыре компонента: стремление к телесному контакту; оказание эмоциональной поддержки; ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия; умение воздействовать на состояние ребенка.

Анализ распределения результатов по блоку эмоционального принятия показывает, что здесь самый низкий показатель — ориентация на состояние ребенка независимо от пола. Данные свидетельствуют о том, что матерям порой бывает трудно чувствовать, адекватно воспринимать эмоциональные состояния своих детей, выстраивать эмоциональную сторону взаимодействия отношений с ребенком.

При этом самым высоким показателем является стремление к телесному контакту у матерей девочек.

По данным нашего исследования, отмечается дефицит чувствительности матерей к своим детям, и как следствие — дети, не чувствуя эмоциональной поддержки в своей жизни, затрудняются распознавать как свои эмоции, так и эмоции сверстников, что создает определенные состоянии напряженности и трудности в эмоциональной саморегуляции как у девочек, так и мальчиков.

Рассмотрим средние показатели взаимодействия отцов с детьми. Самый низкий показатель в блоке «Чувствительность» — способность к сопереживанию у отцов девочек, и чуть выше эта способность проявляется у отцов мальчиков. Самый высокий показатель – способность воспринимать состояние ребенка у отцов девочек, и немного ниже эта способность проявляется у отцов мальчиков. Отцы более чувствительны к эмоциональным состояниям дочерей, чем сыновей, но сопереживают сыновьям все же чуть больше, чем дочерям.

В блоке «Эмоциональное принятие» самым низким показателем у отцов является преобладание эмоционального фона взаимодействия с сыновьями, и незначительно выше этот показатель в отношениях с дочерями. В целом все остальные показатели по этому блоку достаточно высокие и говорят о высокой степени эмоционального принятия отцами своих детей независимо от пола.

Рассматривая следующий блок «Поведенческие проявления эмоционального взаимодействия», видим, что самый низкий показатель – ориентация на состояние ребенка, независимо от пола ребенка, а самый высокий – стремление к телесному контакту у отцов мальчиков, и незначительно ниже у отцов девочек.

Обратимся к результатам корреляционного анализа. Изучение взаимосвязей личностной и семейной тревожности дошкольников и детско-родительских отношений матерей и отцов обнаружило связи детско-родительского эмоционального взаимодействия только с личностной тревожностью дошкольников (по методике «Дом-Дерево-Человек»). Было установлено, что преобладание положительного эмоционального фона во взаимоотношениях с мамой способствуют снижению уровня тревожности ребенка ($p<0,01$). Кроме того, чем больше мать ориентируется на состояние ребенка при построении взаимодействия с ним, тем меньшую тревожность проявляет ребенок ($p<0,05$).

В отношениях с отцами, также как и с матерями, ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия оказывает положительное влияние на уровень тревожности ребенка ($p<0,05$). Кроме того, у отцов общий показатель по блоку «поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия» находится в обратной зависимости от уровня тревожности, т.е. чем больше позитивного эмоционального взаимодействия у отца с ребенком, тем ниже уровень тревожности у ребенка. ($p<0,05$).

Выводы. Изучение тревожности у старших дошкольников выявило ее средний уровень как у личностной, так и тревожности в восприятии семьи. Статистически значимых половых различий уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста установлено не было. Но при этом можно отметить более высокий уровень личностной тревожности у мальчиков и более высокий уровень семейной тревожности у девочек.

Анализ детско-родительского эмоционального взаимодействия показал, что материнское отношение не зависит от пола ребенка, а отцы чувствительнее относятся к дочерям, но сопереживают больше сыновьям.

Изучение взаимосвязи тревожности дошкольников и детско-родительского эмоционального взаимодействия показало, что близкие, позитивные и эмоционально наполненные отношения с мамой способствуют снижению уровня тревожности ребенка. Эмоциональные проявления в поведении отца, а также его ориентация на состояние ребенка благотворно влияют на эмоциональное состояние дошкольника, снижая уровень тревожности.

Первая гипотеза нашего исследования не подтвердилась, достоверно значимых половых различий уровня тревожности установлено не было.

Вторая гипотеза подтвердилась полностью, при более эмоционально близких отношениях в семье наблюдается более низкий уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2004. 336 с.

2. Аракелов Г.Г., Лысенко Н.Е. Шотт Е.К. психофизиологический метод оценки тревожности // Психологический журнал. 1997. № 2. С. 101-113.

3. Попова Т.А., Сулейманова С. Взаимосвязь детско-родительских отношений и тревожности дошкольника / Т.А. Попова, С. Сулейманова // Фундаментальные исследования. 2012. № 11-5. С. 1145-1148.

4. Сидоров К. Р. Тревожность как психологический феномен // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2013. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/trevozhnost-kak-psihologicheskiy-fenomen (дата обращения: 26.11.2018).

5. Казимирова Н.В. Роль семьи в воспитании современных дошкольников / Н.В. Казимирова // Воспитатель ДОУ. 2014. № 10. С. 29.

6. Фомина Л.К. Понятие и типы детско-родительских отношений / Л.К. Фомина // Молодой ученый. 2014. № 2. С. 704-707.

7. Мазурова Н. В., Трофимова Ю. А. Взаимосвязь тревожности детей дошкольного возраста и стиля семейного воспитания // ВСП. 2013. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-trevozhnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta-i-stilya-semeynogo-vospitaniya (дата обращения: 26.11.2018).

8.Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 11-17.

9. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2007. 192 с.

10. Детская и подростковая психиатрия. Клин. лекц. для профессионалов. Под ред. Ю. С. Шевченко. М.: МИА. 2011. 928 с.

11. Головей Л. А, Савенышева С. С., Василенко В. Е. Структура семьи и семейное воспитание как факторы развития личности дошкольника// Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 2. С. 5-18

12. Головей Л.А., Савенышева С.С., Энгельгардт Е.Е. Структура семьи и родительское воспитание как факторы интеллектуального развития дошкольников// Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 3. С. 18-32.

13. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. СПб.: Союз, 1998. 336 с.

Психология

УДК 316.6

соискатель, психолог Сыса Наталия Владимировна
Центр профессиональной подготовки Главного Управления
Министерства Внутренних Дел России по Московской области (г. Москва)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ИНСПЕКТОРА ПО ДЕЛАМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С РОДИТЕЛЯМИ ПОДРОСТКОВ, КАК ФАКТОР ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВОЙ ПРЕСТУПНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы взаимодействия инспектора по делам несовершеннолетних с родителями подростков, имеющих склонность к девиантному поведению. Проанализированны основные приемы установления эффективных контактов. Выявлена и обоснована необходимость совместного взаимодействия инспектора по делам несовершеннолетних с родителями подростков, как фактора противодействия подростковой преступности. Обозначены методы и приемы установления данного взаимодействия.

Ключевые слова: взаимодействие, контакт, инспектор по делам несовершеннолетних, девиантное поведение, деликвентное поведение, подростковая преступность.

Annotation. This article highlights the General concepts of the basics of building a dialogue, the philosophical principles of building a dialogue, and highlights the features of building a dialogue as a form of establishing contact with the inspector of juvenile Affairs with parents of adolescents.

Keywords: Dialogue, contact, inspector on Affairs of minors, interaction, teenage crime.

Введение. Осуществляя свою профессиональную деятельность, инспектор по делам несовершеннолетних, сталкивается с проблемой семейного неблагополучия, как социально-психологического

феномена, выражающегося в нарушениях социальной адаптации ее представителей, и как следствие, возникновения различного рода девиаций, в особенности у несовершеннолетних. Неблагополучие в семье зачастую связано с ненадлежащим исполнением родителями обязанностей по воспитанию, содержанию и обучению своих несовершеннолетних детей, которое лишает последних условий, необходимых для полноценного личностного развития и ведет к личностным деформациям несовершеннолетних, влекущих совершение правонарушений/преступлений. Опираясь на статистические данные прошлых лет с участившимися случаями подростковой преступности, в настоящее время назрела острая необходимость повышения эффективности работы инспекторов по делам несовершеннолетних [3]. А эффективная деятельность инспектора по делам несовершеннолетних не представляется возможной без индивидуальной превентивной работы с родителями подростков, имеющих склонность к девиантному поведению. Таким образом, становится очевидной необходимость взаимодействия между инспектором по делам несовершеннолетних с родителями подростков в качестве эффективной меры профилактического характера по предупреждению подростковой преступности. Поскольку, взаимодействие, в частности установление контакта, между инспектором по делам несовершеннолетних и родителями подростка, склонного к девиантному поведению необходимо, то и упомянутая выше тема не утратит своей **актуальности** в качестве эффективной меры предупреждения подростковой преступности. **Объектом** рассмотрения данной статьи является человек, как участник взаимодействия, а именно: это и инспектор по делам несовершеннолетних, и родители подростков, и сами подростки. **Предметом** является процесс установления контакта между инспектором по делам несовершеннолетних с родителями подростков.

Формирование цели статьи. Целью рассмотрения данной темы является изучить и проанализировать особенности взаимодействия инспектора по делам несовершеннолетних с родителями подростков, как фактора противодействия подростковой преступности.

Задачами рассмотрения данной темы являются:

1) изучить теоретические материалы на тему установления взаимодействия между инспектором по делам несовершеннолетних с родителями подростков;

2) рассмотреть проблемы взаимодействия инспектора по делам несовершеннолетних с родителями подростков;

3) выявить и обосновать необходимость совместного взаимодействия инспектора по делам несовершеннолетних с родителями подростков, как фактора противодействия подростковой преступности;

4) изучить основные приемы и способы установления эффективного взаимодействия инспектора по делам несовершеннолетних с родителями подростков;

5) обобщить полученные данные и проанализировать результаты.

В результате проведения нашей работы можно будет представить целостную картину понятия взаимодействия инспектора по делам несовершеннолетних с родителями подростков, а также предложить конкретные приемы и методы установления этого взаимодействия, как профилактической меры подростковой преступности.

Изложение основного материала статьи. С момента самого своего рождения и до последних дней жизни, человек находится в окружении других людей, в социуме. Общение на протяжении всей его жизни является неотъемлемой его составляющей. Вне общения человек не существует. Неоднократные социолого-психологические исследования показали, что при нарушении, либо полном отсутствии социальных контактов, диалогов между людьми, в человеке происходят необратимые процессы деформации личности, а на ранних этапах жизни младенцев, отсутствие контактов, способно привести даже к их гибели [1]. Инспектору по делам несовершеннолетних, в рамках осуществления своей профессиональной деятельности, надлежит устанавливать контакт с социально неблагополучными семьями, которые социально дезадаптивны. В данных семьях часто нарушены естественные нормальные процессы социального взаимодействия.

В целях осуществления взаимодействия с подобными семьями, инспектор по делам несовершеннолетних сталкивается с целым рядом сложностей, а именно:

1. Отсутствие достаточного времени для индивидуальной профилактической работы с несовершеннолетним и его семьей;

2. Наличие предубеждений препятствующих взаимодействию, как со стороны инспектора по делам несовершеннолетних, так и со стороны родителей воспитывающих подростка;

3. Защитные механизмы родителей несовершеннолетнего совершившего правонарушение/преступление, как следствие стремления избежать критической оценки со стороны окружения;

4. Индивидуально-личностные факторы, препятствующие установлению контакта между инспектором по делам несовершеннолетних с родителями подростка;

5. Отсутствие желания родителей несовершеннолетнего идти на контакт с инспектором по делам несовершеннолетних.

Осуществляя свою профессиональную деятельность по предупреждению и пресечению правонарушений, инспектор по делам несовершеннолетних руководствуется основными нормативно-правовыми актами, такими как:

- Конституция Российской Федерации от 12.12.1993 г.
- «Конвенция о правах ребенка» ООН от 20.11.1989 г.
- Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ «О полиции».
- Федеральный закон от 24.06.1999г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».
- Федеральный закон от 24.07.1998г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ».
- Приказ МВД России от 15.10.2013 № 845 «Об утверждении Инструкции по организации деятельности подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел Российской Федерации» и пр.

Однако, для успешного осуществления своей профессиональной деятельности, инспектору по делам несовершеннолетних необходимо также владеть знаниями в сфере психологии. Иметь представления об основах индивидуально-личностных особенностях человека, его характера, владеть основными коммуникативными навыками и умениями устанавливать доверительные отношения с несовершеннолетними, членами их семей, близким окружением и т.д. Уметь грамотно реагировать в ситуации конфликта, в чрезвычайных ситуациях и пр. В силу большого количества дезадаптивных семей,

состоящих на учете в подразделении по делам несовершеннолетних, и отсутствия достаточного времени для проведения индивидуальной профилактической работы с несовершеннолетними и их семьями, инспектор по делам несовершеннолетних вынужден выстраивать свою деятельность таким образом, чтобы она была максимально эффективной при минимальных затратах сил и времени. А для осуществления этой цели, инспектору по делам несовершеннолетних необходимо владеть максимальным объемом информации о несовершеннолетнем, с которым он ведет профилактическую работу. Однако, только при взаимодействии с семьей несовершеннолетнего и с его ближним окружением, инспектор способен иметь полное представление об образе жизни несовершеннолетнего, его привычках и предпочтениях. Этой информацией инспектор по делам несовершеннолетних может владеть только благодаря изучению обстановки, в которой находится подросток, посредством регулярного посещения мест, где несовершеннолетний проживает и проводит большую часть своего времени и общение с его родными, друзьями, ближним окружением. Для осуществления этой цели, инспектору надлежит внимательно выстраивать общение с родителями подростка, научиться проявлять тактичность и располагать окружающих к себе, исключить из своего общения возможность критической оценки в адрес родителя несовершеннолетнего, чтобы избежать отстранения последнего и, как следствие, нежелание взаимодействовать со стороны родителя подростка.

Поскольку часто основанием для указанного взаимодействия становится уже совершенное подростком правонарушение/преступление подростка, в большинстве случаев, родители юных правонарушителей с малой охотой идут на контакт с инспектором, имея на этот счет, заведомо сформировавшийся комплекс предубеждений, связанный не со стремлением инспектора помочь несовершеннолетнему, а лишь в желании наказать юного правонарушителя. Эффективным способом преодоления подобных предубеждений будет являться со стороны инспектора по делам несовершеннолетних разъяснительная работа с родителями, где инспектору следует убедить родителей, что основной целью его деятельности является не стремление наказать подростка за правонарушение/преступление, а профилактическая работа, чтобы подобных правонарушений/преступлений не совершалось впоследствии. Инспектору следует проявить заинтересованность в осуществлении основной своей цели, а именно мотивирование подростка отказаться от асоциального поведения в пользу правопорядка. Еще одной из проблем являются психологические барьеры на пути установления контакта между инспектором по делам несовершеннолетних с родителями подростков, таких как, чувство вины родителя за совершенное их несовершеннолетним и в связи с этим нежелание взаимодействовать, отрицая факт того, что их ребенок является правонарушителем/преступником. Со стороны родителя возможны даже различного рода эмоциональные и агрессивные выплески в сторону инспектора, вызванные стремлением защититься от неприятных и травмирующих личность родителя обстоятельств. В таких случаях инспектору надлежит как самому быть психологически готовым вести работу с негативно настроенным аппонентом, уметь грамотно повести себя при проявлении со стороны аппонента агрессии. Кроме того, проводить с родителями беседу о том, что целью инспектора не является найти виновного, а провести эффективную совместную работу, чтобы исключить нежелательные последствия противоправного поведения несовершеннолетнего. Личностные особенности каждого из аппонентов могут стать основанием, затрудняющим взаимодействие. Например, разность темпераментов, отсутствие коммуникативных навыков одной из сторон, отсутствие умения слушать собеседника и принимать его право на собственное представление о ситуации. Отсутствие желания родителей идти на контакт с инспектором по делам несовершеннолетних может быть вызвано искажением представления о функциях инспектора по делам несовершеннолетних, недоверие структуре правоохранительных органов в целом, низкий статус доверия и пр. Инспектор по делам несовершеннолетних, осуществляя свою профессиональную деятельность, должен понимать, что эффективная работа возможна только при полном понимании картины взаимодействий несовершеннолетнего с его окружением, его привычек, уклада жизни и индивидуальных норм поведения. А сформировать это представление инспектор в состоянии только при взаимодействии с близким окружением несовершеннолетнего и в особенности с его родителями. Умение инспектора уйти от критической оценки в пользу взаимодействия в целях получения положительного результата профилактической работы, является залогом высокого профессионализма инспектора по делам несовершеннолетних.

Известно, что чаще всего причиной установления контакта между инспектором по делам несовершеннолетних с родителями подростка, я вляется уже совершенное последним правонарушение или преступление. Таким образом, между инспектором по делам несовершеннолетних и родителями подростка контакт возникает при вынужденных обстоятельствах, послуживших необходимостью этот контакт установить, что существенно осложняет сам процесс взаимодействия как со стороны инспектора по делам несовершеннолетних, так и со стороны родителей юного правонарушителя.

Учитывая основания данного взаимодействия, обе стороны взаимодействия находятся в ситуации, когда они осознают необходимость установления контакта между друг другом, однако данное взаимодействие может носить для них негативный характер, не желаем ими, что существенным образом затрудняет процесс установления контакта. В связи с чем, возникает целый рад психологических барьеров.

Первая форма барьеров – это недооценка степени значимости установления тесного взаимодействия (контакта) инспектора по делам несовершеннолетних с родителями подростков. Причиной принижения значимости данного взаимодействия могут быть, как защитные психологические реакции, выразившиеся в форме отрицания или неприятия ситуации, как травмирующей и следовательно участник стремится вытеснить таким образом травмирующий раздражитель, так и недопонимание необходимости и значимости установления контакта в силу недоверия своему аппоненту. Некоторые психологические барьеры родительской роли не позволяют родителям увидеть вовремя тревожные сигналы асоциального или девиантного поведения подростка. Внутренняя убежденность в том, что «мой ребенок не способен ни на что такое», принять, что «я не правильно воспитал сына» и пр. предрассудки часто мешают родителям вовремя обнаружить, что их подросток нуждается в помощи. Родители попусту закрывают глаза на произошедшее, оправдывая недостаток воспитания в семье сильной занятостью и отсутствием свободного времени. Зачастую такие подростки попадают в поле зрения инспектора по делам несовершеннолетних, когда уже совершат какое-либо правонарушение.

Выводы. Таким образом, определив необходимость системного подхода и продуктивного взаимодействия между инспектором по делам несовершеннолетних и родителями подростка, как фактора противодействия подростковой преступности, постараемся теперь определить основные детерминанты, а

также определить основные методы установления эффективного взаимодействия инспектора по делам несовершеннолетних с родителями подростков:

1. Инспектору надлежит полностью освободиться от оценочных суждений и критических замечаний в адрес родителя, чей ребенок совершил правонарушение. Безусловно, родители несут полную ответственность за правонарушения, совершенные их несовершеннолетним ребенком. Но инспектор по делам несовершеннолетних, преследуя основную цель – предотвратить повторные противоправные действия в будущем, должен понимать, что любые критические замечания могут повлечь со стороны родителя, чей ребенок является правонарушителем, отстранение с последующим нежеланием взаимодействия. Поэтому инспектор должен помнить, что только доверительные отношения с родителями подростка – залог успешного взаимодействия.

2. Инспектор по делам несовершеннолетних оказывает семье, в которой воспитывается несовершеннолетний, помощь в правовом информировании, оказывает сопровождение и направляет в структуры, компетентные в вопросах оказания помощи данной семье. Однако, инспектор по делам несовершеннолетних должен также помнить, что действия по выходу из кризисной ситуации семья осуществляет самостоятельно. Осуществляя такую деятельность за подучетный контингент, инспектор рискует лишить данную семью всяческих стремлений самостоятельно решать собственные проблемы, а себя в свою очередь нагрузить большим объемом непосильной дополнительной работы.

3. Инспектор по делам несовершеннолетних проявляет личную заинтересованность и стремление помочь данной семье. Обладает навыками активного слушания и эффективной коммуникации.

4. Информация, которую инспектор доносит до несовершеннолетнего и его родителей, должна затрагивать их интересы и быть полезной им.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андереева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство «Аспект Пресс», 2017. – 363 с.

2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.

3. Беженцев А.А. Система профилактики правонарушений несовершеннолетних. [Электронный ресурс]: офиц. сайт/ dogmon.org. – [Москва], 2012. – Режим доступа: http://dogmon.org/aleksandr-anatoleevich-bejencev-sistema-profilaktiki-pravonaru.html?page=11

4. Бубер М. Я и Ты. М., 1995. – 344 с.

5. Национальная философская энциклопетия. [Электронный ресурс]: офиц. сайт/ Национальная энциклопедическая служба России. – [Москва], 2010. – Режим доступа: http://terme.ru/termin/dialog.html

6. Психология общения и межличностных отношений. Ильин Е.П. – СПб.: Питер, 2014. – 576 с.

7. Психология подростка. Полное руководство / Под общей редакцией А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 504 с.

8. Хайдеггер М. Бытие и Время. М.: Ad Marginem, 1997

9. Buber M. A Believing Humanism — My Testament, 902-1965. N. Y.: Simon and Schuster, 1967.

10. Kramer E. Art as Terapy with Cildren/ New York, 1977.

Психология

УДК 159.9:075

кандидат психологических наук, доцент Шабанова Татьяна Леонидовна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доцент Иванова Ирина Анатольевна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОАКТУАЛИЗИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ КОМПАНИИ

Аннотация. В статье приведены результаты исследования влияния эмоционального интеллекта на характеристики самоактуализирующейся личности и ценностные ориентации у менеджеров торговой компании. У большинства испытуемых были выявлены средние значения эмоционального интеллекта. Менеджеры обладают некоторой эмоциональной осведомленностью и способны к пониманию эмоций, но испытывают трудности в управлении своими эмоциональными состояниями. Полученные результаты также свидетельствуют о высоком уровне потребности в самоактуализации у менеджеров компании. На основе выявленных качеств был составлен портрет самоактуализирующейся личности менеджера, в котором доминируют качества социальной успешности, спонтанности, независимости, свободы выбора. Ценностными ориентациями такой личности являются забота о здоровье, любви и материальном благополучии. Достигать этих целей возможно только с помощью деловых средств: чувства ответственности, добросовестности, твердой воли. После проведенного корреляционного анализа с применением коэффициента Спирмена были выявлены значимые прямые и обратные связи между показателями эмоционального интеллекта и качествами самоактуализирующейся личности. По оценкам менеджеров, контактность в общении напрямую зависит от способности профессионала мотивировать себя, вызывая эмоции, адекватные ситуации. Выявлена достоверная обратная связь между самомотивацией, эмпатией, с одной стороны, и самоуважением. Это означает, что, по мнению испытуемых, чем выше социальная успешность и самоуважение, тем ниже способность управления своими эмоциями и эмпатия к чувствам окружающих.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная осведомленность, самомотивация, эмпатия, понимание эмоций, самоактуализация, самоуважение, сензитивность, познавательные потребности, творческая направленность, ценностные ориентации.

Annotation. The article presents the results of a study of the influence of emotional intelligence on the characteristics of a self-actualizing personality and value orientations of the managers of a trading company. Most subjects showed average values of emotional intelligence. Managers have some emotional awareness and are capable

of understanding emotions, but have difficulty managing their emotional states. The results also indicate a high level of need for self-actualization among company managers. On the basis of the identified qualities, a portrait was drawn up of the manager's self-actualizing personality, dominated by the qualities of social success, spontaneity, independence, and freedom of choice. The value orientations of such a person are concern for health, love and material well-being. To achieve these goals is possible only with the help of business tools: a sense of responsibility, good faith, strong will. After the correlation analysis carried out using the Spearman's coefficient, significant direct and inverse relationships were found between the indicators of emotional intelligence and the qualities of a self-actualizing personality. According to the estimates of managers, contact in communication directly depends on the ability of a professional to motivate himself, evoking emotions, adequate situations. Revealed a reliable feedback between self-motivation, empathy, on the one hand, and self-esteem. This means that, according to the subjects, the higher the social success and self-esteem, the lower the ability to manage their emotions and empathy towards the feelings of others.

Keywords: emotional intelligence, emotional awareness, self-motivation, empathy, understanding of emotions, self-actualization, self-esteem, sensitivity, cognitive needs, creative orientation, value orientations.

Введение. В современном обществе проблема компетентности в понимании и адекватном выражении эмоций стоит достаточно остро, поскольку искусственно насаждается культ рационального отношения к жизни, воплощённый в образе некоего эталона успешного человека – несгибаемого и как бы лишённого эмоций. Вместе с тем в психологии и смежных науках давно установлен факт, что невозможность психологической переработки эмоций приводит к разрастанию их физиологического компонента, следствием которого является ухудшение здоровья, снижение настроения и работоспособности. Становление гуманистических ценностей в нашем обществе невозможно без развития эмоционального интеллекта. В ряде современных зарубежных и отечественных теорий эмоция рассматривается как особый тип знания [1; 2]. В соответствии с данным подходом к пониманию эмоций сформулировано понятие «эмоциональный интеллект», которое определяется как способность действовать в соответствии с внутренней средой своих чувств и желаний (R. Busk, 1991; Е.Л. Яковлева, 1997); способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза (P. Salovey, J.D. Mayer, 1994; Г.Г. Горскова, 1999) [7]; совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, которые оказывают влияние на общую способность кого-либо эффективно справляться с требованиями и давлением окружающей среды (Р. Бар-Он, 2000) [4]. Обобщая данные определения, можно отметить, что индивиды с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта обладают выраженными способностями к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, к управлению эмоциональной сферой, что обусловливает более высокую адаптивность и эффективность в общении [6].

Исследование эмоционального интеллекта и его взаимосвязей с различными свойствами личности, в том числе с процессами самоактуализации, у профессионалов является новой и малоисследованной в современной психологической науке проблемой. Самоактуализация – многогранный и сложный феномен, впервые описанный К. Гольдштейном и более подробно изученный психологами гуманистического направления (А. Маслоу, К. Роджерс и др). В той или иной форме она изучалась в смежных и близких к гуманистической психологии направлениях – социокультурном психоанализе К. Хорни и Э. Фромма, гештальттерапии Ф. Пёрлза, экзистенциальной психологии Д. Бьюдженталя и Р. Мэя, философских работах М. К. Мамардашвили. В настоящее время все чаще рассматриваются социально-психологические аспекты личностного роста и самоактуализации (Л.А. Коростелева, Е.Е. Вахромов, О.В.Немиринский, Н.В. Ковалева). Самоактуализация представляет собой процесс и результат максимально-полного проявления человеком своих способностей, развития задатков и реализации всего потенциала своей личности [5].

Изложение основного материала статьи. *Целью* нашего исследования являлось изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта и индивидуальных особенностей самоактуализации у менеджеров крупной торговой компании. Выборку составили мужчины и женщины в количестве 40 человек, в возрасте активной профеесионализации от 22 до 41 года.

Были использованы следующие психодиагностические методики: методика оценки эмоционального интеллекта (Н.Холл) и Самоактуализационный тест (САТ) (Э.Шостром), методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. Достоверность полученных данных определялась с помощью метода ранговой корреляции Спирмена с использовнием компьютерной программы для статистической обработки данных – SPSS -12.

На первом этапе исследования изучались способности эмоционального интеллекта: эмоциональная осведомленность, самомотивация, эмпатия, способность к распознаванию эмоций других людей. Результаты показали, что у 35% менеджеров средний уровень эмоционального интеллекта. Они способны к произвольному управлению деятельностью и общением с помощью определенных эмоционально-волевых усилий: самоконтроля, адекватного эмоционального реагирования. У остальных (65%) выявлен низкий уровень эмоционального интеллекта. Его характеризуют непроизвольные эмоциональные реакции: низкий самоконтроль и высокая ситуативная обусловленность (т.е. не человек влияет на ситуацию, а ситуация влияет на человека и провоцирует на определенные действия и эмоциональные реакции). Управление деятельностью происходит посредством внешних мотивов подчинения руководству, стремления заслужить одобрение.

При анализе структурных компонентов эмоционального интеллекта было выявлено, что наиболее высокие значения у менеджеров имеют качества эмоциональной осведомленности, эмпатии, распознания и понимания эмоций других людей. Они считают, что осознание истинных чувств помогает лучше управлять своей жизнью. Высокие значения эмпатии говорят о развитой способности сопереживать окружающим и понимать их. Распознание эмоций других людей помогает адекватно реагировать на настроения, побуждения и желания. Испытуемые уверены, что они способны улучшить настроение других людей, что с ними можно посоветоваться по вопросам отношений между людьми. Низкий уровень самомотивации и управления своими эмоциями свидетельствует об отсутствии навыков самоконтроля. Испытуемые отвечали, что они не способны сохранять спокойствие, когда испытывают давление со стороны, им трудно совладать со своими чувствами в ситуациях трудностей и неудач, они долго находятся во власти отрицательных эмоций. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что менеджеры обладают знаниями о своих эмоциях и эмоциях других людей и способны к сопереживанию и сочувствию, но испытывают трудности в регуляции и контролировании своих эмоциональных состояний, решении проблемных ситуаций.

Далее нами изучались показатели самоактуализации менеджеров: компетентность во времени; самоподдержка; ценность самоактуализации; гибкость поведения; реактивная чувствительность; спонтанность; самоуважение; самопринятие; принятие природы человека; принятие собственной агрессии; контактность; познавательные потребности; креативность. Результаты свидетельствуют о высоком уровне потребности в самоактуализации у менеджеров компании. Исследование личностного потенциала показало, что наиболее высокие значения выявлены по факторам самоуважения, признания ценности самоактуализации, сензитивности к своим переживаниям, спонтанности чувств и поведения, ориентации во времени и самоподдержки. Последнее место в рейтинге качеств самоактуализирующейся личности у испытуемых занимают познавательные потребности.

В основе мотивации самоактуализации лежат ценности личности. Они определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и жизненной концепции. По результатам исследования средних рангов терминальных ценностей, которые соответствуют ценностям – целям, можно сказать, что наивысшие ранги получили такие ценности, как: здоровье, любовь, материально-обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, счастливая семейная жизнь. Анализируя результаты исследования средних рангов инструментальных ценностей, которые соответствуют ценностям – средствам, можно выделить такие наивысшие ранги как: воспитанность и ответственность, честность, аккуратность, образованность и твёрдая воля. Для достижения своих целей менеджеры выбирают в первую очередь такие «средства», как хорошие манеры, чувство долга, умение держать слово, правдивость и искренность (ценности общения и этические ценности). Так же они отдают предпочтение ценностям дела, а именно: широте знаний, высокой общей культуре, умению настоять на своём, не отступить перед трудностями. А также предпочитают аккуратность и порядок в делах, умение содержать вещи в порядке.

По выявленным показателям можно составить психологический портрет самоактуализирующейся личности, по оценкам менеджеров, как социально успешной и активной, которая живёт настоящим, чувствует себя независимой в своих поступках, стремится руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, свободна в выборе, однако, обладает средними познавательными интересами и творческой направленностью. Основными целями такой личности являются здоровье, любовь, материально-обеспеченная жизнь. Достигаться эти цели будут с помощью ценностей-средств дела: широте знаний, высокой общей культуре, умению настоять на своём, не отступить перед трудностями. А также предпочитают аккуратность и порядок в делах, умение содержать вещи в порядке.

Далее нами изучалось влияние показателей эмоционального интеллекта на проявление самоактуализации у менеджеров.

Результаты корреляционного анализа компонентов эмоционального интеллекта и самоактуализации у менеджеров компании (по Спирмену) приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа показателей эмоционального интеллекта и самоактуализации у менеджеров компании

		Эмоциональная осведомлённость	Управление эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Распознова-ние эмоций других людей
Шк.ориентации во времени	Коэф. коррел.	0,070	-0,096	0,181	-0,091	-0,175
	Знч. (2-сторон)	0,769	0,687	0,445	0,703	0,460
Шк.поддержки	Коэфф. коррел.	0,110	-0,201	-0,070	-0,231	-0,320
	Знч. (2-сторон)	0,643	0,395	0,769	0,328	0,169
Шк.ценностных ориентаций	Коэф. коррел.	-0,042	0,139	0,052	0,045	-0,032
	Знч. (2-сторон)	0,862	0,560	0,829	0,851	0,895
Шк.гибкости поведения	Коэф. коррел.	0,031	-0,235	0,197	-0,050	-0,021
	Знч. (2-сторон)	0,898	0,318	0,405	0,833	0,931
Шк.сензитивности	Коэф. коррел.	0,187	-0,199	0,068	-0,183	-0,261
	Знч. (2-сторон)	0,430	0,400	0,775	0,441	0,266
Шк.спонтанности	Коэф. коррел.	0,137	0,336	0,389	0,269	0,072
	Знч. (2-сторон)	0,563	0,148	0,090	0,251	0,762
Шк.самоуважения	Коэфф. коррел.	-0,124	-0,051	-0,555*	-0,463*	-0,248
	Знч. (2-сторон)	0,601	0,830	0,011	0,040	0,292
Шк.самопринятия	Коэф. коррел.	-0,002	-0,185	0,095	-0,093	-0,249
	Знч. (2-сторон)	0,995	0,435	0,690	0,697	0,290
Шк.принятия агрессии	Коэф. коррел.	0,238	0,102	-0,134	0,005	-0,031
	Знч. (2-сторон)	0,313	0,668	0,574	0,983	0,895
Шк.контактности	Коэф. коррел.	0,409	-0,049	0,460*	0,287	0,370
	Знч. (2-сторон)	0,074	0,837	0,041	0,220	0,109
Шк.познавательных потребностей	Коэф. коррел.	0,162	-0,213	0,317	0,054	-0,103
	Знч. (2-сторон)	0,496	0,366	0,174	0,821	0,664
Шк.креативности	Коэф. коррел.	0,086	-0,160	0,040	-0,060	-0,140
	Знч. (2-сторон)	0,719	0,501	0,865	0,802	0,556

*. Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).

**. Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя).

Корреляционный анализ данных позволил установить, что получена достоверная прямая связь самомотивации и контактности (rs = 0,460 ($p \leq 0,05$)). Полученные результаты дают основание утверждать, что самомотивация, определяемая как умение управлять своими эмоциями, обуславливает способность человека к быстрому установлению контактов с людьми и успешному общению.

Выявлена обратная связь самомотивации и самоуважения (rs =- 0,555 ($p \leq 0,05$)). По оценкам испытуемых, на социальную успешность, самоуважение не влияет способность человека управлять своими эмоциями и чувствами.

Также была выявлена обратная связь эмпатии и самоуважения (rs = -0,463 ($p \leq 0,05$)). Испытуемые считают, что эмпатия, сопереживание другим людям могут препятствовать достижению социальной успешности, признания и самоуважения.

Выводы. Таким образом, наше исследование показало следующее.

1) У большинства испытуемых были выявлены средние значения эмоционального интеллекта. Менеджеры обладают некоторой эмоциональной осведомленностью и способны к пониманию эмоций, но испытывают трудности в управлении своими эмоциональными состояниями.

2) Результаты свидетельствуют о высоком уровне потребности в самоактуализации у менеджеров компании. Наиболее высокие значения выявлены по факторам самоуважения, признания ценности самоактуализации, сензитивности к своим переживаниям, спонтанности чувств и поведения, ориентации во времени и самоподдержки. Последнее место в рейтинге качеств самоактуализирующейся личности у испытуемых занимают познавательные потребности.

3) Изучение ценностных ориентаций показало, что наивысшие ранги получили такие ценности, как: здоровье, любовь, материально-обеспеченная жизнь. Ценности – средства, которыми испытуемые собираются достигать этих целей, носят деловую направленность: воспитанность и ответственность, честность, аккуратность, образованность и твёрдая воля.

4) Корреляционный анализ данных позволил установить, что получена достоверная прямая связь самомотивации и контактности. Выявлена обратная связь самомотивации и самоуважения, эмпатии и самоуважения. По оценкам менеджеров, контактность в общении напрямую зависит от способности профессионала мотивировать себя, вызывая эмоции, адекватные ситуации. Выявлена достоверная обратная связь между самомотивацией, эмпатией, с одной стороны, и самоуважением. Это означает, что, по мнению испытуемых, чем выше социальная успешность и самоуважение, тем ниже способность управления своими эмоциями и эмпатия к чувствам окружающих.

Литература:

1. Андреева И.Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. – 2008. - №5. – С.83-95.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – АСТ Москва.: Хранитель, 2008. – 480 с.
3. Компетентностно-ориентированное обучение в вузе: теория и практика: монография / под ред. В.В.Николиной, О.А. Сафоновой. – Н.Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2014. – 354 с.
4. Люсин Д.В., Ушаков Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 351 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
6. Фоминова Т.Л., Шабанова Т.Л. Педагогическая психология. Учебное пособик. – Саратов, 2014 – 333 с.
7. Шабанова Т.Л., Игнатьева Н.Н. Типы эмоционального развития личности у преподавателей вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2016. №52-6. С. 421-427
8. ШабановаТ.Л., Тарабакина Л.В. Исследование эмоциональной зрелости у студентов педагогического вуза // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6. №1 (22). С. 13
9. Mayer J. D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence // Journal of Personality Assessment. 1994. Vol. 54, NN 3, 4. P. 772 - 781.
10. Tarabakina L.V., Ilaltdinova E.Yu., Lebedeva I.V., Shabanova T.L., Fomina N.V. Emotional creativity as a resource of communicative competence of students Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. T. 6. № 6 S7. P. 175-180

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Алдакимова О. В.	СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И КОНЦЕПЦИЙ ПРИ ВОСПИТАНИИ КУЛЬТУРЫ ДОБРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СРЕДЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ	4
Алибеков И. Б.	КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ - ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	7
Архипова Ю. И.	ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	9
Атлас А. З. Сафьянова И. В.	ПОТЕНЦИАЛ КУРСА "ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА" В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	13
Ахметшина И. А. Лосева А. А.	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	16
Байрамкулова А. Х.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КООРДИНАТ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ НА ПОСТРОЕНИЕ	19
Белая Ю. Г.	К ВОПРОСУ О ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СО ЗРИТЕЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗОВАННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ	23
Белова Е. Е. Степанова А. С.	ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-СУДОВОДИТЕЛЕЙ ЭМФАТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	25
Бережнова Л. Н. Маклачков Е. А.	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В РЕШЕНИИ ВОПРОСОВ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ИНФОРМАЦИОННОМУ ТЕРРОРИЗМУ	29
Бойко К. Ю.	САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА В ВУЗЕ	31
Бреусова Т. А. Попова С. В.	ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ МОТИВАЦИИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	34
Винокурова Н. Ф. Фадеева Е. А. Асташина Д. А.	ГЕОГРАФИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ	37
Витольник Г. А. Витольник В. Н.	ВОСПИТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЧЕСТИ И ДОСТОИНСТВА КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ	40
Волынкина С. В.	ВОЗМОЖНОСТИ МУЛЬТИМЕДИА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ	43
Вощилова Н. В.	СЕНСОМОТОРНАЯ ИНТЕГРАЦИИ КАК ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ БАЗА РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	47
Гайдунко Ю. А.	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДИСКУССИОННЫХ И ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ С ЦЕЛЬЮ ПРИМЕНЕНИЯ ИХ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	50
Галеев И. Ш. Сверигина Л. А. Селиванова И. В.	РЕЗУЛЬТАТЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ТЕРМИНАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	54
Галиахметова А. Т. Маминова Л. В.	УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ	57

Грахова С. И. Пономарева Т. А.	ДЕТСКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ЧТЕНИЯ И ПЕРВИЧНОГО АНАЛИЗА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	60
Гулгенов Ц. Б. Комарова А. В.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ВОЛЬНОЙ БОРЬБЫ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕВУШЕК, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ	64
Дедюкина М. И. Николаева Н. Н.	РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ НАРОДНЫХ СКАЗОК	67
Джанкезов Р. Х. Джанкезова С. Б.	ОСНОВНЫЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКТЫ ПРОЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ	69
Дулалаева Л. П.	РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ: ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ НА ФАКУЛЬТЕТЕ СОЦИОТЕХНИЧЕСКИХ СИСТЕМ КНИТУ	72
Жулина Е. В. Ладина Я. О.	ДИЗАРТРИЯ. ЗНАЧЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО МАССАЖА В КОРРЕКЦИИ ДИЗАРТРИИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 5-6 ЛЕТ	74
Жулина Е. В. Проскурякова А. А.	СЕНД-КОРРЕКЦИЯ НЕДОСТАТКОВ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	77
Жулина Е. В. Салахова А. Р.	СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И В НОРМЕ	80
Жулина Е. В. Лукина М. В.	МЕХАНИЗМ ВОЗДЕЙСТВИЯ ИППОТЕРАПИИ В РАМКАХ КОМПЛЕКСНОЙ РАБОТЫ С БЕЗРЕЧЕВЫМИ ДЕТЬМИ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ	82
Зайцева С. А. Рыжечкина Л. И.	ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ	86
Зебзеева В. А. Булатова Т. Н.	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО - ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	89
Иванова М. К.	УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ПРОЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ШКОЛЫ	92
Иванова К. В. Иванова М. К.	ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНСУЛЬТАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА	96
Игнатьева И. Ф. Исаев Б. А.	ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КОММЕРЦИАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	98
Игнатьева Е. В. Рябкова Ю. В.	МЕНТОРИНГ И НАСТАВНИЧЕСТВО: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЙНОГО ПОЛЯ	102
Кабанова Л. А. Шкунова А. А.	МОТИВИРУЮЩАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ	104
Карпушова О. А. Мигненко М. А. Подольская А. А.	ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ АВИАЦИОННОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ	108
Картавых М. А. Камерилова Г. С. Воронина И. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	111
Катекина А. А.	ТЕХНОЛОГИИ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	114
Катуржевская О. В.	ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	118
Каштанова С. Н. Радостина Т. А.	О КОРРЕКЦИИ СМЕШАННОЙ ДИСГРАФИИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	122

Кислякова О. П. Афанасьева И. Ф.	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ	124
Конопатов С. Н. Бышовец Б. Д. Прокудин В. Н.	ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ	127
Криницына Г. М. Лихачёва Н. Л. Конакова М. С.	ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ САМОКОНТРОЛЬ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	131
Кутергин Н. Б. Тарасенко А. А. Тимофеева Л. В.	СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ, РАСШИРЯЮЩИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	134
Лощилова А. А. Белова О. А.	ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У УЧАЩИХСЯ СЕДЬМЫХ КЛАССОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ КРУЖКА «В МИРЕ ЭКО-ОТВЕТСТВЕННОСТИ»	138
Лысакова И. П. Дун Хайтао	ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕЛЕИНТЕРВЬЮ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	141
Макарова О. В. Маракушина И. Г.	ОБРАЗ РОДИНЫ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ОСНОВА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	144
Марченко Е. М.	СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ФАКУЛЬТЕТОВ (КУРСОВ) ПО РАБОТЕ С ЛИЧНЫМ СОСТАВОМ И МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ	146
Мишина О. С. Иванов Р. Г. Дьячкова Т. В.	К ВОПРОСУ ОБ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ВЫРАЩИВАНИЮ РАСТЕНИЙ IN VITRO	150
Морозова И. М. Дронова О. В.	ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	152
Морозова И. М. Чарыкова А. В.	УПРАВЛЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	156
Морозова И. М. Тихонова В. О.	ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ В МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	159
Мотигуллина А. Р. Голикова Г. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	162
Мусин Ш. Р. Туйсина Г. Р.	УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ТВОРЧЕСКО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ	165
Мустафина Ю. В.	РАЗВИТИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ УМЕНИЙ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	169
Ольхина Е. А. Шитикова А. А.	АНАЛИЗ ЗАПРОСОВ СЕМЬИ НА ПОЛУЧЕНИЕ РЕБЕНКОМ С ОВЗ ОСНОВНОГО, СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	171
Ольхина Е. А. Новикова Ю. А.	ТЕХНОЛОГИЯ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ СИПР ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ»	174
Пачев А. В. Смоляков Е. В. Проскурин С. М.	СИЛА И ВЫНОСЛИВОСТЬ – ДВА ВАЖНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВА ПРИ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ	177
Пенин Г. Н. Кораблева Л. В.	СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТРУДОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	179
Петрова Е. А.	ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	182

Петрова Л. Г. Елфимова А. В. Шевченко Н. Н.	ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ГЛАГОЛЬНОЙ СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА: КЛАССИФИКАЦИЯ ВОЗВРАТНЫХ ГЛАГОЛОВ	186
Пронина Н. С. Зимина М. В.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	190
Рысбаева А. С. Баданбекқызы Зәуре	ОБУЧЕНИЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	193
Рязанов Г. В.	ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В ВОЕННОМ ИНСТИТУТЕ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ	197
Садриева Л. М. Бродская Т. А. Салихова Г. Л.	ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «АВТОМАТИЧЕСКАЯ ОБРАБОТКА ИНФОРМАЦИИ В СОЦИОЛОГИИ ТРУДА»	199
Сандин С. М. Петров М. А. Жовтянский П. А.	ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ ГИРЕВОГО СПОРТА НА ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ КУРСАНТОВ ТЫЛОВЫХ ВУЗОВ	202
Санько А. М. Адыширин-Заде К. А.	ЭФФЕКТИВНОСТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	206
Сегова Т. Д.	ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ	208
Сергеева М. Г. Бурнашева Э. П.	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	212
Сергеева М. Г. Колчина В. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	215
Соколова Е. Н. Фомина С. И.	РАЗВИТИЕ ДИЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	220
Соколов Н. Г. Овчинников В. П. Бочковская В. Л.	СОСТОЯНИЕ РОССИЙСКОГО БАСКЕТБОЛА В ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД 1990-2000 ГГ.	223
Сотникова С. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА МАТЕРИАЛЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ	226
Спирина В. И. Караманукова Р. Г. Ромашина Д. Д.	ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГАРМОНИЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	230
Суриков А. А. Кожанов В. И.	ИССЛЕДОВАНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ВЫНОСЛИВОСТИ СТУДЕНТОВ С ПОВЫШЕННОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТЬЮ	234
Тамбиева З. Ю. Текеева З. Н.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	236
Третьякова Ю. С.	ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ» МЕТОДОМ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА	240
Тукаева Р. Н.	ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ОНЛАЙН-КУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ	243
Усманова Е. А.	ПОНЯТИЕ, СУЩНОСТЬ И ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА	245
Хабибулина О. П. Подгорнова С. В.	ВЫЯВЛЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	248

Хакимзянова А. С. Губайдуллина Р. Н. Першина Н. О.	СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ КАК ОДНОМУ ИЗ КОМПОНЕНТОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)	251
Халметов Т. А. Пугачева Н. Б. Лунев А. Н.	НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ОБУЧАЮЩЕГО КОМПЛЕКСА ПО ОХРАНЕ ПРАВОПОРЯДКА НА МЕЖДУНАРОДНЫХ СПОРТИВНЫХ МЕРОПРИЯТИЯХ ДЛЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ	254
Ханевская Г. В.	ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ: ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД	257
Челнокова Е. А. Житникова Н. Е. Терехина А. Е.	ЗДОРОВЬЕОБЕСПЕЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	259
Чиж О. А.	ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ДРУГОГО ЧЕЛОВЕКА НЕСЛЫШАЩИМИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА	262
Шурыгина В. В. Сагидуллина К. Р. Тухватуллин Р. Р.	ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ	266
Щербакова Е. В. Щербакова Т. Н.	ФОРМИРОВАНИЕ АВТОРИТЕТА ВОЖАТОГО В УСЛОВИХ РАБОТЫ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ	268

ПСИХОЛОГИЯ

Абрамова О. В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОНФЕРЕНЦИЙ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	271
Голубева Е. А.	СМЫСЛОВОЕ БУДУЩЕЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА	273
Зекерьяев Р. И.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПОНЕНТА «Я-ВИРТУАЛЬНОЕ» В СТРУКТУРЕ ОБРАЗА «Я» ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ	275
Королева Ю. А.	ТИПОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ (НА ОСНОВЕ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ)	278
Куимова Н. Н. Григошина Ю. А.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ С ЗАВИСИМЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ	281
Куимова Н. Н. Иванова И. А.	РЕФЛЕКСИВНАЯ САМООЦЕНКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ ОВЛАДЕНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫМИ УНИВЕРСАЛЬНЫМИ УЧЕБНЫМИ ДЕЙСТВИЯМИ	285
Манакова М. В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	288
Маракушина И. Г. Павозкова О. Е. Поляшова Н. В.	ДИНАМИКА РАБОТОСПОСОБНОСТИ И ПОМЕХОУСТОЙЧИВОСТИ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	292
Маясова Т. В. Лекомцева А. А. Федянина С. П.	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПЕДАГОГОВ	297
Савенышева С. С. Шумик А. Р. Иманалиева Г.	ПРИВЯЗАННОСТЬ ОТЦА К РЕБЕНКУ ДО И ПОСЛЕ ЕГО РОЖДЕНИЯ	300
Сидорина Е. В. Иванова И. А. Емельянова А. М.	К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	302
Смирнова Н. Н.	ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ТРЕВОЖНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	305

Сыса Н. В.	**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ИНСПЕКТОРА ПО ДЕЛАМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С РОДИТЕЛЯМИ ПОДРОСТКОВ, КАК ФАКТОР ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВОЙ ПРЕСТУПНОСТИ**	**308**
Шабанова Т. Л. **Иванова И. А.**	**ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОАКТУАЛИЗИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ КОМПАНИИ**	**311**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 62. Часть 3.

ISSN 2311-1305

Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 23.01.2019. Сдано в набор 25.01.2019. Дата выхода 06.02.2019
Формат 210х297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 37,43.
Тираж 500 экз. Цена свободная.